

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

CEI - Circonvallazione Aurelia, 50 - 00165 ROMA

PASTORALE



DELLA SCUOLA

Notiziario

Anno XIX - N. 5

settembre 1994



INDICE

LAPAROLA DEL PAPA

- * La predilezione appassionata del Papa pag. 229

EDITORIALE

- * La grazia di cominciare. La grazia di concludere.
(mons. Giuseppe Rizzo) pag. 233

Una vita per la Chiesa e per la scuola:

mons. Giuseppe Rovea

- * Una vita per la Chiesa e per la scuola:
mons. Giuseppe Rovea, direttore dell'Ufficio Nazionale di Pastorale
Scolastica dal 1974 al 1989 pag. 238
- * La parola da dire è ...«grazie!» pag. 240
- * "La presenza dei cristiani nella scuola gestita dallo Stato"
(mons. Giuseppe Rovea) pag. 242

IN PRIMO PIANO

- * L'evento educativo. Una essenziale fenomenologia.
(dott. Carlo Fedeli) pag. 249

INFORMAZIONI E CRONACHE

- * Autonomia ed efficacia formativa della scuola trentina.
(a cura del Centro Pastorale per la Scuola di Trento) pag. 264
- * Chiesa e Università. Vangelo, Cultura e Università.
(prof.ssa Maria Luisa Mathis) pag. 271
- * Convegno FIDAE.
"Scuola Cattolica - Scuola - Famiglia. Problemi, Sfide, Risorse"
Documento di Sintesi pag. 281

Proponiamo in "primo piano" la II parte dello studio del dottor Carlo Fedeli. Il primo intervento è stato pubblicato nel Notiziario di febbraio di quest'anno (anno XIX, n. 2, pagg. 75-87) ed è stato molto apprezzato dai nostri lettori.

L'attenzione e la curiosità suscitate vengono ora soddisfatte dalla parte conclusiva della riflessione. Il rimando alla prima parte è essenziale per cogliere la plausibilità e originalità dell'approccio e il dinamismo argomentativo che lo regge.

Nelle pagine che seguono sono in campo Socrate e Cristo. La "tesi" dello studioso è questa: le prime tre configurazioni dell'evento educativo (famiglia, cultura, discepolanza), prese isolatamente, pur avendo una loro precisa e inconfondibile fisionomia, non hanno senso compiuto. Il loro dinamismo e la loro verità restano inconfutabili se reciprocamente si presuppongono, si implicano, si integrano, restando aperte all'orizzonte cristiano: all'ingresso competente e amicale di Cristo maestro, presso cui approda ogni evento educativo, come alla sua ultima e radicale legittimazione.

**L'EVENTO EDUCATIVO.
UNA ESSENZIALE FENOMENOLOGIA
(seconda parte)**

dott. Carlo Fedeli

Terzo Quadro

"... ma d'averli aiutati a generare, questo sì..."

Ora, la mia arte di ostetrico, in tutto il rimanente assomiglia a quella delle levatrici, ma ne differisce in questo, che opera su gli uomini e non su le donne, e provvede alle anime partorienti e non ai corpi. E la più grande capacità mia è che io riesco, per essa, a discernere sicuramente se fantasma o menzogna partorisce l'anima del giovane, oppure se cosa vitale e reale. Poiché questo ho in comune con le levatrici, che anch'io sono sterile ... di sapienza; e il biasimo che già tanti mi hanno fatto, che interrogo sì gli altri, ma non manifesto mai io stesso su nessuna questione il mio pensiero, ignorante come sono, è verissimo biasimo. E la ragione è appunto questa, che il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vietò di generare. Io sono, dunque, in me, tutt'altro che sapiente, né da me è venuta fuori alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo; quelli invece che amano stare con me, se pur da principio appariscono, alcuni di loro, del tutto ignoranti, tutti quanti poi, seguitando a frequentare la mia compagnia, ne ricavano, purché il dio glielo permetta, straordinario profitto; come veggono essi medesimi e gli altri. Ed è chiaro che da me non hanno imparato nulla, bensì proprio e solo da se stessi molte cose e belle hanno trovato e generato; ma d'averli aiutati a generare, questo sì, il merito spetta al dio e a me¹.

¹ PLATONE, *Teeteto*, 148e-151d

Terza configurazione

La discepolanza

Il fenomeno della *discepolanza* rappresenta la *terza elementare configurazione* essenziale dell'evento educativo.

A differenza delle prime due, che potevano in parte ancora dipendere o contare su determinati *presupposti* naturali o strutturali (l'una sull'inclinazione sessuale e sulla forza del legame familiare; l'altra sul potere di dominio e d'organizzazione introdotto dal "sapere" nella dinamica civilizzatrice), essa appare (in linea di principio) *maggiormente svincolata* dai molteplici determinismi individuali e sociali che confluiscono nell'umana condotta; e, perciò, collocata su di un piano più elevato di *libertà* e di *indisponibilità* manipolatoria. A ciò innanzitutto allude Socrate, definendo la *sollecitudine educativa* come *arte ostetricia* o *maieutica* - non "produttiva", bensì solo "ministeriale".

Ora, sempre stando a quanto egli dichiara, è da notare in primo luogo che tale sollecitudine trova la sua *ragion d'essere* non tanto nella promozione dell'una o dell'altra attitudine dei suoi concittadini, quanto piuttosto nella *cura benevola* della loro *identità individuale* - presa nella sua *natura* e nel suo *valore* peculiari. Lo ribadisce l'espressione stessa con cui egli diversifica materialmente la sua opera da quella delle levatrici: il "provvedere" alle "anime partorienti" invece che ai corpi.

Com'è noto, nella concezione socratica (e poi platonica) il termine *psychè* designa l'anima come principio originario e costitutivo dell'individualità umana, di rango ontologico superiore al corpo. La caratterizzazione della prassi formativa come "mirata" alle *anime* - e proprio *in quanto esse stesse "partorienti"* - suggerisce pertanto che l'"oggetto" specifico in relazione al quale s'accende la discepolanza è l'*intimo nucleo vivente* degli individui: la sorgente dei loro atti e la radice della loro autocoscienza - fonte insieme anche di possibili rapporti educativi di *comunanza* e di *sequela*.

Di qui (terzo rilievo essenziale) l'indicazione del *primo fondamentale compito* assegnato all' "adulto" in questa caratteristica fattispecie: *non* un *intervento* immediatamente e direttamente *poietico*, "operativo", bensì un *atto* (per così dire "previo" rispetto a qualsivoglia "prassi") *d'incondizionata accoglienza* del "minore" e di *discernimento* diremmo oggi *spirituale* - teso a discriminare se "fantasma o menzogna", oppure "cosa vitale e reale" partorisce l'anima del giovane. In questo *primato* (sia *educativo* che *pedagogico* - se è vero che quella di Socrate è un'esemplare *consapevolezza critica* anche dell'*essenza* e dei *fini* dell'educazione in quanto tale) del *theorein* su qualsiasi *prattein* o *poiein* sta tutta la forza, il *potere* - la "grande capacità", fa dire Platone al suo maestro - dell'*habitus* (e del *tatto*) formativo.

E anche il *criterio di valore* decisivo in questa sfera d'esperienza e d'azione. Infatti, come si manifesta in essa il positivo - il *bene* ? Esattamente come felice e compiuto *discernimento del vero* in senso *educativo*: come percezione della "cosa vitale e reale", congruente e feconda per l'anima che l'ha partorita (e che per essa si sviluppa, cresce e ritorna a sé potenziata e perfezionata); distinta e contrapposta al "fantasma" e alla "menzogna" - vale a dire, ai prodotti di una *finzione* e di una *slealtà* che alterano la fisionomia e la verità originaria dell'anima medesima.

Nella sua brevità, la pagina che stiamo considerando possiede una straordinaria densità. Dopo aver scandagliato le sue principali indicazioni positive, ora dobbiamo prestare attenzione anche a quelle che si presentano in forma negativa - a cominciare da quella "sterilità" in sapienza (di cui Socrate è *reo confesso*) e dalla sua motivazione (il "veto" divino a generare). Come dobbiamo intenderle?

Questa e le altre *caratterizzazioni negative* alludono - tramite metafore fortemente suggestive - all'umana *coscienza del limite* e alla consapevolezza della sua specifica *rilevanza* in ambito educativo e *pedagogico*.

Così, quando Socrate dice che quanti amano frequentarlo "non hanno imparato nulla" da lui, ma "proprio e solo da se stessi molte cose e belle hanno trovato e generato", afferma: la volontà di promuovere l'identità altrui comporta innanzitutto una *rinuncia* (a imporle un proprio "sapere" o le proprie sapienti "trovate") e il dovere di riconoscere ciò che ad essa sola è stata affidata come *originale possibilità d'esistenza, di scoperta e di realizzazione*.

Ancora: dove pesca la più fondata motivazione d'un simile *rispetto* ultimo per la dignità e per l'itinerario esistenziale dell'individuo ? Nella *dimensione religiosa*: solo "il dio" ha infatti il potere di "creare" e "generare" in senso pieno - non l'uomo. Di qui, per l'arte del pedagogo, il monito a "provvedere" alle anime con religiosa devozione, senza violare il mistero divino della "nascita" ².

In quest'ottica, dunque, il "divieto" a generare viene a significare *illiceità*, nell'agire educativo (e *a fortiori* per la teorizzazione pedagogica), di qualsivoglia *pretesa demiurgica* a voler totalmente plasmare o ricreare l'individuo, quando non (più ambiziosamente - e pericolosamente) la società o l'intero genere umano.

La negazione di tale pretesa *non* significa però una *completa squalifica* dell'impegno di miglioramento e di progresso individuale e sociale. Al contrario, essa mira a *ridisegnare positivamente* il *significato* autentico di quest'impegno: a preparare il "luogo" - quasi il *grembo* materno - nel quale l'evento educativo possa positivamente accetere.

² Ragionando nelle coordinate della mentalità greca non credo si potrebbe affermare altrettanto delle levatrici e della loro sollecitudine per i "corpi". Ciò diventa possibile solo con l'avvento del Cristianesimo.

Ecco dunque il riferimento alla *quotidiana frequentazione* in cui si struttura la discepolanza che lega a Socrate i giovani - e non solo giovani - ateniesi: e (qui solo accennata, ma altrove nei *Dialoghi* platonici più volte resa esplicita) anche l'indicazione della *disponibilità ad una convivenza* tendenzialmente senza limiti come *unico metodo* formativo propriamente "applicabile" su questo piano (tant'è che *solo la fedeltà* nel "frequentare" la "compagnia" di Socrate - a condizione che "il dio lo permetta" - genera "straordinario profitto").

Restiamo un istante su questo "straordinario profitto" - per vedere in che cosa consista.

Sulla base di quanto esplicitamente affermato (il veto del dio, l'insurrogabilità della libertà e dell'iniziativa altrui) dobbiamo *escludere* che possa trattarsi dell'*acquisizione* di un particolare "*sapere*" - Socrate, infatti, se ne dichiara privo; e anche della *trasmissione* di una qualche *originale creazione* del singolo ("alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo" - recita il testo). Allora non resta che intendere come *frutto "proprio" del rapporto educativo* per un verso la *crescita dell'autocoscienza individuale* dei suoi protagonisti, per l'altro il *consolidamento sempre più maturo* del rapporto medesimo e la sua sempre rinnovantesi *apertura alle circostanze* cui la vita pone di fronte.

Così infatti documentano - in maniera ad un tempo commovente e drammatica - i dialoghi platonici tutti. Essi presentano Socrate al centro di un intenso "campo gravitazionale" formativo; descrivono la sua esistenza come accompagnata fin sull'estrema soglia da una cerchia di amici affezionati; e infine suggellano la memoria di un uomo che sa condurre all'intuizione delle *ragioni supreme* - di là del vivere - anche del morire.

Giungiamo così all'ultimo tratto essenziale della discepolanza - suggerito dalla chiusa del brano: "... ma d'averli aiutati a generare, questo sì il merito spetta al dio e a me". Che cosa significa l'affermazione per cui il merito della *riuscita* dell'educazione non spetta solo a Socrate - ma anche "al dio"?

Se essa concernesse solo Socrate, la sua portata ci sfuggirebbe nell'ovvietà del *senso più immediato* e manifesto - quello per cui si deve riconoscere il dovuto alla *funzione ministeriale* da lui esercitata. Ma l'affermazione è riferita anche "al dio", il che suggerisce: anche questi ha un "merito" - e non è lecito disconoscerlo. Perché?

Perché il fenomeno educativo acquista la sua *ultima densità d'essere* soltanto nella prospettiva e nell'*orizzonte religioso*. Discretamente, Socrate suggerisce: "dentro" e "oltre" i singoli *eventi educativi* è *all'opera* un'istanza *formativa, strutturalmente eccedente* l'umana capacità e misura. Più esplicitamente, egli parla di un "dio" che prende nei confronti dell'uomo (l'intero suo insegnamento - si pensi alla dottrina del *daimonion* - autorizza ad aggiungere: in particolare, nei confronti della libertà umana) un'*iniziativa educativamente feconda*, anche se d'indole solo *inibitoria*. Per vivere e realizzarsi secondo la propria natura

razionale e spirituale, l'uomo ha da disporvisi in sintonia: obbedendo alla "voce" del "dio". Di tale iniziativa divina (e del fatto di *cooperare realmente* ad essa mediante la propria arte maieutica) Socrate è ben consapevole: fino al punto da vantare ciò anche come titolo apologetico.

Illusione? Presunzione? No: *umiltà*, piuttosto - e, più precisamente, *umiltà d'autentico pedagogo*: coscienza adulta e sperimentata del valore ultimo e profondo, *religioso*, di quanto si compie - attraverso l'*inevitabile limite* dell'agire umano - in ambito educativo.

Ultimo Quadro

"Maestro buono, che cosa ..."

Mentre usciva per mettersi in viaggio, un tale gli corse incontro e, gettandosi in ginocchio davanti a lui, gli domandò: "Maestro buono, che cosa devo fare per avere la vita eterna?". Gesù gli disse: "Perché mi chiami buono? Nessuno è buono, se non Dio solo. Tu conosci i comandamenti: non uccidere, non commettere adulterio, non rubare, non dire falsa testimonianza, non frodare, onora il padre e la madre".

Egli allora gli disse: "Maestro, tutte queste cose le ho osservate fin dalla mia giovinezza". Allora Gesù, fissatolo, lo amò e gli disse: "Una cosa sola ti manca: va', vendi quello che hai e dàlo ai poveri e avrai un tesoro in cielo; poi vieni e seguimi". Ma egli, rattristatosi per quelle parole, se ne andò afflitto, poiché aveva molti beni.

Il giorno dopo Giovanni stava ancora là con due dei suoi discepoli e, fissando lo sguardo su Gesù che passava, disse: "Ecco l'agnello di Dio!". E i due discepoli, sentendolo parlare così, seguirono Gesù. Gesù allora si voltò e, vedendo che lo seguivano, disse: "Che cercate?". Gli risposero: "Rabbì (che significa maestro), dove abiti?". Disse loro: "Venite e vedrete". Andarono dunque e videro dove abitava e quel giorno si fermarono presso di lui; erano circa le quattro del pomeriggio.

C'era tra i farisei un uomo chiamato Nicodemo, un capo dei Giudei. Egli andò da Gesù, di notte, e gli disse: "Rabbì, sappiamo che sei un maestro venuto da Dio;

nessuno infatti può fare i segni che tu fai, se Dio non è con lui". Gli rispose Gesù: "In verità, in verità ti dico, se uno non rinasce dall'alto, non può vedere il regno di Dio". Gli disse Nicodemo: "Come può un uomo nascere quando è vecchio? Può forse entrare una seconda volta nel grembo di sua madre e rinascere?". Gli rispose Gesù: "In verità, in verità ti dico, se uno non nasce da acqua e da Spirito, non può entrare nel regno di Dio. Quel che è nato dalla carne è carne e quel che è nato dallo Spirito, è Spirito. Non ti meravigliare se t'ho detto: dovete rinascere dall'alto. Il vento soffia dove vuole e ne senti la voce, ma non sai di dove viene e dove va: così è di chiunque è nato dallo Spirito". Replicò Nicodemo: "Come può accadere questo?". Gli rispose Gesù: "Tu sei maestro in Israele e non sai queste cose?".

Quarta - e ultima - configurazione

La forma cristiana dell'educazione

Con la descrizione della discepolanza non siamo ancora giunti al termine della nostra analisi delle forme elementari in cui può darsi, esistenzialmente, "educazione" - nella pienezza delle sue dimensioni e dei suoi fattori. Ma per compiere l'ultimo passo bisogna risolversi a intraprendere quasi una "terza navigazione", e affidarsi a una potenza di sguardo e di penetrazione dell'evento educativo semplicemente sovraumana - com'è quella di Gesù.

Il Vangelo tutto trabocca d'incontri e di fatti - ad un tempo esemplari e commoventi - che meriterebbero, qui, d'esser ripresi e commentati uno per uno; mai come in questo caso, dunque, operare una selezione vuol dire correre il rischio del riduzionismo e dell'arbitrarietà. Ma forse gli episodi posti in rilievo³ sono, un poco più d'altri, in grado di evidenziare l'*orizzonte* - sia d'attuazione che di comprensione - e la *configurazione* davvero "ultimi" del fenomeno educativo: cioè la sua più intima e peculiare "forma", che solo uno sguardo non genericamente *religioso* quanto piuttosto propriamente *cristiano* è capace di attingere e di manifestare.

Così sono posti in chiaro i limiti, e insieme anche la prospettiva teoretica da cui sgorgano le considerazioni seguenti. L'ottica non sarà più quella d'una pura

³ Nell'ordine: Mc 10, 17-22; Gv 1, 35-39; Gv 3, 1-10

e semplice "filosofia" dell'educazione; non ancora, però, quella d'una sua vera e propria "teologia"; bensì, più modestamente, d'una "visione cristiana" d'essa⁴.

Non sarà loro ambizione costruire un "sistema" dottrinale onnicomprensivo, ma solo disegnare le coordinate ultimative di riferimento del problema formativo ed enucleare le categorie più congruenti a esprimerne - fin dove è possibile - la densità ontologica.

a) "L'unico interlocutore competente"

Veniamo dunque alla ricognizione dell'educazione dal "punto di vista" d'uno sguardo cristiano sul mondo.

Ci accorgeremo subito che, colti nella profondità di campo appena richiamata, i fenomeni della crescita, dell'educazione e della formazione mostrano di possedere un'*intrinseca rilevanza* anzitutto *d'ordine antropologico*. In essi, infatti, viene sempre messo in gioco "qualcosa di più" rispetto al mero *sviluppo* di certe potenzialità naturali o alla semplice *acquisizione* di un determinato bagaglio di cultura, di atteggiamenti o di abilità/competenze - sviluppo ed acquisizione che, pure, sembrerebbero i soli elementi in gioco nei vari processi formativi.

Torniamo per un attimo al dialogo di Gesù con il giovane ricco, con Giovanni e Andrea, con Nicodemo; scrutiamo attentamente ciò che pulsa nei suoi interlocutori come motore dei loro interrogativi. Non vi si percepisce qualcosa che li "tocca", che li "interessa" più intimamente della (pur pregevole e doverosa) coerenza con un certo modello di comportamento (l'osservanza dei comandamenti, richiamata al giovane ricco), della (altrettanto giustificata) devozione religiosa per il profeta, e ancora della padronanza d'una certa qual dottrina (il patrimonio sapienziale di un vero "maestro in Israele", quale dovrebbe essere Nicodemo)?

Questo "di più" carica quei dialoghi d'un *sensu altamente drammatico*, nel senso letterale della parola: spinge cioè i suoi protagonisti (Gesù *compreso*) ad "agire", a domandare - e a rispondere - con un'intensità del tutto particolare.

Ora, riguardo al nostro problema, ciò mi pare voglia dire: sotto il profilo antropologico, più che in altre fattispecie o circostanze esistenziali, è *soprattutto in ambito educativo* che *si gioca* (si conquista o si perde) *la verità stessa della giovinezza*: non solo come età anagrafica, quanto piuttosto - e più ancora - come fase della vita

⁴ Nella linea di quella "visione cattolica del mondo" che - con le parole di Romano Guardini - è "lo sguardo che diviene possibile a partire dalla fede sulla realtà del mondo" (R. GUARDINI, *Appunti per un'autobiografia*, Morcelliana, Brescia, 1986, p. 52)

eminentemente propizia alla *prima configurazione* e all'*iniziale autorealizzazione* dell'identità individuale di ciascun essere umano.

Ecco il perché del "rischio", dell'*investimento di sé* - mi si perdoni la brutta espressione - che traspaiono come *kairòs* degli episodi evangelici: nel primo, dietro a una rettitudine giovanile tanto più intensa quanto più ricca d'amor proprio (e, insieme, anche d'insoddisfazione); nel terzo, come sfigurati dalla patina di scetticismo via via depositatasi sull'autocoscienza senile; nel secondo, quasi inavvertibili dentro il conciso resoconto del fatto che ha cambiato l'esistenza del suo cronista.

Bene: questo è il *primo* dei tratti ultimi della natura del fenomeno "educazione" - quello che ne attesta la *significanza antropologica* e la *densità esistenziale*. Ve n'è però anche un *secondo*: altrettanto essenziale, al punto da non poterlo omettere né censurare se vogliamo realmente comprendere l'evento educativo. Esso ne rivela l'*ultima consistenza ontologica*.

Questo secondo tratto si palesa nella domanda d'apertura del giovane ricco - e, più precisamente, nel moto che la sottende: "Maestro buono, che cosa devo fare...?". Qui viene alla luce la *forma* che, ad un tempo, è anche la *norma*, la legge ontologicamente costitutiva del processo educativo. Potremmo descriverla come un'essenziale e inesorabile *traiettoria di risultanza "cristipeta" dell'educazione*: essa urge il giovane (che tutte le leggi d'Israele aveva osservate e osservava fin da piccolo - e quindi poteva in certa misura considerarsi già ben "formato" ed "educato") a cercare in Gesù "l'unico interlocutore" davvero "competente" circa l'interrogativo supremo tra quelli che la giovinezza muove a indagare - il problema cioè della "vita eterna"⁵.

La pedagogia dell'Alleanza - e della Legge data a Mosè in suo pegno - non basta, sembra obiettare il giovane a Cristo che gliel'ha richiamata. Solo a questo punto, allora, Gesù rivela tutta la sua competenza in materia. Egli innanzitutto rilancia la domanda del giovane: ne fa emergere meglio l'*intenzionalità vera* ("Perché mi chiami buono? Nessuno è buono, se non Dio solo"), purificandola dall'attaccamento e dalla sovraestimazione umani - e perciò anche dall'umano tornaconto.

Poi mostra d'aver percepito e di voler risolutamente valorizzare alla radice la rettitudine vantata dall'interlocutore: così, gli risponde non semplicemente imparandogli questo o quell'insegnamento, bensì disponendosi in un atteggiamento d'amore personale nei suoi confronti ("Allora Gesù, fissatolo, lo amò ...") - amore a tal punto creativo da mutare il registro dell'intera questione, e da anteporre all'osservanza della legge il riconoscimento della presenza "attuale" (oltre che "buona") del

⁵ Per l'intera trattazione svolta in questo e nel prossimo paragrafo ho tenuto presente, come traccia e guida, la *Lettera apostolica* di Giovanni Paolo II ai giovani e alle giovani del mondo in occasione dell'Anno Internazionale della Gioventù (1985) - specie i nn° 2-8. In essa, col problema della "vita eterna" si misura in particolare il n° 5.

Signore (che però prospetta subito drammaticamente una *conversione* e una *sequela* senza riserve come uniche strade alla "vita eterna").

E infine rivela apertamente al giovane: ciò che gli manca è precisamente l'altrettanto amorosa, totale e incondizionata *corrispondenza* al Suo amore - per la quale il *porro unum necessarium* venga elevato su di un piano di *esistenziale preferenza* rispetto a qualsiasi altro (pur degno) "bene".

Così, dunque, la prima fondamentale evidenza circa la verità ultima dell'educazione suona: il processo educativo possiede una sua *fisionomia intimamente creaturale*. Per un verso, questa fisionomia si polarizza attorno alla tensione della creatura "uomo" a *conquistare l'autenticità e il senso compiuto* di quell'età della vita così preziosa che è la *giovinezza*; per l'altro, attorno all'esplicita coscienza della *statura magistrale di Gesù* come *unico interlocutore competente* a corrispondere all'intensa *domanda di autorealizzazione* sempre sottesa a ogni particolare impulso di crescita e di formazione - domanda che i giovani intuiscono (più o meno chiaramente) esser la prima "grande questione" in cui si gioca il senso della loro esistenza.

b) "Maestro e amico"

Le indicazioni fin qui raccolte circa la forma ultima che circoscrive la natura dell'evento educativo sono molto importanti. Tuttavia non esauriscono il nostro tema: suggeriscono anzi di ritornare sui passi evangelici, alla ricerca di ulteriori coordinate essenziali.

Così siamo indotti, fissando nuovamente lo sguardo su Gesù, a cogliere in lui la *compresenza viva* di *due tratti antropologici* che, solitamente, nell'esperienza educativa "comune" si danno invece di norma soltanto *separati* - quando non, più radicalmente ancora, *contrapposti* o *escludentesi* l'un l'altro.

Il primo aspetto è quello più volte evidenziato dall'appellativo con cui i vari interlocutori si sono rivolti al Signore: *maestro*. Questo termine gli viene riferito in entrambe le sue accezioni: sia come autorità spirituale che chiama alla sequela (è il caso del giovane ricco, di Giovanni e di Andrea), sia come *partner* con il quale misurarsi in campo dottrinale (Nicodemo).

Il secondo aspetto è non meno significativo del primo. Anzi, esso sembra *ancor più decisivo* nel determinare l'accendersi del rapporto educativo tra Gesù e i suoi potenziali discepoli: è l'*intenzione amichevole*, meglio *amorosa* in cui egli si dispone verso di loro all'atto d'incontrarli. Nel primo caso l'evangelista la nota esplicitamente, rimarcando lo sguardo amorevole di Cristo al giovane ricco. Nel secondo, possiamo immaginare che tale intensità d'affezione non sia rimasta inavvertita (forse nel tono con cui fu pronunciato quel "Venite e vedrete"; o forse,

prima ancora, nell'espressione del volto con cui Gesù si volse verso chi lo seguiva da colui che, più avanti, con discrezione oserà pur definirsi il discepolo "amato". Il terzo caso sembra apparentemente aver poco a che fare con una normale fattispecie d'amicizia: ma il contesto del colloquio (è notte: cioè - come insegneranno le parabole - il tempo o dei ladri e dei seminatori di zizzania, o di coloro che bussano alla porta altrui per qualche impellente necessità) e il fatto che - pur in forma di contraddittorio - un certo dialogo tra Gesù e Nicodemo ci sia stato ci permettono di supporre un clima di reciproca benevolenza come sfondo della conversazione.

A tale *compresenza* (già *umanamente* eccezionale - e, ciò nondimeno, *conditio sine qua non* dell'instaurarsi del rapporto educativo) del *tratto magistrale* e di quello *amicale* nella persona di Gesù corrisponde, *ex parte discipuli*, un altro dei segnali indicatori del reale accadimento dell'evento educativo: il *risveglio* e l'*implicazione* della *natura personale* dell'uomo - di *tutto l'uomo*, nell'unità viva e singolare che lo costituisce in quanto tale: come *questa precisa* "persona" (il giovane ricco, Giovanni, Andrea, Nicodemo - e, analogamente, ciascuno di noi).

Anche questo *risveglio* e questa *pro-vocazione*, in senso assolutamente letterale, della natura personale dell'uomo si attestano come momenti altamente "drammatici": sia per il fatto che interpellano non solo l'*intelligenza*, ma anche l'*affettività* e la *libertà* dell'individuo; sia perché lo costringono inesorabilmente ad assumere una chiara *presa di posizione di fronte a Cristo* e alla possibilità di formazione evocata dall'incontro con Lui.

Sotto questo profilo, pur nella loro brevità, i passi evangelici citati confermano e anzi conferiscono un'evidenza assai eloquente a due tesi che - di per sé - sarebbero già alla portata di una filosofia dell'educazione leale e obiettiva (vale a dire: libera da ipoteche laiciste e disposta a considerare seriamente il rimescolamento di carte provocato in ambito educativo dalla Rivelazione cristiana).

La prima è la tesi secondo la quale il processo formativo è un *quid* che concerne e interessa l'essere umano non come mero "aggregato" di attitudini o di funzioni, ma nella *viva concrezione* dei suoi fattori ontologicamente costitutivi - e quindi lo interPELLa come "soggetto", come *persona*. L'altra concerne più da vicino la *fenomenologia delle risposte "tipiche"* che - da duemila anni a questa parte - l'incontro e il paragone con Gesù innescano nell'uomo (e cioè, *in primis*, nei giovani) d'ogni epoca e d'ogni latitudine.

Tali *risposte* sembrano essere sostanzialmente tre - due delle quali risolutive; una, ancora interlocutoria. Quelle *risolutive* sono esemplarmente rappresentate dal *rifiuto* del rapporto educativo e del legame personale con Cristo (il giovane ricco) e dalla sua *accettazione* (Giovanni e Andrea): rifiuto o accettazione che divengono così la "porta stretta" per cui si entra nella verità dell'esistenza umana. Quella *interlocutoria* trova il suo paradigma nella figura di Nicodemo: per un verso,

affascinato da un uomo che non può non riconoscere come maestro "venuto da Dio", per gli straordinari "segni" che fa (tanto da cercarlo nottetempo, per parlargli più liberamente - ma senza compromettersi troppo ...); dall'altro, però, fortemente scettico sulla possibilità di "nascere" una seconda volta - e per di più in una maniera tanto inusuale.

In questo modo possiamo ora accostare a quei due primi tratti essenziali una *seconda coppia* di determinazioni della fisionomia ultima del fenomeno "educazione": la sua *indivisibile complessità e organicità fattoriale* (che conosce in Cristo *l'apice* della compresenza di tratto magistrale e di tratto amicale nella figura dell'educatore), e la sua *strutturale proporzionalità alla persona* - come vivo e insostituibile protagonista dei processi e della relazione educativa.

c) La mediazione ecclesiale

Ma come può un uomo nascere "quando è vecchio"? Può forse davvero "entrare una seconda volta nel grembo di sua madre"?

In queste domande non c'è solo tutta l'ironia volutamente scettica di Nicodemo: c'è anche la nostra. Anche il nostro buon senso, infatti, ce le avrebbe fatte venire a galla - soprattutto di fronte all'inusitata pretesa di Gesù, che deve aver sconcertato non poco chi, "maestro in Israele", ne aveva certo viste a sufficienza per formarsi una salda concezione di come andassero le vicende della vita.

Eppure questi interrogativi sono tutto, fuorché insensati. Sono giustificati, perché nascono dalla *tensione* che si sprigiona nell'urto tra l'umana sicurezza del creder già di sapere (e con fondate ragioni) quale sia la verità delle cose, e ciò che Dio intende rivelare all'uomo proprio attraverso il fenomeno (del tutto umano; anzi, perfino "troppo" umano ...) della contestazione delle sue convinzioni (pensiamo al ritornello sempre ricorrente sulle labbra di Gesù: "In verità, in verità io vi dico ...").

Sono pertinenti, perché esprimono l'acume e il rigore della nostra intelligenza, capace di dirigersi celermente - senza disperdersi in tanti particolari - verso il nocciolo più profondo delle questioni (il colloquio con Nicodemo lo documenta più di quello col giovane ricco: una certa "sfasatura" del nesso logico nel rincorrersi delle domande e delle risposte lascia intravedere le "deviazioni" intuitive del ragionare dei due contendenti; e fa immaginare l'intensità e gli scarti anche dialettici della loro discussione).

E sono sensati, perché aprono la via a una delle prime risposte all'interrogativo circa la *natura* per così dire *ri-creativa* e il *senso* anche *pedagogico* della Rivelazione: interrogativo capitale per noi, soprattutto in riferimento alle modalità del suo permanere e continuo riaccadere, oggi, *mediante la realtà della Chiesa*.

Vediamo. Alla domanda di Nicodemo Gesù risponde istituendo un parallelo tra il corso naturale degli eventi (nascere si può, ovviamente, solo da un grembo materno) e ciò che la potenza di Dio è in grado di operare (la rinascita "dall'acqua e dallo Spirito"). Ma, a rigore, qui non si tratta di puro e semplice parallelismo, quanto piuttosto di una vera e propria *trasfigurazione* della sostanza del fenomeno della *maternità*.

A chi gli obietta la forma e le modalità "umane" del nascere (e del vivere) come ostacolo alla "rinascita dall'alto", Gesù risponde non negando la legge creaturale della generazione, ma suggerendo discretamente che addirittura può darsi una *forma nuova* d'essa, accessibile anche a chi è "vecchio" - e non obbligatoriamente in contrasto o alternativa alla dinamica procreativa inscritta in natura: tant'è che il Signore non istituisce un'opposizione tra la nascita da questa o da quella donna, quanto tra il nascere "dalla carne" o "dallo Spirito".

Così, dunque, dietro all'immagine più consueta e familiare (in cui esegesi e teologia vedranno la prefigurazione del battesimo) si stagliano - come suo orizzonte ermeneutico - *due altre immagini* egualmente ricche di significato: quella della *generazione materna* e l'allusione simbolica (il paragone col vento) alla *fecondità* della *potenza generatrice* di Dio.

Ora, qual è l'ente la cui fisionomia corrisponde ai tratti appena indicati: una capacità di generazione indipendente dall'età anagrafica, una fecondità che "viene dall'alto" e una costituzione fisica in cui si compendiano "acqua e Spirito"? E' la "famiglia" - nel senso naturale della parola? E' Gesù stesso? E' il popolo d'Israele?

Mi pare si debba rispondere: la fisionomia descritta è quella peculiare di quel "popolo nuovo" che è la *realtà della Chiesa* - di cui descrive esattamente l'ontologia più profonda: il suo *esser corpo mistico* di Cristo. Nella sua più intima natura, in quanto corpo la Chiesa è perciò anche grembo in cui può accetere una vera e propria *maternità* (la si può chiamar "spirituale", per distinguerla dalla "carnale" nell'accezione sopra ricordata) e nascere (attraverso un travaglio che soltanto Dio conosce fino in fondo) la "creatura nuova" che Gesù dice simile al vento, per sottolinearne ad un tempo l'*intensità* di presenza e il *mistero* d'origine.

Così dunque il quinto tratto identificativo della "forma" ultima del fenomeno "educazione" è la sua essenziale *connaturalità* e *correlazione* alla *realtà sacramentale della Chiesa*. Il che significa principalmente due cose: primo, che l'educazione come processo formativo "naturale" può attuare fino in fondo le sue più intime potenzialità solo passando per la *mediazione ecclesiale*, e cioè accettando d'inscrivere l'intera sua dinamica (fatta di aspettative e di potenzialità, di progetti e di metodologie, di prestazioni e di risultanze) nell'orizzonte della Rivelazione e di ciò che trascende qualsiasi "natura" immanentisticamente con-

cepita⁶. Secondo: che alla radice medesima della sua fisionomia la Chiesa si configura (prima che come "istituzione"; o, meglio, come scaturigine anche della sua conseguente compaginazione istituzionale) come *realtà personale* qualificata da alcuni *elementari tratti antropologici*, cui è stata conferita una densità anche *sacramentale* - tra i quali la specifica fecondità materna⁷.

Ora la nostra riflessione volge al termine. Le resta - sempre grazie a Nicodemo - un'ultima domanda da affrontare: "Come può accadere questo?".

A giudicare dalla redazione giovannea del colloquio, Gesù sembra non avergli risposto direttamente - se non stupendosi, in tono di rimprovero, della sua ignoranza. Come fare, allora, per risolvere la questione?

Forse ci aiuta l'affermazione in cui maggiormente risuona lo stesso tema su cui verterà il colloquio con il giovane ricco. Giovanni la riporta qualche versetto più avanti: "Dio infatti ha tanto amato il mondo da dare il suo Figlio unigenito, perché chiunque crede in lui non muoia, ma *abbia la vita eterna*"⁸.

Essa non solo dichiara la centralità della fede nell'economia della rivelazione e della vita cristiana, ma anche rinvia al momento in cui *per la prima volta* è accaduta *corrispondenza* tra Cristo e i suoi discepoli. E' il secondo episodio evangelico citato: in esso traspare la *struttura tipica* del rapporto educativo in grado di legarci a Gesù e di attuare la nostra "rinascita dall'alto".

Questa struttura è molto semplice. Si compone di pochi essenziali fattori: qualcuno che sappia scorgere la presenza di Cristo e l'additi agli uomini ("Ecco l'Agnello di Dio!" - esclama il Battista); l'iniziativa dell'umana curiosità, destata dal presentimento del vero (Giovanni e Andrea che si mettono a seguirlo - a una certa distanza; possiamo immaginare, anche con un certo timore e tremore); l'iniziativa di Gesù e l'aprirsi del dialogo con lui - che svela e insieme approfondisce l'attesa e il desiderio del nostro cuore; la disponibilità alla reciproca convivenza e l'accendersi d'un vero e proprio rapporto di sequela ("Rabbì [...], dove abiti?" - "Venite e vedrete") - prefigurazione della comunione che il Signore istituirà come permanente nesso vitale con i suoi. E poi, tutto ciò che da quella convivenza è sgorgato - dalle quattro del pomeriggio di quel giorno fino a dopo l'ascensione al

⁶ Ciò comporta tutta una serie di problemi e di questioni per l'educazione e la pedagogia, soprattutto moderne e contemporanee; problemi e questioni che - per la loro vastità e complessità - non è qui possibile neanche solo lontanamente accennare.

⁷ Questo tratto, a dire il vero, non è il solo: si pensi anche agli altri appellativi usati fin dai primi secoli per distinguere la comunità dei credenti dalle altre formazioni sociali, e alle corrispondenti qualità - sempre d'indole femminile: *sponsa, filia*, ma anche *meretrix*, e via- così identificate.

⁸ Gv 3, 16. La sottolineatura è mia

cielo di Gesù (di cui i Vangeli, a detta degli stessi redattori, non narrano che una minima parte...).

Ecco dunque quanto Nicodemo, "maestro in Israele", non sapeva - e, a dire il vero, in certo modo non poteva ancora sapere. Ecco ciò di cui, da allora in poi, la Chiesa è - in proprio - non solo *mater*, ma anche *magistra*. Per prima cosa: della *presenza del Risorto e dell'umanità nuova* che da Lui, "primogenito" e "capo", fluisce nel suo corpo (essa ha il compito di accoglierle, di custodirle e di manifestarle - attraverso molteplici "segni" - nella sua vita e con la sua azione nel mondo). E poi - e non *secondariamente* - della sola risposta esauriente alla domanda dei Nicodemo d'ogni tempo: "Come può accadere tutto questo?".

Epilogo

In apertura del presente studio preannunciavo come suo risultato finale "un disegno organico dei vari fattori e momenti" di cui è fatta, essenzialmente, "la realtà dell'educazione". Il lettore che mi ha benevolmente accompagnato fin qui può ora giudicare se tale obiettivo sia stato - e in quale proporzione - raggiunto. Della sua valutazione (e di ogni eventuale obiezione o integrazione che mi vorrà suggerire) gli sono fin d'ora grato.

Per parte mia vorrei concludere ricordando che le prime tre configurazioni dell'evento educativo (che, sempre per usare la terminologia tradizionale, ne descrivono la dimensione "naturale"), pur avendo una loro precisa ed inconfondibile fisionomia, non hanno - *prese isolatamente a sé* - senso compiuto. Non ce l'hanno, anzitutto perché già nella sfera naturale nessuna di loro esaurisce il fenomeno educativo nella totalità delle sue attuazioni - e perciò tutte si presuppongono, si implicano e possono integrarsi e comporsi vicendevolmente⁹; e poi perché, se è vero che *gratia non destruit sed perficit naturam*, soltanto quello cristiano è l'orizzonte ultimo in grado - abbracciandoli, e donando loro un "di più" di contenuto che è ad un tempo la loro più profonda verità - di conferire pieno significato ai fenomeni della *famiglia*, della *cultura* e della *discepolanza*.

(II. fine)

⁹ Proprio la loro integrazione progressiva, anzi, mi pare prefiguri la traiettoria di un'educazione "naturale" effettivamente compiuta

Negli ultimi due numeri del Notiziario (febbraio e luglio '94) abbiamo offerto, con la pubblicazione del relativo articolato di legge e con gli interventi, rispettivamente della prof.ssa C. Checcacci e del prof. G. Chiosso, materiali di informazione e approfondimento per la comprensione delle tematiche dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Non abbiamo mancato di ricordare che quella che si apre in base a questo nuovo progetto è una prospettiva di rilevante e inedita portata istituzionale, politica e culturale, con significativi rapporti anche con l'impegno pastorale dei cristiani.

Non per leggerezza abbiamo usato la categoria di "segno dei tempi", ma per stimolare quanti hanno a cuore la pastorale della scuola a dedicarsi. Siamo certo consapevoli che si tratta di strumenti, ancora tutti da verificare, per i quali è dunque impropria, e da evitare, ogni mitizzazione. La vera risorsa, infatti, e quindi l'elemento decisivo di significato, anche per l'autonomia, sono le persone.

In questa direzione il testo che abbiamo ricevuto da Trento, e per il quale ringraziamo gli amici del Centro Pastorale della scuola, e in particolare la presidente prof.ssa Elena Fontana, rappresenta un itinerario esemplare: tempestivo, documentato, condiviso.

È vero che la situazione di Trento è particolare ma, scorrendo le pagine seguenti, ci si accorgerà di quanti spunti, fra quelli offerti, rientrano nelle riflessioni e nelle preoccupazioni di tutti noi, in qualsiasi parte d'Italia.

In ogni caso il testo è un buon incoraggiamento per cominciare a far riflettere le Consulte e gli operatori pastorali.

Resta da aggiungere che il presente testo è stato opportunamente e capillarmente inviato a tutti i responsabili locali della scuola, ai dirigenti scolastici, agli assessori provinciali e comunali, come segnale di una volontà di dialogo e come riaffermazione di una specifica titolarità dei cristiani a contribuire alla costruzione di una scuola "nuova".

AUTONOMIA ED EFFICACIA FORMATIVA DELLA SCUOLA TRENTINA

a cura del Centro Pastorale della Scuola di Trento

Premessa

L'attuale dibattito sull'autonomia delle singole unità scolastiche offre un'ulteriore occasione di impulso al Progetto Scuola Trentina in attuazione del D.P.R. 405, 1988.

Dopo un momento di confronto con le associazioni dell'A.I.M.C. (Associazione Italiana Maestri Cattolici), U.C.I.I.M. (Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi), F.I.D.A.E. (Federazione degli Istituti di Attività Educative), A.Ge. (Associazione Genitori), A.Ge.S.C. (Associazione Genitori Scuole Cattoliche), Ufficio Scuola Diocesano e C.I.R.T. (Coordinamento Insegnanti di Religione Trentini), che ha portato ad una significativa convergenza di pareri tra capi di istituto, docenti e genitori, il Centro pastorale della scuola ha raccolto alcune riflessioni e proposte che ritiene importanti per un dialogo costruttivo fra tutte le forze interessate, affinché le scelte legislative che verranno effettuate siano finalizzate ai reali interessi della scuola e al miglioramento della qualità dell'azione educativa.

Si auspica pertanto che, a livello provinciale e nazionale, si porti a soluzione il problema della scuola secondo una linea di saggezza, di efficacia e di tempestività. L'istituzione scuola ha ancora una sua capacità di tenuta per il senso di responsabilità e il volontariato di molti, ma ormai sale dalla società una domanda non più procrastinabile di maggiore produttività culturale, umana e professionale. Con la consapevolezza delle difficoltà educative delle persone e delle istituzioni - scuola e famiglia comprese - si incoraggia a non rassegnarsi alla situazione, bensì a compiere un vero e proprio atto di lealtà intellettuale per non smarrirsi in rinnovate contrapposizioni ideologiche, in preclusioni cristallizzate per ragioni di bandiera o in irrigidimenti corporativi.

Se si vuole che ogni scuola, cui ha diritto di rivolgersi l'utenza, rafforzi la sua efficacia formativa, occorre che i decreti delegati sull'autonomia in via di definizione, indichino con chiarezza, senza possibilità di fraintendimenti o evasività, le responsabilità, gli organismi, gli obiettivi, gli strumenti e i tempi necessari. Il tutto

settembre 1994

nell'ottica della scuola in azione, dove le strutture organizzative, i soggetti e i contenuti culturali si trovano ad interagire sistemicamente.

Su tali aspetti si sollecita la Provincia Autonoma di Trento a saper giocare coraggiosamente le sue carte e a fare precise scelte in base alle proprie competenze, esigendo che il passaggio di esse dallo Stato alla Provincia non si risolva nel semplice trasferimento di un centralismo gestionale, ma diventi facilitatore di autonomia, all'insegna di una maggiore responsabilità e trasparenza.

ORGANIZZAZIONE

Nella passata legislatura sono stati istituiti alcuni organismi che hanno suscitato nelle nostre scuole un fermento di sperimentazioni, una volontà di fare, un investimento di risorse umane ed economiche. Lo sforzo in atto, sebbene non abbia ancora dato i risultati sperati, potrà trovare motivo di sostegno nell'attuazione dell'art. 4 della L. 537/93 (legge Finanziaria) che assegna a tutte le scuole «personalità giuridica e autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e di sviluppo». Ciò solleciterà anche le scuole statali ad elaborare ed esplicitare le proprie intenzionalità con un Progetto Educativo di Istituto (P.E.I.) quale vero e proprio documento pubblico, contratto formativo con cui la scuola legge i bisogni degli alunni e dell'ambiente e li traduce in obiettivi didattici, vincolanti per tutti gli operatori.

Parlando di «educativo» non sembra inutile ricordare che la professionalità docente nei suoi risvolti tecnici (competenza culturale, metodologia, strumenti di valutazione, ecc.) è certamente importante ma non sufficiente; perché dove si instaura un rapporto insegnante/alunno, immediatamente si attiva un'esperienza dai risvolti etici, di cui la libertà di insegnamento deve tener conto. Per questo l'esplicitazione degli obiettivi formativi del P.E.I.- da non confondersi coi Piano annuale delle attività - diventa un'importante occasione di confronto con i genitori e gli studenti. Anche la scuola statale, per sua natura pluralista, porta in sé una ricchezza di stimoli, ma purtroppo l'esperienza segnala casi di scarso rispetto per il mondo dei valori che i ragazzi si portano dentro, o indifferenza per quel vuoto che è indicatore di possibili disturbi di personalità.

Di Progetto Educativo si sono dotate, da tempo, le scuole cattoliche. Pertanto si considera una scelta di democrazia, di giustizia e di libertà l'intervento sul diritto allo studio della L.P. 29, 9.11.1990 che, riconoscendo il ruolo della scuola non statale operante nella nostra Provincia, ha avviato un processo di servizio scolastico integrato in cui le scuole, siano esse gestite dallo Stato o no, concorrono ad offrire alle famiglie un servizio pubblico diversificato e qualificato, dietro precise garanzie.

Nella definizione della normativa legata all'autonomia, che appare complessa, ci sembrano da segnalare alcuni nodi problematici:

- E' ormai indilazionabile una legge provinciale che definisca i criteri in base ai quali **razionalizzare la presenza delle scuole sul territorio** ed impedire che l'apertura/chiusura di esse avvenga per spinte di interessi che niente hanno a che vedere con la qualità del servizio. Di qui la duplice esigenza: di ridurre la presenza di scuole sottodimensionate che non garantiscono un efficace lavoro didattico né una vera apertura socializzante; e di assicurare anche ai Comprensori periferici la presenza di un polo scolastico superiore di tipo umanistico ed uno di tipo tecnico-scientifico, oltre che professionale, con l'evidente scopo di facilitare la prosecuzione degli studi, ridurre il pendolarismo e migliorare lo standard formativo.

Rimane importante che ogni comunità abbia occasioni di formazione permanente *in loco* con opportuni stimoli culturali.

- E' attesa una definizione del **calendario scolastico** che garantisca un numero effettivo di giorni di scuola per tutti (almeno 200), intervenendo sulle cause che ripetutamente li riducono di fatto. Occorre inoltre che siano i trasporti pubblici per gli studenti a rispettare le esigenze dell'orario scolastico quotidiano, e non viceversa.
- Grande importanza con l'autonomia assumeranno gli organi di governo delle scuole. Occorrerà quindi un **riassetto degli organi collegiali** che distingua fra organi di gestione e organi di partecipazione.

L'eventuale provincializzazione del personale docente e direttivo dovrà farsi carico dell'adeguamento dello stato giuridico del personale della scuola per riconoscere le aumentate responsabilità e per differenziare i ruoli e le prestazioni.

Da prendere in seria considerazione sono anche:

- il superamento dell'attuale sistema di definizione degli organici;
- la riduzione dell'avvicendamento degli insegnanti, pesante soprattutto in periferia;
- i criteri per il finanziamento ordinario e straordinario di ogni unità scolastica (con opportuna vigilanza);
- le modalità per garantire la continuità didattica fra i vari ordini di scuole;
- la definizione degli standard culturali minimi per ogni grado scolastico (in base ai criteri generali fissati dallo Stato);
- il sistema di valutazione e controllo periodico della produttività di ogni istituto (a garanzia sia della qualità del servizio per l'utenza, sia del riconoscimento della validità professionale degli insegnanti e dei capi di istituto).

SOGGETTI

L'efficienza gestionale che l'autonomia dovrebbe garantire non può annullare la logica della partecipazione. L'art. 4 della L. 517 parla anche di potenziamento e valorizzazione degli organi di partecipazione, oltre che di quelli di gestione. Implicito nella «partecipazione» è il riconoscimento del valore delle persone che sono di fatto coinvolte nel processo educativo.

I limiti dei Decreti delegati, già da tempo segnalati da tutti, sono di natura tecnica, mentre rimane valida l'esigenza che l'iniziativa della scuola si sviluppi in pieno accordo con la responsabilità educativa della famiglia, con la promozione della graduale responsabilità degli studenti, con il superamento della prospettiva individualistica dei docenti, con il rapporto col territorio. Troppo spesso, in passato, il tutto è stato vanificato da contrapposizioni corporative, oltre che da formalismi e burocrazie, mentre rimane comunque essenziale la definizione esplicita di una rete di comunicazioni e informazioni che favorisca la triangolarità dell'incontro docenti-genitori-studenti.

Con l'attribuzione dell'autonomia ricade sui **capi d'istituto** una serie di compiti e responsabilità non solo di efficienza gestionale, ma anche di attivazione di sinergie che garantiscano ad ogni scuola quella identità capace di suscitare in tutti un prezioso senso di appartenenza. Di qui l'importanza della funzione di coordinamento del dirigente, cui sembrerebbe logico venisse riservata la presidenza del Consiglio d'istituto/Circolo, destinato a diventare praticamente un Consiglio di Amministrazione.

Spetta alla competenza del **collegio docenti** individuare i percorsi didattici più idonei per raggiungere le finalità educative e gli obiettivi di apprendimento definiti nel Progetto Educativo d'Istituto, in stretto confronto con i bisogni locali e le indicazioni generali dello Stato.

Si ravvisa come funzionale per evitare oziosità, verbosità o genericità, che il collegio docenti sia organizzato per aree disciplinari, con responsabili che formano una specie di comitato tecnico in stretta collaborazione con il capo d'istituto.

Preso atto inoltre della mortificazione di molti insegnanti...quotidianamente impegnati sia nel fare scuola che nel tamponare mancanze di vario genere, si auspica che sia riservata attenzione ai seguenti aspetti:

- riconoscimento economico dei nuovi impegni assunti dai docenti al cui volontariato risultano affidate finora molte iniziative;
- valorizzazione del patrimonio di esperienza e di professionalità da molti acquisito, con la messa in circolo dei prodotti didattici da utilizzarsi anche nei corsi di aggiornamento (a titolo esemplificativo si segnala l'esperienza del progetto SPART per gli insegnanti di religione e la proposta dell'IRRSAE di «centri territoriali»),
- l'istituzionalizzazione di nuove figure (équipe psico-medico-pedagogica) come sostegno non occasionale per i docenti che si trovano ad affrontare sempre più spesso casi problematici.

Nella revisione degli organi collegiali il legislatore dovrà riservare ai **genitori** uno spazio di proposta attiva - non di semplice passività informativa - per quanto concerne la valenza educativa del Progetto Educativo di Istituto e le attività integrative. Partendo dal dato di fatto che la partecipazione attuale è scarsa e che la rappresentatività è sempre meno motivata, si chiede che la norma nazionale/provinciale definisca gli obiettivi e il reticolo d'obbligo della reciproca informazione, lasciando poi a ciascuna scuola di stabilire nell'apposito Regolamento Scolastico le forme di partecipazione prescelte, anche in base alle esigenze dell'utenza sul territorio. (Es.: momenti triangolari (docenti-genitori-studenti); assemblee di genitori con gli insegnanti di classe nei tre momenti di inizio d'anno per la presentazione della programmazione, di verifica quadrimestrale per gli opportuni ritocchi e di verifica finale; consigli di classe aperti; ecc...).

L'assunzione graduale di corresponsabilità degli **studenti** nel proprio processo formativo richiede, almeno nella scuola secondaria superiore, precisi spazi di partecipazione, affinché essi possano non solo esprimere la propria opinione, ma essere certi che questa venga presa in adeguata considerazione: solo così i giovani possono portare dentro l'istituzione scolastica in cui vivono la loro carica di vitalità e la gioia di crescere insieme. Si riconosce l'utilità dello «Statuto degli studenti» in cui si evidenzino diritti e doveri.

L'attenzione alla persona dell'allievo-studente richiede anche che, con l'introduzione di nuove discipline o contenuti, l'organizzazione didattica sappia valutare la capacità di apprendimento, onde evitare un sovraccarico di lavoro.

Poiché è importante la collaborazione del **personale non docente** alla vita scolastica, si auspica una migliore individuazione delle possibili competenze e la valorizzazione dei diversi ruoli a sostegno dell'attività didattica.

CONTENUTI

L'«educativo» della scuola si realizza soprattutto evidenziando lo spessore e la valenza formativa delle singole discipline, nonché la trasversalità delle grandi tematiche (introdotte quasi abusivamente dal *Progetto Giovani '93* e *Ragazzi Duemila*) in modo da rispettare lo specifico culturale della scuola, l'intersezione dei problemi, la curricularità e le modalità di apprendimento.

In vista degli attesi ritocchi ai Programmi, si ribadiscono qui alcune indicazioni.

Poiché la scuola - di qualsiasi livello - non può perseguire un ideale astratto di umanità e di socialità, sganciato da precisi riferimenti alla comunità territoriale intesa come realtà dinamica, è d'obbligo l'**aggancio alla cultura locale**. In questo senso non appare fuori luogo parlare di «comunità trentina», perché ciò significa recuperare alla memoria storica il patrimonio di cultura e tradizioni locali; non per

chiusura o autosufficienza narcisistica, ma per quella concretezza di radicamento esistenziale che fa del territorio un «luogo umano», costruttivo di identità e di legami fra generazioni.

Dal rafforzamento della propria identità passa il riconoscimento delle diversità. Occorre quindi contemporaneamente sviluppare, anche là ove non è segnalata la presenza di alunni stranieri o nomadi, una **educazione interculturale** permeata di tensione educativa verso l'universalità dei valori, che non è mai neutralità, ma che si fa capacità di accogliere, integrare e valorizzare le diversità, senza omogeneizzare.

Per una scuola aperta all'Europa si riconosce l'urgenza di un allargamento dell'offerta linguistica. L'utenza e gli operatori attendono ora una normativa affinché il «**progetto lingue straniere**» diventi finalmente parte integrante della scuola trentina. Nella prospettiva dell'autonomia didattica, potrà essere lasciata all'inventiva dei colleghi docenti, in fase di programmazione, la scelta dei contenuti e delle metodologie più funzionanti, nell'ottica della interdisciplinarietà e della trasversalità curricolare.

In una scuola aperta ai bisogni formativi, **l'insegnamento della religione cattolica** non può essere marginalizzato, bensì compreso nella programmazione educativa. Esso si pone come una offerta culturale che si radica nel patrimonio storico del popolo italiano e trova un riscontro particolare nella esperienza diffusa delle famiglie del Trentino, confermata dalla elevata percentuale delle opzioni. Nel rispetto e nel confronto con le altre religioni, esso aiuta lo studente a dilatare la gamma delle risposte alle domande di senso e agli interrogativi etico-esistenziali posti dal vivere quotidiano.

Per questi motivi si chiede che nel momento in cui si pone mano alla modifica dei Programmi, si preveda la possibilità di estendere a due ore settimanali l'IRC anche nella scuola media, secondo quanto previsto dall'art. 21 del DPR 405 del 1988. Ciò consentirebbe a chi si avvale di ricevere un insegnamento di pari dignità con le altre materie e didatticamente più valido (es.: collegamenti pluridisciplinari, riconoscimento dei segni/simboli/strutture presenti sul territorio, ...).

Inoltre, interpretando il rammarico di molti genitori per il fatto che, in attesa dei nuovi Orientamenti, non si faccia educazione religiosa in alcune scuole dell'infanzia, si segnala l'urgenza che vengano indicati chiari principi informatori. Pare necessario che le norme applicative precisino il dovere professionale delle insegnanti di tenere presente l'educazione religiosa nella programmazione di ogni scuola, evitando qualsiasi discriminazione; che vi sia una loro specifica formazione di base (corsi di formazione a cura dell'Ufficio Scuola Diocesano e Corso Superiore di Scienze Religiose); che la formazione in servizio venga sostenuta e seguita, nell'individuazione dei bisogni, da parte dell'ispettore per l'insegnamento della Religione Cattolica, come negli altri ordini di scuola.

Trento, giugno 1994

Il Gruppo diocesano docenti universitari cattolici di Torino, sotto lo stimolo e la guida di mons. G. Pollano, vicario episcopale per la cultura e la scuola, ha promosso tra il 1992 e il 1993 il primo corso di pastorale universitaria, articolato in cinque capitoli che spaziano, con autorevolezza e chiarezza, su tutti i contenuti e i dinamismi di questo settore.

L'insieme delle relazioni rappresenta un significativo e organico accumulo di sapere pastorale attorno ad un ambiente, qual è l'Università, riguardo alla quale si impongono più adeguati strumenti di conoscenza ma anche più accurati progetti e metodi di intervento.

La relazione della prof.ssa Maria Luisa Mathis, dedicata a "Vangelo, Cultura e Università", ci è parsa di particolare interesse perché svolge un'analisi della Lettera del Consiglio Permanente su Alcuni problemi dell'Università e della cultura in Italia lungo alcune direttrici che ne mostrano la permanente vitalità e utilità per chi voglia impegnarsi nella pastorale universitaria.

Quanto alla Lettera del Consiglio Permanente, è pressante l'invito a non abbandonare questo testo, a non dimenticarlo.

Esso ha bisogno piuttosto di essere fatto rivivere, come mostra l'analisi della prof.ssa. Mathis, anche se siamo coscienti che esso è continuamente superato dalla complessità di fatti e dinamismi che si addensano attorno all'Università italiana.

Ma i documenti pastorali esistono proprio per questo: indicano una direzione e ci invitano ad andare oltre.

CHIESA E UNIVERSITÀ. VANGELO, CULTURA E UNIVERSITÀ

prof.ssa Maria Luisa Mathis

Le riflessioni che faremo sul rapporto tra vangelo, cultura e università oggi in Italia si basano su una lettura schematica della "Lettera" del Consiglio Permanente della Conferenza Episcopale Italiana dal titolo: *Alcuni problemi dell'Università e della cultura in Italia*, scritta nel 1990.

Il documento, pur nei suoi limiti, indicati dallo stesso stile di "lettera" inviata ai cattolici italiani dal Consiglio della CEI, è importante in quanto si tratta del primo (e per ora unico) intervento dei vescovi italiani sul tema "università": rappresenta una prima presa di coscienza, a livello di Chiesa locale, del problema pastorale di grandi dimensioni e di difficile approccio collegato con l'istituzione universitaria. Esso ha avuto una lunga gestazione, ed è stato preparato da vari incontri di sacerdoti e di docenti impegnati nelle università e nella pastorale scolastica.

Il documento non si inserisce nella "pastorale giovanile" né in quella "scolastica", bensì nel grande alveo del rapporto Chiesa-cultura, uno dei temi centrali del Concilio Vaticano II, che ha superato vecchie contrapposizioni e ha aperto nuove prospettive di reciproca collaborazione. Il termine "cultura" viene qui inteso nel senso più restrittivo di "cultura intellettuale", di cui un tipico luogo di elaborazione è appunto l'Università.

1. Chiesa e Università in Italia

Nella *Lettera* si parla dell'Università con molto rispetto e si dimostra una 'alta' concezione anche della attuale università italiana, rilevando (§ 1) la "*fase delicata di crescita e di aggiornamento, nel quadro di una società complessa e in transizione*" che essa attraversa all'inizio degli anni Novanta: si richiamano in particolare *la creazione di nuove sedi... le caratteristiche di funzionalità, autonomia, eccellenza e democraticità che ne hanno segnato le origini* e che sembrano ispirare la nuova legislazione in lenta fase di attuazione. Essa in particolare deve rispondere ai ben

noti problemi emersi dalla liberalizzazione dell'accesso agli studi universitari, che ha portato il numero degli studenti e dei docenti a livelli mai raggiunti nel passato.

La fatica dello Stato a dotare l'Università di strutture e strumenti legislativi funzionali è rapidamente esaminata con "comprensione" nel § 6, dove si ricordano le contrapposizioni delle richieste e delle sollecitazioni che giungono all'università dalla società e dall'etica della ricerca e del lavoro (dislocazione - concentrazione, mezzi economici - autonomia, ricerca di base - produzione, professionalizzazione - gratuità del sapere...), oltre che la perenne difficoltà a *contemperare l'autorevolezza degli accademici con la partecipazione studentesca*.

Gli avvenimenti politici dei successivi tre anni, senza aver accelerato l'attuazione delle proposte di legge, solo in parte divenute normative e realizzate in modo diverso negli atenei, pongono con ancora maggiore urgenza, e in una visuale impreveduta la necessità di un confronto - critico ma costruttivo - con la "società accademica", più che mai richiamata alla sua responsabilità di *preparare i giovani a essere parte viva nella società di domani, determinandone gli aspetti sociali, civili e religiosi*. Sottolineiamo gli aspetti 'religiosi', su cui l'università italiana tace quasi del tutto, anche per i motivi storici a cui si farà riferimento.

Proprio i rapporti storici tra Chiesa e Università in Italia costituiscono il punto di partenza per un onesto confronto: i Vescovi espongono subito brevemente la situazione (§2).

Dopo aver ricordato la stretta connessione, fin dalle origini, della istituzione universitaria con la Chiesa - *"parentela storica tra la Chiesa e l'Università in Europa"* - non nascondono che tale rapporto *in Italia ha trovato difficoltà e incomprensioni negli ultimi due secoli, difficoltà di origine culturale e politica... fino alla soppressione delle Facoltà di teologia nelle Università di Stato (1873). A ciò seguì che l'Università italiana, e con essa in generale la cultura superiore, assunse posizioni apparentemente ostili alla Chiesa e alla dottrina da essa proposta*.

Al di là delle situazioni storiche, si mette in evidenza che l'interesse della Chiesa per l'Università ha la sua radice nello stesso *dinamismo della fede cristiana... che fin dalle origini ha spinto gli uomini verso gli orizzonti del conoscere (fides quaerens intellectum)*, oggi ben visibile nell'attenzione continua di Giovanni Paolo II alle università e alla cultura.

Tuttavia in Italia la contrapposizione, anche polemica, rimase assai viva, lasciando fino ai giorni nostri una eredità, se non di ostilità, certo di reciproca indifferenza e forse, nella azione pastorale della Chiesa, un senso di inferiorità che porta a "ignorare" la realtà universitaria (si pensi alla pastorale giovanile nelle parrocchie, alla stessa formazione dei futuri preti, ecc.). Gli studi ecclesiastici si sono organizzati in strutture loro proprie, diverse e separate dal cammino delle Università di Stato. Si è creata *una situazione che ha ostacolato lo sviluppo di*

una cultura intesa ad approfondire e ad armonizzare la pluralità degli apporti alle conoscenze umane.

Tutto ciò ha portato a un cammino parallelo delle discipline teologiche e scientifiche. Pur essendo cadute molte diffidenze e falsi problemi, la diversità degli statuti epistemologici (partire da una "rivelazione" è ben altro che partire, per es., da un'esperienza) non trova certo aiuto ad essere superata quando la ricerca avviene in strutture nettamente separate e senza dialogo.

Un modello di istituzione accademica in cui si *componessero le istanze della fede cattolica con quelle della libera ricerca* nacque in Italia nel 1919 con l'Università Cattolica del S. Cuore, ora assai meno 'separata' che non allora dal mondo universitario italiano, e tuttavia sempre valida nell'ancor difficile rapporto Chiesa-Università in Italia.

2. Nuove esperienze e mutazioni

Il contrasto tra scienza e fede (dal "caso Galileo" allo "scientismo" e al "positivismo" del secolo scorso) si è in gran parte dissolto, fino a produrre nella riflessione della Chiesa le affermazioni ben note del Concilio Vaticano II sulla "cultura", espresse nella Costituzione *Gaudium et spes* (n. 56 e seguenti). Esse vengono richiamate dai Vescovi (§3):

"Il Concilio ha affermato 'la legittima autonomia della cultura e specialmente della scienza' e, pur riconoscendo che 'gli studi recenti e le nuove scoperte delle scienze, della storia e della filosofia suscitano nuovi problemi', ha invitato i cattolici, soprattutto i cultori delle scienze teologiche, a 'collaborare con gli uomini che eccellono nelle altre scienze, mettendo in comune le loro forze e opinioni'".

Dal nuovo punto di partenza indicato dal Concilio, sono nate, ad "alto livello", istituzioni ecclesiastiche con lo scopo di dare la possibilità di intese tra studiosi ecclesiastici e laici (rifondazione della Pontificia Accademia della Scienze, costituzione del Pontificio Consiglio della Cultura, ecc.). Ma soprattutto si è sviluppata la consapevolezza *dello statuto epistemologico di ogni disciplina e si sono chiarite le distinzioni e le differenze che esistono nei vari ambiti e gradi del sapere.*

Tutto ciò si accompagna, nell'ambito delle scienze sia sperimentali che umane, ad un progresso che via via riconosce sempre nuove limitazioni: *si dilata, anziché ridursi, il mistero sulla linea dell'orizzonte scientifico, mentre son venute dischiudendosi le profondità del sistema-uomo, le cui dimensioni sfuggono alla presa delle coordinate scientifiche.*

Il documento evidenzia tre grandi aree del sapere: **la ricerca scientifica, la riflessione filosofica, le discipline teologiche.** La maggiore consapevolezza dei

propri ambiti e dei propri limiti ha come una delle cause principali il cambiamento avvenuto soprattutto nelle discipline scientifiche, caratterizzato da una crescente specializzazione e frantumazione, e dall'abbandono del loro tipico metodo 'olistico', privo di un'etica che indirizzi i rapporti interpersonali.

Sta emergendo da queste mutazioni la necessità di un lavoro interdisciplinare, che valorizzi le diversità e la loro complementarietà. Ogni ambito è parziale e riduttivo. Ma questo sapere che proviene da tante strade ha bisogno di un unico punto di convergenza, che, per la teologia cristiana, è l'uomo, misura e fine delle cose. Nasce di qui il ruolo della riflessione filosofica e anche della teologia: dare alle scienze, *che scrutano il mistero dell'universo e dell'uomo*, le prospettive non quantificabili ma indispensabili del 'sistema-uomo'.

Questa centralità dell'uomo sta divenendo comune a molte aree del sapere odierno, pur tra incertezze e chiusure, e con tanti limiti che una visione prevalentemente materialistica del mondo vi pone. Si evidenzia ancora una volta l'esigenza di "riconciliare" le conoscenze con un lavoro culturale corretto e completo (cf G. Pollano in "Coscienza riconciliata", testo dattiloscritto): *"Per ogni aspetto o settore della realtà, teorica e pratica, occorre reperire l'informatore più attendibile, con rigoroso rispetto epistemologico... costruendo rispetto al 'fenomeno umano' l'armonia delle informazioni più pertinenti"*.

3. Orizzonti vertiginosi: nuovi problemi e nuove prospettive

Mai come nella nostra epoca si sono aperte tante possibilità al sapere umano - affermano i Vescovi - e si sono dischiusi orizzonti così vertiginosi. Ed altrettanto 'vertiginosi' sono i problemi che ne conseguono. Schematizziamo le aree più problematiche della cultura odierna, così come sono indicate dal documento nel § 5:

*** la conoscenza scientifica**

"La società moderna premia il produttivismo, e perciò la scienza si è alleata con la tecnica".

"...la scienza ha scoraggiato i cultori delle discipline umanistiche, inducendo il sospetto che i giudizi di verità siano patrimonio esclusivo della sfera scientifica. Il che non può essere ragionevolmente affermato, perché la scienza, soprattutto quella sperimentale, non ha la possibilità di coprire tutte le necessità esistenziali dell'uomo..."

"... il rischio di ridurre l'orizzonte umano al livello di ciò che è misurabile con le coordinate scientifiche, obliterando le dimensioni dell'etico, del bello, dell'affettivo e dello spirituale..."

... tende ad eliminare la questione del senso".

*** il linguaggio matematico e oggettivante della ricerca**

"... spinge a svalutare il linguaggio evocativo e immaginoso, proprio della tradizione umanistica, e lo stesso linguaggio teologico, quasi fosse senza presa sulla realtà (ma che cosa è 'realtà' per l'uomo d'oggi?) ...mentre l'uomo nella ricchezza della sua vita non può ridursi alle formule del linguaggio scientifico, né rinunciare al sapere spirituale".

Ritroviamo una breve analisi del linguaggio matematico anche nella let. 1.2., da cui ricavo queste osservazioni:

"Il linguaggio matematico è il più adeguato a questa descrizione unicamente 'oggettiva'. Esso può tendere perciò a divenire quello privilegiato, il linguaggio-sapere per eccellenza. Ciò non è esatto..."

....il conoscere per fede: tra persone (e quanto più se una Persona è Dio!) ci uniamo con relazione metalogica, e alla logica non riducibile..."

*** l'uso della scienza e le applicazioni della tecnica**

"Scienza e tecnologia appaiono radicalmente ambivalenti... possono condurre ai peggiori mali, come possono avere ottime utilizzazioni"

"L'alleanza tra scienza e tecnica, che tanti benefici ha portato agli uomini... deve estendersi a una nuova alleanza tra scienza e ragione, tra tecnica e etica, tra istruzione e formazione, tra fini immediati e fini ultimi..."

"Per la Chiesa il vecchio problema del rapporto scienza e fede si ripropone oggi nei termini di scienza e morale, di verità e libertà... Sorgono nuove domande che vanno oltre l'orizzonte della cultura puramente tecnicistica e si spingono verso il mondo dello spirito... interrogativi sul significato ultimo dell'uomo e sugli elementi costitutivi di un vero umanesimo".

Si può osservare che non vengono ugualmente sottolineati nel documento i problemi che pongono proprio i diversi "umanesimi" proposti (o imposti) dalle culture attuali, e che stanno alla base delle scelte (o non scelte) etiche. Si indica però la "filosofia" che li ispira, conseguenza ancora una volta dello sviluppo distorto della scienza sperimentale negli ultimi secoli, la quale tende ad eliminare la questione del senso nella sua *accezione più umana e ragionevole. È metodologicamente positivista e quindi espone alla tentazione di passare ad un materialismo filosofico e antropologico.*

Traspare, dall'analisi che viene fatta delle problematiche culturali, la convinzione di una "egemonia" della cultura scientifica, che nell'Università provoca una svalutazione delle discipline umanistiche, colpevoli di *non trovare un linguaggio interpretativo della società e della domanda attuale*, e quindi con meno prospettive

per il futuro (cf § 6). Possiamo rilevare che Torino, per lunga tradizione, si caratterizza nel dare tale "primato" alla scienza e alla tecnica.

Alle discipline umanistiche si riconosce, pur nella crisi che stanno attraversando, una maggiore apertura al mistero dell'uomo, alle radici cristiane e umanistiche dalle quali si è sviluppata la cultura europea e italiana.

4. Il messaggio della Chiesa all'Università

Nella situazione attuale, dal futuro incerto, in fase di mutamenti culturali e istituzionali di grande portata, ma di non facile realizzazione, ad una Università fondamentale "distratta" nei confronti dei problemi vitali dell'umanità, la Chiesa pone un interrogativo: *"Quale tipo di uomo prepara l'Università per il domani?"*. Essa è ben consapevole di non poter *manicare là dove si prepara il futuro dell'uomo e del Paese..*

La Chiesa è infatti "esperta in umanità", ma non per la sua millenaria tradizione, bensì per quella Parola, **Verbo di Dio** entrato nella storia nella persona di Gesù Cristo, che *incontrandosi con l'intelligenza e il cuore dell'uomo gli dona una chiave interpretativa della realtà*, dandogli quelle risposte che in se stesso, nei propri mezzi, nel cosmo non può trovare.

Ciò non significa che la Chiesa pretenda di offrire una risposta a tutti i problemi che assillano l'uomo; essa intende *aiutarlo a risolvere i suoi problemi nella luce della rivelazione.*

I "fini ultimi" che indica la Chiesa sembrano "fuori tema" nelle ricerche culturali della società odierna; eppure i fini più immediati - pur sempre orientati in definitiva all'uomo, ma solo alla sua "sopravvivenza" e alla sua "soddisfazione" - che in particolare si ricercano nell'Università, debbono coordinarsi con quelli per avere un "senso", in una visione unitaria che accolga *tutto l'uomo.*

Esprime bene questa esigenza, da cui dipende la salvezza dell'umanità, una frase dell'intervento di Giovanni Paolo II alla chiusura del "caso Galileo" (31.12.'92): *"Gli scienziati non possono chiudere l'uomo nella sua orizzontalità. Nuove discipline... sembrano minacciare i fondamenti stessi dell'umano... Invito scienziati e teologi a coniugare nel rispetto della diversità dei saperi ciò che appartiene all'orizzontalità dell'uomo con quell'itinerario verticale che può, in definitiva, dare tutto il suo senso all'essere e all'agire dell'uomo, perché lo situa tra la sua origine e il suo fine".*

Con molto rispetto e fiducia, la Chiesa dichiara di vedere una *stagione favorevole per la ripresa di un dialogo con l'Università.* L'annuncio del vangelo prende la via paziente del confronto, ma stimolato da urgenze non procrastinabili rivela anche

all'uomo di cultura "**la sua grandezza e il suo limite**" e si pone verso i fatti culturali nelle relazioni di "riconoscimento, critica, servizio, dono" (cfr. G. Pollano in "La questione della cultura cattolica", (testo citato). Da qui l'interesse e la sollecitudine, con interventi sempre più frequenti del Magistero, *verso gli aspetti etici implicati sia nella ricerca scientifica e antropologica, sia nelle applicazioni tecniche e nelle conclusioni operative* (§ 6).

Ci si può chiedere come e in quali luoghi questo dialogo stia avvenendo. Restando nella situazione italiana, e in particolare nella Università, i segnali sono per ora assai esili. I documenti della Chiesa hanno risonanza quasi nulla, mentre sarebbe compito di chi "fa cultura" confrontarsi con essi all'interno dei problemi che affrontano, ed essere così mediatori nei confronti della società.

Occasioni di dialogo sono a volte convegni o seminari di studio organizzati da centri culturali di vario livello (per es. a Torino alcune iniziative della "Fondazione Agnelli" o del Dipartimento di Studi Politici" ecc.), o da gruppi di cristiani che operano in ambito culturale, o dalla stessa Facoltà teologica. È però significativo che in occasione del Convegno "Cristiani e cultura a Torino" del 1987 si sia verificato un dialogo intraecclesiale, ma sia del tutto mancato il dialogo con la cultura "laica".

La "quotidianità" del dialogo Chiesa-Università mi pare per ora affidata ai cristiani singoli e agli "uomini di buona volontà" che si incontrano sugli stessi problemi e fanno insieme un tratto di strada nella ricerca "del vero, del bene, del bello, del giusto".

La *Lettera* non nomina esplicitamente la "questione della cultura cristiana": accenna alle luci e ombre nelle vicende storiche del rapporto tra Chiesa e cultura europea, richiamando poi le affermazioni del Concilio (GS 58) per cui "*la Chiesa non si lega in modo esclusivo.. a nessun particolare modo di vivere... ed è in grado di entrare in comunione con le diverse forme di cultura; tale comunione arricchisce tanto la Chiesa stessa quanto le varie culture*".

L'apporto che la cultura può dare alla Chiesa, dandole maggiore sensibilità verso l'uomo contemporaneo e le sue necessità, aiutandola a farsi meglio capire con un linguaggio "aggiornato" così da trasmettere con più incisività il messaggio evangelico, è stato riconosciuto in molte attività pastorali, che sono ora accompagnate da "Consulte" formate da esperti nei diversi ambiti. A Torino in particolare esiste da quasi 10 anni una "Consulta per la pastorale della cultura", costituita da persone competenti in varie aree professionali e accademiche.

5. I protagonisti dell'Università

Vengono tutti ricordati, anche il "personale tecnico-amministrativo" a cui raramente si fa esplicito riferimento, se non per motivi funzionali. Però il messaggio principale e di maggior responsabilità è rivolto ai **docenti**, che vengono chiamati *maestri*, e la cui qualità è la *forza trainante* dell'Università.

Viene richiamata l'immagine affascinante delle origini descrivendone il compito come quello della *"guida che prende per mano il discepolo, aiutandolo a correre un tratto con sé, per lasciarlo poi proseguire sui suoi piedi..."*, aggiungendo che *"la qualità del docente e la sua generosità di prestazione possono perfino sopperire in qualche caso alle imperfezioni delle strutture"*.

Può parere utopico il ritorno all'università "delle persone", piuttosto che "dello Stato", nella attuale situazione, a cominciare dalla difficoltà di creare rapporti a livello umano quando si tengono corsi a centinaia di studenti, senza spazi sufficienti; oppure in discipline molto oggettive e, almeno in apparenza, non coinvolgenti; o quando l'insegnamento viene svolto per fini puramente di carriera, o è troppo specialistico, o indifferente ai problemi etici...

Ma a tale prospettiva - si afferma - deve **risolutamente** ispirarsi il docente cattolico. È grande la missione di un tale docente: *"tenendo unite la specializzazione e la visione sapienziale, l'ispirazione della fede e le metodologie scientifiche, offrire agli alunni il modello di 'uomo nuovo' che caratterizza l'umanesimo cristiano... pronto a render ragione della speranza che è in lui"*. Né si dimentica che l'etica ha la sua parte anche in università, con l'esortazione a *tenersi estranei agli intrighi di parte e alle tentazioni del potere*.

Chi è però il **"docente cattolico"**? Una brevissima descrizione ne tratteggia l'essenza: colui che *"esercita il ruolo universitario radicato nella fede e nella comunità ecclesiale"*. La testimonianza che ne deriva è concreta, ma non confonde l'ambito della fede e quello delle discipline insegnate. Ancora una volta viene indicato il metodo, che consiste nell'*apertura agli orizzonti dell'insegnamento alle domande ultime e fondamentali dell'uomo e nella qualità stimolante della sua presenza nell'Università*.

La missione "veritativa" può divenire anche annuncio esplicito della Verità che si possiede; ma più spesso indica la strada per scoprirla, soprattutto educando a quella "umiltà" della creatura umana di fronte al problema del "vero" che solo chi sta nella presenza di Dio Creatore sa esercitare.

L'esortazione agli **studenti**, *negli anni decisivi della vita* che trascorrono in Università, è più generica. Si ricorda il dovere di un *protagonismo responsabile*, che apre la riflessione sull'impegno politico in Università, su chi lo sostiene, su

quali istanze debbono essere portate ai livelli istituzionali (la qualità della vita... i problemi organizzativi... fino ai temi culturali...).

Merita però un'attenzione particolare il termine adottato quando si parla di formazione: non è facoltativa una integrale formazione, ma deve essere *l'assillo* più forte di ogni altro, per *maturare in sé una sintesi personale tra cultura e fede*. Il dialogo col docente dovrebbe condurre a questo.

Viene spontaneo un opposto scenario: quante volte il docente opera una divisione tra cultura e fede nella coscienza dello studente che non si salderà più?

La conclusione del documento sottolinea *"l'urgente bisogno di personalità che sappiano mantenere un buon equilibrio tra gli aspetti scientifici e umanistici della cultura, tra la specializzazione qualificata e una visione integrale dell'uomo; che sappiano vivere la cultura come impegno per l'altro e testimoniare con la propria vita il valore liberante della fede evangelica"*.

Sono i temi illustrati prima, tranne uno che meriterebbe una riflessione: la *"carità culturale"*, la cultura scelta e vissuta come impegno per l'altro, anche in Università.

Il Convegno Nazionale di studio "Chianciano '94" - promosso dalla FIDAE come tradizionale ed essenziale contributo delle scuole cattoliche all'approfondimento di temi educativi, culturali e sociali che, di anno in anno, raccolgono l'appassionata attenzione dell'opinione pubblica, e non solo della scuola - è stato dedicato quest'anno al tema cruciale di Scuola Cattolica, Scuola e Famiglia in concomitanza con l'anno internazionale della famiglia indetto dall'O.N.U., ma reso significativo anche dalla costante e autorevole attenzione che continua a dedicarvi il Santo Padre Giovanni Paolo II.

Dell'importante assise della FIDAE pubblichiamo il testo finale, come doveroso segno di considerazione per il ricco e originale lavoro svolto da relatori e convegnisti su un tema tanto complesso, nella convinzione che quanto viene fatto di intelligente e appassionato è una ricchezza per tutti.

Convegno FIDAE

SCUOLA CATTOLICA - SCUOLA - FAMIGLIA
- Problemi, Sfide, Risorse -

DOCUMENTO DI SINTESI

Da tempo - lungo il nostro sistematico incontro estivo - stiamo approfondendo alcuni aspetti più innovativamente sociali, riflettendo via via a cerchi sempre più larghi: sull'attenzione all'altro, sull'agire etico-politico, sui raccordi vitali tra famiglia e scuola... spinti dal desiderio forte di situarci, col cuore e con la vita, dentro quei punti nodali per tentare di decifrare l'evolversi provvidenziale della nostra realtà scolastica e familiare.

Infatti siamo scuola - e più propriamente scuola cattolica - mediante la "*qualità di una cultura ai fini dell'educazione*" nell'individuale, nel familiare, nel socio-politico, nel territorio. Reagiamo alla caduta di troppi valori e allo sbando di tanti ideali, ai disagi crescenti e alle marginalità diffuse... volendo ridar "senso e significato" al vissuto e dischiudendo orizzonti di umana e quotidiana solidarietà. Per questo si è discusso e riflettuto insieme - scuola cattolica e famiglia - individuando elementi basilari e validi come pista e come guida teorico-pratica per la nostra attività scolastico-educativa.

La vita è altrove

La nostra sognata utopia (utopia, vista nella sua positività di tensione mai stanca, protesa all'*oltre* e ed al *non-ancora* di cui è colma ogni anima: specie se giovanile) non possiamo né vogliamo affatto assimilarla a vuoti vaneggiare *altri* luoghi o *altra* scuola o *altra* famiglia. Essa col suo carico di tensività creatrice desidera scuole e famiglie che siano finalmente "*altre*": cioè finalmente a misura d'uomo, e perciò diverse e migliori.

"Che l'allievo di tanto in tanto incontri un professore pieno di entusiasmo, che sembra considerare la matematica per se stessa, e la insegna come un'arte e la fa amare in virtù della sua personale vitalità, e grazie al quale lo sforzo diventa un piacere, questo dipende dalla casualità dell'incontro, non dalla genialità dell'istru-

zione. È proprio degli esseri viventi di fare amare la vita, anche sotto forma di un'equazione di secondo grado. Ma la vitalità non è mai stata inserita nei programmi scolastici. Qui c'è l'utilità. La vita è altrove. A leggere, s'impara a scuola. Quanto ad amare a leggere..." È difficile negare la correttezza di tali riflessioni dedicate alla scuola (Daniel Pennac, romanziere e professore in un liceo parigino, *Come un romanzo*, Feltrinelli). Nel migliore dei casi, a scuola si impara a leggere. Assai più complesso risulta ispirare l'amore alla lettura e alla vita. Ed infatti drammaticamente "la vita è altrove".

È innegabile che specie nel recente passato c'è stata una caduta di interesse per il mondo della scuola nel nostro paese, con il conseguente, pericoloso abbandono del suo ruolo di promozione sociale. Ciò ha originato anche uno stato di depressione di gran parte dei docenti. L'ingigantirsi di vecchi problemi insoluti e l'irrompere di nuove prospettive culturali riportano oggi al centro del dibattito la questione educativa.

Di scuola bisogna discutere

Troppe volte si è costretti a sentire la dolorosa e triste litania dei luoghi comuni quando ci si concentra sull'"*affare scuola*": inutile ed allo sfascio, abbandonata a se stessa e chiusa ad ogni stimolo esterno... Un rosario annoso che via via genera un diffuso senso d'impotenza presso chiunque transiti nei dintorni del suo microcosmo: studenti, insegnanti, bidelli, famiglie, sindacati, società organizzata.

Ma ecco il paradosso. Quasi tutti i cittadini hanno un loro contatto quotidiano con l'istituzione scolastica. Di scuola bisogna discutere. È assolutamente indispensabile riportarla al centro del dibattito culturale nazionale, con la connessa questione educativa che dovrebbe risultarne quasi il motore portante. Ne va del futuro del paese. Ne va del nostro domani di cittadini e di cattolici. Ne va della conservazione di un patrimonio immenso di valori delle nostre congregazioni.

Prendiamo le mosse da alcuni elementi d'attualità: il dibattito divenuto improvvisamente intenso, quanto forse elettoralmente strumentale, su "*scuola pubblica e scuola privata*"; la manifestazione nazionale contro ogni ventilato tentativo della sua "aziendalizzazione"; la perla rara del primo professore statale licenziato per "insufficiente preparazione e scarsa professionalità" (l'ex prof. Claudio Resta); annunciate riforme sempre imminenti e mai realizzate. Tutto ciò appare come segno di un mutamento epocale in atto, quasi un muoversi barcollante, dopo lungo torpore, dell'immenso pachiderma-scuola.

Ma se proviamo a uscire dalla cronaca per cercare di fotografare con sufficiente correttezza la qualità della crisi della scuola italiana, vediamo che essa offre almeno

un duplice versante: da una parte l'evidenziarsi di un suo **muoversi** verso un *ruolo sociale* e verso una sua nativa capacità di incidere positivamente sull'universo civile circostante; dall'altra il suo immemorabile **stare**. Di qui l'*ambiguità* e la *difficoltà* a decifrare i modelli culturali emergenti da trasmettere alle giovani generazioni; di qui la crisi del senso della scuola e la crisi della sua stessa funzione sociale! Sociologi e studiosi, operatori e educatori appaiono concordi sull'analisi. La scuola, così come è, non risulta più costituire una sede credibile di promozione umana e sociale. Diplomi e lauree da soli, non danno più sicurezze.

In vista di un auspicabile, positivo capovolgimento della situazione, ecco le riflessioni di questo convegno: piste di lettura, di comprensione e di antiveggenza del "futuro-scuola" che già si delinea vivo e presente.

Confini dei saperi

Può essere sufficiente sentenziare che, prevalsa la logica della scuola di massa, scadimento e scarsa attrattiva ne siano derivati di conseguenza? E che dire del luogo comune - che pure ha una sua radice di verità - secondo cui a fronte di una scuola incapace a fornire risposte di mercato, le classi dominanti avrebbero da tempo ricostruito "*altrove*" il curriculum delle future élites? O non sarà piuttosto che, più semplicemente, la scuola ha smesso di svolgere un ruolo decisivo di promozione umana e sociale in Italia, mentre dagli anni '80 la stessa società si è fatta statica e stagnante?

Così nella scuola di massa si è giocato una sorta di immensa "*omologazione delle differenze*" ... linguistiche, comportamentali, culturali. La crisi sopravvenuta ha condotto ad un'effettiva perdita di senso per le istituzioni scolastiche, portando ad una *confusione dei modelli culturali*. È andato smarrito il "grande tesoro del sapere" di cui, poco o tanto, occorreva impadronirsi per potersi emancipare dalla propria condizione sociale.

Oggi tutto appare più fluido. Un puzzle sempre meno decifrabile. E se il marxismo non sembra più credibile, anche le scienze dello strutturalismo coi loro corollari sono in crisi, e il puro e semplice scientismo è stato messo in discussione dagli scienziati stessi. C'è rifiuto da parte dei docenti per i *miti didattici* (dall'interdisciplinarietà alla programmazione) circolanti negli anni del "boom" fra il '60 e il '70. C'è sfiducia nelle famiglie che avevano aderito con entusiasmo agli organismi di partecipazione democratica lanciati dai Decreti Delegati del 1974.

Una scuola "feriale"

A fronte della pluralità e della frammentazione crescente delle agenzie educative, la scuola si scopre improvvisamente sorpassata, quasi irreformabile, mentre la televisione e la ognor più attraente comunicazione di massa hanno nel contempo minato alla base la *centralità dell'ascoltare-leggere* imponendo piuttosto la *centralità del vedere-sentire*: svalutando via via modalità di relazioni umane fondate sull'interazione. "La facoltà d'incontro - ha scritto Débord - è stata sostituita dall'illusione dell'incontro".

E allora? Occorre mettere una pietra sopra la scuola, lasciandola alla deriva? Credo che la tentazione sia forte, almeno quanto la delusione quotidiana. Eppure - nonostante tutto - occorre tentare, non disperare: mettendo in campo inventività pastorale e volontà politica. Il nodo essenziale è questo: siamo o no convinti che si tratta di una questione nazionale oltre che cattolica? Siamo o no persuasi che non si è di fronte a uno dei tanti problemi che attanagliano l'Italia, la Chiesa e le congregazioni educative italiane che vanno verso il 2000... ma che è "il" problema per eccellenza?

L'orizzonte - anche in questo ambiguo e faticoso nascere di una seconda repubblica - non è cambiato. Siamo ancora in attesa di "una scuola feriale" che finalmente venga posta al centro del piano di sviluppo dei valori.

Scuola, Scuola Cattolica, Famiglia. Problemi, sfide, riserve

È per questo insieme di considerazioni che il nostro "convegno" è rivolto a Dirigenti, Docenti, Genitori, Alunni.

Esso intende *quasi simulare* - mediante tali variegate presenze - il "micro-mondo" in cui la tematica scuola-società si viene a trovare, per individuare una vitale e concreta verifica. A rendere ancor più cogente tale situazione storica in cui viviamo si aggiungono altri accadimenti: gli interventi reiterati e crescenti del magistero sulla scuola cattolica, che divengono ognor più patrimonio comune e coscienza vissuta di cristiani e non; il dilatarsi dell'attenzione e della discussione politico-sociale sulla basilare importanza culturale e missionaria della scuola; la presa di coscienza sempre più nitida e diffusa sulla sua insostituibile azione di socializzazione per il rinnovamento della nostra Italia; il dilatarsi della pubblica opinione a pro di un qualitativo pluralismo culturale mediante l'istruzione scolastica; il diffuso e quasi palpabile disagio giovanile dentro una forte voglia di qualità e di senso. Proprio questi "accadimenti" ci hanno spinto alla ricerca diintonie più profonde; scrutando orizzonti, moltiplicando riflessioni ed orientando confronti tra scuola cattolica e famiglia.

È nostra ferma convinzione che se la "parità" tra scuola statale e non statale deve avere una chiara base legislativa (*prevista dal comma 4 dell'articolo 33 della Costituzione*), questa poi verrà giocata sul piano della "qualità dell'educazione". Raggiungere tale obiettivo appare del tutto fantasioso se la scuola - ed ogni nostra scuola! - non valorizzerà nella sua pienezza il protagonismo di quei "soggetti" che formano la sua "*comunità educante*" onde poter stabilire rapporti corretti e interattivi con i vari "ambienti vitali" in cui cresce l'uomo-giovane di oggi.

La scelta, inoltre, di questo specifico tema è stata facilitata (*in concomitanza alla celebrazione dell'anno internazionale della famiglia*) dal fatto che siamo fortemente convinti della ineludibile sinergia che deve intercorrere tra scuola e famiglia, al fine di creare un "ambiente realmente educativo", il più coerente ed efficace possibile. L'educazione armonica ed integrale che la scuola cattolica intende offrire a tutti e singoli i propri "soggetti" esige non solo "coerenza di messaggi" e "attrattiva di modelli" ma ancora più una "corresponsabilità scolastica" di famiglie e di genitori che rimangono sempre i primi responsabili dell'educazione dei figli.

Tale protagonismo dei genitori non vogliamo che si limiti solo ad una consapevole e motivata scelta della nostra scuola, ma che quotidianamente si eserciti nel collaborare a costruire e realizzare il comune *progetto educativo* con la competenza che è loro propria. Così tale apporto diventa un "prolungare in certo qual modo il loro ruolo paterno-materno intervenendo in quell'educazione che la scuola cattolica propone come servizio allo sviluppo armonico di ogni vita, secondo la visione del Vangelo".

Col sottotitolo del tema, poi, (*problemi, sfide, risorse*) abbiamo inteso procedere più approfonditamente, per poter giungere a una visione puntuale e realistica delle possibili interrelazioni *educativamente significative* in modo che queste assumano in se stesse *una valenza sistematica*. Particolare importanza abbiamo attribuito, in tale ottica, alle *relazioni per tema* (sabato 27) su alcuni dei punti caldi della odierna dinamica educativa. Su di essi i partecipanti, in base ai loro interessi particolari, hanno potuto più oculatamente confrontarsi ed esprimersi.

Il Convegno dunque ha mirato a stimolare e proporre modalità nuove, perché la nostra scuola sia davvero cattolica; cioè educativamente sensibile a tutte le problematiche e pastoralmente aperta a tutti i soggetti. Con ciò si vuol aiutare a riscoprire la ricchezza della nostra identità, cristiana ed umana, e la si vuol riesprimere *immaginando* modelli operativi di scuola qualitativamente nuova, cioè ridisegnata come un *open system* di riferimento culturale, formativo ed educativo sia dei suoi molteplici soggetti sia della società che l'attornia. Vogliamo disegnare, in definitiva, alcune essenziali "linee di scuola" cattolica; aperta e attenta a formare *l'uomo nella crescita personale e nel servizio responsabile per l'altro che vive accanto*.

Mirando a tali finalità, nella prima fase del Convegno abbiamo cercato di riflettere sulle vitali "interrelazioni" che si compenetrano e completano lungo il vario

loro rapportarsi nel civile, nell'educativo, nel culturale e dentro la stessa evangelizzazione.

Si è passati poi - in maniera specifica - a riflettere sugli aspetti più problematici e significativi delle due realtà scuola-famiglia, come pure sulle auspicabili prospettive di positive risposte sia per quanto riguarda il "micro-mondo della scuola" sia per quanto più strettamente attiene al "micro-mondo famiglia". Così, con sguardo profondo e pur sintetico, si è potuto riflettere sulle condizioni essenziali della scuola e della famiglia per un augurabile passaggio dalle attuali motivazioni di "crisi" alle sognate "risorse rivitalizzanti".

Quindi si è passati alla seconda fase, quella "interpretativo-sistemica". Famiglia e scuola sono state ridisegnate dentro un sistema educativo integrato, onde superare le reciproche elisioni e poter soddisfare le tante attese derivanti dalla loro costruttiva collaborazione. Della scuola e della famiglia, via via, sono stati focalizzati sia gli aspetti di relazionalità interpersonale e sociale, sia altri aspetti del loro specifico apporto educativo per una creativa e concorde progettualità.

Sul sistema formativo integrato

Comprendere oggi il rapporto tra scuola e famiglia significa anzitutto situarle nella società, pluralistica e in continuo cambiamento, evitando di analizzarle "nel vuoto", come realtà prive di contesto.

Il ruolo della scuola lungo la nostra storia è venuto via via a modificarsi: dalla nativa sua posizione di *estensione della famiglia e della Chiesa all'interno della comunità*, si stacca e quasi si specializza assumendo come obiettivo la *formazione per l'educazione del cittadino*. Nella seconda metà del '900 si fa strada lo scopo di una scuola della *realizzazione di sé*, cioè dell'uomo pensato nella sua più larga completezza mediante "l'imparare ad apprendere", dotando gli alunni di strumenti utili a prescindere dagli scopi o dalle norme, onde far fronte alla complessità della società ed alla crescente differenziazione.

Anche nella famiglia si riscontrano profonde crisi ed incertezze. Dalla concezione autosufficiente dei figli proprietà e continuatori dell'eredità socio-patrimoniale, ci si ritrova alla attuale concezione di una famiglia "debole", che delega tutto ad altre istituzioni. Per questo urge come non mai recuperare un orizzonte educativo facendolo mediare attraverso un nuovo disegno di "incontro" tra scuola e famiglia, dentro un *sistema formativo integrato* che sia occasione di crescita e di cambiamento per entrambe.

Il rapporto scuola/famiglia o insegnanti/genitori riporta al nodo della problematica educativa nel pluralismo: chi educa? quali sono i rapporti reciproci?

Ben sappiamo che i ruoli sono e restano diversi (la famiglia: luogo dell'attenzione affettiva e della fiducia fondante, orizzonte esistenziale, comunità fondamentale; la scuola: luogo dell'educazione formale e principio di sussidiarietà che opera in modo filtrato e "simulato").

Tali diversi ruoli subiscono oggi un profondo mutamento. Diffusa è l'insoddisfazione sia per una famiglia decisamente inadeguata, sia per una scuola che si limita all'istruzione.

Mentre nell'attuale pluralismo culturale -soprattutto alla Scuola Cattolica -, si chiede un *Progetto Educativo* che promuova cultura e cristianesimo vivo ed operante, sulla vita sempre più influisce il "terzo elemento" costituito dal mondo. E il mondo, l'ambiente, la vita esterna (con le pene di ogni giorno, con le dure esperienze dell'amicizia e dell'amore, con la legge, con l'arte, con la stessa religione) irrompono nella vita di ogni giorno ed esercitano un ruolo più importante della stessa educazione. Oggi tutto il mondo esterno educa, anche se in modo implicito, disordinato, non intenzionale.

C'è una crescente dissociazione tra le azioni e le loro conseguenze, tra i comportamenti e le loro responsabilità, per non parlare delle pressioni psicologiche e delle manipolazioni mass-mediali. Come affrontare tale frammentazione di stimoli, di domande, di condizionamenti? Crediamo che un apporto decisamente positivo possa venire messo in atto dalla *continuità vitale* tra scuola e famiglia. Solo tale continuità riuscirà a far superare sia la fase della *manipolazione-instrumentalizzazione* di parte, sia la fase della *delega-assenza* deresponsabilizzante, realizzando una *collaborazione responsabile* in cui i soggetti si misurano nell'ambito delle proprie specificità. Di qui una nuova "società educante" che nei differenti ruoli e nel rispetto della reciproca autonomia crea sinergie di azioni senza esclusivismi.

Il *modello del dialogo* farà superare sia la concezione scuola-centrica sia quella ambiente-centrica, creando attenzione ed unità a partire dalla *persona* nella lettura dei suoi significati e delle sue esperienze. È la persona che va formata ad una percezione sintetica della realtà, "a saper scorgere gli alberi, non soltanto la foresta". E mentre la scuola decodifica la realtà complessa e insegna a capirne i codici, la famiglia fornisce la fiducia fondante e la capacità di orientamento rispetto a scelte e valori. Insieme, collaborano non a ridurre le contraddizioni ma a creare progressivamente unità di senso e a formare una personalità capace di affrontare le contraddizioni e la complessità del mondo. Si tratta quindi di sinergie di un'unica *comunità educate* (scuola e famiglia).

Dialogo scuola-famiglia: sfide e risorse

Certo non è una novità il dire che il dialogo scuola/famiglia si limita, nella maggior parte dei casi, a quello valutativo che avviene, in modo formale ed a senso unico, sotto forma di pagella o di scheda. Una sorta di verdetto atteso e temuto dai genitori.

Da parte della famiglia (che si riserva quasi un ruolo *materno*, più debole ed affettivo) cresce la domanda di istruzione per la riuscita dei figli, con la richiesta alla scuola di assumere quasi un ruolo *paterno*, più forte e correttivo, drammatizzando i risultati.

La collaborazione in profondità sul piano educativo tra insegnanti e genitori è molto rara. L'incontro/scontro si gioca in teoria, sulla persona dell'alunno, ma in realtà sulle aspettative, concezioni, rappresentazioni reciproche. L'altro non è percepito in se stesso. L'immagine dei figli, degli alunni, della scuola da parte della famiglia e della famiglia da parte della scuola si inserisce in un gioco di rappresentazioni inconse o indecifrate. La famiglia spesso ripone nel successo scolastico del figlio una conferma o disconferma delle sue capacità educative e della speranza di un miglioramento del proprio status sociale. Quando i giudizi negativi si sommano e si rafforzano nell'alunno si crea l'impressione di una situazione senza via di uscita con conseguente depressione adolescenziale (vedi i suicidi).

È necessario un sano equilibrio educativo. Collaborazione tra insegnanti e genitori non significa necessariamente convergenza di giudizi. Essa presuppone dialogo e comunicazione che stimoli il raggiungimento di un fine personale, una "saldatura" tra storia personale e storia scolastica ed un flusso di informazioni che vada sia in direzione scuola-famiglia, sia in direzione famiglia-scuola.

Il rischio di artificialità della scuola sta nella frammentazione: nella separazione tra aspetti affettivi e motivazionali, tra cultura e valori.

Il mondo: terzo assente

In questo, scuola e famiglia devono collaborare, creando unità. Motivazioni, emozioni, aspetti affettivi, difficoltà e conflitti fanno parte dell'educazione: non possono *essere gestiti a parte*, rendendo sia l'insegnamento che l'educazione familiare un qualcosa di neutro e di asettico.

C'è, inoltre, un *terzo assente* con cui assolutamente occorre collegarsi e di cui non si può non tenere conto. È il *mondo*, cioè lo spazio esterno che modella e rimodella informazioni, atteggiamenti, comportamenti, convinzioni. È la strada, le TV, i media, la pubblicità, i coetanei.. che agiscono senza intenzionalità e senza coordinamento ma con larga efficacia.

Dialogo scuola-famiglia: sfide e risorse

Certo non è una novità il dire che il dialogo scuola/famiglia si limita, nella maggior parte dei casi, a quello valutativo che avviene, in modo formale ed a senso unico, sotto forma di pagella o di scheda. Una sorta di verdetto atteso e temuto dai genitori.

Da parte della famiglia (che si riserva quasi un ruolo *materno*, più debole ed affettivo) cresce la domanda di istruzione per la riuscita dei figli, con la richiesta alla scuola di assumere quasi un ruolo *paterno*, più forte e correttivo, drammatizzando i risultati.

La collaborazione in profondità sul piano educativo tra insegnanti e genitori è molto rara. L'incontro/scontro si gioca in teoria, sulla persona dell'alunno, ma in realtà sulle aspettative, concezioni, rappresentazioni reciproche. L'altro non è percepito in se stesso. L'immagine dei figli, degli alunni, della scuola da parte della famiglia e della famiglia da parte della scuola si inserisce in un gioco di rappresentazioni inconsece o indecifrate. La famiglia spesso ripone nel successo scolastico del figlio una conferma o disconferma delle sue capacità educative e della speranza di un miglioramento del proprio status sociale. Quando i giudizi negativi si sommano e si rafforzano nell'alunno si crea l'impressione di una situazione senza via di uscita con conseguente depressione adolescenziale (vedi i suicidi).

È necessario un sano equilibrio educativo. Collaborazione tra insegnanti e genitori non significa necessariamente convergenza di giudizi. Essa presuppone dialogo e comunicazione che stimoli il raggiungimento di un fine personale, una "saldatura" tra storia personale e storia scolastica ed un flusso di informazioni che vada sia in direzione scuola-famiglia, sia in direzione famiglia-scuola.

Il rischio di artificialità della scuola sta nella frammentazione: nella separazione tra aspetti affettivi e motivazionali, tra cultura e valori.

Il mondo: terzo assente

In questo, scuola e famiglia devono collaborare, creando unità. Motivazioni, emozioni, aspetti affettivi, difficoltà e conflitti fanno parte dell'educazione: non possono *essere gestiti a parte*, rendendo sia l'insegnamento che l'educazione familiare un qualcosa di neutro e di asettico.

C'è, inoltre, un *terzo assente* con cui assolutamente occorre collegarsi e di cui non si può non tenere conto. È il *mondo*, cioè lo spazio esterno che modella e rimodella informazioni, atteggiamenti, comportamenti, convinzioni. È la strada, le TV, i media, la pubblicità, i coetanei.. che agiscono senza intenzionalità e senza coordinamento ma con larga efficacia.

Costruire una collaborazione tra scuola e famiglia che conduca ad un sistema formativo integrato inizia dalla comprensione di questa complessità, dall'orientamento in questo mondo, dalla formazione di persone capaci di reggere l'urto delle contraddizioni e dei conflitti.

Non è sufficiente educare a *comprendere il mondo*, ma occorre *educare al mondo*.

La scuola e la famiglia possono formare personalità mature soltanto se considerano il mondo, l'ambiente, gli altri come fonte di formazione e come scopo di vita.

Convergenze, progettualità, itinerari

Si è cercato così di enucleare concrete convergenze ed effettive progettualità - *itinerari* - che possano portare verso una *scuola e famiglia* tali, che riescano ad educare in armonia, specie in alcuni tipici *luoghi ed ambienti*.

Così si è potuto riflettere sull'educare i genitori mediante una tipica *scuola-genitori*; sulla difficoltà e necessità di una vera *comunicazione intra-familiare* e su quanto occorre che si ponga in essere; sulla *scuola parallela o contro-scuola* emblematicamente significata dalla TV, e su come occorre essere presenti con modalità educante; sull'*educazione sessuale* cui scuola e famiglia debbono concordemente e tempestivamente far fronte; sui *messaggi-massaggi culturali* veicolati dalla musica giovanile odierna; sul diffuso ed eclatante *disagio giovanile* e sulle conseguenti drammatiche devianze; su contro-motivazioni opportune ad attivare tra gli stessi giovani un volontariato responsabile.

Le suggestioni emerse, crediamo, hanno aiutato a ripensare il ruolo di ciascun soggetto dentro un più ampio gioco di una *scuola più feriale e accattivante* proprio per la sua testimonianza educativa *in situazione*: cioè nominando bisogni/esigenze/sfide e mirando a risposte educative, cui scuola e famiglia - se cattoliche - non possono non attendere, in maniera cogente e vera.

Così insieme - scuola e famiglia - prevenendo, dialogando, educando in maniera mai stanca riusciranno a ritessere una cultura *altra*: e si potrà guardare il futuro con occhi pieni di positività e di speranza.

Scuola e famiglia possono diventare la frontiera della creatività e della speranza. Questo fatto, che finora era rimasto in ombra, confinato nella coscienza o nel desiderio dei tanti che vi lavorano, ora emerge con forza. C'è *una forza* negli ideali, nei sogni e nelle parole: una loro *pericolosità* che sola può spingere all'azione culturale e pastorale vera, incarnata nel territorio, capace di commisurarsi di volta in volta con i problemi, le sfide e le risorse della gente. Tale forza sa unire la preghiera e il silenzio della riflessione all'attenzione tenera verso la persona e

all'impegno verso il cambiamento. Questa solamente - ne siamo certi - sarà capace di smuovere coscienze e rompere passività e noncuranze d'ogni genere.

Occorre che da tutti si abbia coscienza dell'enorme incidenza che può avere una famiglia, una scuola, una chiesa che - anche se in modo umile e silenzioso - sappiano *far da ponte* tra le realtà giovanili e il variegato mondo umano e sociale. Occorre allenarsi a comprendere la forza della parola, della verità e della testimonianza. Tale forza travalica le persone e diviene essa stessa cultura, vita, fede, speranza condivisa. Tale forza, che sentiamo crescere, va lievitando *senso e dignità* nelle famiglie e nelle scuole *un tessuto di resistenza* civile e religiosa che, a fianco ad uno Stato che vuol rinnovarsi, costruisce cultura, umanità, onestà, giustizia, a barriera di ogni strumentalizzazione dell'uomo sull'uomo.

La strada che abbiamo di fronte è difficile ma necessaria. Costruire un futuro per i giovani, creare opportunità alternative all'emarginazione e all'illegalità, rendere più giusta e solidale la società, rafforzare tutti insieme (la costituente educativa!) le proposte educative, far funzionare i servizi della cultura e della scuola, consolidare le politiche familiari, testimoniare nel vissuto i valori: sono queste altrettante finalità operative ed insieme altrettanti strumenti per vincere la violenza che serpeggia, tremenda, tra le nostre vite e lungo le nostre strade. Non possiamo arruolare - specie nelle nostre scuole cattoliche - solo per far numero! Urge educare ponendosi positivamente nel variare dei tempi e nel mutare delle condizioni.

In questo quadro operativo famiglia e scuola riscoprono il loro nativo e fondamentale ruolo di *ascolto* e di *servizio* sugli spalti delle attese e delle domande delle nuove generazioni.





