

INDICE

Cari giovani,	pag. 129
1. Editoriale	" 133
2. In primo piano	
<i>Che cosa vuol dire educare? - Per una critica dei pregiudizi correnti (don G. Angelini)</i>	" 137
2. Temi del dibattito attuale	
<i>Relazione introduttiva al Seminario di Studio su: "Scuola Cattolica e parità" (prof. G. Garancini)</i>	" 147
<i>Insegnamento della religione cattolica a scuola: nuovi motivi di riflessione e di impegno dopo la sentenza della Corte Costituzionale e il dibattito parlamentare (mons. G. Rovea)</i>	" 165
4. Ufficio Nazionale e Commissione Episcopale	
<i>Consulta Nazionale del 10 maggio: "Problemi e pro- spettive dell'innalzamento dell'obbligo ai 16 anni" ...</i>	" 175
<i>Un altro passo nel dialogo tra Chiesa e mondo della Università e della Cultura in Italia: la Giornata Nazio- nale di studio per docenti universitari</i>	" 179
<i>Convegno sulla "Cooperazione Scolastica": Sintesi fi- nale dei lavori e delle proposte</i>	" 183
5. Informazioni e Cronache	
<i>Il Congresso Nazionale UCIIM</i>	" 187
<i>Il Congresso Nazioanle AIMC</i>	" 191
<i>La Pastorale Scolastica nella Regione Umbria</i>	" 195
<i>"Il senso cristiano dell'educazione" (dal Documento della Consulta diocesana di IMOLA)</i>	" 199
<i>La Pastorale Scolastica ad Ascoli Piceno (intervista al Vescovo mons. M. Morgante)</i>	" 203
6. Invito alla lettura	
<i>"Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra: 1945-1958" (F. De Giorgi)</i>	" 207



Cari giovani,

(...) Io rispondo soprattutto al vostro <<perchè>>? Qual è dunque, nel progetto di Dio, il senso nascosto di questo mondo che appare spesso caotico? Cosa è quello che Dio ha voluto? Io mi ispiro al libro della Parola di Dio, che rivela il principio, la Genesi, e che trasmette il messaggio di Cristo.

In principio, Dio non ha voluto il male, nè il disordine, nè l'umiliazione dell'uomo, nè lo scompiglio della natura, nè il disprezzo dei poveri.

Egli ha creato il mondo per essere abitabile, per essere buono, bello, armonioso. Egli ha creato la natura per l'uomo. Dio è amore in esso stesso. E' questo il segreto di Gesù rivelato al suo discepolo Giovanni.

Se tutto viene da Dio, quale deve essere il nostro primo atteggiamento? Accogliere il mondo come un dono di Dio, non disprezzarlo. Non catturarlo per sé. Ma rendere grazie. Essere consapevoli che, senza Dio, noi non saremmo nulla.

E ancora, rispettare la natura. La vostra generazione non capisce perchè si distrugge la natura, perchè si continua ad inquinare senza senso, perchè viene contaminata quotidianamente, perchè viene interrotta la sua armonia. Avete ragione.

Ma l'uomo non può restare in posizione passiva timoroso della natura. Dio lo ha chiamato a dominare la natura. Gli ha donato l'intelligenza per scoprirne le leggi e i segreti, per controllarla. E' il senso del lavoro. E' anche il senso dei vostri studi. Il mondo è affidato alle mani dell'uomo, al suo genio creativo, al suo coraggio. L'intervento umano non ha che il rispetto di Dio come limite, il rispetto della vita e della dignità degli uomini, e anche la prudenza per non rischiare di rompere gli equilibri della natura. Ecco la grandezza dell'uomo (...).

Ma vi è un'altra legge della creazione: quella della solidarietà. Gli uomini sono stati creati in solidarietà con Adamo, legati gli uni agli altri, nel bene e nel male. Tale solidarietà ha un aspetto meraviglioso: noi ereditiamo dalla saggezza e dal progresso delle generazioni precedenti; ma anche dai loro sbagli. Non si può avere l'uno evitando l'altro. Questa regione dell'Europa è stata profondamente segnata dai conflitti mortali delle due guerre mondiali. Voi non avete conosciuto tali guerre. Ma esse hanno segnato i vostri genitori e vi segnano nel vostro subconsciente. Spetta a voi ora consolidare la pace.

La terra appartiene a Dio, ma essa è stata donata a tutti gli uomini. Dio non vuole lo spreco di alcuni e la fame di altri, l'abbondanza di alcuni perchè il loro suolo è generoso, la miseria di altri perchè non hanno tale fortuna. Non si devono avere privilegi per i ricchi e i forti, e l'ingiustizia per i poveri e gli handicappati. Tutti sono uguali nella dignità. Non possiamo esistere gli uni senza gli altri; abbiamo tutti da ricevere dagli altri. (...).

Il disegno di Dio è ancora la collaborazione fra l'uomo e la donna. All'uno

e all'altra Dio ha voluto affidare il mondo. L'uno e l'altra sono stati creati a sua immagine. La donna è della stessa razza dell'uomo, <<carne della sua carne>> secondo l'immagine biblica. La sua sorte dipende molto dallo sguardo che l'uomo ha su di lei, come disse Gesù. Ella non deve mai essere ridotta ad un oggetto. Ha la stessa dignità, gli stessi diritti. Ma l'uomo e la donna hanno ciascuno i loro doni. Non si può assimilarli gli uni agli altri. (...).

Rimane un ultimo aspetto, molto importante, della creazione. E' la libertà dell'uomo e della donna nella ricerca del bene. Dio non ha fatto il male. Ma ha lasciato l'uomo libero. Cosa sarebbe l'uomo senza libertà? Dio ha preferito questa libertà alle prostrazioni degli schiavi, come ha detto il vostro poeta Péguy. Ora l'uomo e la donna si sono chiusi a Dio. Essi hanno creduto di poter disporre a loro gradimento del bene e del male. Ma essi non possono evitare le conseguenze delle loro stesse scelte. Questo perchè c'è nel cuore dell'uomo una misteriosa rottura con Dio, con il bene, che ha avuto ripercussioni su tutta la creazione, fra gli uomini, fra l'uomo e la donna, fra la natura e l'uomo. E' una certezza della Rivelazione. Ciò spiega molte delle nostre miserie. Poichè gli uomini d'oggi fanno la stessa cosa. Essi si credono Dio. Essi non ritroveranno la pace se non con l'obbedienza a Dio. Sì, siamo tutti peccatori. E' in noi che si trova la ragione del male; è nella nostra conversione che risiede la felicità. Ma possiamo arrivarci con le nostre sole forze? E' un'altra storia. Abbiamo bisogno di un Salvatore, che ci illumina, che ci libera. Ho nominato Gesù Cristo. Egli viene a noi, figlio di Maria. Egli viene da Dio, figlio di Dio.

Cari amici, Cristo è venuto. Egli ha seminato la Parola di Dio, sotto forma di parabole, nel cuore dei discepoli, perchè il Regno di Dio cominci sulla terra, attendendo il suo compimento nell'aldilà. (...).

Egli solleverà il mondo come il lievito: mescolato ad una grande quantità di pasta, finisce per farla lievitare tutta. Cari giovani, avete capito la potenza del Vangelo?

Occorre ancora che il lievito sia veramente mescolato, presente in tutta la pasta; e che rimanga un autentico fermento, con tutta la sua forza, senza essere snaturato. Tali sono anche le condizioni della diffusione apostolica della Chiesa nel mondo. I cristiani devono essere presenti in tutti i cantieri del mondo, laddove si prepara la società del domani, laddove sono le basi dell'Europa, laddove gli uomini studiano, cercano, lavorano, si addolorano, soffrono, laddove essi si prendono anche i loro svaghi; sempre più abbondanti. Ma essi devono, al tempo stesso, proteggere la loro fede originale senza portarla al grado delle opinioni e delle ideologie, senza sposare costumi estranei al Vangelo. Per questo il legame con Cristo deve essere sempre più approfondito nella meditazione della Bibbia, nella preghiera, nei sacramenti della riconciliazione, dell'Eucaristia, nella vita ecclesiale. E' necessario per loro essere nel mondo senza essere del mondo.

(...) Praticamente, quali sono dunque i valori che Cristo ha portato nel

mondo per salvarlo? Essi sono, soprattutto, quelli delle Beatitudini che costituiscono la legge del Regno (Mt 5,1-12). Possono sembrare paradossali, ma esse rinnovano tutto il comportamento umano. (...).

Un uomo, una donna, che vive secondo tali beatitudini, che riconosce un valore assoluto, ha trovato un tesoro. E' divenuto egli stesso un tesoro per il mondo. Egli annuncia il Paradiso. Vi domanderete: che può fare ancora la religione nell'anno 2000? Essa farà grandi cose se i giovani di oggi si impegnano senza paura su questo cammino. Tutto è possibile con il soffio che viene da Gesù; il soffio del suo Spirito. Ecco l'Amore che viene da Dio! (...).

Gesù è il nostro cammino. Egli ci accompagna, come ha fatto con i discepoli di Emmaus. Ci mostra la direzione della nostra marcia. Egli ci consiglia quando sbagliamo strada. Ci risollewa quando cadiamo. Egli ci attende alla fine del percorso, quando verrà il momento del riposo e della gioia. (...) La marcia ha a sua volta l'aspetto di cammini molto diversi, che rispettano la personalità di ciascuno. Molti sono chiamati a formare famiglie cristiane esemplari; essi dunque si impegnano sulla via del sacramento del matrimonio, che è una vocazione bella e grande.

Molti lo fanno anche attraverso il loro lavoro o il loro impegno sociale, politico, culturale, sindacale.

Ma come tacere la nostra ammirazione quando si incontrano dei giovani che, come i discepoli delle prime ore, sono capaci di lasciare tutto per seguire Cristo, nel mistero sacerdotale o nella messa in pratica radicale dei consigli evangelici? (...)

Amo essere l'amico dei giovani. Ma, come vedete, rimango un amico esigente. Perché Cristo è esigente: egli chiede tutto. Egli vi chiama a rifiutare le cortesi demagogie. Il vostro cuore è alla portata degli slanci radicali che impegnano tutta la vita. Ciò che ha valore forse costa, come il tesoro e la perla preziosa. Così si arriva alle beatitudini. Seguendo Cristo, si porta la croce, ma si riceve la gioia di una ricompensa centupla, in questa vita.

(dal dialogo del Papa con i giovani europei a Strasburgo il 9 ottobre 1988).



EDITORIALE

1. - Anche il contenuto di questo numero del Notiziario è immagine fedele della varietà e complessità dei temi e problemi che in sedi molteplici tengono il campo di discussioni, analisi, proposte relative alla scuola e all'educazione.

I temi, anzi gli ambiti educativi, secondo l'espressione usata dal Papa a Loreto, sono ormai all'ordine del giorno. E proprio il dialogo intessuto dal Papa con i giovani a Strasburgo, e il cui testo è posto in apertura del presente fascicolo, è un "incipit" non convenzionale del Notiziario. E' il richiamo ad una attitudine che è previa ad ogni altra considerazione, ad ogni pur necessaria strategia.

Le parole del Papa sono percorse da un afflato di amore immediato per i ragazzi, con tutti i toni e le variazioni sul tema: la fiducia, la simpatia, la comprensione, la speranza...

Ma su tutte le altre note sembra imporsi il profilo alto della verità: Giovanni Paolo II conduce i giovani dalla verità di Dio creatore, alla verità di Cristo redentore; alla verità/vitalità della Chiesa, alla verità di ogni vita giovanile, chiamata a realizzarsi nei diversi campi come vocazione, come solidarietà fra uomo e donna e nei confronti di tutti gli uomini e di ogni creatura.

E' di grande suggestione il forte iniziale richiamo ai giovani: "In principio Dio non ha voluto il male, né il disordine, né l'umiliazione dell'uomo, né lo scompiglio della natura, né il disprezzo dei poveri...".

Dio creatore è anzi la fonte dell'amore e della verità dell'uomo.

Ugualmente suggestivo il riferimento a Cristo: "... Gesù è il nostro cammino. Egli ci accompagna... ci mostra la direzione della nostra marcia. Egli ci consiglia quando sbagliamo strada. Ci risollewa quando cadiamo...". Alla fine del dialogo il Papa afferma: "Amo essere l'amico dei giovani. Ma come vedete, rimango un amico esigente. Perché Cristo è esigente...".

Vogliamo qui aggiungere, a commento del testo del Papa, e ad orientamento del nostro lavoro di educatori, un passaggio della Nota Pastorale CEI La Chiesa in Italia dopo Loreto: "... bisogna dunque operare per la formazione di personalità cristiane adulte, capaci di lasciarsi giudicare e possedere dalla verità, per diventare testimoni con la trasparenza della vita. In ordine a tale compito appare di fondamentale importanza l'impegno educativo, inteso come capacità di promuovere la formazione integrale della persona umana secondo verità" (nn. 14/15, passim).

2. - Col testo del teologo Angelini, collocato in evidenza nella rubrica **"In primo piano"**, vogliamo offrire all'impegno educativo la forza di una riflessione teologica acuta e suadente. Essa apre su un esame critico e sulla confutazione di tante idee correnti di educazione che mettono facilmente radici per quella parte di verità che pur contengono, ma che viene molto spesso oscurata dal peso di interpretazioni riduttive e superficiali, omogenee e integrabili in un certo clima di dimissione educativa.

Il teologo ci avvisa soprattutto di un pericolo che corre l'educazione: quello di mettere in ombra una autentica dimensione morale, capace di toccare e cambiare la vita, per imboccare invece la via molto più facile della proclamazione di "valori". Angelini ritiene che proprio la sostituzione delle "virtù" con i "valori" abbia indebolito l'educazione incamminandola su una via di astrazione e imprecisione. Altri pedagogisti attenti hanno espresso la stessa preoccupazione segnalando il passaggio progressivo da una etica del dovere, facilmente demonizzata e tacciata di moralismo, ad un'etica della convinzione, sottintendendo, con chiaro e strumentale riduzionismo terminologico, il valore positivo solo di ciò di cui ci si convince.

Le considerazioni dell'autore si sviluppano nella descrizione/confutazione dell'educazione come maieutica, come attivismo pedagogico, come socializzazione. E' notevole nel testo la forza con cui una corretta e feconda nozione di educazione viene ricondotta alla categoria della generazione: "Per capire il nocciolo essenziale del rapporto educativo occorre di necessità riferirsi alla esperienza umana fondamentale, dalla quale procede ogni debito educativo: intendiamo riferirci alla esperienza di generazione... Il genitore anticipa il figlio nella prima e più radicale scelta: quella della vita per lui... Può di fatto essere un sopruso. Perché non lo sia, occorre che chi genera offra al figlio una garanzia personale: offra la sua stessa vita come documento di speranza...". Ecco in sintesi una stupenda definizione dell'**educazione come documento di speranza**.

Anche il Concilio (cfr. G.S. 31) aveva intravisto proprio nelle "ragioni di vita e di speranza" la chiave del futuro. L'educazione è un debito che come adulti siamo chiamati a pagare ai giovani, cioè al futuro del mondo. Poco serve evadere o nascondersi questo compito sotto termini elusivi, come quelli di animatore o leader, o istruttore o docente. Proprio su questo problema e su questa sfida chiude il testo di Angelini: "... come dare un nome a quella <<buona causa>> che sola sarebbe capace di offrire alla vita del singolo un criterio per spendersi, per donarsi con decisione

e senza pentimenti, per divenire così davvero <<libera>>?"

Il nome della buona causa a cui siamo chiamati a donarci è appunto l'educazione dei giovani.

3. - Affrontando i "Temi del dibattito attuale", questa volta il Notiziario torna su due problemi; uno di antica data: quello relativo alla "querelle" della parità della Scuola Cattolica; e uno più recente: quello della controversa collocazione dell'IRC concordatario.

Sono due problemi aperti e, pur per motivi diversi, brucianti.

Esigono pertanto che l'attenzione su di essi sia costante e intelligente. La relazione del prof. G. Garancini su "Scuola Cattolica e parità" è stata tenuta in apertura di un Seminario di studio programmato, nell'ambito dell'Ufficio Nazionale, dal Gruppo della Scuola Cattolica. Il testo riveste un suo originalissimo interesse perchè coglie, grazie ad un questionario previo sottoposto a tutte le espressioni di Scuola Cattolica, il punto di vista delle istituzioni scolastiche cattoliche su questo problema. E' uno sguardo "da dentro", finalizzato ad individuare le chiarezze condivise, le convergenze operative proponibili e, molto onestamente, anche il cammino da compiere perchè la Scuola Cattolica italiana si presenti come soggetto ed interlocutore unitario nella Chiesa e nella società civile e politica. Il testo viene offerto a tutti gli operatori di Pastorale Scolastica per quell'essenziale principio secondo il quale i problemi della Scuola Cattolica riguardano la Chiesa, tutta la Chiesa, e non saranno pienamente risolti fino a che non troveranno eco e disponibilità nell'opinione pubblica ecclesiale.

Per questo stesso motivo si offre anche il testo delle conclusioni "politiche" del Convegno voluto dalla CEI, tramite l'Ufficio di Pastorale Scolastica, e col supporto del Gruppo di lavoro della Scuola Cattolica, sui problemi delle Cooperative Scolastiche (Roma, 14-16 aprile).

Quanto al tema dell'IRC, il preciso testo di mons. Rovea ripropone il quadro dei problemi ma anche quello delle certezze, alla luce della recente sentenza della Corte Costituzionale. Gli Uffici diocesani di Pastorale Scolastica, le Consulte, le associazioni di cristiani presenti nella scuola e i singoli credenti hanno qui uno dei motivi "storici" del loro impegno. Soprattutto in previsione delle dichiarazioni di avvalersi/non avvalersi che famiglie e alunni saranno chiamati ad esprimere all'atto dell'iscrizione al prossimo anno scolastico.

Il nostro impegno deve caratterizzarsi come difesa della natura autentica dell'IRC, quale contributo specifico alla formazione integrale della persona, nel rispetto e nell'ambito delle finalità della scuola. E insieme siamo chiamati ad una continua maturazione e sostegno delle motivazioni che conducono famiglie e alunni a scegliere l'IRC; senza dimenticare, quando possibile e richiesta, la corretta e rispettosa problematizzazione anche di posizioni di rifiuto ed indifferenza.

4. - Abbiamo anche voluto dare spazio più ampio del solito alle **"Informazioni e Cronache"** di quanto si fa di animazione cristiana della scuola da parte delle chiese particolari e da parte delle associazioni di cristiani impegnate in questo settore. Speriamo che tutti vi trovino motivo di incoraggiamento e qualche spunto per il proprio agire pastorale. I ritmi del Notiziario sono purtroppo molto lenti e di conseguenza le segnalazioni giungono normalmente con forti ritardi, ma questo non impedisce che le testimonianze proposte raggiungano il loro scopo.

L'ultima rubrica, **"Invito alla Lettura"**, è stata pensata e orientata alla promozione di una adeguata cultura di Pastorale Scolastica attraverso l'accostamento di testi significativi. In questo numero offriamo alla lettura il libro **"Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra: 1945-1958"**. Si tratta degli Atti di un Convegno promosso nel 1986 dalla facoltà di pedagogia dell'Università Cattolica. Il merito del Convegno è quello di aver portato uno sguardo sintetico sull'insieme delle attività e interventi della Chiesa italiana in un periodo cruciale della storia civile e politica del nostro Paese e che per la Chiesa è identificabile come l'ultimo frammento dell'esperienza di "cristianità". E' anche originale e feconda la chiave di lettura assunta: studiare la strategia pedagogica della Chiesa, portando elementi di chiarezza alla nozione di progetto educativo ecclesiale.



CHE COSA VUOL DIRE EDUCARE? Per una critica dei pregiudizi correnti



1. - Il peso degli insufficienti fondamenti teorici dell'educazione

Il compito educativo s'è fatto difficile. Ma prima ancora s'è fatto confuso. La difficoltà, detto altrimenti, non si configura semplicemente come difficoltà di realizzare praticamente obiettivi, i quali sarebbero per altro chiari dal punto di vista teorico o di principio. Le difficoltà aumentano quando si tratti della indeterminatezza degli obiettivi. Correlativamente, si prospetta per il cristiano, e rispettivamente per la Chiesa ai diversi livelli del suo ministero, un compito di chiarificazione teorica, al di là dei compiti non indubitabili di impegno pratico sul fronte educativo.

La nostra impressione è che, di fatto, la consistenza propriamente teorica del problema educativo nella presente congiuntura civile non sia adeguatamente percepito dalla diffusa coscienza cattolica; sicchè anche l'impegno pratico si produce in forme di dubbio valore. La grande enfasi sempre posta sulla gravità delle responsabilità educative di genitori, pastori o insegnanti appare come un'enfasi alquanto generica e frustrante. Essa mira forse ad alimentare il sentimento di colpa, la percezione confusa cioè della propria inettitudine ad assolvere il compito educativo da parte dei diversi responsabili dell'educazione, non riesce invece ad illuminarli in maniera determinata circa ciò che si potrebbe e si dovrebbe fare, al di là di ciò che di fatto già si fa.

Il tema educazione propone, sotto tale profilo, problemi analoghi a quelli proposti più in generale da ogni tema morale. Il compito educativo è infatti un compito morale, e non teorico. E' cioè un compito che non può essere assolto affidandosi a competenze di carattere specialistico, quali sarebbero le abilità

professionali nutrite dalle conoscenze analitiche della psicologia e della pedagogia recente. E' invece un compito la cui qualità e le cui concrete esigenze possono essere riconosciute soltanto dall'uomo buono.

Da qualche anno a questa parte si fa un gran parlare di etica, ai diversi livelli della vita pubblica. E' assai dubbio tuttavia che a una tale enfasi retorica corrisponda una proporzionale preoccupazione di precisare che cosa sia "etica", o rispettivamente "morale". La vaghezza nell'uso della terminologia è di per sé indice della incertezza del pensiero. "Morale" è termine che conosce poca fortuna nel lessico oggi corrente: esso sembra suscitare un istintivo sospetto. Alla radice di tale sospetto c'è il timore del "moralismo", e cioè di un appello alla coscienza morale che il moderno cittadino "privato" sentirebbe come lesivo della propria autonomia. "Etica" suona più "laico", ed è di fatto preferito a "morale". Non a caso "etica" è il termine tecnico usato di preferenza dalla filosofia moderna per indicare i paradigmi assiologici capaci di valere quali fondamenti della vita comune; l' "etica" è per ciò stesso "pubblica", mentre la "morale" è "privata". Tra i due termini si distingue talora, a livello di letteratura specialistica, intendendo per "morale" quella vissuta e plasmata dai **mores** effettivi, per "etica" invece la teoria che cerca la comprensione o comunque la chiarificazione riflessa dall'esperienza morale effettiva dell'uomo. Le spiegazioni teoriche che l' "etica" contemporanea propone dell'esperienza "morale" effettiva vanno per lo più nel senso della riduzione psicologista o sociologista della morale: l' "etica", in altri termini, non impegna circa la verità del bene e del male a cui fa riferimento la coscienza morale degli uomini, ma semplicemente esplicita i pretesi determinismi psicologici e rispettivamente sociologici da cui procede quella coscienza.

La raccomandazione di un supplemento di "etica" negli affari, nella vita politica, o nella professione dell'insegnamento, appare sotto tale profilo come un appello a luoghi comuni insieme ovvii e confusi. Pensiamo, per essere un poco meno vaghi nella denuncia ai luoghi comuni richiamati dalle grandi parole: giustizia, rispetto della persona, promozione dell'uomo, libertà, solidarietà, tolleranza o magari anche "nazionalità". Parole, tutte queste, che alludono a valori tanto indubitabili quanto imprecisi; sicché l'appello ad essi manca d'ogni univocità.

La morale di un tempo cercava di esprimere il significato del bene attraverso le figure della "virtù" e rispettivamente della "legge"; l'etica contemporanea privilegia invece la figura dei "valori". Ora i cosiddetti "valori" sono per loro natura astratti, formulati cioè in termini tali da non lasciare trasparire in alcun modo gli stili di vita o rispettivamente le forme tipiche di azione, nelle quali essi praticamente si concretano. Anche per questo motivo i "valori" appaiono assai eterei e distanti, come le stelle del cielo. E tuttavia imprescindibili.

La distanza tra i "valori" declamati e le forme della vita quotidiana è il riflesso di un fenomeno storico-culturale preciso: quello per cui la vita quotidiana appare sempre più normata in base a criteri funzionali, quali sono quelli esigiti dalla crescente complessità del rapporto sociale e della divisione dei compiti; tali

criteri si esprimono più concretamente in regolamenti convenzionali, che non sono norme morali, nè lasciano facilmente trasparire un loro eventuale fondamento morale; per ciò che riguarda tale fondamento, ciascuno è consegnato alla sua coscienza privata. Il consenso morale si esprime nella forma appunto eterea dei "valori", drasticamente separati dai "ruoli" sociali.

2. - La necessità di una riflessione più rigorosa sull'idea di educazione.

La separazione tra "valori" e "ruoli", tra "coscienza" e "professione" rende la vita sociale scarsamente rilevante sotto il profilo dell'educazione del singolo, a differenza da ciò che accadeva un tempo. Nell'antica società "organica", caratterizzata da un fondamentale consenso ideale, insieme etico e religioso, accadeva che la concreta pratica del rapporto sociale assumesse spontaneamente il rilievo di buona opportunità educativa: di buone opportunità, cioè, in ordine all'identificazione personale del singolo, alla determinazione dunque dei suoi ideali, ed in genere del significato etico della sua esistenza. Nella contemporanea società "complessa" si determina invece una sorta di tendenziale separatezza tra prestazione sociale e coscienza personale; per la realizzazione della prima basta qualche cosa di meno della coscienza, e della virtù: basta un'abilità professionale. La coscienza, in vacanza, vede proporzionalmente diminuire le proprie opportunità di crescita. Essa riconosce certo il prestigio dei generalissimi "valori": ma si tratta di un riconoscimento per così dire "ozioso". La socializzazione stenta a divenire anche momento dell'educazione.

Accade, di conseguenza, che si debba provvedere all'educazione mediante istituzioni apposite. L'istituzione più rilevante è certo la famiglia, ma essa è anche la meno considerata a livello di discorsi pubblici e vive la propria responsabilità educativa in regime di quasi clandestinità.

L'istituzione che viceversa polarizza l'attenzione pubblica è la scuola. Davvero si tratta di un'istituzione educativa? E' di rigore la risposta affermativa; nessuno oserebbe nominalmente negare che la scuola debba svolgere una funzione educativa. Ma il rischio è che si tratti di risposta puramente nominale. L'educazione è uno di quei "valori" tanto indubitabili quanto vaghi, dei quali la vita sociale non può prescindere, ma ai quali essa non sa neppure dare un contenuto determinato.

La scuola, d'altra parte, specie ai suoi livelli secondari, appare di fatto assai più impegnata nel compito di favorire l'apprendimento di saperi formalizzati e di abilità tecniche, che nel compito di favorire la crescita della coscienza e della libertà del minore. A livello di scuola primaria l'attenzione sintetica alla persona del fanciullo è certo maggiore; prevale per altro l'attenzione ai profili psicologici piuttosto che a quelli propriamente etico-religiosi della crescita. La pedagogia contemporanea, interessata ai problemi dell'educazione scolastica assai più che

non a quelli della famiglia, appare non a caso psicopedagogia e didattica, assai più di disciplina propriamente etica qual era un tempo.

Una riflessione seria sull'idea di educazione, e sui problemi consistenti che il processo educativo solleva nella società contemporanea, sembra fundamentalmente mancare nell'orizzonte della ricerca teorica presente. Siccome d'altra parte da quell'idea non si può prescindere, il difetto di una riflessione consistente è supplito dall'appello ad una serie di luoghi comuni. Proprio perchè comuni, tali luoghi sembrano non necessitare di argomentazioni e di chiarificazione riflessa.

Tali luoghi comuni sollevano obiettivi e consistenti problemi, che è assolutamente necessario dichiarare e quindi risolvere. Si tratta di problemi che per loro natura conducono in fretta al confronto con i massimi interrogativi intorno all'uomo; probabilmente, proprio per tale motivo essi sono di fatto per lo più rimossi.

Per lo stesso motivo appare particolarmente urgente che la coscienza cristiana si cimenti con quei problemi, e non indulga invece alla ripetizione irresponsabile dei luoghi comuni intorno ai quali si coagula la *koiné* pedagogica corrente.

Considereremo di seguito quattro di questi luoghi comuni, con la preoccupazione di mostrare quanto poco ovvii essi siano, e di indicare quale supplemento di riflessione esiga la più responsabile comprensione di tali generiche cifre dell'impegno educativo.

3. - L'insufficienza dell'educazione come maieutica

Una delle affermazioni che ricorrono più frequentemente, nei discorsi intorno all'educazione, è quella che suona pressappoco così: educare non vuol dire indottrinare, o addestrare, o comunque plasmare la persona del minore. Vuol dire piuttosto propiziare l'esplicazione di quelle virtualità che dalla nascita sarebbero iscritte nel minore stesso. L'etimologia viene in aiuto alla concezione "maieutica" dell'educazione: "educare" significa infatti originariamente, nella lingua latina, "condurre fuori con sforzo". Di qui l'immagine ovvia dell'educazione come sforzo inteso a trarre fuori dal minore ciò di cui egli è in qualche modo gravido. Nel famoso passo del *Teeteto* (149b - 150d), in cui Socrate propone l'accostamento tra la propria arte e quella della levatrice, egli sottolinea insieme la differenza tra il parto dei corpi e quello delle anime: "non accade alla donna di partorire ora fantasmi ora esseri reali"; mentre la più grande capacità della maieutica socratica sarebbe esattamente quella di "discernere sicuramente se fantasma e menzogna partorisce l'anima, oppure se cosa vitale e reale". Come si possa poi operare tale discernimento essendo personalmente "sterili di sapienza", come appunto si dichiara Socrate ("il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vietò di generare"), rimane oscuro.

Forse dobbiamo intendere l'affermazione riconducendola all'ironia di Socrate; o forse invece alla sua inclinazione intellettualistica, che lo induce a sovrastimare le capacità del ragionamento rispetto a quelle della testimonianza personale.

In ogni caso, Socrate non parla propriamente di educazione, e la verità dell'educazione è un'altra. E' vero, in certo senso, che educare vuol dire far nascere, far venire alla luce l'uomo libero che ancora si nasconde nel bambino, e non invece riempire il bambino dei saperi e dell'abilità dell'adulto. Ma è anche vero che tale opera non può prodursi in altro modo che questo: proponendo cioè al minore un'immagine di ciò ch'egli potrebbe essere. Non si "trae fuori" quello che è in lui quasi scavando dentro di lui, analizzando la sua psicologia, o peggio incentivando indiscriminatamente ogni sua inclinazione spontanea: lo si "trae fuori" invece fondamentalmente attraverso la testimonianza di quello che personalmente si è, e dunque di quello che si crede e si apprezza.

In tal senso la persona dell'educatore è ingrediente essenziale dell'opera educativa: essa soltanto può far crescere (*augére*), può esercitare un'autorità. Occorrerà certo subito aggiungere che tale autorità non è in realtà prerogativa della sua persona; è invece prerogativa di quella verità alla quale egli rende testimonianza, mostrando appunto di cercare in essa autorizzazione per la sua stessa vita. E tuttavia, a quella verità l'educatore può e deve rendere testimonianza mediante i suoi modi effettivi di vivere, e non invece solo e soprattutto mediante parole e ragionamenti.

La fortuna moderna della rappresentazione dell'educazione quale "trarre fuori" è da interpretare sullo sfondo della crisi di autorità che caratterizza questo tempo. Crisi di autorità che ha due volti, strettamente congiunti. Per un primo lato colui che dovrebbe, e magari vorrebbe, esercitare un'autorità scopre che di fatto essa non gli è riconosciuta dal minore. Per altro lato egli stesso dubita di tale sua autorità, e quindi preferisce escludere per quanto possibile il riferimento alla propria persona dal rapporto educativo.

Se l'educazione davvero consiste nel "trarre fuori" quello che già è presente nel minore, allora prescindere dalle convinzioni personali appare per l'educatore non solo possibile, ma addirittura doveroso. Non si deve infatti "condizionare" il minore!

A tale sofisma occorre rispondere che l'obiettivo di non "condizionare" è troppo modesto. Certo, occorre non "condizionare"; occorre però positivamente offrire al minore le "condizioni" perchè egli possa crescere e diventare libero. A tali "condizioni" appartiene, imprescindibilmente, un' "autorità". Essa è interpretata anzitutto dal padre e dalla madre: coloro che hanno generato debbono anche far crescere.

Detto altrimenti, coloro che hanno generato sono in debito di una spiegazione nei confronti del figlio: in nome di quale autorità avete fatto questo? Chi vi ha autorizzato a considerare questa mia vita come un dono, come una cosa buona,

dunque? Che cos'è bene? In che cosa io posso credere, sicchè la vita diventi per me possibile?

La fuga dall'esercizio dell'autorità - è al di là delle motivazioni soggettive alle quali cerca di ricorrere - fuga di fronte al sapore inquietante di queste domande.

L'esercizio dell'autorità è divenuto oggi più difficile, indubbiamente: se non altro perchè manca al singolo il conforto di un contesto sociale consenziente. A livello sociale regna l'arbitrio, e quindi il singolo deve assumersi da solo la responsabilità delle proprie scelte e dei propri apprezzamenti. Più difficile, quell'esercizio è diventato insieme più necessario per i minori; nel senso che soltanto dalla testimonianza personale degli adulti essi potranno essere aiutati a riconoscere e a credere a verità di cui la società tace nelle sue espressioni pubbliche. Al supplemento di responsabilità personale obiettivamente richiesta all'adulto deve di necessità corrispondere un supplemento di serietà etica nella ricerca di un "autore" per la propria vita.

4. - La povertà dell'attivismo pedagogico

Merita un cenno anche questo secondo luogo comune, che appare peraltro strettamente legato al precedente. Se infatti educare significa "trarre fuori", ha di che apparire plausibile la strategia pedagogica consistente nella promozione indiscriminata del più gran numero possibile di occasioni pratiche nelle quali i minori - e in questo caso pensiamo soprattutto ai fanciulli e ai preadolescenti - possono "esprimersi", come si dice.

L' "attivismo pedagogico", in molti modi teorizzato nella prima metà di questo secolo, rimane fino ad oggi una ricetta largamente praticata. La sottolineatura del momento "attivo" dell'apprendimento reagisce alle teorie e soprattutto alle pratiche didattiche proprie della scuola tradizionale, troppo intellettualistica e prescrittiva.

Sembra tuttavia che oggi siano divenuti consistenti anche i rischi contrari: quelli cioè di una specie di iper-attivismo educativo che di fatto induce il minore, che pure consente alle stimolazioni che gli sono proposte, a dissociarsi dalle molte attività alle quali pure partecipa. Il bambino impara, a modo suo, una strategia di vita simile a quella praticata da molti adulti, essi stessi iper-attivi. Il cittadino medio, sempre affrettato, ma anche sempre "efficiente", o comunque sempre preoccupato di mostrarsi tale, riesce a reggere a tali ritmi soltanto ad una condizione: risparmiare l'anima. Ossia, dissociare la propria coscienza "profonda" da quello che fanno le mani, che esprime il volto, che dice la bocca, che operano insomma le sue potenze periferiche. E' il decimo carattere dell'uomo di Cacciana secondo la famosa immagine proposta da R. Musil ne L'uomo senza qualità - che può tutte le cose meno una: prendere sul serio quello che fanno i suoi altri nove

caratteri. Il decimo carattere è appunto l'anima; gli altri nove sono pressapoco i suoi molteplici ruoli sociali. Egli può interpretare tanti ruoli soltanto a condizione ch'essi rimangano appunto soltanto ruoli staccati dall'anima.

Anche il bambino impara presto a recitare ruoli. Egli ha una istintiva congenialità alla mimica. La mimica può certo essere un momento preliminare, rispetto ad un'approvazione più personale ed interiore dei modelli che gli sono proposti. Quando però le "attività" che gli sono proposte sono troppo numerose e disparate, egli è obiettivamente incoraggiato a prolungare il registro puramente mimico dei suoi comportamenti, fino a farne un **habitus**.

I bambini d'oggi recitano assai. E si può ben comprenderli. La loro recita è - per lo più - piacevole e meno inquietante, per gli adulti, di quanto sarebbe invece un rapporto più genuino, che consentirebbe loro di esprimere le loro insicurezze emotive e le loro difficili domande. Recitano magari parti sciocche, come quelle suggerite dai modelli televisivi o dalle molte mode proposte dall'ambiente. Recitano, altre volte, parti serie e adultistiche, quali quelle suggerite loro da una vita trascorsa in ambiente troppo unilateralmente adulto, com'è spesso l'ambiente familiare. In ogni caso, recitano.

Verrà certo il momento in cui la recita comincerà ad essere troppo pesante: ma sarà forse troppo tardi, perchè essi possano cambiare **cliché** nei rapporti con gli adulti. In quel momento diventeranno "provocatori", incomprensibili, arbitrari e sgradevoli. Ma soprattutto saranno insicuri e rimpiangeranno inconfessabilmente di non poter essere più bambini.

Occorre dunque, oggi più che in altri tempi, non indulgere indiscriminatamente alla stimolazione attivistica dei bambini, ma offrire piuttosto ad essi momenti di ascolto, che li incoraggino all'instaurazione di un rapporto ravvicinato e meno chiassoso.

5. - La riduzione dell'educazione alla socializzazione

Il difetto di cultura pedagogica si manifesta oggi anche, e non marginalmente, attraverso l'omologazione pratica, o magari addirittura teoricamente protestata, dell'educazione con la socializzazione.

Educare significherebbe in altri termini apprendere i codici che presiedono allo scambio sociale. I codici in questione sono di natura sia cognitiva o informativa, che comportamentale. I codici sono, in sintesi, quelli della "cultura" ambiente. La riduzione dell'educazione alla socializzazione è obiettivamente favorita dal privilegio che sembra avere di fatto la scuola nella coscienza pedagogica pubblica. A scuola, effettivamente, ci si occupa soprattutto dell'apprendimento dei codici sociali della vita.

Tali codici tuttavia dovrebbero essere, e di fatto in qualche misura sempre sono, "codici di senso"; e non semplicemente codici di scambio sociale. Parlando di "codici di senso" intendiamo riferirci all'aspetto per il quale la "cultura" non è semplice convenzione sociale, ma è articolazione simbolica di quella verità ultima della vita dell'uomo, a fronte della quale ciascuno deve personalmente determinarsi.

Esemplifico l'affermazione riferendomi per semplicità ad uno degli ingredienti fondamentali della "cultura", qual è la lingua. La lingua non è semplicemente un codice per intendersi, e dunque un codice di scambio sociale; è anche, ed anzi prima di tutto, una traccia per intendere il senso di tutte le cose. La lingua come tale certo non dice la verità: sono soltanto le parole, e cioè il discorso, personalmente pronunciato da questo o da quest'altro, che dice la verità, o quanto meno vuole dire la verità. L'apprendimento della lingua non può tuttavia ridursi all'apprendimento delle regole generali della grammatica e della sintassi: perchè sia apprendimento educativo deve invece assumere la fisionomia di iniziazione alla parola, all'arte cioè di dire quello che come vero si manifesta alla coscienza.

Di fatto noi constatiamo un'inclinazione spiccata dell'insegnamento della lingua a privilegiare l'aspetto della regola generale (del codice sociale, dunque), piuttosto che l'aspetto della verità alla quale a suo modo la lingua dischiude l'accesso.

Ma quello che qui si dice della lingua vale anche - ed anzi di più - per tutte le altre discipline. Pensiamo ad esempio al grande prestigio delle discipline "scientifiche": da che cosa dipende? Dal fatto che tali forme di sapere hanno - così sembra - un' "oggettività" che le sottrae all'arbitrio individuale. Ma in realtà l' "oggettività" qui in questione è soltanto quella sociale: quella cioè per la quale sulle affermazioni delle scienze è facile convenire da parte di tutti; è anzi obbligatorio convenire. Ma che cosa "significano" quegli asserti? Come concorrono essi - o, addirittura, veramente concorrono? - all'istruzione di una visione significativa della vita?

Il significato delle scienze - ripeteva M. Heidegger - non è un problema scientifico, è però un problema umano fondamentale; un'educazione che miri alla coscienza, non invece soltanto alla scienza, deve di necessità occuparsene. Anche così si evidenzia il di più dell'educazione rispetto all'apprendimento dei codici sociali del vivere.

La riduzione dell'educazione a semplice socializzazione minaccia di approfondire la distanza tra scuola e formazione della persona, tra scienza e coscienza, tra competenze tecniche e competenza al mestiere di vivere.

6. - La dimissione educativa dell'adulto

L'inclinazione obiettiva della cultura oggi diffusa a sfuggire alla responsabilità educativa si manifesta in maniera assai chiara nell'affermazione spesso ripetuta, secondo la quale nessuno educa nessuno, ma piuttosto ci si educa insieme. I genitori apprendono dai figli, così come i figli apprendono dai genitori; al "maestro" è fatto addirittura obbligo di imparare dal bambino: "**disce a puero, magister!**".

Nelle parrocchie, nelle comunità cristiane in genere, ma anche in molti altri luoghi educativi della società civile, la figura dell' "educatore" è stata sostituita dalla più modesta e "democratica" figura dell' "animatore". Molti sono i modi di esprimersi, ma uno solo è il messaggio: quello che mira alla dissoluzione del carattere asimmetrico dell'educazione, del carattere cioè per il quale sul processo educativo alcuni hanno una responsabilità, un'autorità, un dovere e insieme anche un'autorizzazione ad anticipare le scelte dell'altro, ad esprimere attese determinate nei confronti dell'altro. Questa asimmetria è sentita quasi costituisca una ferita nei confronti dell'uguaglianza e dell'autonomia di ciascuno.

Per capire il nocciolo essenziale del rapporto educativo occorre di necessità riferirsi alla esperienza umana fondamentale, dalla quale procede ogni debito educativo: intendiamo riferirci alla esperienza della generazione. Il genitore può e deve anticipare le scelte del figlio: non certo per esonerare il figlio dalla necessità di scegliere egli stesso; al contrario, per abilitare il figlio ad una tale scelta personale. Il genitore anticipa il figlio nella prima e più radicale scelta: quella della vita per lui. E' forse un insopportabile sopruso quello di generare, di decidere dunque per l'altro la vita?

Può di fatto essere un sopruso. Perché non lo sia, occorre che chi genera offra al figlio una garanzia personale: offra la sua stessa vita come documento di speranza, e dunque come testimonianza a favore del carattere promettente e buono della vita.

Il genitore che, appellandosi allo specioso argomento di non volere "condizionare" il figlio, nasconda ai suoi occhi quali siano i sentimenti e le speranze che gli consentono di vivere, manca ad un debito preciso nei confronti di lui.

Nel caso del genitore è assai chiaro come l'esercizio di un'autorità non sia un sopruso, ma un servizio. L'autorità infatti è esercitata in nome di persuasioni morali che non sono semplice "ideologia" astratta ed eventualmente congetturale; ma sono le persuasioni alle quali attinge la vita tutta del genitore, alle quali quindi egli rende testimonianza con il complesso dei suoi comportamenti, prima e più che con le sue parole e i suoi atteggiamenti "didattici" nei confronti del figlio. L'educazione è testimonianza, non invece indottrinamento, solo se di fatto l'educatore può offrire la sua stessa vita quale pegno della verità di ciò che propone al minore.

Questo profilo assai impegnativo del rapporto educativo, realizzato nella forma più fondamentale e chiara tra genitori e figli, si realizza, peraltro proporzionalmente, in ogni rapporto tra la generazione adulta e quella dei minori.

L'inclinazione degli adulti - in particolare, di quegli adulti che le necessità obiettive della vita sociale mettono a confronto più assiduo nei confronti dei minori - a mimetizzarsi e a sottrarre i propri convincimenti etici e religiosi al confronto con le nuove generazioni si legittima nominalmente mediante argomenti nobili e "democratici": "non pretendiamo di insegnarvi nulla". Ma il senso più profondo di tale strategia è in realtà quello che meglio si esprimerebbe con queste altre parole: "Non sopportiamo d'essere interrogati a proposito di nulla, che riguardi le nostre convinzioni più profonde". I minori - e in specie gli adolescenti - intuiscono il trucco e diventano assai diffidenti nei confronti di coloro che si nascondono.

7. - L'educazione come impegno etico

Ai quattro luoghi comuni che abbiamo brevemente descritto se ne potrebbero aggiungere molti altri, senza peraltro incrementare in misura decisiva il quadro complessivo. Tutti i luoghi comuni odierni circa l'educazione manifestano un unico intendimento: quello di prospettare un'immagine di educazione la quale non costringa gli educatori a giocare, nel rapporto con i minori, le loro persuasioni e quindi, in ultima istanza, la loro personale esperienza di vita. La riduzione dell'educazione in termini psicologici o in termini sociologici è al servizio di tale "spersonalizzazione" di un rapporto sentito come troppo esigente e pericoloso. E' difficile, d'altra parte, trovare nella produzione pedagogica contemporanea qualcosa di più che ovvii e fumosi luoghi comuni, là dove si dovrebbero trovare principi etici e religiosi.

Penso sia compito obiettivo della coscienza cristiana e della cultura cristiana del nostro tempo proporre, o addirittura imporre all'attenzione pubblica il carattere imprescindibilmente etico dell'impegno educativo. In rapporto ad un tale carattere, è impossibile approfondire la tematica pedagogica senza di nuovo affrontare insieme i massimi interrogativi della condizione umana. E in particolare questo interrogativo: come dare un nome a quella "buona causa" che sola sarebbe capace di offrire alla vita del singolo un criterio per spendersi, per donarsi con decisione e senza pentimenti, per divenire così davvero "libera"?

don Giuseppe Angelini

**RELAZIONE INTRODUTTIVA
AL SEMINARIO DI STUDIO SU
"SCUOLA CATTOLICA E PARITÀ"**

I. - Ci sono documenti in numero sufficiente per l'approfondimento delle problematiche in tema di Scuola Cattolica, del suo significato, dei suoi contenuti nel contesto della testimonianza e della pastorale della Chiesa.

Non è per nulla attuale, invece, la tematica della rilevanza della scuola non statale (e **tra di essa** la scuola cattolica) nell'ordinamento italiano. Intendiamoci: da decenni se ne discute; e anzi, questo tema costituisce una delle trincee su cui più accanita è la resistenza laicista, e in fondo, conservatrice nel nostro Paese; ma nell'ordinamento, riguardo allo specifico tema della parità, non è entrato ancora nulla. Si sono conseguiti buoni risultati in ordine all'estensione degli interventi in tema di **diritto allo studio**: ma il contesto sia giuridico, sia culturale resta, come vedremo, un altro.

E' nostra intenzione mantenere i lavori del seminario di questa mattina nello stretto ambito laico, relativo all'ordinamento italiano, in linea con quanto si ebbe a scrivere, nell'ormai lontano 1983, nel documento su La Scuola Cattolica oggi in Italia: "La Chiesa italiana ritiene perciò di dover riconfermare da una parte la disponibilità della Scuola Cattolica ad essere fattore di sviluppo dell'intero sistema scolastico italiano; e dall'altra, la necessità che i cattolici si pongano davanti ai non facili problemi e alle prospettive che si presentano a tale sistema come cittadini di questa Repubblica, senza rivendicare alcun privilegio se non i propri diritti costituzionali, ma pronti a costruire le condizioni perchè vengano effettivamente attuati i diritti di tutti" (77b).

Il primo compito, allora, sarà quello di riaffermare che "la Scuola Cattolica si pone come scuola autenticamente pubblica, cioè volta ad offrire a tutti i cittadini e alle loro famiglie la realizzazione ritenuta più idonea dell'originario diritto a ricevere adeguate prestazioni educative, a liberamente scegliere il luogo e il contesto culturale in cui rendere effettivo il loro diritto allo studio" (ivi, 81

e).

Non indifferente conseguenza di tutto ciò è che "questa caratterizzazione di servizio pubblico - pur nel rigoroso rispetto della propria identità culturale conferisce alla Scuola Cattolica anche una connotazione sociale, che esclude ogni scopo di lucro" (ivi, 81 f).

II. - Tutto questo incontra in maniera pressochè perfetta il sistema costituzionale italiano (artt. 2, 3, 4, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 97), se non fosse per quell'inciso dell'art.33, terzo comma, "senza oneri per lo Stato".

Senza alcuna pretesa di discussione dell'annosissima questione, richiamo tuttavia le dichiarazioni di Epicarmo Corbino e Tristano Codignola il pomeriggio del 29 aprile 1947: "Noi non diciamo che lo Stato non potrà mai intervenire a favore degli istituti privati; diciamo solo che nessun istituto privato potrà sorgere con il diritto di avere aiuti da parte dello Stato. E' una cosa diversa: si tratta della facoltà di dare o di non dare". (...) "Con questa aggiunta non è vero che si venga ad impedire qualsiasi aiuto dello Stato a scuole confessionali: si stabilisce solo che non esiste un diritto costituzionale a chiedere tale aiuto. Questo è bene chiarirlo" (Atti Cost., ed.Camera, II, 1284).

Sia l'intenzione del legislatore, sia il significato proprio delle parole (onere = obbligo di tenere un determinato comportamento **previo** al raggiungimento di uno scopo del medesimo soggetto onerato), inducono a concludere - con grandissima parte della giurisprudenza amministrativa nello specifico del diritto allo studio e con l'ancor più attuale parere del CNPI - che anche quella parità economica è questione politica e non costituzionale, da risolvere legislativamente con la determinazione dei diritti ed obblighi di cui parla il quarto comma dell'art. 33 della Costituzione, o per via di interpretazione sia storica sia tecnica. In quest'ultimo campo peraltro la Corte Costituzionale è finora stata piuttosto carente, quando non fuorviante.

III. - A più riprese il presidente del Consiglio ha confermato questa impostazione. Nelle dichiarazioni programmatiche rese alla Camera il pomeriggio del 19 aprile 1988 (res. somm. n.16, p.58) così si esprime: "Le priorità sono innanzitutto date da una rapida approvazione... 5. di una legge sulla parità scolastica". Si tratta precisamente del programma del Governo, **non** degli Accordi di maggioranza.

Al Papa (Oss.Rom., 20.11.88, p.5) ha ribadito che "...resta aperto l'impegno del Governo alla presentazione di una legge sulla parità scolastica in grado di garantire, ai genitori e ai ragazzi, maggiore libertà di scelta sul tipo di scuola da frequentare".

Anche il Parlamento ha preso posizione su questo tema. Recentemente la Commissione VII della Camera ha ribadito (27 luglio 1988) che "... considera inoltre urgente un'organizzata riforma di ordine istituzionale, che sviluppi l'auto-

nomia e il decentramento, quali condizioni per assicurare, con il diritto allo studio e la parità di trattamento degli studenti in ogni tipo di scuola, un'effettiva pluralità di scelte ed uguaglianza di opportunità formative (...). Sulla base di questi orientamenti, la Camera impegna il Governo... (alla) predisposizione di un disegno di legge sulla parità scolastica". E' una mozione di maggioranza, approvata dai seguenti deputati: Tesini, Casati, Portatadino (DC); Fincato, Savino (PSI); Castagnetti Guglielmo e Firpo (PRI); Facchiano e Bruno Paolo (PSDI); Sterpa (PLI).

In seguito (20 ottobre 1988) la stessa VII Commissione, discutendo sul bilancio del MPI, "sottolinea la priorità che assumono gli impegni relativi... 4. alla definizione dei problemi della parità scolastica".

Sembra di poter dire che è concorde la volontà, espressa dagli organi politici della Repubblica, di arrivare alla predisposizione di un disegno di legge da parte del Governo per dar modo al Parlamento di iniziare a discutere su questi temi. Tuttavia non possiamo non rilevare che a queste espressioni teoriche, e forse di circostanza, da parte del Parlamento non corrisponde una effettiva volontà politica: infatti il Parlamento stesso si sarebbe potuto autonomamente attivare in presenza di un progetto di legge di iniziativa popolare, da molto tempo giacente nei suoi uffici. Gli interlocutori più diretti e decisivi in questo appaiono, dunque, i partiti politici che formano la maggioranza di Governo. D'altronde il MPI aveva a suo tempo predisposto un progetto di legge: ben sappiamo tutti quale 'curioso' destino esso ha avuto. 'Curioso' e amaro.

IV. - Per parte sua il CNPI non ha aspettato imbeccate di sorta, e - alla prima occasione utile - ha elaborato il suo parere sulla materia. Il parere varato nell'adunanza del 2.10.1985 - reca la data dell'11.10.1985 e il numero di protocollo 4521. L'occasione fu portata da un progetto governativo in ordine al diritto allo studio. Definito che i destinatari degli interventi "finalizzati alla rimozione degli ostacoli" sono gli alunni; ed estesi alle scuole gli "interventi concernenti il potenziamento delle strutture e delle attrezzature delle scuole, e quindi la qualificazione del sistema scolastico", il CNPI definì con chiarezza i requisiti delle scuole non statali che avessero voluto rientrare nel sistema scolastico nazionale (= 'chiedere la parità'): - non avere fini di lucro, requisito accertabile attraverso la pubblicità dei bilanci; - disporre di Organi Collegiali per la gestione; - assicurare la libertà di accesso a tutti gli alunni che chiedono la frequenza, **condividendo il progetto educativo della scuola**; - perseguire, **all'interno dello stesso progetto**, gli obiettivi fissati nei programmi nazionali di insegnamento; - applicare nei confronti dei docenti il CCNL.

Il CNPI ha ripreso questi orientamenti come particolarmente caratterizzanti la propria attività nella valutazione conclusiva di detta attività, espressa nell'adunanza del 25.1.1989 (pp.46 ss.), che ricorda, sinteticamente, anche posizioni di minoranza, "sostenute in base all'assunto che il 3° comma dell'art. 33 della

Costituzione rappresenti un divieto ad un finanziamento anche indiretto della scuola non statale" (il che vuol dire che la maggioranza **non** lo pensava). Diverse le motivazioni di minoranza: a) per alcuni, nei casi degli interventi per le strutture e le attrezzature "il divieto costituzionale, valido per ogni altro tipo di finanziamento, deve contemperarsi con l'esercizio anch'esso costituzionale del diritto allo studio da parte di quegli alunni che frequentano le suddette scuole non statali e con l'attuale esigenza della Repubblica di avvalersi di tale intervento"; b) per altri, convinti della insuperabilità del divieto costituzionale, è chiaro il principio che "eventuali modifiche in tutta questa materia potranno essere precisate da quella legge che, a norma della Costituzione, deve sancire il riordinamento della scuola non statale".

"Evidentemente, proseguiva il CNPI, la sollecitata approvazione di una legge sulla parità scolastica potrebbe dare una risposta adeguata ai problemi sopraccitati". E' una conclusione di massima importanza. Anche il CNPI (con l'autorevolezza che gli deriva dal ruolo assegnatogli nell'ordinamento), riteneva che si dovesse rapidamente procedere al varo di una normativa che comprendesse tutti i nostri temi.

V. - Da allora la situazione si è evoluta. Si è fatta avanti l'esigenza di affrontare il problema della scuola italiana nella sua globalità, includendovi la questione della scuola non statale. Avuto anche riguardo al fatto incontrovertibile che la questione della scuola non statale blocca oggi lo sviluppo e il procedere delle altre riforme di settore: scuola elementare (la questione delle scuole parificate), esami di maturità (la questione delle commissioni interne in relazione alle scuole cattoliche) e così via. E' un fatto, dunque, che le cose sono oggi così intrecciate che non è realistico pensare a soluzioni parziali o settoriali: c'è un problema politico complessivo - quello della scuola e del suo pluralismo interno e istituzionale - che richiede soluzioni politiche complessive, prima ancora che legislative. Ci è richiesto, in questo senso, uno sforzo di immaginazione, e un impegno unitario.

Nello specifico della Scuola Cattolica, oltre a quanto detto nel Documento episcopale dell'83, sono avvenuti dei fatti nuovi.

Ricordiamo anzitutto l'art. 9, n.1, degli Accordi di Villa Madama (legge 25.3.1985, n.121), che riprende alla lettera il dettato costituzionale, omettendo l'inciso "senza oneri per lo stato"; e l'art. 7 n.3, secondo comma, di tale legge, che afferma esplicitamente il "rispetto della struttura e della finalità di tali enti", individuati dall'art. 16, lettera b) della legge 20.5.1985, n.222 (e fra essi quelli che svolgono attività di istruzione, educazione e cultura).

VI. - Fin qui ho elencato una sorta di catalogo di buone intenzioni, o, se si vuole, di occasioni perdute. Non vogliamo aprire processi. Vogliamo solo fare constatazioni. E cercare rimedi ad una situazione che in una delle risposte al questionario è stata definita "ibernata". Non crediamo, che sia proprio così; è molto

peggio: è **bloccata** da precise volontà. Occorre schiodarla.

Certo, non tutto è pacifico e univoco neppure da questo fronte del confronto.

Dentro la stessa scuola non statale è molto profonda la distinzione tra scuole "laiche" (che preferirei chiamare **commerciali**) espressione, nelle strutture e nei fini, dell'iniziativa privata-privata e scuole "religiose" (che preferirei chiamare **di indirizzo**, o di tendenza, o di progetto), espressione nelle strutture e nei fini, dell'iniziativa privata-sociale e molto più disposte, nello spirito del Documento episcopale del 1983, ad essere **scuola pubblica** e ad accettarne le conseguenze normative.

Ma differenze esistono anche all'interno della stessa scuola di indirizzo: tra le scuole religiose e laiche (quanto a gestione), e tra le diverse associazioni rappresentanti i diversi ordini e gradi.

Per questo - come ha detto monsignor Rizzo in apertura - è venuta la decisione di prendere l'iniziativa per definire una volta per tutte i termini delle questioni, per una trattativa realistica che sappia, senza venir meno ai principi culturali e operativi, percorrere tutte le strade verso una soluzione soddisfacente, in tempi ragionevoli.

Per raggiungere questo obiettivo è parso dunque opportuno all'Ufficio di Pastorale Scolastica della CEI di convocare questo seminario di studio, preceduto dalla formulazione e dall'invio di un **questionario**.

Esso non ha avuto - e non ha - la pretesa di essere esaustivo, nè di essere completo: ha semplicemente voluto toccare alcuni dei temi - e dei problemi - che più sovente sono ricorsi durante questi anni circa la scuola non statale, e la scuola cattolica in particolare. Per questo qualcuno dei lettori più attenti ha potuto rilevare che esso riprende alcune tematiche **ab ovo**: è vero. Tuttavia ci è parso che così fosse opportuno perchè - come è stato osservato da altri si tratta di impostare non una riforma di materiale legislativo e/o amministrativo già esistente, nè una normativa settoriale o parziale, ma di introdurre **ex novo** una disciplina che costituirebbe una novità assoluta nel nostro ordinamento, sia che - nello specifico - si tratti di dare attuazione al dettato costituzionale dell'art.33, quarto comma; sia che - più globalmente - si tratti di impegnarsi in giudizi e proposte sull'intero **sistema di istruzione**.

C'è chi ha scritto che molte questioni sono superflue o superate. E' probabile, soprattutto nei desideri di ciascuno di noi e, forse, anche nel dibattito dottrinale, come nella concreta pratica settoriale e locale. E' tuttavia necessario - lo ripeto - riprendere da capo l'intera questione, per darvi risposte coerenti ed omogenee. D'altronde - lo vedremo nel prosieguo di questa breve analisi - su questioni anche di fondo e "antiche" le vedute, anche di soggetti rappresentanti a questo seminario, non sempre collimano.

Abbiamo avuto alcune preoccupazioni sistematiche previe:

- a) mirare a produrre indicazioni per una normativa di quadro che riprendesse l'intera tematica;
- b) escludere l'accademica discussione ed evitare di aprire dibattiti fini a sè stessi,

e orientarci invece fortemente a "mettere nero su bianco", in vista della proposizione - concreta nei contenuti e negli obiettivi e realistica nelle metodologie e nelle procedure - di spendibili ipotesi normative;

- c) non separare quel che la stessa Costituzione ha unito ("ostacoli di ordine economico e sociale") sia per quel che concerne l'intrigante e intricata coppia di concetti **parità giuridica-parità economica** (la prima a mio avviso, già ampiamente - anche se astrattamente - assicurata dalla Costituzione); sia per quel che concerne il **sistema di istruzione** (pensato unitario sia in senso verticale sia in senso orizzontale); sia per quel che concerne i principi ispiratori dell'intero sistema e della stessa nostra azione.

Abbiamo avuto anche alcune preoccupazioni **politiche**:

- a) portare la parità, o meglio il **pluralismo scolastico**, all'ordine del giorno e dell'opinione pubblica (sventando, se si può, alcuni antichi pregiudizi; sia confutandoli, se falsi; sia togliendo loro materia di affermazione, se veritieri), e del dibattito legislativo ed amministrativo, tenendo desta a fianco dell'impegno globale e a suo complemento - quella "tattica dei piccoli passi" che, pur non potendo mai essere una strategia esauriente, serve a tener desta una problematica;
- b) fare della parità, o meglio del pluralismo scolastico, una questione **politica** per Governo e maggioranza, come sembrava aver preconizzato e promesso pochi anni or sono lo stesso allora segretario politico della DC - e non ancora presidente del Consiglio - Ciriaco De Mita;
- c) superare il pregiudizio della **separatezza** della scuola rispetto agli altri contesti normativi e sociali e della scuola non statale rispetto a quella statale, che ha conseguenze abnormi per cui, l'integrazione pubblico/privato che è possibile e ampiamente e pacificamente applicata altrove (industria, sanità ricerca, etc.) non è più possibile anzi è "antidemocratico" e "anticostituzionale" nella scuola;
- d) ultima, ma forse più urgente e più difficile da sciogliere, è la preoccupazione di conseguire e stabilizzare una unità per lo meno operativa del cosiddetto "mondo cattolico", ponendo a confronto ed esortando alla composizione i diversi settori, le diverse voci e sensibilità.

L'obiettivo, insomma, è di dare vita ad un **gruppo di presenza** (vogliamo dire una lobby?) per la scuola cattolica, per la parità, per un concreto pluralismo scolastico, a tutto campo.

Hanno risposto al questionario in maniera più o meno articolata la FISM (che ha allegato anche un ampio studio del suo segretario nazionale, avv. Giuseppe Totaro, sui temi più cari a quell'associazione, come la libertà di educazione e il diritto allo studio, oltre che lo strumento delle convenzioni); l'AGeSC nazionale (con un'articolata memoria stesa dal prof. Aldo Luisi); l'AGeSC Lombardia (con una memoria della dott.ssa Coppo Gavazzi); il Movimento Popolare; la FIDAE; l'USMI e la CISM insieme (con una acuta - anche se breve - disamina dovuta alla penna del p. Francesco Riboldi); la CONFAP (con un accorato intervento del vicepresidente nazionale, don Felice Rizzini). Ho avuto poi, tra gli altri, un illuminante

colloquio con la signora Angela Crivelli, presidente nazionale dell'AGe.

Ringrazio chi ha colto il questionario come un questionario, non drammatizzandolo troppo e non volendo vedere dietro o dentro ogni pagina l'estensore materiale, disponendosi così a un atteggiamento più oggettivo e pertanto più produttivo. Ringrazio comunque anche chi ha voluto, interloquendo con il questionario, interloquire con il suo estensore.

VII. - Darò ora conto delle diverse posizioni, seguendo in maniera schematica ma esauriente il questionario. Trarrò poi alcune rapide conclusioni.

- 1) Sul come impostare l'intera questione - se "globalmente" o per "piccoli passi" - sembra prevalere di gran lunga l'atteggiamento di chi vede la necessità di un testo di legge (FIDAE), o di un "completo, esauriente, sistematico progetto legislativo" (AGeSC nazionale) per definire il tema che è materia nuova e non semplice intervento su qualcosa che già c'è. Il MP è deciso nel chiedere un progetto globale, nel quadro generale dell'autonomia, intesa come "caratteristica sistemica dell'intero servizio" (vedremo più avanti su questa continuità autonomia>parità qualche, per altro non certo insormontabile, difficoltà). L'AGeSC nazionale individua come fondamentale difficoltà la pachidermicità dei tempi della politica e della legislazione, mentre la FISM (sulla scorta della propria esperienza, e forte della rete di realizzazioni locali, oltre che della specificità e importanza del suo campo di azione) propone "un progetto globale da attuarsi per tappe, iniziando dalle scuole materne e successivamente dalle scuole elementari e medie, ecc.". Per contro, la CONFAP intende riaffermare con forza quanto già espresso nel documento episcopale del 1983, che la formazione professionale fa parte della Scuola Cattolica, anche se riconosce che è difficile "far fronte comune", come pure sarebbe necessario di fronte a "un processo di riprivatizzazione" che è in atto, soprattutto - credo di poter aggiungere per esperienza personale - per quel che riguarda proprio la formazione professionale. La FIDAE ricorda come il tema della parità appaia come "ibernato" e in fase di "stasi", tanto che nel lungo argomentario della prossima conferenza nazionale sulla scuola esso non appare autonomamente, ma come caudatario delle questioni relative al diritto allo studio. Essa raccomanda tuttavia di "non abbandonare la politica dei 'piccoli passi'", a partire dalla riproposta della detraibilità fiscale delle spese sostenute dalle famiglie per l'istruzione dei figli. Sembra, insomma di poter concludere che "ogni mezzo 'meno frontale', compreso il potenziamento delle sperimentazioni e delle innovazioni, sia da perseguire, purchè inserito in un quadro di riferimento più generale" (AGeSC Lombardia).
- 2) Per quel che concerne gli aspetti politici della questione - era questo il senso del settore di domande relativo ai 'blocchi ideologici' l'indicazione generale che sembra venire è quella di essere presenti a tutti i tavoli sui si gioca la parità, ben consci tuttavia, come ricorda l'AGeSC nazionale, che i passi "non frontali"

rischiano di essere "solo tecniche 'diversive' che non soddisfano, anche se qualcuno potrebbe accontentarsi. Quando si tratta di idee che hanno in sè dei valori (come: affermare la libertà di educazione, il diritto a scegliere...) non si può abbassare la guardia e accontentarsi dei minimi".

Gli elementi che sembrano imprescindibili sono da una parte il diritto delle scuole non statali ad un loro **progetto educativo** e al rispetto di esso, e dall'altra parte la scelta del personale docente in base a tale progetto educativo, con garanzia di adesione ad esso (e correlativa rescindibilità del contratto). La scelta deve essere **nominativa**, a causa dell' "alta specializzazione" del servizio, anche se può essere fatta all'interno di graduatorie stabilite dai Provveditorati competenti per territorio. La pubblicità dei bilanci, il controllo sulla rendicontazione, l'intesa sui tempi scolastici potrebbero essere le contropartite a tali punti fermi e irrinunciabili.

La tematica dell'**autonomia** - ripresa anche oltre per una sorta di verifica incrociata - sembra importante. Per il MP essa è la chiave di volta dell'intero sistema. Se "il passaggio dell'autonomia per la scuola di Stato (è) indispensabile alla nostra marcia di avvicinamento all'autonomia paritaria... a patto che la legge per la scuola statale non contenga implicite penalizzazioni per quella non statale" (AGeSC Lombardia), l'AGeSC nazionale precisa che l'autonomia va perseguita nell'ottica di essere "non un beneficio per le scuole, ma essenzialmente un beneficio per le famiglie. Infatti la parità (art. 33, c.4°) appartiene agli alunni, e non ad altri".

- 3) Tra le **ipotesi normative** per attuare il riconoscimento della parità, anche a livello della parità economica, l'ipotesi del buono scuola viene considerata superata dall'AGeSC nazionale la quale rifiuta, con esso, ogni ipotesi di elargizione "a pioggia". Sembra trovare maggiori consensi l'ipotesi dell'assunzione da parte dello Stato delle spese per la **funzione docente**, sulla base del riconoscimento della sua unicità, che non ammette discriminazioni, sia nel trattamento economico, sia in quello giuridico. Viene da alcuni presa in considerazione positiva - fatte salve le garanzie del progetto educativo - l'utilizzazione di docenti DOA, sulla base dei nuovi principi relativi alla sistemazione e mobilità del personale statale; così come trova buona accoglienza (FIDAE) l'ipotesi mediana del finanziamento all'innovazione e alla sperimentazione (ex artt. 2 e 3 del DPR 419/1974), già contenuta nel progetto di iniziativa popolare. L'AGeSC nazionale rifiuta seccamente l'ipotesi di una 'riforma' del sistema della scuola non statale (progetto DC), separata da "una riforma globale dell'istruzione, che interessi istituzioni statali e non".

Su quest'ultima insiste decisamente il MP, che sottolinea come "il discorso... deve di pari passo coinvolgere sia la struttura della scuola statale che quella della scuola non statale. In particolare si tratta di fissare da parte dello Stato gli obiettivi generali e gli standard formativi a cui tutte le scuole debbono attecchire, mentre i percorsi e le mete devono essere liberamente organizzate e

scelte dalle singole realtà scolastiche. In questo modo verrebbe garantita l'unità dell'intero sistema scolastico italiano e nello stesso tempo salvaguardata la libertà di programmazione educativa e didattica delle scuole, che costituisce un valore irrinunciabile".

Si può concludere, riprendendo un'espressione dell'AGeSC Lombardia, ricordando che comunque parità giuridica e parità economica debbono andare, almeno concettualmente, di pari passo.

- 4) Sullo strumento delle **convenzioni** i giudizi divergono. La FISM (forte anche della propria esperienza ormai pluriennale) ne dà un giudizio positivo, condiviso da MP con riferimento alla soluzione dei casi singoli. Tuttavia "solo in seconda battuta", questo strumento potrebbe diventare l'asse portante dell'intero assetto della parità. L'AGeSC Lombardia afferma che le convenzioni non sono da enfatizzare, e che deve essere certamente e precisamente regolata la facoltà di recesso da parte dell'ente pubblico. La CONFAP è critica perchè, rileva, da parte di alcune Regioni le convenzioni sono state svuotate di valore in funzione esclusiva dell'efficacia produttiva, a tutto scapito del pluralismo formativo e della sua promozione. Un 'no' netto è invece quello dell'AGeSC nazionale, di cui merita riportare l'argomentazione: "il pericolo delle convenzioni sta nel cambio di guardia in politica... La convenzione è un istituto giuridico pericoloso, e per di più sperequativo. L'esempio viene dalle scuole materne e, molto di più, dalla formazione professionale".
- 5) Così come per la convenzione, l'AGeSC nazionale nega la possibilità che la generalizzazione del sostegno, pure doveroso, alla **sperimentazione** possa essere criterio ordinatore dei rapporti relativi alla scuola non statale: "la stessa parola, dice, indica lo stato precario del sistema. La scuola non statale ha, invece, bisogno di certezze durature e non di 'contentini' effimeri e provvisori". Ugualmente molto difficile sembra questa prospettiva al MP, il quale tuttavia un poco più avanti dirà che "la parità economica potrebbe essere raggiunta attraverso un finanziamento mirato su progetti di innovazione, ricerca, aggiornamento". Per parte sua la FIDAE invita ad "appellarsi alle innovazioni scolastiche attivate dalle scuole non statali con progetti sperimentali e che rappresentano un salto di qualità all'interno degli attuali ordinamenti, o di nuove strutture", e ne ricorda alcuni esempi particolarmente significativi.
- 6) In conclusione, circa gli strumenti operativi, sembra prevalere la considerazione generale formulata dall'AGeSC nazionale, secondo la quale sono da preferirsi ipotesi normative durature ed oggettive, piuttosto che altre, a carattere provvisorio, difficilmente ripetibili e troppo esposte alla discrezionalità dell'interlocutore pubblico e quindi politico.
Allo stesso modo sembra decisamente prevalere (con qualche sfumatura di discordanza da parte della FISM, che sembrerebbe indicare una via di provvedimenti settoriali), l'idea della necessità di un provvedimento globale per l'intero sistema di istruzione che solo nella sua attuazione potrà - e realisticamente

dovrà - seguire un iter graduale.

- 7) Circa un altro nodo decisivo - quello delle iniziative da assumere - l'AGeSC Lombardia ritiene decisamente che la CEI "non debba apparire", mentre il MP non è contrario a "trattative riservate da parte della CEI verso gli organi di Governo e/o verso i partiti politici, al fine di creare un clima favorevole alle diverse iniziative". La FIDAE indica anche gli interlocutori: i gestori laici (in cui comprende anche le cooperative cattoliche), i responsabili sindacali confederali e autonomi (in questo condivisa dalla FISM).

Sulle grandi manifestazioni popolari, a chi suggerisce "grande discernimento" si aggiungono la FISM, la quale sottolinea che "rischiano di creare più avversari che consensi". L'AGeSC nazionale, le ritiene sconsigliabili per una strategia politica, anche se tatticamente "possono servire per sostenere il movimento di opinione in favore della parità", come nota il vice presidente nazionale Roberto Lombardi. Il MP le ritiene, invece, adeguate per il "forte richiamo pubblico e massmediale". Vorrei tuttavia ricordare (come fa la FISM) l'alt imposto dal Segretario generale della CEI, sulla base di considerazioni che, mi pare, collimano con le ragioni dei dubbi 'strategici' dell'AGeSC nazionale ("numero precario delle nostre associazioni" e loro scarsa unità...).

Circa l'ipotesi di una commissione che, all'interno del 'gruppo scuola cattolica' sia esplicitamente abilitata, "con poteri decisionali, rappresentativa delle forze cattoliche... con promessa di rato e valido" (AGeSC nazionale), sembrano concordare in molti, con l'avvertenza di ricorrere al criterio per la scelta dei membri - della competenza e della "conoscenza del lungo lavoro progressivo".

- 8) Sui temi della **parità**, accanto a concetti spiegati molto chiaramente, altri ce ne sono che necessitano di migliore e più approfondita spiegazione.

Tra i primi val la pena di citare la chiara distinzione tra diritto allo studio e parità, proposta dall'AGeSC nazionale: "Il diritto allo studio è un'acquisizione 'ontologica' della persona che ne viene in possesso con la nascita e l'anelito a progredire culturalmente. La parità, invece, è un istituto giuridico teso ad eliminare sperequazioni sociali. Questa, perciò, è alimentata e regolata dalla politica; quello, invece, dal diritto naturale". Senza dimenticare che la giurisprudenza amministrativa (e con essa lo stesso CNPI) ha spesso e volentieri intrecciato le due tematiche, va almeno ricordato che la stessa Costituzione separa le due cose, sia 'topograficamente' (artt. 33 e 34), sia sul piano dei poteri, affidando la disciplina del primo all'autonoma competenza regionale, e la normazione circa la seconda al legislatore nazionale.

Per quel che concerne l'ulteriore distinzione tra parità ed equiparazione, occorre assumere questo concetto nella specifica accezione e nella specifica disciplina che tale termine indica nella legislazione della provincia autonoma di Trento relativa alle scuole materne e non nella 'vecchia' accezione relativa alle scuole 'equiparate' secondo la normativa nazionale. Se, infatti, 'parità' implica, come condizione, l'adesione a un modello, che detta le forme delle strutture, i contenu-

ti dell'azione, ecc. soprattutto sul piano formale, il concetto trentino di 'equiparazione' - per lo meno nella sua concettualizzazione teorica - non implica l'uniformità a un modello precostituito, ma mantiene il rispetto sia delle tavole strutturali, sia delle tavole valoriali originarie. Il contesto in cui in concetto di equiparazione 'trentino' sembra muoversi non è quello di un'uniformità di modello e di procedure, bensì quello del riconoscimento dello svolgimento di un servizio pubblico, che implica un'equiparazione quanto al trattamento, che non dice nulla da parte della mano pubblica all'interno dell'autonomia culturale e organizzativa, anzi esplicitamente la riconosce e la favorisce: si consideri il 3° comma dell'art. 14 della legge provinciale 15.11.1988, n. 34, modificativa della lp 21/3/1977, n.13, che prevede che il 4° comma dell'art. 46 della legge sia così modificato: "Nel quadro di tale autonomia (pedagogicodidattica ed organizzativa) le scuole equiparate possono promuovere la ricerca, l'innovazione e la sperimentazione metodologico-didattica e possono assumere specifici progetti pedagogico-didattici, anche integrando gli orientamenti... per adeguarli al miglior conseguimento degli obiettivi generali e delle finalità previsti dall'art. 3 bis (della legge). I Comitati di gestione definiscono gli indirizzi dell'attività educativa delle scuole nell'ambito dei suddetti progetti, in aderenza alle particolari esigenze della comunità.

- 9) E' vero, come dice la FISM, che la questione dei **soggetti della parità** va risolta **ad intra**. E proprio per questo è stata proposta nel contesto del presente seminario. Infatti la dialettica potrebbe essere interessante, a partire dall'affermazione recisa dell'AGeSC nazionale che "i soggetti della parità sono alunni e famiglie, e non certamente le scuole o i gestori". Il MP vi annovera, invece, anche gli enti gestori, come fa il CNPI e parte della più avanzata giurisprudenza in tema di diritto allo studio: la scelta su questo tema comporta l'apertura di diversi canali di azione e di diverse ipotesi normative. Mi pare importante precisare, a questo riguardo, che esistono, comunque a termini di Costituzione, due ordini di soggetti: coloro che **chiedono** la parità, e coloro che ne fruiscono. Ma la questione merita approfondimento, date anche la tensione dialettica e le implicazioni politiche che essa comporta.
- 10) Circa le forme istituzionali che una scuola può assumere, non è stato detto niente di particolare: ciò significa che la forma istituzionale non crea problema, data anche la effettiva pluralità di forme istituzionali assunte dalle scuole non statali, e dato anche il notevole dinamismo cui è sottoposto attualmente nel nostro Paese il settore delle forme istituzionali di enti e imprese. Ciò che conta, ripetono gli interlocutori del questionario, è la sostanza, e questa consiste nel fine educativo, nella conseguente assenza dello scopo di lucro, e nel riferimento costante e 'discriminante' a un progetto educativo.
- 11) La questione dello **status giuridico** è, invece, molto importante. Da essa discendono conseguenze pratiche del massimo rilievo, concernenti, per esempio, il regime fiscale, quello previdenziale, la disciplina dei rapporti di lavoro.

Oggi le scuole non statali vengono considerate prevalentemente come delle imprese commerciali. Anche se si sta faticosamente facendo strada una giurisprudenza un poco diversa, la prassi amministrativa è questa. Quale dovrebbe essere, invece? "Ente privato che svolge attività pubblica", suggerisce l'AGeSC nazionale; "Ente di interesse pubblico", dice il MP. Ritengo che questa discussione, al nostro interno, debba essere approfondita: dallo **status** giuridico dipendono molte cose, anche in ordine alla sfera dell'autonomia, dei controlli, del riconoscimento del valore dei titoli, e così via.

- 12) Circa i riflessi che la recente sentenza 296/1988 della Corte costituzionale ha sulla condizione delle scuole che ancora conservassero la forma di IPAB (e su questo tema ricordo una approfondita disamina dell'avv. Bassano Baroni sul n.64 di 'Prima i bambini'), la FISM definisce tale sentenza "non utilizzabile ai fini della parità"; il MP riconosce che essa "ha aperto interessanti opportunità che varrebbe la pena utilizzare, sollecitando le autorità regionali perché regolamentino questa materia", mentre l'AGeSC nazionale ne esclude l'applicabilità al campo dell'educazione, sulla base - mi pare - di una distinzione finalistica tra istruzione/educazione e assistenza: distinzione in sé corretta, ma non rispettata né dal legislatore del 1890, né da quello del 1977 (DPR 616); e proprio su questo si basa almeno in parte la giurisprudenza della Consulta.
- 13) Circa gli interlocutori, molto era già stato detto nelle risposte agli altri blocchi di domande, e così non è stato aggiunto molto. Ritengo tuttavia che la questione degli interlocutori, e soprattutto della loro oculata scelta, non sia di poco conto, anzi. Occorrerà a questo proposito tenere prima di tutto presente il quadro politico-sociale in cui ci si va a muovere, e forse anche di più - delle sue prospettive nel medio e lungo termine.
- 14) Anche la questione relativa alla possibile separazione, nell'iter politico e legislativo, tra parità giuridica (cioè diritti e obblighi anche se qualche forza politica pensa soprattutto ad obblighi) e parità economica, è di basilare importanza per disegnare tattica e strategia; e anche nell'affrontarla occorre aver chiaro il quadro politico, gli interlocutori e le alleanze. Tale separazione è stata da tutti, sia pure con sfumature diverse, respinta. "Costituzionalmente non possono essere considerate scindibili, almeno per la fascia dell'obbligo" (AGeSC Lombardia); "non è opportuno revocare in dubbio la necessità di una legge esplicitamente centrata sulla parità indissolubilmente giuridica ed economica" (FISM); "è estremamente opportuno muoversi per provocare una normativa che affronti unitariamente la parità economica e quella giuridica. Non è possibile pensare ad una scorporata dall'altra" (AGeSC nazionale); "in linea generale non è possibile pensare la parità giuridica scissa dalla parità economica, e nemmeno concepire la parità economica come 'merce di scambio' per ottenere l'affermazione di principio della parità giuridica. Ci sembra invece possibile avviare una trattativa che porti alla realizzazione della parità giuridica subito per spianare la strada all'introduzione della parità

economica" (MP). La questione, dunque, esiste: come esiste - o è esistito - uno stadio della trattativa in cui questa proposta di 'staffetta' è sembrata essere un punto di compromesso accettabile. La concorde reazione di coloro che hanno risposto al questionario ("un 'no' deciso e fermo", per dirla con l'AGeSC nazionale) rafforza chi ritiene che la trattativa debba necessariamente essere globale. Anche se il realismo può indurre - con garanzie certe a una più articolata gradualità.

Piuttosto alcuni, FIDAE e AGeSC Lombardia, insistono sulle cose da fare subito: perseguire una più diffusa parifica delle scuole elementari, e ottenere la detraibilità fiscale delle rette pagate dai genitori. Varrebbe la pena di un chiarimento soprattutto sul primo tema, su cui le posizioni non sembrano (all'interno degli stessi gestori) chiare nè concordi.

- 15) Sui requisiti (gli elementi costitutivi), è già stato detto e riferito molto nel corso dei numeri precedenti. Ricordo solo che vengono considerati costitutivi (e quindi irrinunciabili) l'esistenza di strutture adeguate, il fine di educazione, l'assenza del fine di lucro, la presenza di un progetto educativo. E che vengono considerate indispensabili la pubblicità dei bilanci (in presenza di finanziamenti pubblici) e i relativi controlli; la presenza di forme di rappresentanza democratica e pluralistica delle diverse componenti la comunità scolastica (e non solo la comunità educante) per la gestione di tali finanziamenti.
- 16) Poco s'è risposto anche al blocco di ipotesi sulle modalità della parità: ricorderei tuttavia la necessità di chiarire se debba trattarsi di una concessione (di volontà dell'istituzione pubblica, e pertanto politica), o non piuttosto di un mero riconoscimento, nel mantenimento della piena sfera originaria di libertà e iniziativa, cui la mano pubblica presta solo strumenti di realizzazione. Se lo Stato da istitutore di scuole, come dice la Costituzione, si è andato facendo in questi anni gestore di scuole, ciò è anche dovuto allo scarso approfondimento del lavoro giuridico e alla pressochè inesistente attenzione alla libertà di coscienza del 'fruitore' della scuola, statale e non statale, che è lo studente: bambino, adolescente, giovane, e anche adulto.
- 17) Sui modi di realizzazione concreta della parità economica abbiamo trovato - a una domanda che aveva volutamente la caratteristica della genericità e dell'indicazione di quasi tutte le possibilità di risposta - molte e acute diversità di risposte.

L'AGeSC nazionale: "la forma migliore potrebbe essere l'assunzione diretta da parte dello Stato delle spese per il personale (compresi gli oneri fiscali) e delle spese di esercizio. La manutenzione dovrebbe toccare all'ente", aggiunge il prof. Luisi, anche se la presidenza nazionale annota su questo punto: "nessun contributo a carico delle famiglie che non sia previsto per legge sia per la scuola di stato che per la non statale". L'AGeSC Lombardia aderisce e aggiunge: "La forma di finanziamento 'migliore' potrebbe essere quella del finanziamento a preventivo, come per la formazione professionale, con esigenza di verifica

a consuntivo. Comunque lo strumento attualmente meno difficoltoso (si fa per dire), e quindi più percorribile, può essere l'assunzione diretta da parte della mano pubblica di oneri diversi. Come strumento graduale si potrebbe accettare il finanziamento 'mirato' su progetti". Si rilevano "rischi... nei confronti del finanziamento alle famiglie per le spese di istruzione". Il MP così si esprime: "la parità economica potrebbe essere raggiunta attraverso un finanziamento mirato su progetti di innovazione, ricerca, aggiornamento; attraverso un finanziamento delle spese di istruzione sulla base di parametri concordati con le rappresentanze delle scuole e di fasce di reddito prestabilite". Dissente nettamente l'AGeSC nazionale: "E' da scartare ogni altra formula di contribuzione alle famiglie, secondo fasce di reddito".

A provvisoria conclusione si può dire che sono preferite di gran lunga soluzioni oggettive e durature, le quali non siano subordinate a condizioni soggettive (reddito) o contingenti e di loro natura provvisorie (sperimentazione).

Vorrei aggiungere che, personalmente, vedo non percorribili strade parallele, tanto più che toccano comparti normativi e anche amministrativi diversi: il finanziamento all'innovazione e alla sperimentazione riguarda la competenza ministeriale e può essere realizzato allargando nella finanziaria gli stanziamenti relativi; le contribuzioni alle famiglie riguardano il diritto allo studio, e sono di competenza e a carico delle Regioni. Si tratta di una complessa opera di presenza a tavoli diversi, e di una intelligente azione di coordinamento di tale presenza.

- 18) Quanto all'indicazione dell'interlocutore, oltre a quanto rilevato al n.13, si è notato in generale come esso sia fondamentalmente politico: i partiti, quindi, e le istituzioni: segnatamente il Ministero della Pubblica Istruzione, quello del Tesoro (per il 'concerto') e, limitatamente all'attuale situazione della formazione professionale, quello del Lavoro. Non devono essere dimenticati - ricorda la FIDAE i 'compagni di viaggio': i gestori laici e tutti coloro che hanno firmato i contratti collettivi: da una parte AGIDAE, FISM, AninseiFinseiSigisl (rappresentativi di tali gestori), e dall'altra i Sindacati confederali e autonomi. Si dovrà approfonditamente discutere quale sia il ventaglio e quali siano le modalità dei contatti con i partiti politici, data l'attuale fluidità confusa del quadro politico.
- 19) Sui rapporti tra l'attuale prospettiva dell'elevazione a dieci anni dell'obbligo di istruzione e la questione della parità, l'AGeSC nazionale così si esprime: "L'elevazione dell'obbligo di istruzione interessa la scuola non statale tanto quanto quella statale: pertanto è necessario orientare la discussione su di un sistema unitario d'istruzione, (poichè) tutte le occasioni sono buone per provocare la discussione sulla parità economica, non disgiunta da quella giuridica". Il MP annota che "l'innalzamento dell'obbligo scolastico (**rectius**: di istruzione; e sappiamo bene quale dibattito stia 'dietro' questa 'rettifica', ndr.) non può essere affrontato senza prevedere esplicitamente un capitolo relativo alla

scuola non statale, soprattutto perchè questo costituisce una buona occasione per affrontare la questione della parità economica, dato che vi è coinvolto in primo piano il rapporto tra la libertà di scelta scolastica ed educativa e l'adempimento d'un obbligo che la Costituzione definisce gratuito". Articolata è la risposta dell'AGeSC Lombardia che ritiene che "si debba arrivare alla adeguata integrazione tra sistema formativo e scolastico, garantendo la possibilità dell'assolvimento dell'obbligo stesso anche nella formazione professionale, opportunamente adeguata, e mantenendo la gratuità di questa, secondo l'attuale regime, convenientemente adattato alle nuove circostanze e competenze (il lavoro non sarà facile). In seguito, ottenuto questo risultato, lo si potrebbe utilizzare come strumento qualificato per ottenere almeno la gratuità di tutto l'obbligo". Sembra di poter concludere che la discussione sull'elevazione dell'obbligo di istruzione proprio perchè si tratta di un **obbligo**, e come tale, ma soprattutto per definizione costituzionale (art.34, 2° comma) gratuito - non possa che favorire, se adeguatamente condotta e sorretta, la parità economica, secondo le indicazioni già più volte espresse dalla giurisprudenza amministrativa, e secondo ampie convergenze emerse dalla dottrina, non solo cattolica (si ricorda la posizione del sen. Salvatore Valitutti), almeno per le scuole non statali della fascia dell'obbligo (elementari, medie inferiori, medie superiori per il biennio). Va comunque tenuto conto dell'equivoca sovrapposizione tra elevazione dell'obbligo di istruzione e questione del biennio. Più facile e ormai condivisa sembra la soluzione paritaria per le scuole materne (o, con terminologia diversa, 'prima scuola').

- 20) La continuità e la contiguità tra questione paritaria e questione dell'autonomia viene affermata da tutte le risposte pervenute. Se "l'autonomia della scuola statale - quindi acquisizione di maggiori spazi di libertà e differenziazione tra gli stessi istituti scolastici statali - non può che favorire, sia nell'opinione pubblica che nelle forze politiche, un cammino almeno culturale in ordine ad un sistema scolastico ispirato al pluralismo delle istituzioni" (AGeSC Lombardia), si rileva che "nell'autonomia è inclusa la parità, anche se questo termine non appare esplicitamente. Le conseguenze dell'autonomia interesserebbero tutte le scuole non statali che chiederanno, a certe condizioni, di usufruire dei benefici conseguenti all'autonomia" (AGeSC nazionale). Si tratta, mi pare, di una orizzontalizzazione del sistema scolastico, che porterebbe in tutte le scuole quegli elementi di libertà di scelta educativa e di adeguatezza alla realtà locale che caratterizzano, ora, le scuole non statali più attente alle proprie origini e alla propria vocazione.

VIII. - CONCLUSIONI. L'AGeSC nazionale conclude il suo contributo con un **memorandum** che ha il sapore di un decalogo, e che indica una scaletta di problemi aperti e di ipotesi risolutive: "la lettura del questionario porta ad evidenziare

i seguenti problemi:

1. Urgenza di soluzione del problema 'parità'
2. Insistere su parità giuridica ed economica insieme
3. Parità come diritto dei figli e delle famiglie
4. No alle convenzioni, sì ad un progetto di riforma globale
5. Creare un comitato misto di esperti, rappresentativi delle associazioni cattoliche
6. Insistere sull'identità della scuola cattolica
7. Unire le forze cattoliche (movimenti, associazioni, gruppi ecclesiali)
8. Ribadire che il ruolo educativo poggia sul **progetto educativo**
9. Confermare la disponibilità dei 'privati' al controllo pubblico
10. I docenti vanno scelti nominativamente.

Sui punti 3 e 4 l'accordo all'interno delle scuole statali è più sfumato.

Mi sembra di poter concludere offrendo a mia volta alcune indicazioni dei problemi da affrontare, su cui meno univoche sembrano le posizioni di chi ha risposto al questionario, e su cui, pertanto, utilissime saranno le idee e le precisazioni degli intervenuti al seminario.

- a) Necessità di una strategia globale, verso il contributo dei cattolici per la riforma del **sistema di istruzione italiano**, sulla base del fatto - inconfutabile anche se talvolta revocato in dubbio - che i cattolici sono cittadini italiani ("esemplarità" della scuola cattolica; "esemplarità" dei cattolici).
- b) Necessità di una strategia globale anche per la scuola non statale, che tenda - cioè - a portare avanti i temi nel loro complesso verso una soluzione unitaria, pur tenendo conto del diverso grado di maturazione delle questioni anche nell'opinione pubblica, del diverso stato di avanzamento dei lavori nei differenti settori, e delle necessità del realismo politico (strategia, e tattica come "frammenti di strategia").
- c) Individuazione di alcuni nodi decisivi, sui quali questo Seminario è chiamato a prendere posizione, relativi fondamentalmente agli strumenti da adottare per ottenere, in assenza di normative specifiche, riconoscimento giuridico e sostegno economico; all'affronto di alcuni problemi contingenti, anche di carattere contenzioso; all'atteggiamento da assumere di fronte al dibattito in tema di elevazione dell'obbligo di istruzione.
- d) Risposta alla domanda sulla titolarità della parità, avendo ben chiaro che un conto è **chiedere** la parità, un conto è **gestire** la parità, e un altro conto ancora è **fruire della** parità.
- e) Impegno ad una unità di azione da parte delle diverse 'energie' cattoliche verso un obiettivo comune e all'interno di una strategia comune, che faccia capo alla CEI, avendo ben chiaro che unità non vuol dire uniformizzazione e che "strategia comune" non vuol dire abbandono di ogni altro settore di presenza e di intervento. L'esigenza, che mi pare necessario fare emergere e sulla quale occorre

trovare qui e da qui in avanti un sicuro accordo, è quella della **comunicazione** e del **coordinamento** degli sforzi e delle attività.

Almeno su queste cose mi pare che il seminario dovrebbe essere conclusivo.

prof. Gianfranco Garancini



**INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
A SCUOLA: nuovi motivi di riflessione e di impegno
dopo la sentenza della Corte Costituzionale
e il dibattito parlamentare**



Due fatti di notevole importanza, strettamente correlati l'uno all'altro - la deposizione della sentenza della Corte sulla legittimità costituzionale dell'insegnamento della religione cattolica (=IRC) nelle scuole pubbliche, e l'approvazione della mozione parlamentare a firma Martinazzoli, Capria, Caria e Cerutti - sono intervenuti in questi ultimi mesi a movimentare le acque dell'opinione pubblica su uno degli aspetti o settori più significativi del nostro impegno di pastorale scolastica: quello della corretta impostazione da dare all'IRC "assicurato" dal Nuovo Accordo tra la Santa Sede e la Repubblica Italiana del 1984 in tutte le scuole pubbliche non universitarie.

Abbiamo detto **uno** degli aspetti del nostro impegno di pastorale scolastica, non certo l'unico. Sarebbe infatti un grave errore identificare o esaurire l'orizzonte della pastorale scolastica con il problema, pur fondamentale, della presenza dell'IRC. La pastorale scolastica copre un orizzonte molto più vasto ed articolato, che comprende indubbiamente anche la presenza dell'IRC, correttamente inserito "nel quadro delle finalità della scuola", ma coinvolge poi tutta la complessa presenza e l'opera di evangelizzazione e di testimonianza cristiana realizzata da quanti - docenti, genitori, alunni - vivono e fanno concretamente la scuola.

D'altra parte, non è meno importante sottolineare l'esigenza, anzi la necessità, di inserire sempre più strettamente l'IRC in una prospettiva di pastorale scolastica, superando la pericolosa dicotomia che rischia di crearsi tra le due realtà, quasi che la prima fosse una esclusiva competenza e responsabilità della Chiesa, avulsa dalla concreta realtà della scuola, e la seconda costituisse un impegno e una responsabilità della scuola, senza espliciti riferimenti alla missione della Chiesa.

Il fatto stesso che l'IRC debba svolgersi "nel quadro delle finalità della scuola", come recita il testo dell'Accordo, debba cioè assumere una precisa caratte-

rizzazione scolastica, e che i destinatari dell'IRC siano gli stessi destinatari della globale finalità educativa della scuola, dice con estrema chiarezza il bisogno di innestare strettamente l'IRC nella più vasta prospettiva pastorale del mondo della scuola, in un fecondo rapporto di reciproca integrazione e complementarità.

* * *

La sentenza della Corte Costituzionale, n.203/1989 dell'11 aprile, depositata in Cancelleria il 12 aprile, rappresenta indubbiamente un fatto altamente positivo, un punto fermo che "fa chiarezza" - come è stato largamente riconosciuto - su molti punti che hanno appesantito ed affaticato la discussione in argomento in questi ultimi anni.

Ricordiamone almeno i principali, senza la pretesa di esporre - e tanto meno di approfondire - tutta la complessa articolazione della sentenza.

La Corte era stata chiamata in causa dall'ordinanza del 10 marzo 1987 del pretore di Firenze che sollevava la questione di legittimità costituzionale dell'art.9, n.2 e dell'art.5, lettera B) n.2 del Protocollo Addizionale del Nuovo Accordo.

Dopo aver esposto le argomentazioni in merito sia dell'Avvocatura dello Stato, sia della difesa delle parti, la Corte espone nella sentenza la serie concatenata dei principi e delle considerazioni che la inducono a respingere il ricorso, affermando quindi la piena legittimità costituzionale dell'Accordo.

In estrema sintesi, quei principi sono:

- "I principi supremi dell'ordinamento costituzionale hanno una valenza superiore alle altre norme e leggi di rango costituzionale", per cui anche il Concordato, recepito nell'art.7, va verificato in rapporto ai principi supremi della Costituzione, tra cui gli artt.3 e 19 riguardanti la libertà religiosa;
- La chiara affermazione che tra i principi supremi c'è la "laicità dello Stato", laicità, si precisa, che "implica non la indifferenza dello Stato dinnanzi alle religioni, ma garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo confessionale e culturale". Si tratta di una affermazione di estrema importanza che fa giustizia di una interpretazione riduttiva di laicità, molto diffusa, che la identifica con il "laicismo" di Stato;
- L'esplicito richiamo alle due motivazioni (il riconoscimento del "valore della cultura religiosa", e la constatazione che "i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano") che giustificano l'impegno dello Stato ad "assicurare" l'IRC nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado, motivazioni che non sono di carattere "ecclesiale", ma di carattere "culturale" e fondano ed esigono un IRC di impostazione "culturale";

- L'ulteriore precisazione della caratterizzazione "culturale" e "scolastica" dell'IRC contenuto nell'inciso dell'Accordo "nel quadro delle finalità della scuola", ripresa nella sentenza con l'esplicitazione che l'IRC "sarà impartito con modalità compatibili con le altre discipline scolastiche";
- Il riconoscimento che l'IRC non è "aggiuntivo" nei confronti delle altre discipline di insegnamento, ma ne costituisce parte integrante, recando il suo contributo specifico ed originale al raggiungimento delle finalità proprie della scuola;
- La precisazione che l'IRC assicurato dallo Stato nel quadro-orario delle lezioni alla pari di ogni altra disciplina, è "obbligatorio" per quanti hanno scelto di avvalersene, ma resta "facoltativo" per quanti scelgono di non avvalersene in nome della libertà di coscienza e del diritto educativo dei genitori;
- La precisazione, infine, che dalle norme concordatarie non discende alcun "obbligo" per i non avvalentisi di frequentare una "disciplina alternativa". La "libertà" o "facoltatività" di scelta si esercita solo nei confronti dell'IRC, e non è "degradabile", come giustamente osserva la sentenza, in "opzione" tra IRC e altra disciplina "alternativa". L'eventuale offerta o proposta di attività didattiche e formative per i non avvalentisi è di competenza esclusiva dello Stato, e risponde non ad impegni pattizi, ma ad altre diverse esigenze di ordinamento ed organizzazione scolastica;
- Resta fermo tuttavia il principio concordatario che, nell'ordinare la presenza dell'IRC nella concreta vita della scuola, non si deve "dar luogo ad alcuna forma di discriminazione". Per nessuno, sia per chi si avvale dell'IRC, sia per chi non se ne avvale.

* * *

Il dispositivo della sentenza della Corte viene così a confermare le posizioni di fondo da sempre sostenute da parte della Santa Sede e della Conferenza Episcopale Italiana, e fa davvero piazza pulita di tante tesi di comodo che hanno continuato a parlare dell'IRC come di privilegio concesso dallo Stato della Chiesa, di patente violazione della laicità dello Stato, di discriminazione nei confronti dei non avvalentisi, dell'IRC come materia facoltativa e, **quindi**, "aggiuntiva" da collocarsi pertanto fuori dal quadro-orario delle lezioni, e via dicendo.

Di tutto questo non si può non prendere atto con soddisfazione, auspicando che diventi acquisizione comune e definitiva.

E tuttavia non mancano, nel dispositivo della sentenza, alcune espressioni che suscitano perplessità e altre che avrebbero forse esigito una più ampia e precisa illustrazione.

Ci riferiamo, per la prima, all'affermazione secondo cui l'IRC costituirebbe una proposta "di sostanziale adesione ad una dottrina" (quella della religione cattolica), proposta di adesione che può "suscitare problemi di coscienza personale e di educazione familiare, per evitare i quali lo Stato laico chiede agli interessati un atto di libera scelta"; e, per la seconda, alla scarsa, e troppo esile spiegazione data dell'inciso, davvero fondamentale del Nuovo Accordo, che assicura l'IRC "nel quadro delle finalità della scuola".

La prima affermazione viene in qualche modo ad offuscare e a rendere meno trasparente la **novità** o il **radicale cambiamento di prospettiva** intervenuto nel passaggio dal vecchio Concordato del '29, al Nuovo Accordo del 1984. Nel Concordato del '29, in cui la religione cattolica costituiva ancora la "religione di Stato" e come tale era riconosciuta come "fondamento e coronamento" di tutta l'opera educativa della scuola, l'IRC era concepito come espressione della missione evangelizzatrice della Chiesa e quindi in esplicita funzione di evangelizzazione e catechesi.

Nel Nuovo Accordo dell'84 non soltanto è caduta, anche formalmente, la definizione del Cattolicesimo come "religione di Stato" (cfr. n.1 del Protocollo Addizionale), ma si è preso atto, da una parte, dell'accresciuto pluralismo confessionale e culturale della società italiana, e dall'altra, dell'esigenza di un IR congeniale alla natura e alle finalità proprie della scuola, al suo modo di essere, e pertanto caratterizzato non più come "catechesi" (rivolta ai soli credenti) ma come "cultura religiosa" (rivolta a tutti) in funzione culturale.

Non è senza significato, infatti, che le due motivazioni addotte dal testo concordatario per "assicurare" l'IRC, motivazioni strettamente legate tra loro (quasi come **genus** e **species**, per usare il ragionamento della sentenza), siano il riconoscimento del "valore della cultura religiosa", in quanto tale (non già solo della cultura religiosa cattolica), e la constatazione che "i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano". Si tratta, come è chiaro, di due constatazioni che si muovono nell'ambito prettamente culturale e, come tali, esigono che l'IRC che ne consegue, debba muoversi e configurarsi, allo stesso modo, nell'ambito culturale, proprio di tutte le discipline della scuola. Dovrà trattarsi pertanto di un insegnamento che ha per fine la conoscenza seria, argomentata, motivata, criticamente discussa, della "cultura religiosa" predominante del popolo italiano - il cattolicesimo, appunto - i cui principi hanno cooperato, lungo i secoli, a costituire il patrimonio storico e culturale.

Solo a questa condizione infatti, l'IRC può essere doverosamente presente nella scuola come disciplina scolastica rivolta a tutti gli alunni, cattolici e non cattolici, credenti e non credenti, in quanto costituisce una chiave di lettura indispensabile per la piena comprensione del patrimonio storico-culturale del popolo italiano. Ed è solo in questa prospettiva che è dato comprendere l'altissima percentuale di scelta di questo insegnamento da parte delle famiglie e degli stessi studenti (oltre il 90%). Non è realisticamente pensabile, infatti, che tale percentuale, quasi plebiscitaria, sia costituita solo da famiglie e da studenti convinti di operare in tal modo una "sostanziale adesione religiosa", solo che si rifletta come tale percen-

tuale non può non comprendere anche i figli degli aderenti a quei partiti che in Parlamento si sono schierati a favore della marginalizzazione dell'IRC nella vita della scuola, se non addirittura per la sua emarginazione.

C'è di più. A ben riflettere, la "caratterizzazione scolastica" dell'IRC, il suo rispondere alle finalità culturali e formative della scuola ed inserirsi profondamente in esse, il suo configurarsi come vera e propria disciplina scolastica che si svolge con la metodologia critica e scientifica propria della scuola, costringe a rovesciare il luogo comune di un insegnamento come privilegio concesso alla Chiesa. Non solo esso non è un indebito privilegio concesso alla Chiesa, ma è una intrinseca esigenza della scuola, nella misura in cui intende perseguire la pienezza delle sue finalità di scuola, di offrire cioè gli strumenti conoscitivi dell'integrale storia e cultura del popolo italiano, in cui la religione cattolica ha giocato un ruolo spesso determinante. Sarebbe una cultura monca (e una educazione decurtata ed impoverita) quella che dimenticasse di far conoscere il ruolo storico del cattolicesimo in Italia e nel mondo, e, più in generale, trascurasse di prendere coscienza della dimensione religiosa dell'uomo, della società, e della storia.

E' vero che si tratta di un IRC "confessionale" nel senso che propone la conoscenza di una determinata religione storica, qual è il cattolicesimo. Sotto questo profilo è pienamente comprensibile la richiesta del Protocollo addizionale che parla di un insegnamento che va impartito "in conformità alla dottrina della Chiesa, da insegnanti che siano riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica" (art.5, lettera a), perchè è solo a questa condizione che può essere garantita agli alunni l'autenticità e l'oggettività dei "principi del cattolicesimo", contro ogni rischio di deformazione, di riduzione, di false interpretazioni, garanzia che non può essere assicurata dallo Stato laico per la sua riconosciuta incompetenza di principio in campo religioso.

Ma la "confessionalità" riguarda soltanto i contenuti e non tocca minimamente la "finalità" dell'IRC nel senso di tendere direttamente ad una adesione o proselitismo religioso. Ciò non esclude che, per alcuni, non cattolici, la conoscenza e l'approccio culturale dei "principi del cattolicesimo" possa costituire l'occasione anche per una eventuale adesione religiosa, da compiersi nella libertà; o che, per altri, cattolici, possa farsi occasione di approfondimento anche "catechistico". Si afferma soltanto che la finalità e l'intenzionalità di adesione religiosa è, in quanto tale, estranea alla finalità della scuola, il cui scopo non è quello di favorire, e tanto meno di imporre, specifiche adesioni religiose, ma soltanto quello di offrire la conoscenza critica anche di quella dimensione della cultura italiana che è la dimensione religiosa, cattolica.

In questo contesto non si può non sottolineare la profonda differenza che intercorre tra "conoscere" ed "aderire" o "accettare". Il compito della scuola, soprattutto nelle discipline che toccano più direttamente la sfera della libertà e della soggettività, non è quello di far aderire, ma solo di far conoscere. Sotto questo profilo può apparire persino strano che si parli di "libertà di coscienza" e di "responsabilità educativa dei genitori" di fronte ad un insegnamento che non

ha - e non può avere - finalità di proselitismo religioso, ma solo finalità di oggettiva conoscenza culturale, criticamente e scientificamente fondata.

Se lo stesso Accordo che ha precisato la natura culturale e scolastica dell'IRC parla poi di libertà di scegliere se avvalersi o non avvalersi di tale insegnamento, in nome della "libertà di coscienza" e di "responsabilità educativa dei genitori", è solo perchè trattandosi di religione, suprema scienza dello spirito, la distinzione tra oggettiva conoscenza culturale e coinvolgimento soggettivo della persona - distinzione valida in qualsiasi disciplina, filosofia compresa -, nella religione si fa talmente sottile fin quasi da non essere facilmente avvertibile, tanto da suscitare, in qualche caso particolare, problemi di libertà di coscienza.

Come ha giustamente osservato, di recente, l'autorevole rivista LA CIVILTÀ CATTOLICA, "l'insegnamento della religione nella scuola non dev'essere concepito come una forma di catechesi, bensì come una proposta culturale che si propone la conoscenza della religione cattolica, e non direttamente l'adesione ad essa. In quanto tale esso non pone problemi di libertà di coscienza e di libertà religiosa. (...) (Per questo, esso) rientra tra le materie scolastiche la cui conoscenza è richiesta per la formazione integrale dell'alunno 'italiano'; solo per il fatto che può in alcuni suscitare problemi di coscienza, lo Stato riconosce ed assicura il diritto costituzionale di scegliere di avvalersi o non avvalersi di tale insegnamento" (n.3333 del 6.5.1989, pag. 219).

Strettamente connesso al mancato rilievo dato a questo aspetto profondamente innovativo dell'IRC, nel Nuovo Accordo, è l'insufficiente sviluppo dato, nell'analisi della sentenza della Corte, all'inciso dell'art. 9, 2 che parla dell'IRC assicurato "nel quadro delle finalità della scuola". Il testo della sentenza si limita a commentare che l'IRC dovrà essere impartito "con modalità compatibili con le altre discipline scolastiche".

Dall'insieme della sentenza sembra logico argomentare che l'interpretazione da dare alla spiegazione alquanto sibillina debba essere quella corretta, cioè di un insegnamento che, per rendersi "compatibile con le altre discipline", ne assuma le stesse "modalità". In altre parole, assuma quella "caratterizzazione scolastica" che ne fa una vera e propria disciplina della scuola.

Ciò significa che, nella scuola, l'IRC dovrà avere un suo statuto epistemologico, un preciso programma didattico, una specifica metodologia di insegnamento. Comporta un suo inserimento nella programmazione della classe, la possibilità di aperture e contributi interdisciplinari, metodi di fondazione scientifica, di ricerca e di confronto critico, di documentazione storica, di dialogo culturale, di riferimenti anche etici ed esistenziali. In una parola, tutto quel complesso di strutture, di didattiche, di metodologie, di sussidi e strumentazioni capaci di trasformare un "sapere" in disciplina scolastica.

Se questo è, come crediamo, la corretta interpretazione da dare alla spiegazione offerta dalla sentenza, c'è da domandarsi perchè non si sia ritenuto opportuno spendere qualche parola in più su un aspetto che si rivela davvero fondamentale per l'esatta comprensione di ciò che l'IRC è chiamato ad essere all'interno della

* * *

Che i due rilievi espressi non siano nè infondati nè inutili ha provveduto a dimostrarlo non soltanto la girandola delle prese di posizione disparate e contraddittorie espresse dalla stampa e dai mezzi di comunicazione sociale, ma, più ancora, la discussione avvenuta alla Camera nei giorni 9 e 10 maggio, conclusa con l'approvazione (votata a scarsa maggioranza) della mozione a firma Martinazzoli, Capria, Caria e Cerutti.

L'ampia discussione ha documentato ancora una volta, come non soltanto non sia passata nella mentalità degli uomini politici (che pur dovrebbero essere anche uomini di cultura) la corretta **novità** di impostazione dell'IRC nel Nuovo Accordo, ma come il problema continui, purtroppo, ad essere affrontato con parametri rigidamente ideologici largamente impregnati di vecchio e stantio laicismo.

La mozione Martinazzoli ha tuttavia permesso di accogliere in una corretta interpretazione, tutta la sostanza della sentenza della Corte Costituzionale. E cioè, in sintesi:

- la legittimità costituzionale dell'art. 9 n.2, e dell'art. 5 lettera B n.2 del Nuovo Accordo;
- la non discriminazione dell'IRC anche rispetto alla sua collocazione nell'orario scolastico;
- la competenza esclusiva dello Stato (e quindi della scuola) a disciplinare, anche dal punto di vista organizzativo, l'attività dei non avvalentisi nell'ambito della scuola.

Sulla base di queste considerazioni la mozione Martinazzoli "impegna il Governo ad elaborare in tempo utile ai fini del regolare inizio del nuovo anno scolastico, la normativa necessaria ed a sottoporla al Parlamento".

Concludendo la lunga discussione alla Camera, il Presidente del Consiglio aveva osservato che il fatto che i non avvalentisi dell'IRC non fossero obbligati a seguire una determinata disciplina alternativa, in quanto la libertà di scelta nei confronti dell'IRC, stabilita dal Concordato, non poteva trasformarsi in "opzione" obbligatoria tra l'IRC e un'altra disciplina (cosa che, non si dimentichi, la scuola aveva dovuto stabilire in ottemperanza della mozione parlamentare del 15 gennaio 1986), non escludeva affatto "l'opportunità, da parte della scuola, di approntare una serie aperta di possibilità educative, rimesse a libera scelta. (...) La scelta di non avvalersi dell'insegnamento religioso, precisava il Presidente del Consiglio, non pone i non avvalentisi al di fuori dell'organizzazione scolastica", ed esige pertanto che la scuola offra ad essi "altra forma di prestazione, ovvero altro momento formativo, anche individuale, coerente con il quadro delle finalità della scuola... in modo da evitare qualsiasi disimpegno".

In altre parole: il "non obbligo" per i non avvalentisi di aderire ad una determinata disciplina alternativa, sancito dalla sentenza della Corte, in nome di una corretta lettura della norma concordataria, non significa la possibilità di "andarsene o restarsene a casa", come con troppa faciloneria hanno sostenuto alcuni commentatori, anche illustri (cfr. Paolo Barile, su LA REPUBBLICA del 13 aprile), dimenticando il formale impegno concordatario della "non discriminazione". Significa semplicemente che, dal Concordato, non discende (e non può discendere, non essendo materia pattizia) alcun **obbligo** alternativo per quanti hanno scelto di non avvalersi dell'IRC.

E' invece compito proprio ed esclusivo dello Stato (e quindi della scuola) farsi carico del servizio formativo nei confronti di **tutti**, senza alcuna forma di discriminazione: sia di quanti si avvalgono dell'IRC sia di quanti non se ne avvalgono, offrendo a questi ultimi una serie di attività culturali e formative, di libera scelta, o di studio individuale, in modo che il tempo-scuola resti, per tutti, un vero "tempo scolastico".

Un'ultima annotazione: è troppo evidente come l'annosa **querelle** sull'IRC abbia, da parte dei suoi contestatori, un solo scopo: quello di marginalizzarlo o addirittura di emarginarlo dalla vita della scuola, vanificando l'affermata sua dignità e parità culturale e formativa con le altre discipline scolastiche.

Desta pertanto meraviglia - ma solo fino ad un certo punto - la tesi sostenuta durante la discussione parlamentare del 9 e 10 maggio, dall'on. Seppia, che nel dichiarare l'adesione del suo gruppo (il PSI) alla mozione Martinazzoli, precisava che "proprio il fatto che l'insegnamento religioso si riferisce alla formazione dell'individuo e non all'apprendimento nozionistico, comporta che il docente, pur intervenendo alle riunioni collegiali, deve limitare la sua valutazione, e quindi il suo voto, all'insegnamento specifico, senza entrare nel merito di valutazioni curricolari".

E' troppo chiaro che tutto questo rientra in una inaccettabile strategia di progressiva marginalizzazione dell'IRC, e come si renda sempre più necessaria una sollecita definizione, da parte dello Stato, di uno statuto giuridico degli insegnanti di religione che ne sancisca la piena parità di diritti e di doveri, alla stregua degli altri insegnanti, fatto salvo il riconoscimento di idoneità da parte della Chiesa.

* * *

E' di questi giorni l'emanazione, da parte del Ministro P.I., della C.M. n.188 (Prot. 28134/2200/GL) del 25.5.1989, che accompagna l'invio del nuovo modello riguardante l'esercizio del diritto di scelta nei confronti dell'IRC.

La C.M. precisa che "gli alunni che abbiano scelto di non avvalersi dell'IRC, effettueranno, poi, le loro ulteriori scelte utilizzando l'unito modello integrativo (all. C) predisposto a seguito della recente sentenza n.203 della Corte Costituzionale in data 12 aprile 1989".

Il modello integrativo prevede tre scelte a) Attività didattiche e formative; b) Attività di studio e/o di ricerca individuale; c) Nessuna attività".

E' facile prevedere come la C.M. sia destinata a suscitare polemiche a non finire, vere o pretestuose che siano. Crediamo che sia lecito esprimere almeno alcune perplessità.

La prima riguarda la consegna dei moduli. E' vero che la C.M. non afferma che i due moduli debbano essere consegnati a **tutti**, e neppure che debbano essere consegnati contestualmente. L'inserimento dell'avverbio temporale "poi" nel testo della C.M. dovrebbe indicare, con sufficiente chiarezza, che il secondo modulo dovrebbe essere distribuito in un secondo momento e solo a quanti abbiano dichiarato di non volersi avvalere dell'IRC. Ma non sarebbe stato meglio spendere qualche riga in più ed essere maggiormente precisi ed espliciti in argomento? Il rischio che i due distinti moduli siano distribuiti a tutti, e contemporaneamente, è tutt'altro che ipotetico, e creerebbe solo inutile e dannosa confusione.

La seconda perplessità riguarda le scelte offerte agli studenti che hanno scelto di non avvalersi dell'IRC. Non costituiscono certamente un capolavoro di chiarezza. "Attività didattiche e formative": ma quali? E' possibile offrirle in modo così vago ed indeterminato? Passino le "attività di studio e/o di ricerca individuali", ma la "Nessuna attività" della lettera c) che cosa significa? E non può davvero aprire la strada per essere interpretata, contro tutta la logica del sistema educativo scolastico, come possibilità di assentarsi da scuola?

Che queste perplessità non siano del tutto fuori luogo lo sta a dimostrare, se ce ne fosse bisogno, la stessa nuova C.M. di pochi giorni appresso (29 maggio) che si preoccupa di "chiarire" che le attività di studio e/o di ricerca individuali "sono espletate da studenti con assistenza personale docente", mentre la "nessuna attività" della lettera c) "implica invece svolgimento libera attività studio e/o ricerca senza assistenza personale di cui sopra".

Come, dopo la C.M. di 'chiarificazione', la normativa in materia appaia ormai "chiara" e definitivamente precisata, ognuno giudichi per proprio conto.

* * *

Dispiace concludere questa nota sul problema dell'IRC esprimendo queste perplessità. Dopo la pubblicazione della sentenza della Corte costituzionale, e dopo l'approvazione della mozione parlamentare Martinazzoli in cui molti punti fondamentali dell'annosa **querelle** sono stati definitivamente chiariti, sarebbe stato auspicabile lo svelenimento delle polemiche e la graduale restituzione della scuola a quel clima di serenità, di reciproco rispetto e collaborazione, senza il quale la scuola difficilmente può assolvere la sua funzione promozionale ed educativa.

Ma sarà davvero così?

mons. Giuseppe Rovea

**Consulta Nazionale del 10 maggio:
PROBLEMI E PROSPETTIVE
DELL'INNALZAMENTO DELL'OBBLIGO AI 16 ANNI**

Il 10 maggio la Consulta Nazionale di Pastorale Scolastica ha tenuto la sua terza seduta ordinaria del 1989.

Erano rappresentate dal delegato, o da un sostituto, le seguenti Regioni: Lazio, Liguria, Lombardia, Puglia, Sardegna, Toscana, Umbria, Veneto.

Si era giustificato mons. Facchini, delegato dell'Emilia Romagna.

Quanto alle espressioni associative, erano presenti AGeSC, AIMC, CISM, CONFAP, FIDAE, FISM, MP, MSAC, UCIIM, USMI.

Forzatamente assente la presidente AGE e giustificati i rappresentanti AGIDAE.

Il tema centrale all'OdG era **Problemi e prospettive dell'innalzamento dell'obbligo ai 16 anni**. L'argomento era stato scelto e perchè ormai da tempo è entrato, come uno dei capitoli più delicati e discussi, fra i temi delle prossime e urgenti riforme scolastiche, e perchè su questo punto preciso la Segreteria CEI chiedeva un parere alla Consulta. Per questo il lavoro è stato finalizzato a fornire alla CEI i termini della questione in relazione ai problemi educativi e pastorali posti dalla prevista legge di innalzamento dell'obbligo. Nel contempo si puntava a fornire agli operatori periferici di Pastorale Scolastica e di Pastorale giovanile elementi di documentazione per far crescere fra i giovani e nelle famiglie la consapevolezza e la vigile attenzione su quello che verrà stabilito.

A don G. Malizia, dell'Università Pontificia Salesiana, era stato chiesto di fornire sul complesso argomento una prospettiva pedagogica. Ciò che egli ha fatto con una articolata relazione che ha sottolineato anzitutto le ragioni dell'innalzamento dell'obbligo, individuandole nelle caratteristiche di complessità e flessibilità che il nostro sistema sociale va progressivamente assumendo, con la connessa esigenza di costruire una compiuta democrazia. Altre ragioni vengono, secondo

il relatore, dall'avvento dell'economia postindustriale, dallo sviluppo imponente ed ambiguo delle nuove tecnologie dell'informazione (NTI), dai bisogni delle famiglie e dei giovani.

Comunque la motivazione prima dell'innalzamento dell'obbligo, che sente certo l'influenza dei citati dati sociali, ha il suo corretto fondamento in criteri di natura pedagogica. Un'accurata analisi dei dati offerti da don Malizia, e relativi ai futuri destinatari dell'innalzamento dell'obbligo, ha mostrato con quanta sensibilità sia necessario muoversi in un universo di situazioni ed esigenze molto variegato e già segnato da precoci e profonde forme di fallimento scolastico ed emarginazione educativa. Su questi dati il relatore ha inserito alcune osservazioni precise in funzione di orientamenti educativo-organizzativi.

Le linee del discorso si sono mosse verso l'individuazione di una nuova cultura dello sviluppo formativo che punti alla qualità e duttilità della risposta, all'emergere dell'alternanza scuola-lavoro, al superamento del monopolio della scuola sulla formazione, ecc. Tale prospettiva, come mostra la tendenza dei sistemi formativi in questa fine del secolo, conduce a costruire ed esigere un modello di educazione permanente. Il confronto poi con le tendenze a livello europeo mette in evidenza soprattutto la necessità di conciliare l'esigenza dell'uguaglianza con il diritto della persona alla differenza, e con il diritto della società ad ottenere il massimo dei benefici in vista dello sviluppo generale delle potenzialità umane e materiali di cui dispone.

Su questa esposizione si è innestato il dibattito necessariamente complesso. La Consulta ha deciso la stesura di un **foglio di conclusioni** da consegnare a mons. Ruini, quale contributo alla riflessione dei Vescovi e degli operatori soprattutto di pastorale scolastica e giovanile.

Poichè il lavoro richiederà del tempo si anticipano qui alcune delle osservazioni e indicazioni nodali emerse, in attesa di mettere a disposizione e il testo di don Malizia e le conclusioni.

1. Lo sguardo della Chiesa su questo problema, e su ogni altro di natura educativa, è mosso da ispirazione teologica e cioè esercizio di lettura dei segni dei tempi e si indirizza a cogliere le modalità autenticamente educative di intervento, in grado di rispondere alle emergenze, facendo centro sulla persona e sui suoi inalienabili diritti.

I cristiani sono convinti che proprio questa impostazione è in grado di raccogliere consensi oltre le barriere ideologiche, scalfendo anche le rigidità politiche che finora hanno impedito una corretta impostazione e soluzione del problema.

2. Si è ricordato che non è tanto l'orizzonte dell' "obbligo scolastico" da assumere come parametro, quanto piuttosto quello più ricco di una adeguata coscienza di una società che sa assumere e condurre fino in fondo gli impegni per la formazione di tutte le persone, soprattutto delle nuove generazioni.

Del resto la prospettiva dell'obbligo non può funzionare come magico toccasana alle disfunzioni e inadempienze della scuola attuale a tutti i livelli. Piuttosto è occasione per ribadire che la scuola va arricchita di dinamismi adeguati, quali l'estensione della nozione e della pratica dell'orientamento. Ai cristiani poi spetta, assumendo la scelta degli ultimi come principio ermeneutico del proprio impegno, vigilare perchè la scuola non sedimenti e non legittimi forme più o meno vistose di emarginazione. Per quanto la scuola deve raggiungere una adeguata capacità di valutazione e verifica dei processi educativi realmente attivati.

3. La riforma dovrà rispettare il principio della pluralità di sedi e di percorsi per l'assolvimento dell'obbligo. Solo un sistema duttile risponde al principio primario e insuperabile del diritto all'autorealizzazione di cui è titolare ogni ragazzo nelle diverse fasi della sua formazione. Rispetto a questo valore/fine la fisionomia strutturale del servizio è solo mezzo.
4. Questo principio contiene in sè la considerazione e la valorizzazione delle esperienze di Formazione Professionale realizzate nei centri specifici, ricchi di una tradizione culturale e didattica, nonchè di una chiara dedizione a fasce di utenza spesso penalizzata. Tale esperienza appare integrabile e va integrata nel futuro sistema scolastico formativo. La Consulta infatti ritiene che fra il sistema scolastico e il sistema formativo si possa creare un rapporto di sinergia in grado di far crescere l'efficacia di entrambi.
In questa prospettiva si individua nello strumento delle convenzioni una formula da perfezionare, con la definizione di vincoli reciproci, non soggetti a incontrollabile discrezionalità dello Stato e delle Regioni.
5. Per quanto riguarda il profilo dell'obbligo che si va a definire, appaiono irrinunciabili una serie di caratteristiche che siano motivanti non sotto l'arido profilo dell'obbligo che "si deve comunque assolvere", ma per la ricchezza di progettualità in grado di diventare appello alle persone degli adolescenti, anche di quelli demotivati o emarginati (drops-out), e da essere il motore di una crescita umana permanente. Per questo il biennio dell'obbligo, per tutti i suoi utenti, in tutti i canali di assolvimento, dovrà concludersi con uno specifico titolo di studio che apra al ragazzo la possibilità di prosieguo e di rientro nel sistema scolastico.
6. Va infine interpellato e responsabilizzato l'ente pubblico (la Regione) perchè non abbandoni il terreno e l'impegno della Formazione Professionale di 1° livello per altre prospettive, pur riconoscendo la necessità di intervenire sul sistema complessivo, o per verificare situazioni e strutture che non rispondono ad uno standard minimo di qualità e operatività, o per togliere eventuali distorsioni, sperperi e inefficienze.

7. Più complessivamente tocca ai cristiani, soprattutto alle specifiche associazioni ecclesiali di presenza nel mondo della scuola e dell'educazione, lavorare per una evoluzione adeguata della concezione della scuola, del suo rapporto con il più vasto sistema formativo; per il coinvolgimento, attraverso strumenti vecchi e nuovi di partecipazione, di tutte le componenti e forze sociali alla funzionalità e significatività della scuola.



**UN ALTRO PASSO NEL DIALOGO
TRA CHIESA E MONDO DELL'UNIVERSITA'
E DELLA CULTURA IN ITALIA
(La Giornata Nazionale di studio
per docenti universitari)**



1. - Con la Giornata del 27 maggio si è chiusa la prima fase dell'iniziativa della Commissione episcopale CEI per l'educazione cattolica, la cultura e la scuola rivolta al mondo dell'Università e della cultura. Erano presenti 130 docenti.

L'incontro faceva seguito ai tre precedenti, programmati tra il 1987 e il 1988, e riservati a componenti distinte del mondo universitario: rispettivamente gli operatori pastorali, i docenti sacerdoti, i docenti laici.

Mons. Rossano, presidente della Commissione ed estensore del progetto di **"Note e Orientamenti per una pastorale della cultura e dell'Università"**, ha aperto l'incontro consegnando un foglio di lavoro come traccia per la riflessione.

Il ricchissimo dibattito, sviluppatosi attraverso quaranta interventi, può essere riassunto proprio nei passaggi o nodi individuati ed esposti dal Vescovo presidente.

Va rilevato in apertura che i diversi contributi sul testo proposto si sono mossi ora focalizzando il rapporto Vangelo-mondo universitario; ora il più ampio orizzonte del rapporto Vangelo-cultura. E non sono mancati suggerimenti e richieste di tematizzare nel documento in elaborazione o l'uno o l'altro dei poli, lasciando comunque impregiudicata fino alla fine una decisione.

La bozza proposta è di fatto chiaramente e intenzionalmente focalizzata sul rapporto fede/cultura in Università. E' questa idea che ha guidato la Commissione episcopale nella ricerca degli interlocutori per una significativa ripresa del dialogo. Ora, pur imponendosi una distinzione fra il mondo dell'Università e quello della cultura, è altrettanto vero che i due ambiti si richiamano e si implicano. Si esige forse un'ulteriore riflessione che impegnerà sia la Commissione episcopale, sia il Gruppo di docenti universitari che, come si dirà più sotto, collaborerà con mons. Rossano per dar vita ad una "Gruppo di Lavoro per l'Università".

2. - Tornando al foglio di lavoro, esso portava anzitutto l'attenzione sulla dimensione sociologica del "problema università" in Italia, con un protocollo di problemi molto preciso quali la situazione culturale complessiva e il rapporto Università/società. Si evidenziava la fase delicata di trasformazione ed espansione delle sedi universitarie, col rischio della polverizzazione e della costituzione di facoltà isolate, con povertà di strumentazione scientifica e prive anche di un orizzonte immediato di confronto e riferimento. Il pericolo, si è notato, è quello di dar vita ad Università di serie A e B, squalificando in definitiva la nozione stessa di "Universitas".

Altri problemi di questo protocollo, sui quali si sono soffermati gli interventi, sono risultati quello del rapporto studenti-docenti, quello del confronto tra discipline scientifiche e discipline umanistiche, con l'esigenza profondamente sentita di una sintesi più alta fra i due ambiti. In sostanza si tratta di sapere come vivere la prevalente e pervasiva dimensione scientifica senza farsi disumanizzare. L'incontro fra i due saperi sembra oggi possibile perchè la scienza appare più conscia dei propri limiti, ed anzi essa stessa si volge ad orizzonti di senso e sente il bisogno di riferimenti e valori morali.

3. - Il secondo nodo del rapporto è stato introdotto da mons. Rossano con un richiamo alle "figure" storiche, cioè alle modalità, in cui tale rapporto si è realizzato fin dall'inizio della storia del cristianesimo. Il problema, ha ricordato mons. Rossano, resta aperto: ogni "figura", poichè è storica, non è esaustiva nè definitiva. La fede infatti è "cultura", ma non si identifica con nessuna cultura; non resta cioè prigioniera di alcuna di esse, ma tutte le trascende e le verifica alla luce dell'assoluto del Vangelo di Cristo.

Gli interventi hanno toccato molti dei problemi che il foglio di lavoro chiamava "protocollo oggettivo". Tra i più ricorrenti quello di una più adeguata nozione di cultura, con la consapevolezza di essere di fronte oggi ad una "cultura terminale", rinunciataria o, anche, ad una "mezza cultura" superficiale e strumentale.

E' stato notato che forse nel Documento andrebbe più ampiamente sviluppato il peso che ha il contesto storico nel dibattito fede/cultura, evidenziando la situazione di conflitto che si è instaurata, e che viviamo quotidianamente, proprio per il tentativo assolutizzatore delle culture "correnti". E' soprattutto il pensiero filosofico responsabile dello smarrimento razionale, intellettuale ed etico del nostro mondo.

E' stato detto più volte che bisogna riacquistare la coscienza della fede come "pléroma", come piena rivelazione della verità dell'uomo e del cosmo. A questa sottolineatura alcuni hanno legato l'esigenza di recuperare alla ricerca umana in tutti i campi un orizzonte autenticamente teologico. Non è mancato nella discussione un ripetuto riferimento alle facoltà di teologia, attualmente assenti in Italia dal contesto universitario.

E' stato ribadito che l'Università è spazio privilegiato del rapporto fede/cultu-

ra: alcune puntuali riflessioni hanno messo a fuoco il ruolo di testimonianza che vi realizzano sia i docenti sacerdoti e religiosi, sia i docenti laici cristiani. Non è stato senza significato anche un altro rilievo proprio su questo punto: la necessità che i cristiani in Università facciano cultura, siano uomini di cultura. E, contro tante tentazioni ed evasioni, a questo vanno continuamente richiamati.

4. - Necessariamente il discorso, ricondotto ai docenti, si è sviluppato attorno al più radicale e decisivo dei problemi elencati da mons. Rossano nel "protocollo soggettivo": qual è il posto della fede nell'uomo di cultura? E' stata questa la traccia lungo la quale gli interventi hanno offerto spunti significativi e a volte originali sulla "sintesi personale", individuata come "epifania dell'identità cristiana nel mondo accademico". I docenti intervenuti hanno detto con chiarezza e umiltà le loro esigenze di formazione cristiana permanente, anzi la necessità di una vera spiritualità per affrontare i loro doveri in Università. E' stato ricordato il ruolo prezioso e insostituibile delle Cappelle universitarie e di altre attività continuative, dentro e fuori l'Università, e destinate o specificamente ai docenti o a tutte le componenti cristiane della comunità universitaria. Il racconto di varie esperienze realizzate in diverse sedi universitarie ha mostrato la presenza di una tradizione e anche la tempestività con cui in molti contesti si comincia a rispondere, anche se purtroppo non ancora organicamente, alle nuove esigenze.

5. - Lungo tutto il dibattito, e già nella esposizione introduttiva di mons. Rossano, è stato posto il problema operativo ed organizzativo. Superata positivamente la "fase costituente", è giunto il momento di dar vita a dei riferimenti stabili per concretizzare l'avvio di una pastorale della università e della cultura.

Ha ricevuto molti consensi l'idea di un "Osservatorio permanente sui problemi dell'Università" che operi come momento di analisi e approfondimento di tematiche nuove ed urgenti e realizzi un raccordo con i Vescovi della Commissione episcopale e, in definitiva, con tutta la CEI; e che dall'altra parte sia punto di riferimento per i nuclei di pastorale universitaria operanti sul territorio. E' stato ribadito che le eventuali iniziative intraprese a livello nazionale non devono e non intendono sostituire o mortificare quanto già si fa; vogliono piuttosto promuovere e animare, con precisa attenzione alle diverse realtà universitarie. Un impegno particolare attende i Vescovi delle città sedi universitarie, perchè attuino concretamente il loro compito di pastori anche nei confronti di questo mondo decisivo, e diano vita ad adeguate strutture e servizi pastorali.

6. - Maturano dunque i tempi dell'agire. In vista di questo, in chiusura dell'incontro, mons. Rossano ha chiesto che liberamente un certo numero di docenti esprimesse la disponibilità di far parte di un "Gruppo di lavoro" che comincerà ad operare a livello nazionale, secondo le finalità e le modalità sopra ricordate che comunque l'incontro del 27 maggio ha appena abbozzato, essendo chiaro che le intuizioni vanno necessariamente verificate sul concreto dell'esperienza.

CONVEGNO SULLA "COOPERAZIONE SCOLASTICA"

**Sintesi finale dei lavori
e delle proposte**

Il Convegno ha mantenuto fede agli scopi per cui era stato promosso e si è rivelato un'occasione qualificata per una tematizzazione complessiva della cooperazione scolastica. E ciò grazie alle tre relazioni fondamentali (Bausola, Buonocore, Mannino) che hanno esplorato e approfondito rispettivamente il versante filosofico/teologico, quello giuridico e quello sociale. Ma grazie anche al fecondo confronto tra le diverse esperienze realizzato nei tre ambiti seminariali che hanno riportato alla tavola rotonda finale i nodi problematici e le istanze del settore.

Mons. Nicora, che ha presieduto l'ultima mattinata dei lavori, ha sottoposto i contributi dei gruppi ad una realistica lettura in modo che essi possano armonizzarsi con l'attuale legislazione canonica e con la sensibilità ecclesiale, affinché l'esperienza di cooperazione scolastica sia meglio compresa e più adeguatamente sostenuta.

Dal complesso dei lavori è emersa la convinzione che il Convegno deve considerarsi solo il primo momento di una riflessione che esigerà necessariamente tempi lunghi e modalità rigorose e impegnative.

Le presenti conclusioni sono stese appunto in questa prospettiva e intendono non tanto chiudere quanto piuttosto rilanciare e ampliare il discorso. Fanno pertanto riferimento ai punti di forza e alle certezze già maturate, ma insieme anche ai nodi problematici.

1. **La Scuola Cattolica e la cooperazione scolastica.** Nel Documento del 1983 i Vescovi hanno espresso attenzione allo "spirito e al metodo cooperativistico" interpretandolo come una delle possibili modalità con cui affrontare in maniera adeguata i nuovi problemi che si pongono alle scuole cattoliche, sia sul piano della gestione, sia su quello - più impegnativo - del significato e del compito

delle stesse nella Chiesa e nella società.

Ora l'esperienza cooperativistica, così come è apparsa nello scambio di esperienze e negli approfondimenti dei relatori, si conferma come modalità degna di attenzione e di fiducia anche se bisognosa di ulteriore definizione. La Scuola Cattolica non assume certo la modalità cooperativa come ipotesi di soluzione unica da proporre o prevedere per tutte le istituzioni.

Ne valuta però con attenzione gli elementi che appaiono direttamente collegati e omogenei alla propria visione di persona e di scuola. Si tratta di una forma gestionale a cui la società di oggi si mostra sensibile, e che la Chiesa accosta con discernimento.

2. La forma cooperativistica come dimensione culturale. La consistenza "culturale" della esperienza di cooperazione scolastica sta nella sua capacità di impostare in maniera soddisfacente in nodi di ogni "forma" di scuola, ossia la centralità della persona; la comunitarietà dell'atto educativo, con la sottolineatura della scuola come comunità; il rapporto dialettico tra esperienza scolastica e vita. Ora, in tutti e tre questi ambiti, l'esperienza mostra che la modalità cooperativistica può rappresentare una maturazione e favorire una consapevolezza maggiore su questi fronti, anche se non ne costituisce automaticamente una soluzione. E' insomma una interpretazione originale e possibile del momento di trasmissione culturale.

3. La forma cooperativistica come dimensione pedagogica. La visione culturale diviene coerentemente dimensione pedagogica. Il Convegno ha potuto rilevare tutte le opportunità che si offrono nella esperienza cooperativistica perchè essa sia un itinerario educativo proposto ai giovani, ai genitori e ai docenti per attualizzare l'umanesimo della solidarietà e della responsabilità. La coerenza pedagogica esige la presenza di un soggetto educativo che dia vita, si riconosca e si verifichi rigorosamente in un progetto educativo.

Proprio il rapporto tra il progetto educativo - garanzia di identità e continuità - e il momento gestionale è emerso più volte come punto nodale dell'esperienza sia per le cooperative di nuova istituzione, come per quelle che subentrano a gestioni precedenti. E' stata notata la reciproca essenziale implicazione tra Progetto Educativo e Progetto didattico e la necessità che il loro rapporto sia garantito in maniera chiara e verificabile.

Anche perchè la finalità educativa non sia mai scavalcata o compromessa da impostazioni insufficienti come, per esempio, la falsa contrapposizione tra qualità del servizio, efficienza, rigorosità e intenzionalità solidaristica; nè la cooperativa sia vista solo come una soluzione di emergenza o di ripiego.

4. La cooperativa scolastica e le Congregazioni religiose. E' un altro elemento decisivo per la definizione dell'esperienza, dato che molte delle attuali cooperative scolastiche derivano da trasformazione di istituzioni gestite da famiglie religiose. Sia sul piano dell'esperienza, sia su quello delle garanzie giuridiche, è apparsa ampiamente assicurata la possibilità che non vada smarrito nella nuova formula il patrimonio di tradizioni generato dal carisma che deve piuttosto continuare ad operare come "grazia di inizio". Le Congregazioni religiose vanno ringraziate per il coraggio con cui hanno intrapreso anche questa esperienza, riuscendo ad inserire i laici nella nuova esperienza e allargando quindi la base dell'identità delle singole istituzioni. Il Convegno ha raccomandato che l'eventuale passaggio di gestione sia accompagnato da una adeguata e tempestiva informazione agli utenti, ai docenti, alla comunità ecclesiale in modo da togliere odiosità o allarmismo all'operazione. Così come si deve lavorare per ogni possibile e significativo coinvolgimento (dei genitori, degli stessi alunni, degli ex-allievi, della comunità parrocchiale e/o diocesana) nell'avvio della trasformazione gestionale.

5. Cooperazione scolastica e problemi istituzionali. La relazione Buonocore ha fornito il quadro giuridico entro cui si muovono le istituzioni cooperative rilevando gli elementi di una identità giuridica ancora in costruzione ma già possibile concretamente. E' essenziale muoversi con cautela ma anche con l'utilizzazione di tutte le opportunità e le garanzie che già da ora sono consentite. Mons. Nicora ha portato l'attenzione sulla rilevanza costituzionale della "... cooperazione a carattere di mutualità e senza fini di speculazione privata" (art. 45), facendo notare che in questa direzione sembra muoversi la progressiva esigenza di articolazione della nostra società, con una ulteriore prevedibile evolutività dell'ordinamento giuridico che sarà portato a riconoscere il valore delle esperienze di cooperazione.

In ogni caso, per la permanente complessità delle problematiche del settore, si prospetta, anche se ancora in forma di esigenza generica, il bisogno di un servizio di consulenza e di coordinamento per quanti sono nell'esperienza e per quanti si accingono ad avviarla.

6. Cooperazione scolastica e problema ecclesiale.

I problemi della Scuola Cattolica riguardano la Chiesa che, anche in questo ambito non può essere indifferente o estranea. Reciprocamente, la Scuola Cattolica non può agire da sola ma deve trovare un raccordo con il contesto ecclesiale di comunità, associazioni e movimenti. Del resto il settore scolastico non è l'unico ambito in cui si muove la ricerca di forme solidaristiche e di corresponsabilità reale (pensiamo alle cooperative di solidarietà) in cui la Chiesa ha un ruolo promozionale, sempre con la preoccupazione di aiutare ad individuare

forme più adeguate di servizio all'uomo.

Queste considerazioni ne conducono con sé un'altra estremamente rilevante. Quando si definisce la Scuola Cattolica come soggetto ecclesiale bisogna fare attenzione a non condurre l'affermazione ad un dualismo che collocherebbe la scuola di fronte alla Chiesa, quindi in un rapporto estrinseco. Ora è la Chiesa l'unico grande soggetto in cui la Scuola Cattolica occupa un posto significativo, come espressione della sua "coscienza storica", cioè come strumento del suo servizio appassionato all'uomo nei diversi tempi e situazioni.

Il dinamismo Chiesa-Scuola Cattolica è espressione di una essenziale unità ed è alla maturazione complessiva della consapevolezza di Chiesa che va portata attenzione. Il discorso sulle cooperative scolastiche ha riproposto l'esigenza di attuare correttamente anche un altro dinamismo intraecclesiale, quello che riguarda e definisce il rapporto tra Vescovi e Superiori religiosi in ordine al servizio e al destino della Scuola Cattolica nella Chiesa di oggi.

IL CONGRESSO NAZIONALE UCIM

1. - Dopo cinque giorni di intenso lavoro si è concluso il 10 dicembre 1988 il XVII Congresso Nazionale dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi.

Un Congresso è sempre una tappa fondamentale per un'Associazione perchè ne misura la vitalità, sulla base delle proposte per il futuro, e la continuità, attraverso la verifica del lavoro svolto. Esso rappresenta anche, per così dire, il "momento della verità" di un'Associazione di fronte alla società in cui si muove ed opera, perchè costituisce l'occasione per verificare l'interesse che essa suscita all'esterno, e non solo nell'entroterra culturale ed ideale in cui si riconosce.

Il XVII Congresso ha ampiamente dimostrato che l'UCIM è vitale al proprio interno e che le sue proposte ed il suo operato sono seguiti attentamente e suscitano interesse anche all'esterno.

Molti sono stati infatti i riconoscimenti ricevuti dalle massime autorità religiose e civili: da quello del Santo Padre, Giovanni Paolo II, della Conferenza Episcopale Italiana, a quelli del Presidente della Repubblica, On. Francesco Cossiga, e del Presidente del Consiglio, On. Ciriaco De Mita.

Erano presenti, ed attenti ascoltatori, S.E. Mons. Camillo Ruini, Segretario Generale della CEI, il Ministro della P.I., On. Galloni, gli ex Ministri Luigi Gui e Franca Falcucci; mons. Giuseppe Rizzo e mons. Cesare Nosiglia rispettivamente condirettore dell'Ufficio per la Pastorale Scolastica e direttore dell'Ufficio Catechistico Nazionale; il capo dell'Ufficio Scuola della D.C. On. Giancarlo Tesini, i Sottosegretari alla P.I., On.li Beniamino Brocca e Savino Melillo, i direttori generali Romano Cammarata, Emanuele Caruso, Domenico Lauria, Giuseppe Martinez, Alfonso Rubinacci, Aurelio Sinisi, il vice presidente del CNPI prof. Giuseppe Mandorli, i sindacalisti Nino Gallotta e Vincenzo Rienzi dello SNALS, Giorgio Alessandrini e Lia Ghisani della CISL, la prof. Ethel Serravalle capo Ufficio Scuola del

PRI, il vice presidente della CONFAP don Felice Rizzini, il dott. Livio Labor, presidente dell'ISFOL, l'On.le Carlo Buzzi presidente dell'AIMC con diversi membri dell'esecutivo, a nome del CIDI la prof. Bice Chiaromonte, a nome del Movimento di cooperazione educativa il prof. Rinaldo Rizzi e la prof.ssa Anna Civran per la presidenza dell'Azione Cattolica e del MEIC, la presidente dell'A.Ge. sig.ra Angela Crivelli. E' anche pervenuta l'adesione di molte altre personalità.

2. - Le conclusioni del vasto dibattito congressuale hanno messo in evidenza la consapevole partecipazione dei delegati, la loro capacità propositiva, il loro ruolo di animatori all'interno delle realtà scolastiche, religiose, culturali in cui operano.

Il Congresso ha riaffermato la caratterizzazione spirituale e culturale dell'UCIIM e ha confermato la sua attiva cooperazione alla Pastorale Scolastica della Chiesa, nella fedeltà al principio evangelico del fermento che opera dal di dentro della scuola, senza sovrapposizioni o strumentalizzazioni, nel rispetto delle finalità specifiche e del metodo proprio della laicità.

In un momento di rapidi mutamenti sociali e culturali, che influiscono sull'assetto dei fondamentali valori di riferimento, l'UCIIM ha riproposto la propria identità religiosa e culturale: un'identità forte che, proprio per questo, può aprirsi al dialogo e al confronto con altre posizioni nella ricerca di obiettivi e di finalità che concorrano al bene della persona come a quello della scuola.

Un bene che si esprime anzitutto come difesa della libertà a tutti i livelli ed in tutti i contesti.

3. - Il problema della libertà si concretizza oggi come esigenza di autonomia delle istituzioni scolastiche e come riconoscimento del diritto di scelta, da parte delle famiglie e degli studenti, del tipo di scuola da frequentare. E proprio questi due temi il Congresso ha affrontato con lucidità e chiarezza.

"La nuova autonomia - ha sottolineato la Presidente Nazionale Cesarina Checcacci - e la qualità della scuola respingono azioni di improvvisazione e reclamano la progettualità come condizione: programmazione, valutazione, documentazione, sperimentazione, diventeranno elementi propedeutici all'innovazione particolare".

Il Congresso si è schierato a favore della parità delle scuole di enti e privati la cui attuazione non è ulteriormente procrastinabile, in quanto essa "corrisponde ad una moderna concezione dello Stato come garante, e non necessariamente come gestore di servizi pubblici".

4. - Così pure all'unanimità è stata confermata la linea adottata a favore dell'insegnamento della religione cattolica e, conseguentemente, a sostegno sia della piena partecipazione dei docenti di religione cattolica alle operazioni per lo scrutinio finale degli alunni avvalentisi, sia del riconoscimento di uno stabile stato giuridico degli insegnanti di religione, di un orario di cattedra più equo, e

dell'equiparazione agli altri docenti di ruolo in materia di assenze, aspettative, congedi, trattamento di quiescenza, buonuscita.

Si è altresì rilevato che solo l'UCIIM ha presentato organiche proposte per le attività a favore dei non avvalentisi, proposte che hanno avuto il parere favorevole del CNPI e che il Ministero ha trasmesso a tutte le scuole.

5. - Il Congresso ha ribadito l'importanza del ruolo delle libere associazioni professionali nel pluralismo sociale, politico e culturale in cui si muove la scuola.

In quest'ottica ha riaffermato che, mentre va sostenuto l'impegno a promuovere e realizzare la presenza delle varie associazioni delle diverse componenti della scuola, sono anche da prevedere, ai vari livelli, consultazioni continuative dei responsabili sui vari problemi di competenza, ma anche effettiva partecipazione agli organi di autogoverno della scuola, ridefinendo, ove necessario, il rapporto fra associazioni professionali e sindacati, non in termini di assimilazione, ma in quelli, nuovi e più ricchi, del dialogo, della distinzione delle competenze e dell'operatività negli ambiti propri; non in termini esecutivi, ma propositivi e creativi.

6. - Le conclusioni dei lavori del Congresso hanno permesso di individuare il piano di lavoro dell'UCIIM nel prossimo triennio. Esso prevede un forte impegno operativo in ordine alla ridefinizione del servizio professionale dei docenti, dei presidi, degli ispettori, considerato prioritaria garanzia per una nuova qualità della scuola.

L'ampia e articolata pronunzia approvata dal Congresso mette in evidenza la necessità di una programmazione mirata a rimuovere le carenze o le incoerenze strutturali che impediscono il pieno sviluppo della professionalità. Poiché variabile fondamentale per la qualità del servizio professionale è la qualità della persona che, nel caso specifico, deve caratterizzarsi in ordine al preciso servizio rivolto ai soggetti in condizione educativa, il Congresso ha affermato che vanno rafforzati gli interventi volti al recupero del senso di responsabilità, non in termini astratti, ma in quelli concreti della gestione dei vari interventi e della loro individualizzazione, particolarmente necessaria quando ci si trovi di fronte a soggetti portatori di "nuove povertà e di nuovi bisogni".

Prof.ssa Luciana LEPRI

IL CONGRESSO NAZIONALE AIMC

1. - Nei giorni dal 18 al 23 gennaio c.a. si è celebrato in Roma il XIV Congresso nazionale dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici (A.I.M.C.) che aveva per tema: **"Professione docente per le sfide educative del nostro tempo: scuola materna e scuola elementare, oggi"**.

Preparato con circa 600 assemblee di sezione, a cui sono seguiti i pregressi provinciali, il Congresso nazionale ha avuto una numerosa partecipazione di delegati, di dirigenti provinciali e locali, di uditori e un numero significativo di adesioni dal mondo cattolico, politico e scolastico professionale.

S.E. il Cardinal Poletti, come Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, ha inviato un caloroso messaggio, significativo per gli apprezzamenti in esso contenuti sul lavoro dell'Associazione, sul suo carattere ecclesiale e sulle finalità formative oltre che di attiva presenza nel mondo della scuola.

Il Signor Presidente della Repubblica, On. Cossiga, ha indirizzato ai partecipanti un saluto augurale che sottolinea il valore sociale dell'attività dell'A.I.M.C.

Il Santo Padre ha ricevuto i congressisti in udienza speciale rivolgendo loro un discorso che assume valore programmatico per l'Associazione nei prossimi anni.

Aperto con la relazione del Presidente nazionale, on. Carlo Buzzi, sul tema "L'AIMC: realtà e prospettive" il Congresso ha sviluppato i suoi lavori con due relazioni generali sul tema del Congresso: del prof. Cesare Scurati, ordinario di pedagogia all'Università cattolica del S. Cuore sul tema: "Le sfide educative e le risposte della scuola" e della dott.ssa Matilde Parente, direttrice didattica in Roma e consigliera nazionale A.I.M.C., sul tema "Tradizione e innovazione nella professione magistrale".

I lavori si sono successivamente articolati in dodici sezioni di studio per

poi concludersi in un "panel" finale e con la discussione e l'approvazione di una mozione programmatica.

Volendo raccogliere in una valutazione di sintesi il significato dell'avvenimento congressuale è necessario articolare il giudizio in tre considerazioni.

2. - In primo luogo il Congresso ha offerto una dimostrazione evidente della vitalità dell'Associazione. Con un numero consolidato di iscritti che raggiunge le 35.000 unità (di cui 31.000 hanno regolarmente versato la quota sociale per il 1988) e con una leggera tendenza all'aumento, l'Associazione dimostra di possedere la capacità di rinnovare e aumentare i propri soci con nuove aggregazioni, ovviamente in relazione alle situazioni locali e allo spirito di iniziativa dei dirigenti e animatori.

Se ne può ricavare la conferma delle motivazioni che stanno alla base dell'esperienza associativa e lo spazio di bisogno proprio dell'associazionismo professionale di ispirazione cristiana, non partitico e non sindacale. Tale spazio si traduce in una disponibilità che, in molte situazioni, può dare occasione ad una presenza ancor più significativa, o per rianimare realtà associative troppo deboli e di scarsa incisività.

Il Congresso ha preso coscienza di questo ordine di problemi affermando, già con la relazione introduttiva del Presidente nazionale, l'esigenza di una sistematica opera di promozione associativa, mirando a sviluppare le attività formative e a valorizzare le strutture periferiche con una efficace azione di sostegno.

Ciò presuppone, nei soci, una diffusa consapevolezza delle motivazioni che stanno alla base dell'esperienza associativa e ciò può farsi valorizzando - al di là delle forme istituzionali richieste dalla natura professionale dell'Associazione - il rapporto unitario che si stabilisce sul carattere ecclesiale dell'Associazione.

Al tempo stesso l'A.I.M.C. deve affermare, nei vari campi, la sua soggettività come iniziativa culturale e politico-professionale, nel contesto sociale e scolastico, ponendosi in relazione di confronto e di dialogo con tutte le realtà istituzionali e non. Dalla sua capacità di coinvolgimento e di proposta dipenderà anche la sua forza di aggregazione e l'incisività della sua presenza.

3. - Il XIV Congresso si è qualificato - ed è questo secondo ordine di considerazioni - per lo sforzo riuscito di stabilire una organica connessione tra la problematica professionale più specifica e il contesto culturale e sociale attuale, considerato sotto il profilo delle esigenze educative emergenti che si pongono come "sfida" alla professione docente sollecitandone un nuovo modo di porsi e di operare.

Il discorso congressuale si è così aperto sulle problematiche più ampie della società contemporanea, individuandone i motivi di crisi sino a considerare la ricostruzione di un umanesimo educativo fondato sui valori del personalismo e del solidarismo secondo l'ispirazione cristiana.

La professione docente, nel concreto dell'esperienza specifica della "profes-

sione magistrale", si è proposta come scelta strategica fondamentale sulla base della considerazione che la qualità della scuola sarà soprattutto garantita dalla qualità dei docenti.

L'impegno per la professionalità dell'insegnante - nel senso della sua formazione iniziale e continua e della sua condizione sociale - ha assunto, in questa prospettiva, un valore centrale, di importanza strategica fondamentale, tale da dover qualificare l'iniziativa dell'Associazione nel prossimo periodo. Ne deriva la scelta politica dell'Associazione per il quadriennio prossimo, mirata a promuovere, nel concreto degli ordinamenti legislativi e amministrativi, un sistema di formazione dell'insegnante di scuola materna e di scuola elementare fondato sulla "formazione universitaria completa", attraverso l'istituzione del corso di laurea per l'insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare.

Contestualmente all'aspetto istituzionale del problema, l'Associazione, secondo la stessa indicazione congressuale, intende considerare la valenza etica della professione docente secondo le problematiche proprie di una professionalità che si viene affermando con pienezza di caratteri e di contenuti, sino a prospettare l'esigenza di pervenire alla formulazione di un "codice deontologico" della professione.

4. - Il terzo ordine di considerazioni può riguardare, in modo più specifico, i problemi attinenti le scuole materna ed elementare che costituiscono l'ambito proprio di azione dell'A.I.M.C..

Il recente "Rapporto" della Commissione ministeriale per la riforma degli Orientamenti educativi della scuola materna ha suscitato un vasto interesse critico a cui l'Associazione partecipa e soprattutto intende partecipare, avvalendosi anche della elaborazione congressuale. In modo particolare l'attenzione dell'A.I.M.C. è rivolta al carattere proprio della scuola per il bambino in età di tre, quattro e cinque anni, considerandola in rapporto di continuità con la famiglia, di cui si sottolinea la funzione complementare, e con la scuola elementare, rispetto alla quale la scuola materna afferma la sua autonomia e specificità.

Con ciò l'A.I.M.C. intende proporre una scuola per il bambino organicamente inserita nel sistema formativo scolastico secondo una identità specifica che ne motiva l'autonomia funzionale. Il Congresso ne ha considerato la complessa problematica nella prospettiva di un orientamento sistemico fondato sul pluralismo delle istituzioni (statali, comunali e autonome) secondo il principio della parità scolastica.

5. - La scuola elementare, da parte sua, vive, con l'entrata in vigore dei programmi del 1985, un momento decisivo della sua storia per le innovazioni che la impegnano soprattutto nella prospettiva di un riordinamento istituzionale che ne modifica il modello organizzativo e didattico.

La pluralità degli insegnanti (tre ogni due classi) e il prolungamento del tempo scolastico (27 o 30 ore settimanali) sono stati oggetto di una attenta conside-

razione da parte del Congresso, soprattutto nel lavoro delle sezioni, anche per individuare le problematiche educative oltre a quelle organizzative, sottese alla innovazione che si vuole introdurre.

Cambia la scuola elementare quanto a contenuti, metodologie, moduli organizzativi, ma l'impegno dell'Associazione intende essere rivolto a garantire la centralità del bambino con le esigenze educative proprie della sua età e innanzitutto con il diritto ad una educazione integrale che sia perciò riferita al pieno e completo sviluppo della sua personalità.

Anche questo ordine di considerazioni dunque, più specifico nel senso della professionalità magistrale, è carico di implicanze di natura culturale non fosse altro che per l'esigenza imprescindibile di ricondurre ogni aspetto dell'innovazione didattica ad una antropologia educativa a cui l'ispirazione cristiana offre illuminazioni e integrazioni di fondamentale importanza.

Il nuovo Consiglio e il presidente nazionale - confermato nella persona dell'On. Carlo Buzzi - hanno un compito difficile: interpretare la proposta congressuale e tradurla in un piano di azione secondo il quale l'A.I.M.C., in fedeltà alla sua tradizione e con la sua identità di Associazione di ispirazione cristiana, sappia affrontare le "sfide educative" di oggi, partecipando con azione di servizio e di testimonianza alla promozione della qualità educativa della scuola italiana e, secondo il suo specifico, alle esigenze emergenti nel mondo della educazione di base.

**LA PASTORALE SCOLASTICA
NELLA REGIONE UMBRIA**

1. Il problematico dato di partenza

Non si può certo parlare, per l'Umbria, di una Pastorale Scolastica che abbia alle spalle grandi tradizioni e realizzazioni vistose: sarebbe pretendere troppo da una Regione che, piuttosto circoscritta, non per questo tuttavia si rivela più unita. Poco più di 800.000 abitanti, più o meno una diocesi del Nord, senza tuttavia quel tessuto etnico e religioso di continuità e di salde strutture che può caratterizzare una Bergamo o una Brescia e renderle capaci di assorbire, magari senza eccessivi traumi, la montante immigrazione, sempre salde in atteggiamenti, mentalità e valori.

Diverso è il caso dell'Umbria, antico territorio pontificio, per di più con una Chiesa rimasta per troppo tempo sulla difensiva, di fronte ad attacchi convergenti da massoni e marxisti, troppo spesso tentata di rifugiarsi nel chiuso delle parrocchie e della religiosità popolare: sembra quasi le sia mancato il tempo per uno sviluppo in autonomia e creatività senza lasciarsi troppo condizionare.

Suddivisa attualmente, ma solo recentemente (1986), in otto diocesi, contro le tredici preesistenti, appare estremamente variegata, per non dire frazionata, visto che anche a livello sociopolitico multiple sono le ascendenze, dagli Etruschi a nord e i Longobardi a sud, segnata quindi inevitabilmente da discontinuità non solo pastorale.

Nel campo scolastico, ad esempio, i dodici Distretti Scolastici, corrispondenti grosso modo alle diocesi di una volta, appaiono quasi isole piuttosto chiuse, senza reali contatti, organi riduttivamente amministrativi, incapaci di autentica programmazione anche politica. Ambiti ristretti, respiro corto. Agevolati appaiono unicamente quei centri-diocesi con città quali Perugia, Terni, Foligno, in cui il momento distrettuale ha ancora una sua plausibile valenza, per popolazione scolastica, vivaci-

tà propositiva, unità di territorio agevolata dalla struttura provinciale o dall'unico Distretto. Qui la pastorale scolastica appare più agevole, sostenuta da Consulte più funzionali, anche se non tali da determinare una più diffusa mentalità in seno alle rispettive chiese locali. Siamo ancora all'impegno di alcuni volenterosi, a livello di associazioni professionali di docenti, quali AÍMC e UCHIM, con la conseguenza di un'azione indubbiamente pregevole, non però sufficientemente condivisa da più larghi strati di Chiesa.

2. L'incipiente esigenza di una Pastorale Scolastica

E' appunto questo salto di qualità che l'Umbria deve ancora effettuare. Finora, in campo pastorale, non si va molto più in là dei filoni tradizionali - catechesi, liturgia e carità - per il resto, sembra quasi determinarsi un'oscura quanto irriflessa rimozione. Si comincia però ad avvertire che l'animazione delle realtà temporali non può essere ulteriormente elusa e che l'uomo va raggiunto e promosso sul luogo del suo effettivo convivere, con il giusto rilievo alla componente socioculturale, cui non può ulteriormente mancare un'adeguata attenzione di chiesa.

In tal modo anche l'istanza scolastica va assumendo la sua vera dimensione. Come è possibile prescindere dalla scuola se si vuole che ai giovani venga data quella formazione umana senza cui è impensabile la formazione cristiana? Come è possibile creare il cristiano dove manca l'uomo o fa difetto il cittadino per inadeguati fondamenti culturali, nè viene formandosi il lavoratore, poichè non c'è una vera scuola a farlo motivato, cosciente, capace di orientamento, fruitore consapevole di beni e signore delle vie nuove tracciate dalla tecnologia?

Tutto questo comincia ad essere avvertito con nuova sensibilità, là almeno dove i giovani rappresentano davvero la via della chiesa. Ecco allora il problema della loro libertà, compromessa da logiche subdole e devianti; il problema della loro stessa dignità che resterebbe chimera senza le necessarie basi culturali; il problema del giusto senso delle cose cui ispirare le conseguenti scelte. Tutto un mondo da conoscere e comprendere, tutto un quadro di valori da recuperare e da tradurre in opzioni precise: ma come senza la scuola e che sia 'vera' scuola? E quale legittimazione per quei cattolici che non ne sentano l'impegno?

3. L'avvio del lavoro della Consulta Regionale

Per questo, l'Ufficio regionale umbro di Pastorale Scolastica pensa di dover privilegiare, prima di ogni altra, l'istanza educativa. Partendo dalle singole realtà, già a livello di Istituti scolastici, ci si propone di puntare su "gruppi di osservazione" (docenti, alunni, genitori) che si interrogano sull'esistenza o meno di un valido progetto formativo nelle rispettive scuole: obiettivi educativi culturali e didattici, contenuti ben articolati e valori chiaramente emergenti, assetto organizzativo,

realtà partecipative, aggiornamento dei docenti, rigore di verifica e valutazione ecc.

Pensiamo, per questa via, di cogliere la vera essenza della Pastorale Scolastica, sulla base di motivazioni e interventi operativi ben mirati.

Il passo successivo è quello del coinvolgimento delle varie strutture ecclesiali di pastorale, soprattutto giovanile, mettendo in movimento un processo da cui è ipotizzabile abbia a scaturire finalmente quella nuova mentalità di Chiesa che andiamo auspicando.

Ultimamente sono state poste appunto le basi per un lavoro del genere, cominciandosi ad analizzare, tra docenti maggiormente sensibili, alcune costanti dell'itinerario educativo, anche sulla base dei suggerimenti del Card. Martini: un itinerario personale insieme e comunitario, graduale e progressivo, progettuale e liberante, inserito validamente nella storia, frutto di convergenze e non ignaro di conflittualità, itinerario mirato al coinvolgimento attivo degli alunni per la loro formazione quali personalità coerenti, animate da forte spirito di servizio, aperte all'insieme e non già velleitarie o moralistiche, incapaci di progettazione o monopolistiche nelle opinioni.

E' tutto un lavoro già programmato negli incontri di pastorale scolastica tenuti ad Assisi sulla fine del settembre 1988, con interventi del prof. Emilio Butturini e dello stesso direttore dell'UCR dell'Umbria, in piena consonanza di intenti.

In tal modo l'Umbria sta lentamente avanzando: non più unicamente il problema della Scuola Cattolica (dopo le battaglie condotte efficacemente dalla FIREU regionale) oppure quello dell'IRC, anche in correlazione all'ISSR di Assisi, ma una spazialità maggiore, il recupero di problematiche più ampie, la tempestività di fronte all'eventualità dell'autonomia: argomento anche questo dibattuto nel corso dell'anno.

Gli Ecc.mi Vescovi della Regione, di cui è interprete per la Pastorale Scolastica il Vescovo delegato, Mons. Franco Gualdrini di Terni-Narni-Amelia, stanno incoraggiando questo cammino, in sintonia con quella pastorale della cultura e dell'università che è già confortante realtà soprattutto in Perugia.

Altro impegno, per ora unicamente a livello di programmazione, è quello della pubblicizzazione delle varie tematiche, soprattutto attraverso i mezzi di comunicazione sociale.

Il cammino è arduo, più o meno sempre in salita, ma è già molto che attorno ad esso, così delineato, vadano crescendo i consensi. Il progressivo costituirsi delle Consulte diocesane di pastorale scolastica ne è la prima garanzia.

dotati di un forte pensiero che possa riportare l'uomo al suo posto originale e, dall'altra, di formatori ricchi d'inventiva per superare la crescente distanza tra la civiltà umana e la fede cristiana e ripristinare l'alleanza tra scienza e sapienza" (da un discorso tenuto a Torino nel 1988, per ricordare Don Bosco).

Il piano delle iniziative

A partire da queste riflessioni, la Consulta si impegna a promuovere, sotto la guida illuminata del Vescovo, iniziative facenti capo ad organizzazioni cattoliche impegnate nel campo della scuola.

Cominceremo con un incontro, da tenersi a Lugo e a Imola rispettivamente il 14 e il 15 febbraio 1989, con la prof. Cesarina Checcacci, Presidente Nazionale dell'UCIIM, sul tema "Qualità, autonomia, parità per una scuola che educi".

Seguirà, nella seconda metà di aprile, una conferenza-dibattito di mons. Giuseppe Rizzo sulla "dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica", organizzata dalle scuole cattoliche di Imola e Lugo.

Il 4 maggio, il dr. Bruno Forte (consigliere nazionale dell'AIMC) ci parlerà del "valore dell'educazione cristiana, oggi".

Questi tre momenti rappresentano le tappe di un cammino che ci condurrà ad una settimana dell'educazione da tenersi agli inizi di novembre '89 sul tema "Scuola Comunità Educante". Una giornata sarà dedicata ai docenti (messa, relazione, discussione, ecc.), una ai genitori (messa, relazione, ecc.), una agli studenti (che presenteranno un lavoro su Don Milani), una alla scuola cattolica. Seguiranno incontri per la determinazione di ipotesi operative.

Le date esatte, le sedi delle riunioni e ogni altro particolare verranno comunicati in seguito.

L'unità operosa attorno a Cristo

Per arrivare preparati all'appuntamento di novembre, è necessario che tutte le espressioni del mondo cattolico si impegnino al massimo per ottenere una larga e generosa partecipazione a tutte le fasi preliminari, abbandonando le tentazioni particolaristiche che talvolta serpeggiano nel nostro mondo.

Teniamo a mente le indicazioni che ci vengono dal recente documento della CEI "Comunione, Comunità e Disciplina ecclesiale": "... la vitalità manifestata oggi dalla Chiesa in Italia potrà trovare la sua espressione più feconda e una più vigorosa incidenza missionaria nella misura in cui saprà riconoscersi nell'unità attorno a Cristo... Ciò implica che si instauri un clima di sincera fraternità, di reciproca accoglienza, di valorizzazione dei diversi carismi e cammini di fede, ma anche

di fiducioso e grato riconoscimento del servizio di discernimento e di autorità, di indirizzo dottrinale, disciplinare e pastorale svolto nelle singole chiese particolari dai Vescovi...".

Perciò, è cosa buona e giusta che sia il nostro Vescovo a guidare l'impresa. E noi saremo lieti di seguirlo con la consapevolezza che, nella docilità alle sue direttive, si costruisce l'unità.

La Consulta diocesana di Pastorale Scolastica

**LA PASTORALE SCOLASTICA
AD ASCOLI PICENO
(breve intervista al Vescovo mons. M.Morgante)**

Eccellenza, Ascoli Piceno è una delle diocesi italiane in cui la Consulta di Pastorale Scolastica è di più antica istituzione. E' inoltre una delle pochissime presiedute e seguite personalmente dal Vescovo. Quali le ragioni di queste scelte di V.E.?

La Consulta diocesana di pastorale scolastica è nata nel 1974 ed è uno degli organismi pastorali più attivi ed efficienti della diocesi.

Sono stato vicino alla Consulta sin dai suoi primi passi per orientarne il cammino e perchè partisse con idee chiare sulla sua natura e finalità.

Non manco mai di partecipare alle riunioni mensili della Consulta per conoscere i problemi e le realtà della scuola in diocesi, per esortare ad utilizzare da "cristiani-testimoni" tutti gli spazi previsti dalla normativa scolastica e per disporre dei dati necessari alla programmazione diocesana della pastorale scolastica e globale.

La Consulta è anzitutto un'esperienza di confronto e dialogo fra quanti operano da cristiani nella scuola. E' verifica di una unità ideale e costruzione, non sempre facile, di una convergenza operativa. Quale la Sua esperienza su questi precisi problemi?

Alle riunioni mensili della Consulta partecipano rappresentanti di tutte le componenti scolastiche (docenti, dirigenti, alunni, genitori) che provengono, nella quasi totalità, da movimenti, associazioni e gruppi ecclesiali o che, comunque,

sono animati da senso e sensibilità ecclesiali e impegnati nell'apostolato.

Al dialogo, sempre libero, sereno e aperto, prendono parte praticamente tutti i presenti alle riunioni, e ci si premura di dare particolare spazio agli interventi degli alunni e dei genitori.

Vorrei sottolineare che proprio grazie alle riunioni della Consulta si è fatto un buon cammino nella "comunione" tra i movimenti, le associazioni e i gruppi: si apprezzano vicendevolmente e sono esemplarmente disponibili alla collaborazione per la comune "causa della scuola".

La Consulta di Pastorale Scolastica opera dentro un più complessivo disegno pastorale diocesano. Come si raccorda nella Sua diocesi la Consulta con gli altri settori e come contribuisce, per la sua parte, all'attuazione degli obiettivi comuni?

Poichè "è un compito e un obbligo proprio dei laici informare dello spirito cristiano la mentalità, i costumi, le leggi e le strutture della comunità in cui vivono" (A.A. 13), i membri della Consulta di Pastorale Scolastica mettono in comune l'esperienza e i mezzi di cui dispongono per realizzare nella scuola la missione di salvezza della Chiesa locale.

La presa di coscienza e l'adempimento delle proprie responsabilità di "testimoni del Vangelo" nella scuola, favoriscono l'inserimento attivo dei membri della Consulta nella pastorale della parrocchia e della diocesi come luoghi privilegiati di verifica della pastorale scolastica.

I membri della Consulta, come ho detto, provengono in gran parte da movimenti, associazioni e gruppi ecclesiali, e perciò ne rappresentano il pensiero e l'impegno ecclesiale e li coinvolgono nelle iniziative promosse dalla Consulta.

Guardando da Vescovo al mondo della scuola di oggi, quali elementi della situazione La consolano e quali invece La preoccupano di più?

A me pare che in questi ultimi anni la scuola sia, più che in passato, un ambiente aperto ai valori, se adeguatamente proposti e coerentemente testimoniati.

Nella vigente legislazione la scuola non è più "monopolio" dei docenti, ma "condominio", nella cui gestione hanno voce anche gli alunni e i loro genitori. La Consulta si propone di darne conoscenza e coscienza agli alunni e ai genitori perchè occupino gli spazi loro consentiti dal vigente ordinamento scolastico.

Il senso critico che caratterizza i giovani d'oggi li mette in grado di accogliere i "messaggi" della scuola non perchè proposti o, tanto meno, perchè imposti d'autorità, ma nella misura in cui li riconoscono accettabili e validi. E' un dato

di fatto di cui tener gran conto nella scuola cattolica e che stimola e incoraggia la presenza cristiana nella scuola di Stato.

La presenza cristiana dei docenti, alunni e genitori nella scuola d'oggi ha il peso che sa meritarsi.

La Consulta opera nella consapevolezza che la scuola d'oggi sarà la società del domani e mette in atto iniziative intese a renderne consapevole tutta la comunità diocesana.

Quale compito prioritario vede per la Pastorale Scolastica nei suoi diversi livelli e soggetti (presenze individuali, presenze associative, sensibilità delle comunità cristiane per il problema)?

Ritengo che compito prioritario della pastorale scolastica sia l'evangelizzazione, finalizzata all'educazione integrale delle nuove generazioni.

La presenza e il coinvolgimento nella scuola di tutte le sue componenti (docenti, alunni e genitori) sono condizione indispensabile per l'annuncio e l'accoglienza della concezione cristiana dell'uomo e dei valori trascendenti del suo destino.

La Consulta si propone di fornire rilevazioni, indicazioni e suggerimenti alla pastorale diocesana e di promuovere iniziative all'interno e all'esterno della scuola affinché la scuola proponga l'interpretazione cristiana dell'uomo, della storia e delle scienze umane, ed educi gli alunni al discernimento, ai valori autentici e ai rapporti sociali ispirati al dialogo rispettoso e costruttivo.

La Consulta, in sintesi, intende rendere presente la Chiesa nella scuola e la scuola nella Chiesa.

1. The first part of the document is a header section containing the title and author information.

2. The second part is the main body of the text, which is currently blank.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20.

21.

22.

23.

24.

25.

26.

27.

28.

29.

30.

31.

32.

33.

34.

35.

36.

37.

38.

39.

40.

41.

42.

43.

44.

45.

46.

47.

48.

49.

50.

51.

52.

53.

54.

55.

56.

57.

58.

59.

60.

61.

62.

63.

64.

65.

66.

67.

68.

69.

70.

71.

72.

73.

74.

75.

76.

77.

78.

79.

80.

81.

82.

83.

84.

85.

86.

87.

88.

89.

90.

91.

92.

93.

**"CHIESA E PROGETTO EDUCATIVO
NELL'ITALIA DEL SECONDO DOPOGUERRA 1945-1958"**

Il volume raccoglie gli Atti del Convegno, promosso dal Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano, editi da La Scuola di Brescia (Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958, a cura di L. Pazzaglia, Brescia, La Scuola, 1988, pp.563).

La ricerca si è proposta di approfondire la strategia pedagogica elaborata e praticata dalla Chiesa in Italia (magistero, associazioni, politici cattolici, pedagogisti, educatori, ecc.) nel periodo successivo alla fine della seconda guerra mondiale, fino alla morte di Pio XII, Eugenio Pacelli, papa dal 2 marzo 1939 al 9 ottobre 1958. In tal senso le numerose e dense relazioni affrontano, da punti di vista diversi, il problema di un'analisi storica del progetto educativo (o dei progetti educativi) cattolico in età pacelliana.

Andrea Riccardi presenta la Chiesa di Pio XII - tra certezze e crisi - come educatrice di uomini e di popoli. Le sue note caratteristiche sono l'unità e l'internazionalità, ricapitolate nella "romanità": Chiesa universale perchè romana. Essa è portatrice, agli uomini e ai popoli, di una proposta di civiltà, che è pronta a mediare (ma non a offuscare o compromettere) nelle differenti culture, secondo la "legge del continuo adattamento". In particolare, Pio XII interpreta la Chiesa come movimento, critica i due sistemi sociali dell'Ovest e dell'Est, ma è assorbito tuttavia dai pericoli dell'Est comunista e questo porta sia alla condanna dei cristiani progressisti in Francia e in Italia, sia a una certa preferenza per l'area atlantica. Negli ultimi anni del pontificato, accentuandosi i sintomi di "crisi", il nemico papale diventa il "laicismo" e i toni si fanno più drammatici.

Francesco Traniello, avanzando alcune ipotesi di ricerca, invita a modulare

l'analisi secondo un arco di tempo molto lungo (mezzo secolo): dal ventennio fascista, con la riaggregazione del mondo cattolico intorno all'«asse della Chiesa istituzionale», alla svolta di mentalità, di costumi e di cultura negli anni Sessanta. Si tratta in pratica dei processi di modernizzazione che hanno segnato la transizione dell'Italia dell'arretratezza alla nuova "razionalità tecnologica". In questo quadro problematico, Traniello invita ad accentrare l'attenzione sull'ethos collettivo cattolico e sulla curvatura "privatistica" presente in esso e nelle sue trascrizioni pedagogiche.

Antonio Acerbi, Francesco Malgeri e, in modo diverso, Annibale Zambarbieri cercano di delineare gli orientamenti pastorali dell'episcopato, in particolare nei confronti del problema dei giovani. Emerge chiaramente la continuità di indirizzi, almeno a partire dagli anni Trenta, ma in certi casi anche da più indietro nel tempo. Gli obiettivi principali dell'azione pastorale verso i giovani sono l'istruzione religiosa e catechistica da una parte e dall'altra l'associazionismo di Azione Cattolica, come luogo privilegiato per la correzione dei costumi e per la realizzazione di un "ascetismo" morale attraverso la "separatezza" anche sociale dei giovani cattolici. Zambarbieri, analizzando i dibattiti sulla «cultura pastorale» nei seminari, individua in una pastorale discendente (papa-vescovi-parroci) il modello metodologico prevalente. Sul piano dei contenuti, invece, nell'azione dei Vescovi prevale l'anticomunismo, unito ad un timore diffidente nei confronti delle libertà democratiche per gli spazi che consentono al "male" e cioè all'errore comunista.

Per quanto riguarda poi l'Italia settentrionale, Acerbi individua tre differenti atteggiamenti pastorali, incarnati da Schuster, da Bernareggi e da Siri. Per l'Italia centro-meridionale, Malgeri indica le differenti prospettive di Nicodemo e di Ruffini.

Il progetto educativo dell'oratorio, tradizionalmente fondato sulla catechesi e sul gioco (ma che include anche la pratica religiosa da una parte e dall'altra le iniziative culturali, turistiche e sportive), è al centro dell'attenzione del saggio di Luciano Caimi. Quattro sono le realtà prese in considerazione: l'esperienza di Milano, l'Oratorio Salesiano, l'Oratorio Filippino (il caso di Brescia), gli Oratori femminili. L'associazionismo cattolico e in particolare quello giovanile è oggetto dell'approfondimento di Agostino Giovagnoli, Guido Formigoni e Maria Cristina Giuntella.

Il 1948 costituisce per Giovagnoli un significativo momento di svolta nella storia dell'Azione Cattolica Italiana: si ha una flessione degli iscritti e dopo le energie spese in campo politico si ritiene opportuno il ritorno al campo più proprio. La presidenza Gedda si comprende in questa chiave.

Peraltro Giovagnoli osserva che nell'ACI convivono molteplici tendenze, accanto al centralismo attivistico e pacelliano di Gedda vi è pure un certo populismo evangelico della GIAC che permane anche dopo il ritiro di Carretto. L'attenzione tuttavia è particolarmente concentrata sulla GIAC di Mario Rossi. Formigoni, richiamando la valutazione di Dorigo («dossettismo in ritardo»), ricollega la polemica contro il cristianesimo "borghese" alle origini per così dire intransigenti della

GIAC e all'influenza di La Pira con la sua idea della conclusione dell'apostasia moderna.

Una certa attenzione viene riservata pure allo scoutismo cattolico, rinato dopo la soppressione operata dal fascismo. Formigoni analizza la "legge scout" e vi rileva l'influenza della teologia incarnazionista francese del decennio Quaranta, per cui lo scoutismo si presenta come un "umanesimo cristiano": ciò è evidente nel riferimento dell'assistente ecclesiastico dell'ASCI, Pignedoli, alla nota Pastorale del Card. Suhard e alla prospettiva dell'inserimento del cristiano nella <<civitas humana>> per una conquista dall'interno. Anche Giuntella sottolinea l'influenza francese nell'AGI: il diffondersi del modello di un cristianesimo 'routier', in polemica col cristiano borghese che vive rinchiuso nella sua casa.

Per quanto riguarda altre esperienze associative nel mondo giovanile cattolico, Formigoni accenna a Gioventù Aclista, e alle Congregazioni Mariane. Più ampio appare il quadro prospettato da Giuntella che parla della CIDROS e del movimento delle Oasi (collegati all'Apostolato della preghiera), delle Congregazioni Mariane, della Pia Unione delle Figlie di Maria, delle Damine di San Vincenzo. Elementi di novità sono introdotti da Chiara Lubich, dalla sua esperienza del Focolare, dalla sua concezione (che è presente anche nella spiritualità apostolica delle Guide) di una 'maternità radicale'.

Su aspetti particolari del "progetto educativo" si soffermano i lavori di Stefano Pivato, di Francesco Mattesini, di Angelo Turchini che esaminano gli enti di promozione sportiva, il cinema in parrocchia, le iniziative cattoliche di produzione cinematografica.

Dopo i saggi su temi più propriamente politici affrontati nelle due relazioni di Giorgio Vecchio e Pietro Scoppola, gli interventi di Luciano Pazzaglia e Giorgio Chiosso propongono un recupero positivo della politica scolastica del centrismo degasperiano e in particolare di Gonella (più evidente in Chiosso, più sfumata in Pazzaglia). Entrambi mettono in luce le 'durezze' e i gravi problemi del periodo post-bellico. Chiosso individua le difficoltà per Gonella, nella sua opera come ministro della P.I. (1946-1951), nell'urgenza della ricostruzione, nella chiusura diffidente e aprioristica degli ambienti laici e nella mentalità di rivincita di larghi settori del mondo cattolico che puntavano su scuole private confessionali.

Tuttavia nel mondo cattolico vi era anche chi invece privilegiava la presenza cristiana nella scuola di tutti, nella scuola pubblica: erano l'associazione dei maestri cattolici (AIMC) e l'unione cattolica degli insegnanti medi (UCIIM). Su queste due realtà si sofferma il saggio di Roberto Sani per delinearne gli itinerari. Entrambe nascono nel 1944. L'UCIIM è quasi una germinazione dei Laureati Cattolici, crede nel rinnovamento cristiano della scuola, mira alla crescita della sensibilità democratica fra gli insegnanti, difende il pluralismo scolastico ma dimostra una preferenza per la scuola pubblica come luogo d'impegno (ricollegandosi anche alle tesi espresse da Moro alla Costituente). L'AIMC è più indipendente dall'Azione Cattolica e più vicina alle ACLI e alla corrente sindacale cristiana, si impegna nella lotta all'analfabetismo e perciò nell'esperienza delle scuole popolari. In seguito alla scissione sinda-

cale, l'UCIIM contribuisce a dar vita al SNSM: autonomo, con un programma "unitario" delle varie componenti, mirante a un nuovo sindacalismo. L'AIMC appoggia il SINASCEL che aderisce alla CISL.

Di notevole interesse storico la ricostruzione fatta da Pazzaglia dell'inchiesta promossa da Gonella nel 1947'49: viene ricordato il sostanziale favore di AIMC e UCIIM all'inchiesta, accolta invece con una certa sfiducia da p. Gemelli e dalla FIDAE.

Vengono pure registrati i tentennamenti dei diversi governi in tema di politica scolastica: la via delle "leggine", o quella della riforma globale?

Questo ha generato, secondo Pazzaglia, un profondo ritardo culturale e irresolutezze di tipo etico e sociale attorno ai problemi dell'istruzione.

Sempre secondo Pazzaglia, <<se all'impegno dei cattolici nel secondo dopoguerra va certo il merito d'aver favorito l'integrazione di larghe masse popolari con la democrazia, non altrettanto solerti essi furono nel cogliere gli effetti disgreganti dei grandi cambiamenti in atto, quali il rapido sviluppo industriale, l'infittirsi dell'urbanizzazione e delle migrazioni interne, l'avvento e l'espansione dei nuovi mezzi di comunicazione sociale. Non è senza significato che, per l'appunto negli anni dei governi a guida democristiana, il paese si "americanizzasse", ma secondo una mentalità che dell' <<American way of life>> tendeva ad assumere la versione per così dire più facile e semplificatoria: quella del consumo, senza il supporto di un adeguato ripensamento etico. Tutti presi dalla mobilitazione contro i comunisti, i cattolici, non diversamente del resto dagli avversari, fecero fatica a comprendere fino in fondo le dinamiche sottese alla realtà in movimento e, anzichè incidere sulla cultura sociale, finirono spesso con il subire le logiche e gli stili di vita che essa andava diffondendo. Nel corso del Convegno ci si è però chiesti se, in questa sua disattenzione, il mondo cattolico non pagasse altresì lo scotto di un'etica e di una pedagogia troppo connotate in senso individualistico e familistico per poter ambire alla costruzione di atteggiamenti all'altezza di una democrazia di massa e di una società dei consumi. Un interrogativo che apre un promettente campo d'indagine su cui converrà tornare con ulteriori ricerche>>.

A questo lavoro il Convegno ha certo offerto "premesse" stimolanti e materiali preziosi.

Fulvio De Giorgi

