

Ufficio Nazionale Pastorale Scolastica
CEI - C.ne Cornelia, 50 - 00165 Roma

PASTORALE



SCOLASTICA



Notiziario

ANNO V - n. 4
15 aprile 1980



NOTIZIARIO n. 4 - Anno V

I N D I C E

- Presentazione	pag. 107
- La partecipazione agli organi scolastici e alla vita della scuola:	" 108
a) Motivazioni, problematiche, orientamenti dei docenti	" 109
b) Motivazioni, problematiche, orientamenti dei genitori	" 121
c) Motivazioni, problematiche, orientamenti del mondo studentesco	" 129
- Catechesi e scuola	" 140
- Vita delle Consulte Diocesane di Pastorale scolastica	
- Cagliari	153
- Ferrara	153
- Trento	155
- Verona	158

P R E S E N T A Z I O N E

Questo numero di Notiziario è articolato in tre parti:

- *La prima parte propone all'attenzione di tutti gli operatori scolastici le relazioni introduttive ai lavori della Consulta Nazionale di Pastorale Scolastica, sul tema della partecipazione agli organi collegiali, e fornisce i dati elaborati dal Ministero della Pubblica Istruzione sulle elezioni studentesche.*
- *La seconda parte analizza la posizione assunta dall'esortazione apostolica "Catechesi Tradendae" nei confronti della catechesi o dell'insegnamento religioso nella scuola, e confronta questa stessa posizione con le principali impostazioni che di questo stesso problema sono state date, ed ancora si danno, in Italia, nel complesso dibattito apertosi da una quindicina d'anni in qua.*
- *La terza e ultima parte è dedicata ad esperienze e prese di posizione delle Consulte diocesane di pastorale scolastica di Cagliari, Ferrara, Trento e Verona.*

Buon lavoro e arrivederci al prossimo convegno.

L'Ufficio Nazionale di Pastorale Scolastica

LA PARTECIPAZIONE AGLI ORGANI SCOLASTICI
E ALLA VITA DELLA SCUOLA

Come abbiamo annunciato nel Notiziario precedente pubblichiamo le tre relazioni introduttive ai lavori della Consulta Nazionale di Pastorale Scolastica del 26-27 febbraio 1980.

- A. Motivazioni, problematiche, orientamenti dei docenti
a cura del Prof. ARLES SANTORO, ispettore centrale della P.I.
- B. Motivazioni, problematiche, orientamenti dei genitori
a cura della Signora ANGELA CRIVELLI, Presidente Nazionale dell'AGE
- C. Motivazioni, problematiche, orientamenti del mondo studentesco
a cura del Prof. PAOLO DANUVOLA, del Gruppo Confronto di Milano

A. - MOTIVAZIONI, PROBLEMATICHE, ORIENTAMENTI DEI DOCENTI

di ARLES SANTORO

Parlo con molta preoccupazione davanti ad un uditorio co sì importante, e mi chiedo perchè proprio sia dovuto venire io da Firenze, con tanti amici romani, anche tra quelli qui presenti, che avrebbero potuto fare benissimo la mia parte.

Io porto qui l'esperienza che faccio, visitando quotidia namente le scuole italiane, alle quali la legge 477, quella che ha attribuito alla scuola il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, ha in questi primi anni creato problemi più che indicato soluzioni.

Affronto il tema "da professore" e il primo punto che debbo trattare è un nodo, fondamentale, a mio parere, quando si parla di partecipazione nella scuola, un nodo rispetto al quale la figura dell'insegnante e del dirigente scolastico è certamente protagonista.

E' una considerazione nota: la scuola italiana si è costituita e sviluppata sulla base di una impostazione che si u sa chiamare napoleonica. Si tratta cioè di una scuola che di- pende dall'apparato dello Stato, centralizzata e gerarchica , finalizzata al rilascio di titoli e diplomi concessi dallo Sta to. Almeno, è così a tutt'oggi. Anche se il potere legislati- vo e amministrativo in materia scolastica potrebbe essere, in base all'articolo 118 della Costituzione, trasferito ad es. al le Regioni, attualmente ciò non avviene nè nella realtà, nè nelle intenzioni.

Schema quindi centralizzato, quello della scuola italia- na, uno schema che fu applicato in regime fascista con il mas simo di accentuazione verticistica e che ha potuto essere uti lizzato, a democrazia riconquistata, in forma più liberale e più sciolta.

In questo sistema la finalizzazione di tutta la struttura al progresso culturale e civile della società, viene garantita dalla subordinazione dell'apparato centrale al Parlamento e per esso alla sovranità popolare. Ma in ogni caso il funzionamento coerente delle strutture ai diversi livelli e nelle varie articolazioni è legato al principio della responsabilità degli operatori verso il vertice della struttura, a sua volta responsabile verso il Parlamento dell'applicazione delle leggi e dei programmi.

La legge 477 e i relativi decreti delegati si sono calati in una situazione di questo genere e l'hanno profondamente innovata. La prospettiva che ne nasce va, anzi andava subito, attentamente considerata e chiarita, perchè, a mio parere, la causa più rilevante delle difficoltà di questi anni, e anche di una certa disaffezione alla partecipazione a cui abbiamo assistito, è stata proprio l'ambiguità possibile nell'interpretazione della legge. Un'ambiguità che l'esperienza di questi anni non ha quasi mai saputo sciogliere e che la malafede talvolta ha esasperato.

Noi ci dobbiamo chiedere quanto segue, e ce lo dobbiamo chiedere mentre ci accingiamo a fare i necessari ritocchi alla legge: l'introduzione degli organi collegiali significa forse che la scuola, che il preside e i professori non rispondono più della loro azione al vertice della struttura, bensì alla base e alla periferia, anzi a tante basi e a tante periferie, quanti sono gli istituti scolastici?

Se fosse così, poichè rimane ancora in piedi la precedente struttura della scuola italiana, quella dei titoli di studio garantiti dallo Stato, rimane in piedi l'impostazione dei programmi, degli ordinamenti, dei controlli disposti dal centro, e quindi rimane la struttura amministrativa esistente, risulterebbe che la scuola italiana sarebbe contemporaneamente ordinata secondo due impostazioni diverse e contraddittorie. Sarebbe quindi una situazione pericolosa, che - esasperata - porterebbe al caos.

Intendiamoci bene, e lo diceva il Ministro alla recente Conferenza sugli organi collegiali, l'impostazione delle responsabilità verso la base e verso la periferia non sarebbe meno degna di rispetto di quella verticistica e centralizzata. Come è noto a tutti, l'impostazione di responsabilità verso la base è quella tipica dei paesi di cultura anglosassone, un'imposta-

zione che per tanti riguardi è assai efficiente, fondata sul principio altamente democratico del collegamento diretto tra scuola e società.

Però quella scuola è costituita tutta in modo coerente e perciò funziona. Non prevede titoli garantiti dallo Stato e quindi, nella sua autonomia, ha varietà di ordinamenti e di programmi, con strutture articolate, mobili, controllate dalle famiglie e dalle comunità locali. Si tratta di una scuola che si regge sul binomio autonomia-responsabilità, con l'accettazione dei vantaggi e degli svantaggi che da una struttura di questo genere derivano.

Nel caso della scuola italiana, invece, la compresenza di due logiche contraddittorie, se tali sono, potrebbe comportare l'adozione assurda di un'autonomia senza responsabilità. Sotto il mantello protettivo della validità statale del titolo di studio, si potrebbero, cioè, imporre impostazioni e contenuti, i più vari, in sostituzione dei programmi, tanto il prodotto educativo continuerebbe ad essere sempre garantito dalla struttura centrale, inoperante, anzi respinta nella conduzione dell'attività scolastica, ma rivendicata per l'applicazione finale della validità del titolo di studio (v., su tutto questo, L. GUI, Testimonianze sulla scuola, Firenze, 1975; Premessa; qui citiamo qualche frase alla lettera).

Non parlo a caso, perchè in questi anni abbiamo avuto situazioni assurde di questo genere. E' stato il caso di tante sperimentazioni, delle cosiddette autogestioni, alcune di una violenza sottile e perversa, un vero parricidio scolastico; è il caso dei corsi sperimentali per lavoratori (le cosiddette 150 ore), alla conclusione dei quali si attribuisce la licenza media normale, mentre l'attività didattica è ribelle e fuori di ogni norma, sostanzialmente gestita dal sindacato unico che diventa indebitamente depositario del potere di programmazione, al posto degli organi dello Stato (S'intende che nelle 150 ore ci sono delle eccezioni, specie nelle piccole province).

A me, però, pare che la contraddittorietà di cui parliamo possa essere superata. La soluzione è in sostanza quella rappresentata dalla legge 477, di un equilibrio più avanzato tra la permanenza di una struttura centralizzata tradizionale, e l'autonomia, prevista ai vari livelli e nelle varie articolazioni per i diversi soggetti che operano nella scuola (docen-

ti, genitori, scolari, comunità, forze sociali e via dicendo). Questo equilibrio è possibile e quello della legge 477 è, a mio parere, un equilibrio avanzato, oltre il quale non si potrebbe andare.

E' comunque necessario essere consapevoli della collocazione logica di queste norme, della funzione che la struttura amministrativa conserva e conserverà anche dopo le necessarie varianti agli ordinamenti degli organi collegiali. A questi insomma, finché l'articolo 33 della Costituzione resta e attribuisce alla Repubblica il compito di istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi, spetterà una funzione integratrice e partecipatrice non sostitutiva delle attuali strutture.

Però, lo stesso articolo 33 della Costituzione dice anche che "la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione" : proprio nell'ottica di questa "generalità" può essere consentita la coesistenza delle norme centrali statali con una maggiore e più ampia autonomia decisionale ai livelli locali.

Credo che per fare questo ci voglia, sia in sede centrale che periferica, sensibilità, sicura preparazione, senso di misura, larghezza di vedute, senso di responsabilità, risorse di inventiva: a livello ministeriale in particolare in questo settore sono indispensabili razionalità, semplificazione di ordinamenti, concretezza. Se riusciremo a fare questo, la struttura vecchia si vivificherà e rianimerà. Questo è avvenuto in più luoghi, e va detto, perchè non dobbiamo essere irragionevolmente pessimisti: è avvenuto dove l'equilibrio e la linea d'azione sono risultati più maturi.

Per concludere su questo punto, credo che nella revisione degli organi collegiali si possa fare concretamente subito qualcosa: sburocratizzazione delle procedure elettorali, rimanendo garantita la segretezza del voto; raccordo più funzionale tra la fase di delega e di deliberazione e quella di consultazione (ad esempio, un più articolato rapporto fra assemblee di classe e consigli di classe); un riconoscimento preciso dello spazio proprio e specifico di questi organi collegiali, che significa una contestuale riduzione di certi poteri dell'amministrazione centrale e anche degli enti locali; infine, una qualche gratificazione per i docenti più impegnati in questo lavoro e alcune norme che favoriscano l'effettiva partecipazione dei genitori. Sono poche linee e suggerimenti, ma mi sembrano essenziali in questa revisione.

Un altro nodo, che riguarda l'insegnante all'interno di questa problematica, è la questione della libertà di insegnamento, che qui tocchiamo solo per quello che ci riguarda. Essa è definita, come è noto, dall'articolo 1 del decreto 417, un articolo che è molto importante, il cuore di tutti i decreti delegati, ed è concettualmente completato dal primo comma dell'articolo 2 che parla della funzione docente.

Direi che tutto questo discorso è sufficientemente preciso: la libertà di insegnamento non è totale, ma garantita, si esercita entro i binari del rispetto alla Costituzione e agli ordinamenti della scuola stabiliti dalla legge, e - d'altra parte - entro un altro limite delicatissimo, che è il rispetto della coscienza morale e civile degli alunni.

E' una formulazione chiara. A me personalmente sarebbe piaciuto fosse stata un pochino meno "annacquata" rispetto all'articolo della legge delegante, cioè della legge 477. Nella legge delegante c'era scritto, "nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni e del diritto di questi al pieno e libero sviluppo della loro personalità". Una volta lo notai in un articolo e mi fu risposto che "il pieno e libero sviluppo" è ovviamente compreso nel rispetto della coscienza. A me sarebbe piaciuto che quelle parole fossero rimaste anche nel decreto, la cui formulazione è, comunque, buona.

L'articolo 2 completa concettualmente questo discorso, definendo la funzione docente come esplicitazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, come contributo all'elaborazione di essa e impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.

Qui io vorrei osservare che concetti analoghi a questi che abbiamo citati, e con specificazioni anche più precise, si trovano in una delle pagine più importanti del documento della Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, "La scuola cattolica", dove si parla dei compiti della scuola in genere. Si definisce la scuola "luogo di formazione integrale, attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura; luogo privilegiato di educazione integrale, mediante l'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale": un incontro si dice, che deve avvenire sotto forma di elaborazione (si noti che c'è coincidenza letterale di qualche termine tra questo documento e la legge statale), cioè di confronto e d'inserimento dei valori perenni nel contesto attuale. Si dice ancora, ed è un'altra coincidenza quasi testuale,

che la scuola "deve stimolare l'alunno all'esercizio dell'intelligenza, sollecitando il dinamismo dell'elucidazione e della scoperta intellettuale.

A parte questi richiami, è chiaro che la definizione che della libertà di insegnamento dà il decreto 417, inserisce questo concetto della libertà in altri due che debbono sorreggersi e completarsi l'un l'altro. Da una parte la promozione della piena formazione della personalità dell'allievo, che esige un intervento attivo e impegnato del docente, teso ad esprimere la sua personalità culturale e morale; dall'altra, il rispetto della coscienza degli alunni che esige anche una attenta considerazione dei livelli di questa coscienza, quindi un controllo dell'intervento, essendo quella dell'alunno, una libertà in formazione (v. su questo, L. CORRADINI, La difficile convivenza, p. 190 ss.).

E' stato detto che nella formulazione del decreto delegato manca il riferimento alla collegialità della programmazione disciplinare e interdisciplinare. Questo è vero, per quanto riguarda l'articolo 1 in modo particolare. Però il richiamo alla collegialità è facilmente recuperato attraverso tutto il resto dei decreti. Cioè appare chiaro dal complesso dei decreti che la libertà del singolo insegnante è certamente condizionata dall'attività di programmazione che si svolge nei consigli di classe e nel collegio dei docenti. Non libertà, va precisato, quindi, da "isolati" - "io faccio la mia lezione e mi disinteresso del resto" -, ma libertà esercitata, docente vicino a docente, dopo un confronto nei consigli di classe, nei quali sono anche i rappresentanti dei genitori e degli studenti, in una cooperazione seria e intelligente. Ecco la partecipazione.

Un altro limite alla libertà didattica è quello dell'esistenza dei programmi ministeriali. Un limite che il consiglio di classe nel lavoro di programmazione, quindi anche gli alunni e i genitori che sono nel consiglio di classe, debbono tenere presente.

Su questo argomento, il nuovo programma della scuola media, quello del febbraio del '79, si pronuncia con spicciativa chiarezza. Il docente, pur protagonista delle scelte didattiche, è tenuto contemporaneamente, nel rispetto dei diritti degli alunni, a "operare per il raggiungimento dei livelli educativi e culturali suggeriti dai programmi". E ancora: ai programmi delle singole discipline debbono riferirsi il consiglio di classe

e i singoli docenti (quando parlo del Consiglio di classe, parlo del consiglio di classe integrato con genitori ed alunni nella scuola secondaria) per impostare concretamente, in relazione alla situazione della classe e dei singoli, i piani didattici. Sono affermazioni ineccepibili a cui i programmi nuovi della media, non più solo indicativi, come quelli del '63, ma descrittivi, e in qualche parte, come oggi era necessario, prescrittivi, hanno cercato di dare risposta. Del resto, non solo in Italia, ma dovunque, persino in un paese, che, come si diceva un momento fa, ha una lunga tradizione decentralizzatrice in fatto di problemi scolastici, come l'Inghilterra, si sta riaffermando il valore di un programma almeno nelle linee generali, di carattere nazionale, per ogni livello. Limitandoci ad una sola citazione si parla in un volume recente (c'è una ricca letteratura sull'argomento) di un curricolo super locale, inteso come "un arco di esperienze di apprendimento al quale tutti gli alunni in un sistema scolastico dovrebbero essere sottoposti". E si parla ancora di un terreno di ordine oggettivo, su cui si deve fondare l'insegnamento, rappresentato dall'indicazione di "ciò che ha valore" ed "è considerato di per sé degno di essere appreso e interiorizzato dallo studente", e che non si può quindi lasciare "alla soggettività decisionale dei singoli docenti o di gruppi scolastici".

La libertà didattica è un dato interiore essenziale nel profilo personale dell'insegnante, un dato che, con i limiti che abbiamo cercato di delineare, nella configurazione che abbiamo cercato di dargli, la gestione partecipata non può non rispettare.

Approfondiamo il discorso. Riferendoci ancora ai programmi nuovi della scuola media, che è il documento più significativo apparso posteriormente ai decreti delegati (ed esso solo basterebbe a dimostrare che il movimento di partecipazione iniziato dalla legge 477 ha segnato un momento importante per la scuola italiana), leggo nella premessa un paragrafo che riguarda esplicitamente le strutture partecipative. Le parole devono essere citate: "Le strutture partecipative di una scuola, non ancorata ad una unica interpretazione della realtà, ma effettivamente aperta a tutti i fermenti e agli apporti del mondo esterno, debbono consentire alla scuola media di sviluppare in modo del tutto particolare la propria azione educativa in stret

ta cooperazione con le famiglie, raccogliendo le loro indicazioni per quanto riguarda le scelte educative fondamentali: a tal fine dovranno essere vitalizzate le occasioni di incontro offerte dai consigli di classe, dal consiglio di istituto, dalle assemblee dei genitori, dai periodici incontri docenti-genitori".

Sono parole importanti. In una scuola aperta a tutti i fermenti che possano essere maturanti per gli alunni, le indicazioni fondamentali delle famiglie debbono essere raccolte. "Raccogliere" mi pare possa correttamente tradursi in ascolto interessato non distaccato, in un esame sereno e aperto delle varie esigenze: non è detto che qualche volta non possa esserci un rifiuto, questo tuttavia andrà sempre motivato.

Il discorso sui programmi della scuola media dà spunti anche per altre fasce scolastiche, dove si farà evidentemente con calibratura diversa.

I problemi educativi di un alunno della scuola elementare sono certo diversi da quelli del preadolescente della scuola media. Nella scuola elementare l'accoglimento delle indicazioni dovrà farsi, esigendo per così dire meno rigorose contropartite di profitto scolastico. Il discorso scolastico si fa via via più esigente nella scuola media. Nella scuola secondaria superiore, poi, la presenza degli studenti, può consentire un dialogo molto aperto, anche sulla qualità dell'insegnamento, con i diretti interessati, ora soprattutto che ci si sta accorgendo che non basta garantire l'uguaglianza delle opportunità formative, cioè la cosiddetta scuola di massa, se non si cura contemporaneamente la qualità dei processi educativi, la validità del prodotto educativo (mi si perdoni quest'ultima espressione, un pò rozza, che peraltro ho già usato anche prima).

Immediatamente dopo quel passo che abbiamo citato sulla partecipazione, i programmi parlano della professionalità del docente. Vi si dice: "Agli insegnanti si richiede una specifica capacità professionale, al fine di assicurare la loro iniziativa responsabile nelle scelte didattiche e nella programmazione degli itinerari di apprendimento, anche al fine di realizzare un proficuo dialogo educativo".

Mi pare che dai due testi letti, nel loro insieme, risulti chiara la distinzione tra i due momenti, quello della espressione delle esigenze educative (l'indicazione dei fini, dei valori) e quello, tecnico, della definizione degli obiettivi e dei metodi. Sono istanze diverse che vanno sì coordinate, ma anche di-

stinte. Se i momenti si confondono, se l'equilibrio si sposta, fino a spiazzare il momento tecnico, se gli auspicabili cambiamenti alle norme dei decreti delegati, tendessero - parliamoci chiaro - a deresponsabilizzare l'insegnante anzichè tutelarne le competenze, ciò potrebbe segnare, come scrive Cesarina Checacci, l'inizio della frana definitiva per la scuola statale italiana, che sarebbe investita dall'irrazionalità e dalla conflittualità, com'è capitato in più di una circostanza in questi primi anni di esperienza.

Luciano Corradini, uno dei maggiori esperti in Italia del problema della partecipazione scolastica, in un recente articolo in "Aggiornamenti sociali" del dicembre 1979, ha individuato la zona calda di tutta la tematica partecipativa nel confine mobile tra momento educativo, momento didattico e momento promozionale in funzione educativa (Corradini chiama questo terzo momento educazionale, un termine "tecnico"). "Nei momenti di euforia, scrive Corradini, si pensa di passare impunemente il confine e di spostarlo in nome della unitarietà dell'impresa educativa; nei momenti di depressione si tende a ridurre gli scambi, a elevare palizzate, per difendere il proprio territorio e per evitare possibili conflitti".

E' una diagnosi esatta, anche se io direi che le motivazioni dell'euforia e della depressione potrebbero essere discutibili; quella che Corradini chiama euforia, potrebbe più pessimisticamente essere leggerezza o, peggio ancora, prevaricazione; e "la depressione che tende a ridurre gli spazi, a elevare palizzate" potrebbe essere più positivamente scrupolo professionale, legittimo rigore interpretativo delle disposizioni e delle leggi. Comunque la diagnosi è sostanzialmente esatta. Meno d'accordo sono con la soluzione che viene data al problema. Si potrebbe vedere, secondo Corradini, il momento tipicamente educativo affidato alla classe, con le relative assemblee dei genitori e degli alunni, il momento didattico affidato al Consiglio di classe con i soli docenti, il momento educazionale attribuito ai consigli di istituto, per quanto riguarda la tematica interna, ai consigli di distretto per tematiche più ampie di carattere territoriale, all'amministrazione centrale e allo Stato per le scelte politiche e per quegli atti che rendono effettive tali scelte politiche.

Il punto di divergenza nella soluzione, per il resto esatta, sta qui, nel ritorno al consiglio di classe chiuso, limitato ai soli docenti. Se ciò avviene nel momento della traduzio-

ne dell'"educativo" in "didattico", su questo la soluzione ha un significato involutivo rispetto alla situazione esistente. Insomma è sì necessario che i consigli scolastici non si isolino dalla comunità, che vi sia un raccordo funzionale ed effettivo tra consigli e assemblee, ma non può mancare il momento della delega, il momento in cui rappresentanti eletti dei genitori e degli studenti vengono, a nome delle singole componenti, quali portatori delle esigenze generali nella definizione di proposte in ordine all'azione educativa e didattica e aiutano a risolvere i problemi che si presentano attraverso il confronto e la discussione pacata.

Affidare all'assemblea questa delicatissima fase, provocherebbe conflittualità, deresponsabilizzazione dei docenti, difficoltà di definire efficacemente una volontà collettiva. Quindi, assemblea per un approccio generale ai problemi, e poi consigli di classe o di interclasse integrati, per il momento della proposta e dell'intervento. Nell'uno e nell'altro momento ci deve essere negli insegnanti un impegno serio, un po' di passione, competenza sicura (soprattutto la competenza renderà più difficili invasioni di campo illegittime da parte dei genitori e degli studenti), sensibilità comunitaria, la consapevolezza che, specialmente a certi livelli sociali, le famiglie possono diventare condiscipole dei loro figli (lasciateci usare un'espressione cara ad un nobile educatore "laico", Giuseppe Lombardo Radice); ci deve essere rispetto per la preminenza che la famiglia ha nel campo educativo ("primi e principali educatori dei figli" dice dei genitori la Dichiarazione conciliare "Gravissimum educationis"); ci deve essere disponibilità ad un ripensamento delle relazioni con gli scolari, specie con i più adulti (rigore di impegno per tutti, docenti e scolari; modalità di lavoro comune nel rispetto dei ruoli; stima reciproca; attenzione intelligente alla realtà, quale oggi essa si presenta). Il che non vuol dire che, quando avremo fatto tutto questo, le relazioni tra docenti e studenti, tra docenti, studenti e genitori possano essere senza tensioni, l'importante è questo: nessuna parte può rifiutare il quadro entro cui deve convivere. "Una comunità vive se ci si convince che "gli altri" - qui è ancora Corradini che scrive, e non si potrebbe dir meglio - non sono ostacoli ma risorse, non mezzi ma fini con i quali vivere la comune dignità di persone.

Ho ripreso, per preparare questo intervento, un articolo di Mons. Rovea di qualche anno fa ("La scuola e l'uomo", gennaio 1975; eravamo proprio all'inizio di questa attività), che mi servì, come sempre, di meditazione e di persuasivo richiamo. Egli scriveva tra l'altro una grande, anche se evidente, verità: "se l'insegnante è cristiano, anche negli organi collegiali egli vede la possibilità di servire Cristo, di amare Cristo nell'uomo"; e ancora: "per l'insegnante cristiano partecipazione significa capacità di ascolto e anche capacità di sacrificio e di sofferenza". Un discorso che gli anni difficili che abbiamo vissuto nella scuola, e non solo nella scuola, hanno reso più duro e insieme più vero e più vivo.

Ora mi chiedo: io professore ed io professore cristiano sono stato sempre capace di fare un discorso così, o non ho temuto, io professore, che queste strutture, provocassero il peggio per me, per il mio prestigio, per la mia categoria? Non è nato anche di qui per me, per qualcuno dei nostri, il distacco psicologico, il rifiuto psicologico, il mancato coinvolgimento di anima in un impegno di questo genere?

Se i presupposti mentali e spirituali sono questi, non c'è riforma istituzionale, quella che abbiamo, quella che avremo con le modifiche, che possa far qualcosa; le istituzioni non possono imporre un autentico spirito di convivenza democratica o di partecipazione. Possono dare la possibilità concreta di convivenza, ma non crearla automaticamente, come per miracolo.

Concludo. L'impegno di organismi come le consulte, nazionale o diocesane che siano, di pastorale scolastica potrebbe essere, riguardo agli insegnanti in genere, quello di puntare sulla chiarezza di idee in quanto a dati legislativi, in quanto a diritti e doveri; per gli insegnanti nostri l'invito ad una riflessione continua di carattere religioso e spirituale sui problemi della partecipazione.

Ancora un altro impegno c'è oggi: quello di riaffermare che le difficoltà attuali della partecipazione scolastica non sono il segnale di una strada sbagliata, perchè quella della partecipazione è certamente la scelta giusta (non va dimenticato che essa è un fatto educativo e ha per posta il presente e l'avvenire dei giovani e la formazione dell'uomo).

Un altro compito dovrebbe essere quello di indicare i ritocchi da farsi alla legge, e ciò è già stato fatto con il documento firmato dalle sedici associazioni, in una linea di sostanziale unità di vedute all'interno delle varie organizzazioni. Infine, ultimo e importante compito, quello di suggerire a gli organismi nostri, che avranno in qualche modo la possibilità o il dovere della presenza al momento delle varianti alla legge, una strategia chiara. Se ci dovrà essere qualche compromesso, questo dovrà farsi, come tutti i compromessi che si rispettano, a livello di mediazione teorica, cioè dovrà essere accettabile in via di principio, perchè noi non possiamo essere inadempienti ai principi, se vogliamo coltivare l'uomo. I compromessi di altro tipo, quelli che si realizzano sotto le pressioni contrastanti, in modo opportunistico, si rivelano sempre fragili, precari e banali.

Purtroppo la strada che ha percorso la scuola in questi ultimi anni, salve alcune eccezioni, la più luminosa la riforma della scuola media del 1962, è lastricata di malinconici compromessi di questo tipo.

B. - MOTIVAZIONI, PROBLEMATICHE, ORIENTAMENTI DEI GENITORI

di ANGELA CRIVELLI

A. - Un'osservazione preliminare

L'esperienza di incontro negli organi collegiali ha messo in luce presso un numero maggiore di persone i due grandi orientamenti presenti circa il modo di concepire l'uomo, l'educazione, la funzione della scuola:

- quello che ritiene la società al servizio della persona, considera i genitori i primi e fondamentali responsabili dell'educazione, e per il quale le strutture pubbliche hanno il compito di organizzare servizi adeguati a tutti i livelli;
- l'altro che vede la persona in funzione della organizzazione sociale e per il quale le strutture pubbliche devono provvedere alla educazione dei cittadini.

Per quanto la maggioranza di genitori e docenti abbiano dimostrato di scegliere il primo orientamento, e, in particolare, i genitori presi singolarmente siano, decisamente, a favore del valore della persona, nei consigli si è risentito di uno stato conflittuale, spesso paralizzante, o fonte di confusione, anche per la non chiara conoscenza degli obiettivi di certe proposte accettabili, ma strumentali, oppure per il desiderio di superare le divisioni da parte di eletti "della nostra parte" (intendo sia genitori, sia docenti, sia studenti).

Ognuno di noi verifica come spinte opposte derivanti da teorie sull'uomo e sulla libertà, hanno intaccato e tentano di distruggere quei valori umani fondamentali che fino ad un po' di tempo fa erano comuni nella popolazione: il rispetto dell'uomo in quanto uomo; il rispetto delle opinioni altrui, delle istitu

zioni democratiche; la formazione di una coscienza di responsabilità personale; la acquisizione della capacità di un impegno quotidiano, del diritto che discende dai doveri; pregiudicando gravemente la maturazione di un'etica insieme personale e sociale, essenziale per la convivenza civile. Ciò emerge in modo preoccupante nella scuola media superiore, ma la premesse sono state messe negli anni precedenti dentro e fuori la scuola. Vi sono anche normative di legge (o di proposte di legge) che spingono in questa direzione.

E' su questa realtà che prende significato la necessità e l'urgenza della collaborazione educativa genitori-docenti, tale che superi le contrapposizioni ideologiche sterili.

Riteniamo inoltre che la sensibilità dei genitori e degli studenti sia suscettibile di impegno, motivato più nella realtà della singola scuola che non, per es. nel distretto.

B. - Breve analisi di alcuni punti salienti dell'esperienza fatta, ricavata dalle lettere e dagli incontri con gli associati A.Ge., da cui, eventualmente, far discendere le linee di azione pastorale per formare una capacità di intervento incisivo.

1. - Nelle scuole elementari il rapporto umano, semplice, capace di smorzare tensioni, che c'era fra maestra-genitori, si è molto allentato. Il Consiglio di interclasse (positivo sotto l'aspetto di far uscire dall'isolamento ogni classe e ogni docente, coinvolgere i genitori in problemi scolastici) ha tutta via svuotato il significato formativo del rapporto genitori-docenti: non si parla più dei comportamenti del singolo, delle reazioni nei diversi fatti, delle attitudini che emergono, dei valori educativi che vengono trattati o meno, e come.

Si è obiettato che la scheda valutativa sopperisce all'incontro personale.

2. - Nelle scuole superiori ci sono problemi acuti in istituti di alcune città, ma ci sono segni preoccupanti di allargamento dei fenomeni rivelati.

Preoccupa i genitori soprattutto il rifiuto di considerare una qualsiasi normativa disciplinare nel regolamento interno; il rifiuto o gli ostacoli posti a prendere in considerazione comportamenti inaccettabili sotto il profilo del minimo di educazione civica (es. entrata e uscita a qualunque ora, danneggiamenti e distruzione di suppellettili scolastiche, di oggetti personali degli alunni, linguaggio volgare durante le lezioni, scioperi ed assemblee per motivi speciosi, passività e omertà della stragrande maggioranza, minacce ai docenti, al preside, ecc.).

A quanto sopra si sono aggiunti i riflessi fortemente negativi per i giovani (segnalazioni da varie parti) scaturiti dal rinvio delle elezioni di novembre: sfiducia che si è inserita nel rapporto con gli adulti; senso di inutilità degli strumenti e delle istituzioni democratiche (ad Ancona in 5 istituti gli studenti "nostri" hanno ritirato le liste già presentate perchè "non ne vale la pena").

Come genitori notiamo che peggiora la disaffezione alla vita di scuola con la diffusa aria di disimpegno; nè vale riferirsi alle poche avanguardie (movimenti giovanili dei partiti, movimenti cattolici vari) che si impegnano a fondo anche fuori della scuola, per dire che cresce l'educazione alla democrazia. La gran massa rimane in balia di chi prende l'iniziativa, comunque.

Si verifica la tattica continua di spostare i problemi, eliminando quello dello studio, per mobilitare solo su questioni contingenti.

Si sta introducendo la mentalità da "controparte", secondo noi molto negativa perchè è falsa rispetto alla funzione della scuola, e mette i ragazzi in condizione di sentirsi sempre in inferiorità, dato l'inesistente "potere contrattuale" nei confronti dei loro genitori e dei loro docenti.

La ricerca forzata di un consenso dei giovani, in atto presso alcune parti politiche o culturali - con l'accento continuo e strumentale sulla condizione giovanile, sulla disoccupazione, sulle colpe della classe politica dirigente, ecc., finisce col rendere un pessimo servizio ai giovani stessi. Infatti stiamo verificando che, non formandosi negli anni della scuola una capacità all'impegno quotidiano, alla costanza, alla pazienza, allo sforzo della ricerca, della chiarezza, del capire, dell'aprendere, non sono poi capaci di svolgere e di mantenere un qualsiasi lavoro (dati che già emergono nelle assunzioni). Diventa così notevole il danno alla loro formazione di persone responsabili e, di conseguenza, alla società.

3. - Forme di ostacoli o di ostruzionismo registrate:

- abilità di alcuni eletti a spostare continuamente i problemi, a coinvolgere per forza gli enti locali in materia interna scolastica;
- tattica volta a stancare con cavilli e lungaggini;
- tattica volta a creare continue difficoltà al capo di istituto paralizzando molte soluzioni; oppure, al contrario, dipendere da lui anche in questioni non pertinenti (es.: impedire che i genitori costituiscano il comitato se il preside e il collegio docenti non danno l'assenso);
- impedimento alle riunioni degli organi collegiali con la questione delle 20 ore, e dell'orario non docenti;
- interpretazione rigidamente burocratica delle varie disposizioni con appesantimenti e riduzione a formalità della partecipazione dei genitori.

4. - Difficoltà coi docenti

Sui docenti è ricaduto il peso maggiore dell'animazione degli organi collegiali. Una relazione del nostro rappresentante a Reggio Calabria diceva chiaro e tondo: "Qui nel Sud la sopravvivenza degli organi collegiali è affidata ai docenti. Siccome la maggior parte di essi (salvo i convinti di sinistra) insieme ai capi di istituto si scocciano, gli organi collegiali moriranno presto perchè non si troverà chi è disposto a sostituire, nè fra i docenti, nè fra i genitori, nè fra gli studenti. E' venuto a mancare anche lo stimolo della contrapposizione ideologica perchè si fa di tutto per fare stare zitti".

La "resistenza" dei docenti, di qualunque ispirazione, ad aprirsi ai genitori viene registrata ovunque. Non manca chi conclude che questo è il primo sostanziale fallimento. La parola magica per chiudere ogni discorso è la "libertà di insegnamento".

C'è inoltre da valutare quali conseguenze mette in moto l'aumento numerico nella scuola - dalla materna in su - di un "tipo" di docente il quale, per la sua preparazione culturale ed ideologica, considera molto meno la famiglia e molto più le strutture sociali.

5. - Rotazione selvaggia dei docenti: ancora oggi abbiamo ricevuto proteste. Se non si pone un qualche rimedio a questo fatto si vanifica tutto.

Nel convegno provinciale A.Ge. di Brescia, a metà febbraio, è stato chiesto in modo forte che l'A.Ge. affronti questa situazione in modo deciso (fosse anche l'unico argomento che affronta), perchè i genitori seguirebbero tutti. Il nocciolo del problema è sindacale e politico e non pastorale; ma è indubbio che non si può operare pastoralmente, nè tanto meno incidere sul piano educativo, se non ci sono le premesse e le condizioni di un rapporto famiglia-docenti-studenti-scuola.

6. - Insufficiente sostegno agli eletti

Una lamentela generale dice che c'è stato un non sufficiente sostegno ai nostri eletti, sia da parte delle varie associazioni e movimenti, sia dei politici ai vari livelli; sono state carenti informazioni e documentazioni tempestive, anche per cose spicciole, di quanto poteva invece servire, provenienti dai livelli comunale, provinciale, regionale, iniziative legislative nazionali o governative.

Mentre ci sono stati orientamenti e indicazioni a carattere generale, sono mancate segnalazioni di campi di intervento o di argomenti di priorità. Soprattutto sono state trascurate quelle questioni, magari non fondamentali, su cui puntare per mobilitare e ottenere dei risultati capaci di generare fiducia. Questo è un sistema sfruttato dalla strategia soprattutto comunista e ha il merito di dimostrare che concretamente qualche cosa si può fare, generando consenso.

Ci viene rimproverato che da parte "nostra" c'è poca capacità di traduzione dei principi e degli orientamenti sul piano organizzativo, anche perchè genitori-docenti-studenti che si incontrano, per es. in parrocchia, restano poi isolati nelle diverse scuole e nelle classi.

In realtà il fronte ampio di problemi e relativi necessari interventi (in materia strettamente scolastica, amministrativa, competenze Enti Locali-scuola, in materia culturale con iniziative degli organi collegiali o delle associazioni e movimenti)

si è dimostrato quasi impossibile da sostenere dagli eletti; i gruppi delle associazioni e dei movimenti che sono alle loro spalle si disperdono in altrettanti rivoli.

7. - Elementi positivi ed esempi di esperienze positive

Un importante elemento positivo riteniamo sia quello che nella scuola ora si parla molto dei genitori, comunque.

I D.D. hanno imposto a tutte le scuole il riconoscimento ufficiale dei genitori anche in quei luoghi dove la mentalità che sottolinea la differenza fra il docente e l'ignoranza dell'alunno e della sua famiglia, crea un notevole distacco sociale.

- Battaglie vinte dai genitori per avere il diritto di scelta fra scuola a tempo pieno e scuola a orario normale, dove il tempo pieno si è dimostrato strumentale; al contrario per mantenerlo dove era nell'unica scuola (es. Pavia) e perchè bene impostato.
- Benefici effetti anche fuori della scuola dove c'è stata intesa e collaborazione con gli insegnanti; in questi casi le assemblee di classe hanno visto l'altissimo numero dei genitori, anche tutti, partecipare stimolati dalla disponibilità dei docenti alle ampie informazioni e scambi di idee sui fatti concreti della classe.
- Comitato dei genitori che ha "preso in mano" le questioni disciplinari con la forza morale della convinzione e del dialogo fra genitori e figli cercati e sollecitati anche fuori dalla scuola.
- Coinvolgimento delle famiglie di gran parte degli alunni di una stessa classe in seguito all'inserimento di un bambino handicappato, prima sconosciuto, ad opera della rappresentante di classe: ne è scaturita una solidarietà esterna alla scuola, benefica alla famiglia e fruttuosa sul piano umano e sociale (diversi esempi).

- Soluzione di problemi tecnico-logistici da parte dei genitori sollecitati dai loro rappresentanti in consiglio di circolo/istituto.
- Genitori e docenti del Consiglio di istituto che hanno saputo coinvolgere responsabilmente molti studenti e i loro genitori al la creazione di un "clima" di vita scolastica (es. ripulitura delle pareti durante le vacanze).
- Ricerca pacata ad opera dei rappresentati dei genitori, dei motivi dello scarso rendimento in determinate materie da parte di tutta la scolaresca ed offerta all'insegnante di indicazioni per superare le difficoltà.

C. - Possibili suggerimenti per il nostro impegno di rilancio

- 1) necessario ancora di più lavorare insieme, far scendere fin nei piccoli centri lo spirito che abbiamo qui in Consulta Nazionale;
- 2) necessario si allarghi e penetri la convinzione (oggi ancora disattesa) che la scuola, attraverso i suoi utenti, deve essere considerata un impegno pastorale perchè campo di pre-evangelizzazione - in senso generale - e di evangelizzazione in senso specifico di impegno e di testimonianza dei credenti operanti in essa;
- 3) individuazione dei campi di intervento con la successiva scelta dei pochi sui quali tutti fare fronte comune, attraverso difese, - proposte nuove o rinnovate o alternative -, battaglie politiche, promozione di esperienze pilota: esempio, le prossime "attività elettive";
- 4) agire di più e in modo concertato con l'informazione attraverso la stampa esterna ai nostri singoli periodici specializzati. Anche i giornali vicini a noi fanno fatica ad ospitare notizie della scuola. Noi come A.Ge., solo recentemente siamo riusciti ad ottenere da Avvenire un intervento sistematico

frequente, trovando la persona che se lo assumesse: avrete notato che gli articoli non riguardano l'A.Ge., ma la scuola, perchè silenzi e mancate tempestività danneggiano tutti.

- 5) circa i possibili campi di intervento richiamo l'attenzione sull'atteggiamento da tenere nei confronti delle regioni e dei comuni per i loro interventi direttamente scolastici: qui si apre tutto il discorso delle competenze da chiarire meglio, ma intanto ci sono continue pressioni e decisioni prese dai comuni di sinistra (es. Nonantola).

"UNA SCUOLA A MISURA D'UOMO"

3° Convegno Nazionale dei Responsabili Diocesani di Pastorale Scolastica

Rocca di Papa - 8-11 maggio 1980

Le Diocesi che non avessero ancora inviato la scheda di adesione al Convegno possono fare l'iscrizione direttamente per telefono, rivolgendosi a

Ufficio Nazionale di Pastorale Scolastica (C.E.I.)
Tel. (06) 62.37.141

C. - MOTIVAZIONI, PROBLEMATICHE, ORIENTAMENTI DEL MONDO STUDENTESCO

di PAOLO DANUVOLA

1. - Premessa

Qualche premessa a questa mia introduzione che cercherà di essere breve per lasciare spazio alla conversazione.

Parlerò in particolare degli studenti della scuola media superiore, e dirò alcune cose circa i risultati elettorali, che stanno venendo fuori in questi giorni per la componente studentesca.

Di questi risultati tenterò anche di offrire una qualche interpretazione per mettermi un pò in lunghezza d'onda con le cose dette dai relatori precedenti.

2. - Società, scuola ed atteggiamenti giovanili

Innanzitutto alcune riflessioni su come la società vede la scuola:

- lo scollamento fra scuola e società è prevalentemente in termini professionali, ma la scuola risente di tutti i problemi della società;
- il modello educativo scolacentrico è andato in crisi; si moltiplicano invece le agenzie formative come i mass-media o i gruppi di amici;
- la scuola non è più vista come canale che garantisce la scala sociale;

- la spesa pubblica in campo scolastico, non potrà in questo contesto economico-sociale essere ulteriormente incrementata.

Vediamo ora gli atteggiamenti, le aspettative, le prospettive dei giovani nei confronti della scuola:

- La prima conseguenza a mio avviso è che i giovani tendono sempre più a relativizzare il discorso scolastico. L'istruzione superiore non è più considerata "la" via, l'unica via, l'unica possibilità che di per sé garantisce l'accesso a pieno titolo alla vita adulta.

- Un secondo atteggiamento dei giovani è che di fatto essi considerano i diversi indirizzi scolastici sostanzialmente omogenei. Ossia esiste sì una possibilità di scelta, una possibilità in qualche modo di accedere a un corso piuttosto che a un altro; però se pensiamo un attimo alla fascia, ormai sempre più ampia, di contenuti socio-politici comuni a tutti gli ordini di scuola, vediamo che la distanza tradizionale, ad esempio dei licei tra di loro, o comunque dei licei rispetto agli istituti tecnici, ha una importanza decisamente minore.

D'altra parte mi pare, in ordine a questo discorso, che ormai si assista in modo estremamente significativo al fatto che anche coloro che finiscono ad es. un liceo cercano spesso uno sbocco occupazionale (es. bancario). La via del liceo non è vista quindi automaticamente come "la" via per lo sbocco di tipo universitario.

- Si pone poi il problema della professionalità. Da una parte c'è una richiesta di nuova professionalità, che non sempre si accorda con la domanda di curricula scolastici più flessibili. Questo è uno dei nodi su cui bisognerà riflettere: da una parte la domanda di caratterizzazione professionale e dall'altra la richiesta di un estremo decentramento anche nella formazione dei curricula, ma a tutto - si dice - dovrebbe restare il riconoscimento legale.

- Vorrei accennare al tentativo di recupero o perlomeno alla nuova sensibilità oggi presente fra diversi giovani, per tutto quello che può essere il valore dello studio. Ci sono, è vero alcuni segnali positivi, però sono, a me pare, segnali che danno ancora una risposta di tipo personale, o addirittura di ti-

po individualista. Ossia in questa situazione considerata spesso irrecuperabile, qualcuno pensa come eventualmente "nuotare" per i fatti suoi. Tutto questo, che investe la responsabilità della gestione della scuola nel suo complesso, esprime la sfiducia dei giovani anche sotto l'apparente positività del recupero di aspetti più propriamente di studio, come quelli accennati.

3. - Filoni di analisi nella crisi della partecipazione

Se questi sono dei parametri generali su come si atteggiava la società, ossia come la società considera la scuola, e dall'altra come gli studenti dall'interno della propria condizione si atteggiino nei confronti di questa scuola, credo occorra ora chiedersi quale significato abbia la partecipazione del mondo giovanile; e il perchè è in crisi.

In questi anni abbiamo assistito ad un mutamento di prospettiva per giovani e adulti: da una parte l'avvio degli organi collegiali ha comunque costituito un'importante occasione di speranza di rinnovamento; di tensione anche di tipo morale nei confronti di una nuova corresponsabilità che non delegasse comunque tutto ad altri e in particolare ai partiti, e dall'altra assistiamo in questo momento al "recupero" da parte dei partiti di quegli spazi che erano stati aperti come espressione delle realtà di base a livello di società civile.

L'atteggiamento, in particolare dei giovani, nei confronti di tutto ciò che riguarda la società civile, è oggi estremamente problematico.

Comunque a me un termine che non piace è sicuramente quello di "riflusso", perchè riflusso ha già in sé una grossissima valenza di tipo negativo. Certo oggi si stanno ripensando molte cose; questo è un momento ancora ambiguo; può avere o uno sbocco di tipo involutivo, di chiusura; o potrà avere il recupero di aspetti che erano stati in questi anni tralasciati.

Se vogliamo formulare una diagnosi sul perchè della crisi della partecipazione, possiamo indicare allora alcuni filoni di analisi, non gli unici, ma certo fra loro concatenati.

1. - Sono d'accordissimo con quanto diceva prima l'ispettore Santoro a proposito dell'ambiguità della legge. Uno dei motivi, infatti, per cui la gente si è stancata è proprio l'inconcludenza, l'incertezza e la non coincidenza tra potere e responsabilità.

Non vi è infatti partecipazione senza decentramento del potere sia sostanziale che formale.

Nell'ambito degli organi collegiali noi assistiamo a due fenomeni: la situazione in cui si chiedono pareri, si fanno formulare proposte e poi altri hanno la possibilità di decidere (ne segue la consapevolezza che i luoghi deliberanti e quindi determinanti siano rimasti altrove); dall'altra parte possiamo avere - e mi pare che questi anni si siano caratterizzati proprio in questo senso - una situazione in cui nessun parere quindi, anche solo consultivo, espresso da un organismo collegiale viene di fatto oggi contraddetto. Non c'è preside cioè, che regga alla conflittualità di prendere una decisione contraria al parere del suo organismo collegiale, perchè in questo contesto la conflittualità viene ad essere troppo forte. Capita allora che decide chi aveva soltanto un potere consultivo, e poi la gestione della decisione ricade sulle persone che hanno, dal punto di vista legale, la responsabilità.

La divaricazione tra potere sostanziale e potere formale ; la non coincidenza, tra potere e responsabilità, credo che abbia provocato un estremo disorientamento e una grave situazione di sfiducia: da una parte la sensazione di inconcludenza del lavoro svolto e dall'altra parte il sentirsi aggravati di decisioni prese da altri. Questo può provocare sicuramente una situazione anche di disaffezione.

2. - La partecipazione inoltre è un progetto globale di società pluralista che accetta le diversità culturali, religiose, ideologiche.

In questi anni, da varie parti e con diverse sottolineature, coloro che credevano in una società divisa in blocchi, o nel ghetto dei "buoni" da contrapporre ai "cattivi", o chi sentiva o cercava una sicurezza in un gruppo omogeneo, di fatto ha portato davanti una prospettiva contraria alla partecipazione; ha svilito e sabotato il discorso della partecipazione, in modo che adesso torna facile dire che la partecipazione non è possibile.

Non sono tuttavia pessimista sulle prospettive, anche se sicuramente la situazione si fa sempre più complicata.

3. - Terzo elemento: la partecipazione gestionale non si improvvisa. Le esperienze di questi anni si sono caratterizzate più come modalità di rivendicazione che non come possibilità di gestione. Un conto è infatti dire quello che non va, un conto è dire in positivo quello che bisogna fare.

Le aggregazioni "contro" qualcuno, le aggregazioni per indicare situazioni inadempienti, sono riuscite ad affermarsi; ma queste aggregazioni si sono spesso sciolte nel momento in cui l'obiettivo è stato raggiunto, o addirittura non appena l'obiettivo è stato anche solo riconosciuto come legittimo. In qualche caso è stato sufficiente ottenere l'assenso intellettuale: "sì, è vero quello che dici, hai ragione, te lo riconosco"; è bastato quel semplice riconoscimento perché l'aggregazione come tale si smobilitasse. L'esempio tipico che io cito al riguardo è quello dell'apertura degli organismi collegiali. Una volta riconosciuto il principio, tutti quelli che erano "fuori della porta" a rivendicare di poter entrare, hanno smobilitato.

4. - Allora il problema è quello di passare da una ideologia ad una cultura della partecipazione, che è una cosa tutt'altro che facile soprattutto per il livello giovanile del contesto italiano contemporaneo, dove l'associazionismo è estremamente precario: le associazioni, in genere, fanno molta fatica a vivere e a sopravvivere; al massimo ci sono gruppi di amici che vanno al cinema la domenica e la settimana dopo fanno qualche altra iniziativa, ma una stabilità è estremamente difficile da individuare, in tutta la fascia giovanile, di ogni colorazione.

5. - La "partecipazione" non è sinonimo di assemblearismo. Bisognerà però trovare modalità di convivenza e complementarietà tra momenti assembleari e momenti di delega a seconda dei livelli degli organismi.

6. - Mentre in questi anni, la partecipazione è stata una possibilità a portata di tutti, in questo momento - nell'intento di superare lo spontaneismo a vantaggio di una partecipazione competente - la partecipazione sta diventando sempre più un servizio a tempo pieno di alcuni esperti, l'impegno di una sfera ristretta di persone che hanno delle capacità gestionali. Scatta, cioè, - anche qui - un meccanismo di partecipazione di élite, a mio parere, estremamente pericoloso.

4. - Le elezioni studentesche del 23 febbraio '80

I dati di cui sono in possesso, ancora approssimativi, riguardano soprattutto la situazione milanese e indicano già alcuni elementi positivi. Secondo le informazioni del provveduto di Milano, la partecipazione al voto sarebbe del 15% sulla città di Milano e del 23% sulla provincia; solo il 7% in meno rispetto alle elezioni precedenti.

In questi anni noi abbiamo avuto cioè il passaggio dal 75% delle prime votazioni al 41% delle ultime, al 33% delle attuali. Quindi un calo significativo e pericoloso tra le prime e le seconde elezioni, meno pronunciato nelle ultime.

Da dati provvisori nazionali risulta che nelle recenti elezioni del 23 febbraio la partecipazione ha avuto addirittura un incremento del 2 $\frac{1}{2}$ %, passando dal 36,6 al 38,7%.

Anche ammettendo che non regga questo 38,7%, ma che si abbassi, con le altre regioni, anche al 33%, vuol dire ancora una volta che i promotori dell'astensionismo hanno influito su un 7%. Allora, secondo me, hanno una grossissima responsabilità, dal punto di vista politico, coloro che hanno sostenuto l'astensionismo, perchè hanno dato una copertura di progressismo al qualunquismo. Infatti, mentre l'altra volta uno studente che non andava a votare aveva il suo contesto sociale che diceva: "tu resti a casa perchè pensi ai fatti tuoi!", questa volta chi non ha votato ha potuto dire: "io sono per l'innovazione", anche se non gli interessava nulla.

Questi dati - estremamente interessanti - oltre a smentire approssimazioni e tentativi manipolanti dei mezzi di comunicazione di massa, sollecitano alcune riflessioni:

1. - Anche questa scadenza, come tutte le altre scadenze elettorali italiane che vanno dalle elezioni per il Parlamento fino ai Referendum, fino alle elezioni amministrative e alle elezioni scolastiche, è stata gravata da una fortissima valenza ideologica. Anche qui il problema allora è diventato non tanto quello di votare o non votare per questi organismi, ma se schierarsi da una parte piuttosto che da un'altra. I giovani risentono moltissimo e negativamente di questa estrema ideologizzazione.

Non credo personalmente ad una società che possa prescindere da ideologie, ma credo che siamo ad un livello di ideologizzazione eccessiva e paralizzante.

2. - Come area cattolica, che è stata la componente maggiore dello schieramento votante, c'è ora la grossissima responsabilità di gestire un voto che si caratterizza come positivo, in direzione di un effettivo rinnovamento; senza correre il rischio di lasciarsi tentare da ipotesi di conservazione o di riflusso.

Gestire questo voto nel senso dell'innovazione significa - almeno per la scuola superiore - avere presenti sia la problematica riguardante gli organi collegiali che la riforma della scuola secondaria superiore.

3. - Esaminando i dati di alcune grosse città (ad esempio a Milano la partecipazione risulta del 15%; a Torino del 21%; a Genova del 21,5%, a Roma del 21%; a Bologna del 27%) si scopre però, ancora una volta, che all'area cattolica manca una cultura della società industriale.

Mentre in provincia, nei momenti in cui si vuole incidere, c'è una capacità di presenza, nelle grosse città non riusciamo ad essere effettivamente presenti, almeno nelle dimensioni che vorremmo.

Il discorso sugli organi collegiali sollecita poi una riflessione su tre ordini di problemi:

1) il rapporto tra la scuola e l'ente locale. Non sono tra co loro che intendono delegare agli enti locali più competenze del necessario, ma non possiamo neppure fare del rapporto con l'ente locale un tabù nei confronti del quale non si vuole mai entrare nel merito.

E questo per vari motivi. Le situazioni dei distretti so no molto differenziate. Vi sono distretti più piccoli del sin golo comune: ad esempio la città di Milano è suddivisa in 20 distretti che riguardano le 20 zone di decentramento amministrativo. In questo caso il distretto è sicuramente l'interlo cutore più vicino, rispetto al comune, e pone problemi diversi dalle situazioni in cui il distretto è un'entità più grande dei comuni e quindi l'interlocutore immediato è il comune stesso.

Il discorso del rapporto con l'ente locale è perciò un discorso che deve essere messo a tema senza timori, senza pre giudizi, nella prospettiva di una complementarità e non di una contrapposizione fra distretto ed ente locale.

2) Problema importante è quello di pensare, in prospettiva, al la possibilità che le competenze degli organi collegiali non siano "accanto", di "fianco", "para", "extra" scolastiche.

Rientra infatti nella stessa vita scolastica l'imparare a partecipare. Bisognerà quindi, al momento dell'innovazione della legge, fare proposte anche in questo senso.

3) Soprattutto in una situazione come quella della scuola media superiore dove si dibatte vivacemente, ma è "piacevole" constatare che il Ministro fa conferenze nazionali per avviare il rinnovo degli organismi collegiali e poi manda una circolare (27/12/79) che arriva nelle scuole la vigilia delle elezioni, che limita spazi ed è estremamente restrittiva.

5. - Le elezioni scolastiche e l'iniziativa giovanile:
alcune caratteristiche dell'area cristianamente i
spirata

Questa scadenza elettorale richiama anche la riflessione sul modo con cui si è caratterizzata l'iniziativa giovanile sco

lastica dell'area cattolica. Anche qui mi riferisco soprattutto alla situazione milanese e di altri gruppi dell'alta Italia con cui sono in contatto.

Questi gruppi esprimono infatti alcuni elementi comuni:

1. - il primo è un riferimento all'ispirazione cristiana che però non si caratterizza per confessionalità.

L'aggregazione, cioè, non viene fatta sull'appartenenza ecclesiale - sei cristiano e questo è il gruppo dei cristiani -, ma sulla base di un progetto che trae ispirazione dalla fede e, attraverso uno sforzo continuo di mediazione culturale e storica, diventa proponibile e aperto a qualsiasi persona.

2. - Questa nuova sensibilità richiede alle Consulte e alle Associazioni tipicamente ecclesiali un impegno di educazione ai valori, di educazione alla partecipazione che non diventa mai immediatamente aggregazione di lista. Constatiamo, infatti, che dove ci sono delle comunità ecclesiali che sanno fare effettivamente il "loro mestiere", i ragazzi nella scuola fanno poi impegnarsi con un certo stile; viceversa dove non ci sono, nel retroterra, associazioni ecclesiali, gruppi, parrocchie che fanno tipicamente il loro discorso, poi manca l'altro aspetto e si scivola nel "gruppo cattolico della parrocchia" come tale, che diventa allora inopportuna la lista della parrocchia. Pare invece in fase di superamento il dualismo di cristiani che dicono: "quando io mi impegno politicamente nella partecipazione, la mia fede non c'entra".

3. - Altra caratteristica di questi gruppi è la volontà effettiva di partecipazione, ossia il "buttarsi dentro la realtà". Questo passaggio è estremamente importante, e dimostra che normalmente i ragazzi non sentono più lo Stato e le istituzioni come un qualche cosa d'altro, diverso da sé, conflittuale nei confronti di una realtà cristianamente ispirata, ma vogliono entrare nelle istituzioni, anche quelle di iniziativa pubblica dello Stato, con un nuovo senso di appartenenza. Questo invece spesso manca ancora agli adulti. Il mondo cattolico, nel suo insieme, vive ancora un discorso all'interno della comunità cristiana, poi manca di senso di appartenenza - e quindi di iniziativa - nei confronti delle istituzioni pubbliche.

4. - Queste aggregazioni tendono non a contrapporre ma a distinguere i livelli di partecipazione da quello più strettamente politico: il livello di società civile, dal livello più propriamente partitico. Il discorso è delicato.

Non è possibile pensare ad una società che prescindendo dai partiti, ma non si può neanche consentire che i giovani si trovino immediatamente incasellati da degli sbocchi di tipo istituzionale partitico. I partiti non sono né di fatto né di diritto esaustivi interpreti di quanto matura nella società civile.

E per concludere, pongo un problema che sento in modo molto vivace. A differenza di altre realtà (quella degli insegnanti, quella dei genitori, ecc.) manca, a livello giovanile, uno strumento di collegamento di cui si avverte sempre più la necessità.

Qualche cosa stiamo tentando fra Gruppo Confronto ed altri gruppi dell'Alta Italia, ma sicuramente è sproporzionata alle effettive necessità.

n. d. r.

ELEZIONI STUDENTESCHE 23/24 febbraio 1980

Nella pagina che segue pubblichiamo le percentuali definitive dei votanti, fornite dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Il 23/24 febbraio ha votato per i Consigli Scolastici il 31,4 per cento degli studenti interessati. Questa percentuale scende al 31,2, comprendendo nel calcolo anche le scuole in cui si era votato a novembre, prima che intervenisse il rinvio.

Nell'anno scolastico 1978/79 aveva votato il 35,1 per cento. Dunque, l'astensionismo proclamato con grande dispendio di mezzi da comunisti, socialisti, repubblicani, gruppi dell'estrema sinistra e, sul fronte opposto dai missini, ha fruttato un calo complessivo inferiore a 4 punti di percentuale rispetto alle precedenti elezioni, alle quali avevano partecipato anche gli studenti che si riconoscono in quelle forze politiche.

LE PERCENTUALI DEI VOTANTI NELLE ELEZIONI STUDENTESCHE

	'79/'80	'78/'79		'79/'80	'78/'79		'79/'80	'78/'79
VAL D'AOSTA	71,0	28,7	Bologna	27,1	41,0	Avellino	32,5	30,0
Alessandria	38,3	42,0	Ferrara	16,3	36,2	Benevento	42,1	29,4
Asti	51,5	37,0	Forlì	22,0	36,1	Caserta	29,5	24,7
Cuneo	26,6	46,0	Modena	23,5	48,4	Napoli	23,0	30,4
Novara	39,9	31,5	Parma	32,0	45,0	Salerno	34,3	33,1
Torino	21,5	32,0	Piacenza	38,9	30,0	CAMPANIA	29,2	30,3
Vercelli	66,5	39,6	Ravenna	20,5	44,0	Bari	33,7	27,0
PIEMONTE	30,2	35,3	Reggio Emilia	37,0	55,0	Brindisi	37,3	49,0
Bergamo	36,7	39,4	EMILIA ROMAGNA	26,5	41,1	Foggia	44,4	34,9
Brescia	31,9	43,0	Arezzo	45,6	36,0	Lecce	38,0	29,7
Como	36,1	40,4	Firenze	26,0	46,3	Taranto	41,1	37,8
Cremona	51,5	50,8	Grosseto	24,2	29,4	PUGLIA	38,0	32,2
Mantova	29,8	38,4	Livorno	15,2	36,6	Matera	26,9	44,2
Milano	15,6	40,5	Lucca	24,9	39,6	Potenza	31,2	39,5
Pavia	34,9	44,6	Massa Carrara	34,6	32,8	BASILICATA	29,7	41,2
Sondrio	30,2	47,5	Pisa	28,3	37,2	Catanzaro	32,9	30,2
Varese	24,1	36,9	Pistoia	45,5	34,7	Cosenza	26,8	35,3
LOMBARDIA	24,7	41,0	Siena	21,7	38,0	Reggio Calabria	25,0	31,9
Bolzano	34,4	40,0	TOSCANA	29,0	39,4	CALABRIA	28,2	31,7
Trento	49,3	37,2	Ancona	22,8	40,1	Agrigento	39,3	37,5
TRENTINO e ALTO ADIGE	44,9	37,1	Ascoli Piceno	41,5	33,0	Caltanissetta	30,8	35,6
Belluno	58,2	37,5	Macerata	27,2	45,0	Catania	36,7	35,9
Padova	58,0	47,7	Pesaro-Urbino	35,4	35,2	Enna	45,1	28,1
Rovigo	22,3	32,6	MARCHE	32,0	39,1	Messina	37,6	26,1
Treviso	40,4	46,7	Perugia	40,0	34,7	Palermo	35,4	31,0
Venezia	28,7	34,1	Terni	33,6	31,2	Ragusa	30,9	31,4
Verona	40,0	49,0	UMBRIA	38,6	33,3	Siracusa	29,0	10,2
Vicenza	57,8	57,5	Frosinone	32,4	29,0	Trapani	52,6	41,8
VENETO	45,1	46,1	Latina	36,5	19,2	SICILIA	37,0	33,1
Gorizia	20,2	34,4	Rieti	46,8	37,5	Cagliari	32,7	18,1
Trieste	42,4	43,6	Roma	21,7	34,1	Nuoro	33,1	23,6
Udine	45,8	33,3	Viterbo	46,3	31,9	Oristano	29,1	26,2
Pordennone	22,5	27,0	LAZIO	24,9	33,1	Sassari	49,6	32,0
FRIULI - VENEZIA GIULIA	38,6	34,1	Chieti	29,3	31,6	SARDEGNA	35,9	23,4
Genova	21,5	35,2	L'Aquila	36,5	25,1	ITALIA	31,2	35,1
Imperia	25,7	38,0	Pescara	32,6	31,3	I dati del 1979-80, elaborati dal Ministero della P.I., comprendono anche le scuole in cui si era votato nel novembre scorso, nonché le scuole dove non sono state presentate liste per il Consiglio di Istituto.		
La Spezia	16,2	43,0	Teramo	14,3	27,0			
Savona	43,0	38,0	ABRUZZO	29,2	29,2			
LIGURIA	24,7	37,4	Campobasso	24,0	29,0			
			Isernia	36,3	30,5			
			MOLISE	27,2	29,6			

CATECHESI E SCUOLA

(di GIUSEPPE ROVEA)

Lo scopo che ci prefiggiamo con questo articolo è duplice: da una parte intendiamo analizzare con attenzione la posizione assunta dall'esortazione apostolica "CATECHESI TRADENDAE" nei confronti della catechesi o dell'insegnamento religioso (= I.R.) nella scuola; dall'altra intendiamo confrontare - sia pure sintenticamente - questa stessa posizione con le principali impostazioni che di questo stesso problema sono state date, ed ancora si danno, in Italia, nel complesso dibattito apertosi da una quindicina d'anni in qua.

L'esortazione apostolica CATECHESI TRADENDAE, che reca la data del 16 ottobre 1979, e la firma di Giovanni Paolo II, raccoglie, com'è noto, le conclusioni del Sinodo dei Vescovi dell'ottobre 1977 dedicato appunto alla "Catechesi del nostro tempo, in particolare ai fanciulli ed ai giovani", e si colloca esplicitamente sulla linea di sviluppo dell'esortazione "EVANGELII NUNTIANDI" di Paolo VI. L'orizzonte delle tematiche che essa affronta è dunque molto ampio, e sarebbe davvero ridicolo ridurre la portata alle problematiche specifiche della catechesi nella scuola. Basterebbe scorrerne l'indice dei capitoli, soprattutto alla luce dei contenuti della EVANGELII NUNTIANDI, per avvertire immediatamente la vastità del respiro di una esortazione apostolica che nell'impegno della catechesi - uno dei momenti fondamentali della più vasta ed articolata opera di evangelizzazione della Chiesa - vede una delle esigenze più attuali ed urgenti della missione della Chiesa nel mondo di oggi. Una esigenza che trova i suoi "luoghi", per così dire, naturali, nella parrocchia, nella famiglia, nelle Associazioni e movimenti cattolici, ma che può trovare delle "possibilità non trascurabili" (n. 69) anche nella scuola.

L'EVANGELII NUNTIANDI - un documento stupendo per la linearità e la chiarezza della struttura, per la profondità sintetica dei contenuti, per la modernità dello stile, del linguaggio e della stessa problematica toccata - aveva fatto soltanto un rapido accenno alla scuola nel capitolo dedicato a "Le vie dell'evangelizzazione", a proposito della catechesi: "Certamente lo sforzo di evangelizzazione trarrà un grande profitto, sul piano dell'insegnamento catechetico dato in chiesa, nelle scuole, là dove è possibile, nelle famiglie cristiane ..." (n. 44).

La CATECHESI TRADENDAE, dedicata appunto alla catechesi, ha ovviamente posto maggiore attenzione ai "luoghi" della catechesi, e lo ha fatto in due capitoli, nel VI intitolato "Alcune vie e mezzi della catechesi" (dove si fa riferimento ai mezzi di comunicazione sociale, ai pellegrinaggi, alle missioni tradizionali, ai circoli biblici, ai gruppi giovanili, all'omelia ed alle opere catechistiche), e nella seconda parte del capitolo IX, dove il riferimento è alla parrocchia, alla famiglia, alla scuola ed ai Movimenti o associazioni, definiti, appunto, "luoghi" di catechesi.

L'insegnamento religioso nella scuola confessionale e cattolica

Il numero che qui ci interessa, quello dedicato alla catechesi "nella scuola", è il n. 69. Esso consta di tre paragrafi.

Il primo paragrafo si apre con un'affermazione generale importante: "A fianco della famiglia ed in collegamento con essa, la scuola offre alla catechesi possibilità non trascurabili".

Importante è l'affermazione di una scuola concepita non solo come ambiente educativo specifico posto "a fianco" della famiglia, ma anche "in collegamento con essa". Sul piano educativo, ed in particolare sul piano dei valori etici e religiosi, non può mai esserci una rottura totale di continuità educativa tra scuola e famiglia, anche se è possibile e doveroso riconoscere alla scuola la specificità di un suo apporto al processo educativo della persona.

Altrettanto importante è l'altra sottolineatura che è possibile fare: il testo non parla di una "catechesi della scuola", ma delle possibilità non trascurabili che la scuola può offrire "alla catechesi" della Chiesa. Questa distinzione apparirà più chiara da tutto lo sviluppo del nostro discorso.

Fatta questa premessa, il primo paragrafo è dedicato alla situazione della scuola di Paesi a regime confessionale cattolico, ed alle scuole cattoliche, dove evidentemente il problema di un I.R. nella scuola si pone in una

maniera propria e caratteristica. Si legge infatti: "Nei Paesi, purtroppo sem
pre più rari, nei quali è possibile dare un'educazione alla fede (il testo lati
no ha: "educatio in fide") all'interno del contesto scolastico, è un dovere
per la Chiesa il farlo nel modo migliore possibile".

Che si tratti di Paesi a regime confessionale cattolico, lo si deduce non
solo dal fatto che vi si parla di "un'educazione alla fede all'interno del
contesto scolastico" stesso, ma anche perché, subito dopo, il testo prosegue:
"Ciò (e cioè l'educazione alla fede all'interno del contesto scolastico) si
riferisce innanzitutto alla Scuola cattolica ...", che è appunto una scuola
confessionale; ed anche dal fatto che, nel paragrafo seguente, si legge: "Ma
io penso, altresì, alla Scuola non confessionale ed alla scuola pubblica", do
ve sembra evidente che la scuola precedente era scuola confessionale.

Per questo tipo di scuole "confessionali" il testo afferma "il dovere
per la Chiesa di fare (la catechesi) nel modo migliore possibile", senza tut-
tavia specificare quale sia, in concreto, questo "modo".

Osservazioni più puntuali e forti, il documento avanza nei confronti del
le Scuole cattoliche vere e proprie, quelle cioè che si qualificano come tali
per il progetto educativo che le definisce. Il testo afferma con forza che
non basta ad esse qualificarsi per la qualità ed il grado dell'insegnamento
nelle materie profane, ma debbono qualificarsi soprattutto per la qualità de
"l'educazione propriamente religiosa"; un'educazione che non può essere sol-
tanto implicita o indiretta, ma deve essere esplicita ed integrata profonda-
mente in tutto il processo culturale ed educativo.

Ciò non significa che le Scuole cattoliche, per il fatto di proporsi un
ben preciso progetto educativo, possano permettersi di violare in qualche mo-
do la libertà di coscienza degli alunni, "mediante pressioni fisiche o morali,
specialmente per quanto riguarda gli atti religiosi degli adolescenti": signi-
fica semplicemente che esse "hanno il grave dovere di proporre una formazione
religiosa che si adatti alle situazioni, spesso assai diverse, degli alunni,
ed altresì a far loro comprendere che la chiamata di Dio a servirlo in spiri-
to e verità (...) senza costringere l'uomo, non lo obbliga di meno in coscien-
za".

Forse non è senza significato rilevare come il doveroso richiamo al ri-
spetto della libertà di coscienza si collochi proprio nel contesto riguardan-
te le Scuole cattoliche, anziché in quello riguardante le Scuole non confes-
sionali e le Scuole pubbliche, quasi a sottolineare come la preoccupazione
per l'educazione religiosa non è mai disgiunta, nella prospettiva della Chie-
sa, dal doveroso rispetto alla giusta libertà di coscienza della persona.

Una seconda osservazione, tutt'altro che insignificante, è quella di ri-
levare come già in questo primo paragrafo del n. 69, il concetto di "cateche-

si" nella scuola sia trascritto in ben cinque formulazioni diverse: "catechesi", "educazione alla fede" (o nella fede, come direbbe il testo latino), "educazione religiosa", "insegnamento religioso", "formazione religiosa". Espressioni indubbiamente analoghe, ma non perfettamente identiche. Il che sta a dire come non si possa e non ci si debba formalizzare troppo su talune espressioni del testo, senza correre il rischio di deformare il significato, o di far dire al testo molto di più o di meno di quanto in effetti non intenda dire. E' soltanto da un'analisi complessiva e comparata dell'esortazione che è possibile ricavare la portata esatta del pensiero di Papa Giovanni Paolo II.

Illuminante, a questo proposito, è del resto la lettura del n. 19 della stessa esortazione, in riferimento proprio alla parola chiave dell'esortazione "catechesi", di cui, dopo aver definito il senso specifico come momento caratteristico all'interno del processo di evangelizzazione, si aggiunge che, tuttavia, "nella prassi catechetica", non sempre la catechesi assume il suo senso specifico e rigoroso, ma si allarga ad altri significati che appartengono di per sé ad altri momenti della evangelizzazione, quali ad esempio, il kerigma o primo annuncio. "Questa preoccupazione, si legge, ispira in parte il tono, il linguaggio, il metodo della catechesi" (n. 19).

L'insegnamento religioso nella scuola non confessionale e pubblica

Il secondo paragrafo tocca invece il problema dell'I.R. "nella Scuola non confessionale e nella Scuola pubblica".

Per questo tipo di scuola, il papa esprime "il vivissimo auspicio che, rispondendo ad un ben chiaro diritto della persona umana e delle famiglie, e nel rispetto della libertà religiosa di tutti, sia possibile a tutti gli alunni cattolici di progredire nella loro formazione spirituale col contributo di un insegnamento religioso che dipende dalla Chiesa, ma che, a seconda dei Paesi, può essere offerto dalla Scuola, o nel quadro della scuola, o ancora nel quadro di un'intesa con i pubblici Poteri circa gli orari scolastici, se la catechesi ha luogo soltanto in Parrocchia o in altro centro pastorale".

Si tratta di un testo importante perché contiene alcune affermazioni di fondo riferibili anche alla situazione italiana, dove la scuola pubblica statale rientra a buon diritto nella tipologia di una scuola pubblica non confessionale.

Diritto della persona umana e della famiglia

La prima affermazione importante è che anche in questo tipo di scuola ci deve essere un I.R. in quanto esso risponde "ad un chiaro diritto della persona umana e delle famiglie".

La giustificazione ultima che legittima la presenza dell'I.R. nella scuola, al di là di ogni altra pur valida e legittima motivazione di carattere storico, culturale e sociologico, è di carattere antropologico, e consiste nel riconoscimento di una dimensione religiosa della persona umana, una dimensione originale e caratteristica, distinta da ogni altra dimensione o bisogno della persona. E' appunto sull'esistenza di questa struttura religiosa originaria della persona che si fonda il suo diritto all'educazione religiosa, allo stesso modo che sull'esistenza delle altre esigenze e bisogni fisici e psichici si fonda il diritto all'educazione integrale della persona.

Il testo dell'esortazione non documenta questa sua affermazione. Si limita a definirlo "un ben chiaro diritto" della persona umana; un diritto che appartiene alle conclusioni di una antropologia filosofica che studi l'uomo nella sua oggettiva realtà senza deformazioni o decurtazioni preconcette; un diritto riconosciuto anche dalle dichiarazioni internazionali sui diritti dell'uomo.

La scuola, anche una scuola non confessionale, che voglia porsi al servizio dell'uomo, per lo sviluppo pieno della sua personalità, come si afferma ormai concordemente nella pedagogia mondiale, non può rifiutarsi di porsi al servizio - sia pure nei modi e nei limiti che sono propri di una moderna struttura scolastica - anche dell'aspetto religioso dell'educazione. Rifiutarsi di riconoscere il diritto dell'alunno ad una adeguata educazione religiosa è operare una pregiudiziale scelta ideologica in direzione laicista: è in definitiva una violazione di libertà.

Il vero problema consiste, semmai, nel "modo" di presenza di questo "insegnamento religioso" nella scuola, non certo nella sua legittimità di presenza.

Accanto al "ben chiaro diritto della persona umana", giustamente l'esortazione fa riferimento all'altrettanto ben chiaro diritto "delle famiglie". Il diritto della persona umana del figlio all'educazione religiosa, si trascrive nel preciso dovere-diritto della famiglia di garantire ed assicurare anche quest'aspetto dell'educazione ai loro figli.

Come già si è accennato, l'aver fondato l'I.R. nella scuola sul diritto della persona umana in quanto tale, non esclude che si possano far emer

gere anche altre motivazioni di ordine storico (l'appartenenza della religione al patrimonio storico e spirituale di un popolo), culturale (il ruolo importante della religione in tutti i settori della cultura), e sociologico (il dato di fatto, sociologicamente rilevabile, dell'importanza del fattore religioso nella vita delle persone e della società, anche attuale).

Ma tutte queste motivazioni, pur in sè valide ed anche importanti, rischiano di dimostrarsi insufficienti se non sono a loro volta fondate ed innestate nella motivazione antropologica (o ontologica, secondo il linguaggio della scuola) indicata dall'esortazione. E' questa, in ultima analisi, la motivazione ultima che dà consistenza e autenticità ad ogni altra motivazione. Queste, infatti, considerate da sole, potrebbero condurre - logicamente - ad un insegnamento di religione ridotto soltanto sul piano storico, culturale e sociologico. Una problematica interessante, se si vuole, ma molto lontana da un vero ed autentico insegnamento di religione.

Rispetto della libertà religiosa

La seconda affermazione riguarda ancora il doveroso rispetto della libertà religiosa di tutti. Essa esclude chiaramente che la scuola possa fare qualunque pressione fisica o morale per una eventuale adesione religiosa (che può avvenire soltanto nella libertà), e tanto meno per il compimento di eventuali atti religiosi. Essa esclude anche che l'I.R. sia fatto in una prospettiva diversa da quella dell'alunno e della sua famiglia (l'I.R. cattolica ad un ebreo, o viceversa). E' difficile tuttavia dire - almeno pedagogicamente - che libertà religiosa, nella scuola, significa indifferenza e disimpegno di fronte alla prospettiva religiosa dell'esistenza, quale sarebbe, ad esempio, una facoltatività pura e semplice dell'alunno di fronte all'I.R. Una ben intesa libertà religiosa obbliga a concepire l'I.R. in un "modo" tale che non solo rispetti la libertà della persona, ma si ponga al suo servizio. E' il modo in cui può venire configurato l'I.R. che può offendere la libertà religiosa della persona, piuttosto che il dovere di confrontarsi anche con la prospettiva religiosa dell'esistenza. Se il modo di questo I.R. è impostato non come una imposizione dogmatica di verità da apprendere e di comportamenti da assumere, ma come una ricerca sul significato religioso della vita, fatta a partire dalla proposta di coerenti e positivi valori religiosi, una ricerca dialogica, critica (secondo il metodo proprio della scuola), in un serrato confronto con i problemi dell'esistenza, ma anche con gli interrogativi della cultura, una ricerca tesa a documentare il perchè ed i motivi del cre-

dere, allora ci si può domandare se un simile I.R. sia davvero lesivo della libertà religiosa, o non sia invece al servizio di essa, proprio nella misura in cui offre, in un confronto serio e critico, le motivazioni per una eventuale scelta religiosa.

Un insegnamento "che dipende dalla Chiesa"

La terza affermazione importante contenuta in questo paragrafo è quella concernente la possibilità a "tutti gli alunni cattolici" (e non soltanto a quanti ne facciano eventualmente richiesta, perché già più consapevolmente inseriti nella vita della Chiesa), di "progredire nella loro formazione spirituale anche col contributo di un insegnamento religioso che dipende dalla Chiesa".

La "formazione spirituale" della persona non è solo il risultato della formazione religiosa. E' un processo ben più ampio e più complesso, anche di carattere culturale, a cui tutte le discipline della scuola portano il loro contributo. Ma fondamentale resta il contributo della formazione religiosa, che non è solo conoscenza intellettuale, ma anche esperienza di valori religiosi, per il significato fondante e totalizzante caratteristico della dimensione religiosa.

Ma ciò che è significativo, in questo passo, è l'apposizione "che dipende dalla Chiesa". Sta qui, infatti (come vedremo), uno dei punti più delicati dell'attuale problematica sull'I.R. nella scuola.

Se I.R. deve esserci nella scuola, in risposta ad un preciso diritto della persona dell'alunno, esso non solo deve essere un vero insegnamento di religione (e cioè l'incontro con una proposta di concreti e positivi valori religiosi, e non semplicemente un discorso sulla religione o circa la religione, o le religioni, quali sarebbero, ad esempio la storia delle religioni, o la storia del Cristianesimo, o una qualunque delle moderne scienze della religione - fenomenologia, psicologia, sociologia, filosofia delle religioni o antropologia culturale - tutte scienze rispettabilissime, ma che hanno il torto di essere semplicemente cultura sulla religione o sul fatto religioso e non religioso); ma deve anche avere, come garanzia della sua autenticità, un qualche riferimento confessionale.

I valori religiosi, quando si esprimono, appartengono sempre ad una concreta e determinata religione storicamente configurata: Cristianesimo, Islamismo, Induismo, ecc. Solo la comunità religiosa che vive ed esprime determinati valori e contenuti religiosi, può garantirne l'autenticità.

E' questo il significato dell'inciso "che dipende dalla Chiesa". Il modo concreto di questa "dipendenza" può essere più o meno esteso, soprattutto quando si traduce sul piano giuridico. Ma la sua validità intrinseca ed il suo significato pregnante è quello di un necessario riferimento alla comunità della Chiesa (nel nostro caso, alla Chiesa Cattolica) come garanzia ultima ed unica dell'autenticità di quell'insegnamento religioso.

Sta in questo rilievo l'inaccettabilità delle tesi di quanti si illudono di poter proporre un I.R. nella scuola soltanto "culturale ed aconfessionale".

Il resto del paragrafo si preoccupa di definire i modi organizzativi concreti in cui l'I.R. può realizzarsi in riferimento alle diverse situazioni sociali e politiche dei vari Paesi: offerto dalla scuola nel quadro stesso della scuola, cioè all'interno dell'orario scolastico (è la formula italiana, e sembra essere questa la formula preferita dal documento), oppure, là dove non fosse possibile questa soluzione, fuori delle strutture scolastiche, attraverso un'intesa coi Poteri pubblici sugli orari scolastici (è la situazione di alcuni paesi europei ed extraeuropei). Terza ipotesi, infine, "dove esistono difficoltà oggettive, ad esempio quando gli alunni sono di religioni diverse, bisogna disporre gli orari scolastici in modo da consentire ai cattolici di approfondire la loro fede e la loro esperienza religiosa, sotto la guida di educatori qualificati, Sacerdoti o Laici".

E' chiaro, da tutto il contesto, che qui si parla di un approfondimento "della loro fede" e della "loro esperienza religiosa" da farsi al di fuori delle strutture della scuola, all'interno della comunità ecclesiale.

L'ultima osservazione da fare su questo secondo paragrafo è che mentre si afferma con chiarezza e con forza il diritto della persona (e della famiglia) all'educazione religiosa nella scuola (e quindi, il dovere della scuola di offrire l'I.R.), nulla si dice sul "modo di essere e di configurarsi" di questo I.R. Si dice soltanto che ci deve essere, e che deve essere un vero I.R. "che dipende dalla Chiesa". Null'altro. Presumere di far dire al testo dell'esortazione qualcosa di più circa il "modo" di essere di questo I.R. (come da alcune parti si è cercato di fare) è davvero una forzatura ed una strumentalizzazione del testo.

Insegnamento religioso e cultura

Anche il terzo paragrafo contiene alcune affermazioni di notevole rilievo.

vo (1).

La prima è quella che, oltre alla scuola, molti altri "elementi vitali ... contribuiscono ad influenzare la mentalità dei giovani: svaghi, ambiente sociale, ambiente di lavoro". L'I.R. non può non tenerne conto, se vuol essere efficace, di questa complessa realtà ambientale che influisce, positivamente e negativamente, coi suoi valori e disvalori, a formare la mentalità dei giovani studenti.

Ma - ed è la seconda affermazione, la più importante - l'I.R. non potrà non tener conto soprattutto dei valori culturali trasmessi dalla scuola, venire in dialogo con essi per approfondirli e integrarli alla luce della fede, oppure, se ce ne fosse bisogno, per correggerli e purificarli. L'I.R. non può essere un insegnamento disincarnato, una "materia" accanto alle altre ed indifferente ad esse. Destinato a formare una "mentalità" l'I.R. deve inserirsi vitalmente negli "altri elementi del sapere e dell'educazione, in modo che il Vangelo sia assorbito nella mentalità degli alunni sul terreno (stesso) della loro formazione, e l'armonizzazione della loro cultura sia fatta alla luce della fede".

Una interpretazione puramente intellettualistica dell'I.R. (delle verità da insegnare e da apprendere), o, peggio ancora, culturale (una pura analisi scientifica e critica del fatto religioso) avrebbe poco senso anche all'interno della scuola. Solo una interpretazione autenticamente pedagogica, che considera l'incontro ed il confronto con la prospettiva religiosa della esistenza in funzione dello sviluppo promozionale della persona è in grado di restituire all'I.R. - pur nel rispetto della giusta laicità della scuola e della libertà di coscienza della persona - tutto il suo interiore dinamismo.

Il paragrafo si chiude con una parola di incoraggiamento a quanti si dedicano a questo particolare impegno di apostolato nella scuola, e con un convinto appello a "qualsiasi Governo, quale che sia il sistema sul quale si ba

(1) E' increscioso tuttavia notare come la traduzione ufficiale italiana del documento pontificio contenga notevoli discrepanze dal testo latino, che dovrebbe considerarsi ufficiale, fino al punto che il termine latino "saecularizationis" è tradotto in italiano "scolarizzazione". E tuttavia, dal contesto, sembrerebbe più giusto il termine "scolarizzazione" del testo italiano (e francese) che quello di "secolarizzazione" del testo latino; anche se - è doveroso aggiungere - il termine "scolarizzazione" non ha in italiano lo stesso identico significato che ha nella lingua francese.

sa, o l'ideologia a cui si ispira" a rispettare fino in fondo la scelta educativa cattolica dei giovani.

La "Catechesi Tradendae" e la tesi laicista

Terminata così l'analisi - che ci auguriamo serena ed obiettiva - dell'esortazione pontificia per quanto concerne il tema della "catechesi nella scuola", cerchiamo ora di confrontare le sue affermazioni con le principali impostazioni che di questo stesso problema sono state date, ed ancora si danno, da un decennio in qua, dentro e fuori la Chiesa. Lo faremo individuando le posizioni principali, senza citazioni di autori e di opere, per non appesantire al di là del dovuto la portata di un semplice articolo. Del resto, la letteratura in argomento è talmente vasta che non basterebbe un volume per tenerne debito conto (2).

Fuori della Chiesa, la posizione più radicale e chiassosa è quella del laicismo ad oltranza, di varia matrice e coloritura, secondo cui l'I.R. non ha alcuna ragion d'essere all'interno di una struttura scolastica laica, propria di una società pluralistica, qual è appunto la società italiana. La sua presenza costituirebbe una grave ed indebita violazione della laicità della scuola, un'indebita ingerenza della Chiesa nell'ambito scolastico e statutario che non le competerebbe.

La conclusione logica di questa posizione è l'esclusione di qualsiasi forma di I.R. dalla scuola pubblica statale. La religione è problema strettamente personale e privato, e di Chiesa: chi intende avere una formazione religiosa può ottenerla all'interno della comunità della Chiesa, ma non nella scuola.

Forma più mitigata di laicismo è quella di chi sarebbe disposto ad ammettere l'I.R. nella scuola come materia facoltativa, all'interno delle discipline integrative o delle libere attività complementari.

E' evidente che tra questa posizioni e la posizione dell'esortazione apostolica c'è un contrasto irriducibile.

Parlando di "un ben chiaro diritto della persona umana e delle famiglie" l'esortazione apostolica fonda l'I.R. nella scuola non tanto su motivazioni

(2) Cfr. G. ROVEA in AA.VV. *Scuola e educazione religiosa*, AVE-UCIIM, Roma 1975, (con bibliografia); P. DAMU, *Il problema dell'I.R. nelle secondarie superiori*, L.D.C., Torino 1973 (con bibliografia).

ecclesiali (la missione evangelizzatrice della Chiesa) quanto piuttosto su motivazioni di ordine antropologico e pedagogico: l'essenziale dimensione religiosa della persona umana ed il suo insopprimibile diritto ad una adeguata educazione religiosa; educazione religiosa che deve pertanto trovare un suo giusto spazio anche nell'educazione scolastica, pur nei limiti delle finalità e dei metodi che sono propri della scuola.

Una corretta interpretazione della laicità della scuola significa che la scuola, come istituzione, non fa sua nessuna scelta religiosa da imporre a gli alunni, ma che riconosce i diritti ed i valori anche religiosi di cui sono portatrici le persone degli alunni (e le famiglie), e si pone correttamente al loro servizio educativo (sia che si tratti di cattolici, e di protestanti, o di ebrei, o di qualsiasi altra religione).

Il voler negare diritto di cittadinanza all'I.R. nella scuola non è rispetto della sua laicità, ma affermazione di laicismo, qualunque sia la sua matrice ideologica, e cioè l'imposizione di una religione a rovescio (vale a dire il rifiuto pregiudiziale di riconoscere validità e significato al valore religioso).

Anche eventuali altri ordini di motivazioni (culturale, storica, sociologica) poco significato hanno all'interno di una prospettiva radicalmente laicista, potendo essi concludere, al limite, ad una informazione puramente culturale e storica, sugli influssi e sugli effetti che il valore religioso ha esercitato su tutti i settori della cultura, della vita, della storia e della civiltà di un popolo.

Sulla linea dell'enciclica "Redemptor hominis", difendere il diritto della persona all'educazione religiosa, anche nella scuola, significa in ultima analisi difendere l'uomo il suo diritto al pieno sviluppo della sua personalità. Ma significa anche difendere la cultura, nei valori della sua tradizione e nella sua proiezione verso il futuro dell'uomo e della storia; e difendere la scuola, nella sua vocazione di servizio educativo a tutto l'uomo ed a tutti gli uomini.

La "Catechesi tradendae" e il dibattito in campo cattolico

In campo cattolico la situazione è ancor più articolata e complessa. Ci limiteremo ad indicare due particolari orientamenti o linee di tendenza.

Una prima tendenza, estranea alla più attenta riflessione della pedagogia religiosa dell'ultimo decennio, continua a pensare l'I.R. nella scuola u-

nicamente come un fatto ecclesiale, motivato dalla missione evangelizzatrice della Chiesa, una realtà strettamente catechistico-ecclesiale, trapiantata nella realtà "laica" della scuola. Nessuno sforzo, in questa impostazione, per ripensare il problema e vedere se non ci sia un modo di impostarlo, più corretto e rispettoso della natura, delle finalità e dei metodi propri della scuola. L'affermazione de *Il rinnovamento della catechesi*, (documento ufficiale dell'Episcopato Italiano) secondo cui "nella scuola, la catechesi deve caratterizzarsi in riferimento alle mete ed ai metodi propri di una struttura scolastica moderna" (n. 154), non ha alcuna importanza. L'I.R. nella scuola è da considerarsi, a tutti gli effetti, una vera e propria catechesi della Chiesa, nel senso rigoroso della parola. Nessuna differenza fra la catechesi della comunità ecclesiale e la catechesi nella scuola. In taluni casi si è anche cercato di aprire la vita della scuola ad una vera e propria "esperienza di fede" attraverso celebrazioni liturgiche e sacramentali.

E' comprensibile come i fautori di questa tendenza abbiano visto nel testo della CATECHESI TRADENDAE - letto un po' affrettatamente e superficialmente - la conferma della loro tesi, senza rendersi conto che in realtà il testo, mentre afferma con forza la necessità di un I.R. fondato su "un ben chiaro diritto della persona umana e delle famiglie", nulla dice (volutamente) del "suo modo di essere" all'interno della scuola.

Una seconda linea di tendenza, giustamente preoccupata di legittimare la presenza dell'I.R. nella scuola, contro gli attacchi dei laicisti e dei marxisti, nella ricerca di motivazioni non estrinseche alla scuola, ma interne ad essa, si è limitata a far emergere le motivazioni di ordine storico, culturale e sociologico (dimenticando quella più profonda, di ordine ontologico o antropologico), approdando così, in molti casi, ad un I.R. semplicemente "culturale ed aconfessionale", senza alcun aggancio alla comunità della Chiesa, ma totalmente affidato alla "gestione" della scuola.

Più che di I.R. si preferisce parlare di problematiche culturali inerenti al fatto religioso, variamente interpretato alla luce delle moderne scienze della religione.

Ora, non c'è dubbio che la CATECHESI TRADENDAE non autorizza nessuna di queste interpretazioni. Essa parla del diritto della persona e delle famiglie, come della motivazione di fondo; parla di un vero e proprio insegnamento di religione, e, per di più, "che dipende dalla Chiesa", che ha dunque un suo chiaro ed oggettivo riferimento alla comunità della Chiesa quale garante dell'autenticità dei suoi contenuti.

La necessaria e doverosa "caratterizzazione", "in riferimento alle mete ed ai metodi propri di una moderna struttura scolastica" non possono mai stravolgere la natura di questo insegnamento: quella di offrire la conoscenza si-

stematica dei contenuti di una concreta religione storica, quella che costituisce - in certo modo - la lingua religiosa dell'alunno (e della sua famiglia).

Fra queste due tendenze, la posizione che, accogliendo totalmente le tesi della CATECHESI TRADENDAE, e coordinandole sia con IL RINNOVAMENTO DELLA CATECHESI dei Vescovi italiani, sia con il Direttorio Generale emanato dalla S. Congregazione del Clero (197, 1971), è quella che, fondando l'I.R. nella scuola non tanto sulla missione evangelizzatrice della Chiesa, quanto piuttosto sul diritto della persona umana dell'alunno alla piena educazione, e della famiglia alla scelta educativa per i figli, ne fa un preciso dovere della scuola.

Tuttavia, la scuola non è la Chiesa. Di qui il doveroso inserimento dell'I.R. all'interno delle finalità educative della scuola e la giusta ricerca di "caratterizzarlo" (non di manometterlo, nè di mutilarlo) "in riferimento alle mete ed ai metodi" propri della scuola, per non renderlo un corpo estraneo all'interno del processo educativo e promozionale della scuola.

Ma "caratterizzare" non significa fare dell'I.R. un insegnamento puramente culturale, così come inserirlo nelle finalità della scuola non equivale affatto a sottrarlo al suo necessario riferimento alla comunità della Chiesa, per garantirne l'autenticità della proposta.

La CATECHESI TRADENDAE, se pure non tocca direttamente il problema della caratterizzazione, ma semplicemente i vari modi operativi ed organizzativi con cui l'I.R. può essere realizzato nelle strutture scolastiche dei vari Paesi, non lascia alcun dubbio sulla natura autenticamente religiosa, e sulla necessaria "confessionalità" di questo insegnamento.

VITA DELLE CONSULTE DIOCESANE DI PASTORALE SCOLASTICA

CAGLIARI

La consulta diocesana di pastorale scolastica ha promosso (nel mese di marzo) un convegno di studio, con larghissima partecipazione di operatori scolastici, per avviare una riflessione attenta e costruttiva sull'azione svolta dagli Organi collegiali, sulle difficoltà incontrate e sulle modifiche da suggerire all'attuale dettato legislativo.

Al convegno, articolato in momenti assembleari e di gruppo, sono state presentate le seguenti relazioni:

- Organi di base e loro funzionamento
- Organi di territorio, competenze e prospettive
- Aspetti giuridici e proposte di riforma.

L'esame ampio e completo della situazione, attraverso l'esperienza sviluppata nell'arco di 5 anni, ha consentito di individuare alcuni punti nodali su cui far convergere la riflessione, allo scopo di suscitare un più consapevole impegno, una più incisiva presenza ed una più autentica testimonianza dei cristiani nella scuola.

FERRARA

Convegno diocesano sul tema "La scuola è un bene di tutta comunità". Gli argomenti proposti nei gruppi di studio (erano

stati precedentemente discussi e approfonditi negli incontri delle associazioni, con coinvolgimento di giovani, adulti, genitori e insegnanti ad ogni livello):

1° Gruppo: PARTECIPAZIONE E SCUOLA

A quali motivazioni deve ispirarsi, con quali modalità si può concretare la partecipazione perchè la scuola si possa dire di tutti?

- a) Quali sono gli obiettivi e i valori dell'educazione?
- b) Chi sono quelli che hanno titolo e interesse all'educazione?
- c) Se tutti sono impegnati, a livelli diversi e per titolo diverso, nel processo educativo, in che senso e come la scuola deve rendere possibile la presenza di tutti?
- d) La scuola deve accogliere e/o cercare tutti?
- e) In che modo la scuola deve riflettere la presenza di tutta la collettività?
- f) Come si genera e come si evita la prevaricazione delle singole presenze?
- g) Come si evitano presenze frammentarie o corporative?

2° Gruppo: CONTENUTI E METODI DELLA SCUOLA

Quali sono i contenuti che una scuola deve avere, quali metodi deve adottare perchè si possa dire di tutti?

- a) In relazione ai propri obiettivi educativi, quali contenuti concettuali, quali abilità operative, quali comportamenti deve promuovere la scuola?
- b) E' possibile tener presente la pluralità dei contenuti e l'unità della persona, anche in una responsabilità di comunità?
- c) La scuola non può assorbire la totalità del processo educativo. Come è possibile nella scuola la formazione integrale dell'uomo?
- d) In che senso e perchè la scuola deve preoccuparsi della formazione professionale?
- e) Quali devono essere i criteri generali cui devono ispirarsi i metodi di una scuola conforme agli ideali emersi nel presente dibattito?

3° Gruppo: UMANESIMO FORMATIVO E ANNUNCIO CRISTIANO

Quale relazione si deve istituire tra il modello di una formazione umana integrale e l'annuncio cristiano perchè la scuola si possa dire scuola di tutti?

- a) Su quale modello di formazione può innestarsi l'annuncio cristiano?
- b) In che senso e come deve essere rispettata la libertà dell'ascolto e dell'accettazione dell'annuncio cristiano nella scuola?
- c) L'annuncio consiste soltanto nell'enunciazione di una dottrina o anche nella apertura verso un orizzonte di vita?
- d) In che senso e come l'annuncio cristiano può essere proposto nella scuola intesa come comunità laica?

TRENTO

Il 16 marzo, nel Referendum provinciale promosso dai radicali, una larghissima maggioranza ha respinto la proposta di abrogare le norme sul finanziamento delle scuole per l'infanzia "equiparate", contenute nella legge della provincia autonoma n. 13 del marzo 1977.

I "no" sono stati 169.827, pari al 76,68% dei voti validi; i "si" soltanto 51.659, pari al 23,32%.

Segnaliamo l'impegno della Consulta diocesana di Pastorale scolastica in tale occasione e riportiamo il testo delle prese di posizione:

A PROPOSITO DEL REFERENDUM SULLE SCUOLE MATERNE

La Consulta diocesana di Pastorale scolastica, riunitasi mercoledì 20 febbraio, ha preso in esame il problema del REFERENDUM del 16 marzo p. v., tendente ad abrogare l'istituto dell'equiparazione delle scuole materne autonome, privandole così del finanziamento pubblico.

Data l'importanza e la gravità dei valori in gioco, la Consulta ritiene doveroso richiamare le comunità cristiane e in particolare gli organismi di pastorale ed i gruppi di impegno ecclesiale e apostolico, sul dovere di essere solidali con istituzioni che appartengono alla storia e al costume di impegno civico-sociale delle popolazioni trentine, e di operare perchè non si interrompa il loro valido servizio alle comunità locali.

Nel mettere in rilievo l'origine delle scuole materne, il loro genuino valore culturale, la consistenza e lo sviluppo di servizio educativo-scolastico pubblico che ha espresso una linea pedagogica storicamente e scientificamente convalidata, il ruolo e la funzione di istituti integrati vi e in stretta cooperazione con le famiglie, la natura popolare e partecipativa delle gestioni, è altresì da porre in luce il fatto che la L.P. 21.3.77 n. 13 ha pienamente riconosciuto la validità e l'idoneità di tali istituti autonomi, con il diritto a fruire dei conseguenti finanziamenti.

La CONSULTA ritiene necessario si faccia appello ai genitori, ai catechisti, ai cristiani impegnati e ad ogni persona sensibile agli autentici valori umani e sociali, perchè vengano confermati e salvaguardati gli spazi di libertà e di responsabilità di gestori e promotori delle iniziative scolastiche, aperte a tutti i bambini dei centri in cui le scuole materne funzionano.

Nell'offrire alla lettura e alla riflessione alcune note intese a chiarire gli aspetti fondamentali del tema, specie sotto il profilo morale e sociale, la Consulta diocesana di Pastorale scolastica invita:

1. a cogliere questa occasione per riprendere piena coscienza delle motivazioni che hanno sostenuto il sorgere autonomo delle scuole materne nel Trentino, e per approfondire i valori civili e cristiani che ne hanno accompagnato gli oltre cento anni di storia;
2. a evitare i rischi assai perniciosi dell'indifferenza e dell'assenteismo;
3. a collaborare alle iniziative promosse dalle Scuole Materne nella loro autonoma responsabilità;
4. a impegnarsi in una saggia e capillare azione informativa nei rispettivi ambiti di competenza al fine di orientare alla manifestazione compatte e convinta per il NO alle pretese abrogazioniste.

I MOTIVI PER UN "NO"

Spunti di riflessione pastorale

Il Referendum Abrogativo sul finanziamento provinciale delle scuole materne equiparate offre agli operatori pastorali (ma certamente non solo a loro), al di là del possibile esito dello stesso, occasione e stimolo

per una approfondita riflessione sulla partecipazione della comunità alla gestione delle proprie istituzioni e sui compiti dello Stato e della Provincia autonoma in questo campo.

Offre l'occasione e lo stimolo a riflettere e ad agire in conformità ad un modello più perfetto di democrazia, di autorità e impegno del popolo cioè, che non deve lasciarsi espropriare dall'Ente pubblico di quelle possibilità di autogoverno e autogestione, che singole comunità in termedie (famiglie, gruppi, associazioni, comuni, ecc.) sono in grado di espletare da sè.

Noi viviamo un periodo della nostra storia locale, dove, forse l'abitudine a un lavoro dipendente, il ripiegamento su interessi strettamente privati, la generosa disponibilità dell'Ente pubblico a farsi carico di tante cose che un tempo erano lasciate all'iniziativa privata, portano con sè anche il rischio evidente di disattendere le conseguenze negative che tale stato di cose comporta: deresponsabilizzazione, perdita di fierrezza, di creatività e solidarietà locali, disaffezione agli istituti comuni, sperpero finanziario e aumento della burocrazia, affidamento del proprio domani a poteri lontani, anonimi, impersonali.

Secondo la concezione morale cristiana non è questa la via per garantire il bene comune. Tale concezione vuole favorire la crescita della persona attraverso l'esercizio della responsabilità, del confronto e del l'impegno solidale, favorendo l'affetto ordinato alle proprie cose. Alla persona, alle famiglie, alle comunità locali si devono perciò offrire gli spazi più ampi possibili per organizzare la propria vita, le strutture sociali e culturali.

L'Ente pubblico è al servizio della crescita dell'uomo integrale ma questa non viene favorita con l'esproprio o la cessione dello stesso Ente pubblico di compiti, che i gruppi intermedi - se volonterosi - possono a dempiere da sè. Stato e Provincia interverranno invece per stimolare, sostenere (anche economicamente), coordinare, completare, armonizzare con un bene più vasto le iniziative dei cittadini, per moderarle anche, quando deviassero. Ma il bene comune non domanda mai che esse siano assorbite in base a una filosofia statalistica, centralista cioè e totalitaria, che pone lo Stato, e la Provincia, prima del cittadino. Il principio classico che regola il rapporto tra l'Ente pubblico e i gruppi intermedi è detto principio di sussidiarietà: esso vuole che a questi sia garantito lo spazio più ampio possibile di libertà creativa, assicurando al contempo tutto l'intervento di sostegno (o di repressione quando si verificassero abussi) necessario.

Quello cioè che una comunità inferiore è capace di fare da sè, non

deve essere fatto da quella superiore, pena l'appiattimento del popolo, il disinteresse e la controeducazione alla critica disimpegnata e all'assistenzialismo.

Democrazia vera non significa solo o primariamente critica o pretesa nei confronti dell'Ente pubblico, ma esercizio, il più ampio e organizzato possibile, alla gestione in proprio delle istituzioni locali.

I nemici di questo programma democratico sono: la pigrizia dei singoli e il disinteresse delle comunità per le proprie cose; l'abitudine a dipendere, a non aver nulla di proprio da gestire; la mancanza di fierezza personale e comunitaria; lo spirito "statalista" e centralizzatore.

E' necessario individuare l'immediata e remota pericolosità di questi fatti.

Se l'uomo, "tutto l'uomo e tutti gli uomini" (Populorum Progressio) , devono essere al centro del nostro interesse, e se ogni struttura deve essere al servizio di questo uomo, allora quello che favorisce l'ordinata e solidale crescita della sua responsabilità, creatività, libertà, proprietà, è bene; quello invece che lo esime da questa ricerca e da questi impegni, è male.

Queste cose è compito dei pastori richiamare, perchè fanno parte dell'insegnamento sociale della Chiesa, dottrina che essa "con vera libertà ha diritto di insegnare" (G.S. 76/1583).

Trento, 25 febbraio 1980

VERONA

"Per la giornata della scuola". Riportiamo la Nota pastorale diffusa in occasione della 3^ giornata diocesana per la scuola, celebrata il 10 febbraio 1980.

EDUCAZIONE E SCUOLA: RUOLO DEI GENITORI

Tra i problemi educativi particolarmente pressanti e urgenti, esistono quelli della scuola. Al riguardo, si hanno interventi autorevoli della Chiesa e dei responsabili della società civile.

La crisi che attraversa la scuola è una crisi di identità. Nella riscoperta del ruolo e del valore della scuola non possiamo, come educatori cristiani, farci da parte per attendere che le cose cambino da sole o solo con l'apporto di qualche persona illuminata. Per questo troviamo doverosa una giornata di riflessione a livello diocesano per assumerci tutte le nostre responsabilità, ripensando quest'anno soprattutto al posto che i genitori occupano per diritto e per dovere nell'ambito scolastico. In merito è utile rian dare ad alcuni principi fondamentali:

Noi crediamo ed affermiamo che la responsabilità educativa compete in modo primario e irrinunciabile ai genitori e alla famiglia e ciò perchè l'educazione è la continuazione della missione generatrice (cfr. G.E. n. 3). Questo lo affermiamo anche se da più parti si cerca di distruggere il concetto stesso di famiglia e di emarginarla sempre più dal suo ruolo.

I genitori hanno il compito naturale e morale, non facile ma non delegabile, di istruire e di educare la prole. Questo diritto-dovere dei genitori è un diritto naturale riconosciuto dalla nostra stessa Costituzione italiana (artt. 29, 30), dalle norme internazionali sottoscritte dallo Stato italiano (Diritti dell'uomo e Diritti del fanciullo).

La Chiesa, del resto, lo ribadisce continuamente anche in dichiarazioni solenni (vedi Conc. Vat. II nella Gravissimum Educationis).

Questo diritto-dovere non si attenua fino a scomparire a causa delle difficoltà e dei limiti in cui si dibattono molte famiglie: tali limiti e difficoltà non possono mai esonerare i genitori dalle loro responsabilità, anzi le varie istituzioni civili (Stato, Regioni, Comuni e anche la stessa scuola) hanno il dovere di aiutare le famiglie perchè adempiano al loro compito.

PRESENZA DEI GENITORI NELLA SCUOLA DI STATO

La scuola è e rimane tra tutti gli strumenti educativi quella che riveste "un'importanza particolare" perchè in forza della sua missione, mentre con cura costante matura le facoltà intellettuali, sviluppa le capacità di giudizio, mette a contatto col patrimonio culturale acquistato dalle passate generazioni, promuove il senso dei valori, prepara la vita professionale, genera anche un rapporto di amicizia tra alunni di indole diversa, disponendo e favorendo comprensione reciproca" (G.E. n. 5).

I genitori, se sono coscienti del proprio ruolo e della propria missione educativa non possono disinteressarsi della scuola dei propri figli. La

scuola, anzi, assume un ruolo di complementarietà nel processo educativo: non può e non deve sostituirsi alla famiglia nell'educazione, ma non può e non deve estraniarsi dalla famiglia; può e deve coinvolgere la famiglia affinché il processo educativo sia realmente integrativo a quello della famiglia stessa.

La partecipazione dei genitori alla vita della scuola va vista come fine e come impegno, perchè si formi in essa una reale comunità educante: genitori, docenti e studenti, pur nella specifica diversità delle loro competenze e responsabilità, uniti nella ricerca di quei valori attorno ai quali viene fondata, resa possibile e realizzata l'educazione.

Questo perchè la scuola diventi realmente momento di educazione.

Tutto ciò con spirito di servizio, di dialogo e di ascolto da parte delle varie componenti la realtà scolastica, nello sforzo di superare la tentazione di difendere solo i propri spazi o di fuggire dalle difficoltà attraverso il disinteresse e l'assenteismo. E' indispensabile, quindi, il riesame delle proprie convinzioni, della propria concezione della vita, dell'uomo e dell'educazione stessa e il comportamento conseguente.

Ogni genitore ha, in merito, delle gravi responsabilità. Anche il genitore cristiano deve essere profondamente coinvolto e non solo per i propri figli, ma per tutti i componenti della scuola. In questo intento non può certo prescindere dalla propria fede, dalla propria concezione cristiana della vita, ma anzi, proprio dalla fede viene stimolato perchè nell'attenzione, nell'ascolto e nel dialogo ponga le sue ricchezze a servizio anche di chi non è credente.

SCUOLA CATTOLICA E GENITORI

E' doveroso ricordare, inoltre, il posto che la scuola cattolica occupa tra le altre scuole e il posto che in essa è (e deve essere) riservato ai genitori. La Chiesa ha sempre considerato e dichiarato suo diritto-dovere istituire e gestire sue scuole. Tale diritto-dovere è fondato sulla natura e sulla missione della Chiesa. Del resto, ciò è pure garanzia di autentica libertà, reale servizio sociale al paese e indice di legittimo pluralismo scolastico. Inoltre vogliamo qui ricordare come è pure diritto-dovere dei genitori, proprio in nome della loro responsabilità educativa, formare delle comunità scolastiche omogenee che possano liberamente e nel rispetto della Costituzione, elaborare, proporre e testimoniare la propria cultura.

Certo che la missione dei genitori non è terminata quando hanno assicu

rato ai loro figli una scuola cattolica. Il progetto educativo della scuola cattolica impegna tutta la persona: per realizzarlo, per esservi fedele, occorre che la scuola cattolica possa contare sulla convergenza delle intenzioni e delle convinzioni di tutti i suoi membri, in particolare degli insegnanti e dei genitori, in quanto che la scuola è luogo educativo proprio nella misura in cui gli adulti, consapevoli delle scelte che hanno fatto, sanno per questo creare un ambiente permeato dello spirito evangelico che aiuti i giovani ad incontrare personalmente Cristo e a decidersi per lui.

Ai genitori spetterà poi la coerenza educativa: fare in modo cioè, che la scuola cattolica faccia respirare il clima cristiano delle famiglie e riporti tale clima scolastico nell'ambito delle famiglie stesse. La scuola cattolica potrà così aiutare ulteriormente le famiglie nella loro vita cristiana.

E per questo va sollecitata, favorita, promossa, perchè indispensabile una sempre maggiore partecipazione dei genitori anche nelle scuole cattoliche. Ciò non solo per i molteplici e gravi problemi economici in cui esse si dibattono a causa dell'anomala situazione italiana, ma anche e soprattutto, per le mete educative cristiane che la scuola cerca di perseguire. Anzi tale partecipazione deve essere il segno profetico per una maggiore presa di coscienza e maturazione di partecipazione dei genitori nelle altre istituzioni scolastiche.

CONCLUSIONE: l'impegno dei genitori è allora di una reale presenza cristiana nelle scuole statali e cattoliche in cui essi sono presenti come responsabili qualificati. Tutto ciò sarà sempre più possibile se nello stesso tempo, si favoriranno le varie associazioni dei genitori: insieme sarà più facile portare avanti le comuni responsabilità e risolvere i vari problemi.

