

UFFICIO NAZIONALE
PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITA'
CEI - Circonvallazione Aurelia, 50 - 00165 ROMA

PASTORALE



SCOLASTICA

Notiziario

Anno XV - N. 5

giugno 1990

INDICE

"... Una cultura che abbia come fondamento la famiglia"	pag. 191
1. Editoriale	
Un anno utile	" 193
2. In primo piano	
Intesa tra l'Autorità scolastica e la Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche	" 197
Prime considerazioni del direttore del Settore per l'insegnamento della religione cattolica della Conferenza Episcopale Italiana.....	" 199
3. Temi del dibattito attuale	
Gli obiettivi educativi della scuola (prof. Luciano Caimi)	" 207
Educazione e scuola nel mondo attuale (don Enzo Giammacheri)	" 217
4. Ufficio Nazionale	
Promemoria della seduta della Consulta Nazionale del 23 maggio	" 229
5. Informazioni e Cronache	
Diocesi di Brescia. Perché la Settimana dell'Educazione?	" 235
Commissione regionale di Pastorale della Scuola dell'Emilia Romagna. Problemi della pastorale della scuola e indicazioni per il lavoro futuro	" 237

"... UNA CULTURA CHE ABBA COME FONDAMENTO LA FAMIGLIA"

Quando la Chiesa rammenta a voi, padri e madri di famiglia, e ai responsabili della società, i doveri morali nei confronti del bambino, sta applicando il precetto del Maestro: <<Lasciate che i bambini vengano a me, perché di questi è il regno dei cieli>> (Mt 19, 14-15).

La Chiesa stessa ricorda in tante occasioni il dovere che avete di educare i vostri figli non solo alle cose culturali e sociali, ma anche alla fede e alla vita cristiana, alle virtù umane e civili (cfr. LG 35 e 41).

Certo, nell'educazione dei figli, avete la collaborazione di altre persone: i maestri nelle scuole, i sacerdoti delle vostre parrocchie, i catechisti. Ma non dimenticate mai che i vostri figli dipendono principalmente da voi. Non dimenticate che la loro felicità temporale e spesso anche la loro felicità eterna, dipenderanno dal vostro esempio e dai vostri insegnamenti. Pregando insieme ai vostri figli, meditando con loro sulla Parola di Dio, accompagnandoli nell'Eucaristia e negli altri sacramenti, diventerete pienamente genitori: sarete riusciti a generarli non soltanto alla vita corporale, ma anche alla vita eterna in Cristo.

La famiglia deve essere anche l'ambiente in cui i giovani vengono educati alla virtù della castità. Essa deve essere la prima scuola di vita per i figli, preparandoli alla responsabilità personale in tutti i suoi aspetti, compresi quelli che si riferiscono ai problemi della sessualità. L'educazione all'amore, come dono di se stessi, è indispensabile premessa per un'educazione sessuale chiara e delicata, che i genitori sono chiamati a impartire.

Dio ha voluto che il dono della vita sorgesse da questa comunità di amore che è il matrimonio e vuole che i figli conoscano la natura di quel dono nel clima dell'amore familiare. I genitori cristiani hanno il diritto e il dovere di formare i loro figli anche a questo aspetto. E' logico che, anche in questo campo, ricevano l'aiuto di altre persone. Ma la Chiesa ricorda la legge della sussidiarietà, che la scuola e qualsiasi altro organismo devono osservare anche quando cooperano con i genitori all'educazione sessuale, affinché venga impartita d'accordo con lo spirito voluto dai genitori (cfr. FC 37).

Come sottolinea l'Esortazione apostolica Familiaris Consortio: <<In questo contesto è del tutto irrinunciabile l'educazione alla castità, come virtù che

sviluppa l'autentica maturità della persona e la rende capace di rispettare e promuovere il "significato sponsale" del corpo>> (n. 37). Un'informazione sessuale che prescindesse dai valori morali costituirebbe un impoverimento della persona e contribuirebbe ad oscurare la sua dignità.

<<La famiglia ha ricevuto da Dio la missione di essere la cellula prima e vitale della società>> (AA 11). Come in un tessuto vivo, la salute e la forza della società dipendono dalla salute e dalla forza delle famiglie che la compongono. Per questo, la difesa e la promozione della famiglia sono anche difesa e promozione della stessa società. Di conseguenza, deve essere questa la prima interessata allo sviluppo di una cultura che abbia come fondamento la famiglia.

Giovanni Paolo II, discorso del 10 maggio a Chihuahua, Mexico

UN ANNO UTILE

L'anno scolastico che si chiude avrà almeno il privilegio di essere ricordato per alcuni eventi significativi che lo hanno caratterizzato e che impediranno dunque di collocarlo nel limbo, oramai sterminato, di anni scolastici anonimi, ripetitivi, di pura routine, lastricati solo (come l'inferno) di buone intenzioni.

Siamo infatti alla fine di un anno in cui sono stati colti alcuni frutti, mentre altri stanno maturando.

*E' stato l'anno della **Conferenza Nazionale sulla Scuola**. Un evento che ha convocato idealmente l'intero Paese attorno a questa grande istituzione sociale, culturale, istituzionale, educativa.*

La Conferenza, da cui non ci si poteva certo attendere risultati immediati o spiccioli, ha messo in moto dinamismi destinati a rafforzarsi e ad imporsi, e tali da accelerare l'evoluzione della situazione. E' stato diffusamente rilevato come in quell'occasione (ma anche in molte altre che sono quotidianamente sotto i nostri occhi) il potere politico sia parso in ritardo sulla società, sui suoi dinamismi e sulle attese. Con altrettanta evidenza si è potuto constatare che ci sono le energie, ci sono le idee e ci sono anche i tempi per intervenire sulla scuola. Sono state dette ad alta voce, e con largo consenso, delle cose da cui non si può tornare indietro. Forse mai come in questi mesi, in cui si pongono nel nostro Paese serie e preoccupate questioni istituzionali, di identità e di rapporto fra i poteri dello Stato e di coerente funzionamento dei meccanismi della democrazia sociale e politica, si è in grado di capire come il ritardo nell'evoluzione o gli impacci al funzionamento anche di uno solo dei soggetti istituzionali (come la scuola, ad esempio) finisca per provocare in tutto il corpo istituzionale dei disagi, delle incongruenze, fino al rischio di una eterogenesi dei fini della società italiana. Appare pertanto a tutti chiaro come la riforma della scuola debba di natura sua essere oggetto di una vera strategia politica, anzi

essa è un vero e proprio compito istituzionale.

Quando si parla dunque di centralità della scuola, come è avvenuto durante la Conferenza, non si intende una astratta o strumentale priorità, ma una attenzione, culturale e politica, che guardi alla scuola con un riferimento necessario e vitale al tutto, cioè all'orizzonte completo della nostra convivenza, con le sue leggi, le carenze, le emergenze, le prospettive.

Di qui la pertinenza dell'ipotesi/progetto, avanzato dal Ministro, di un nuovo patto sociale in nome e a favore della scuola. E' in sostanza la consapevolezza della necessità che la parte (la scuola) trovi riferimenti chiari e significativi al tutto (la società).

Per obiettiva rilevanza va poi citata, come frutto maturato nel corso di quest'anno, la definitiva approvazione dei **Nuovi ordinamenti della Scuola elementare**, tema attorno al quale si è acceso un lungo dibattito anche nel mondo cattolico. Ci sono motivi di riflessione per tutti nelle osservazioni, rilievi, precisazioni emerse dai diversi schieramenti che si sono confrontati/scontrati sulla nuova legge.

Probabilmente la sintesi è ancora lontana. A me pare che si esiga da tutti un impianto intellettuale che rifugga sia da una considerazione ingenua della nuova legge, quasi formula magica, sia da una posizione, irrealistica, di pura "querelle" nei suoi confronti.

Resta insomma intatto il compito dei cristiani di mediare nella scuola, come in ogni altro ambiente, la fedeltà a Dio e all'uomo, tanto più rigorosa e sacrosanta quanto, come nel caso della scuola elementare, l'uomo è il fanciullo. C'è, nella Legge dei N.O., un carico di opportunità che può essere colto e valorizzato dai cristiani, sia nella direzione di una concezione nuova della professionalità docente, chiamata ad una dimensione inedita di collaborazione e responsabilità che mette in luce, anche da questo punto di vista, la dimensione comunitaria di ogni atto educativo; sia in ordine all'arricchimento culturale a cui si apre la scuola, perché le nuove prospettive abbiano al centro non l'accumulo informativo, ma un dialogo educativo più ricco, contestuato e personalizzato.

Recentissima e importante è giunta infine la firma di **Revisione dell'Intesa sull'IRC** fra il Presidente della CEI e il Ministro della P.I. Nel presente numero del Notiziario riportiamo il testo dell'accordo, accompagnato dall'autorevole commento di Mons. C. Nosiglia, responsabile del settore IRC presso la Conferenza Episcopale.

Questo Ufficio Nazionale e le strutture diocesane di Pastorale della scuola si sentono impegnati, per i loro compiti istituzionali ecclesiali, a far correttamente conoscere gli aspetti dell'Intesa dell'85 interessati dalla recente revisione e i termini nuovi entro cui sono stati risolti; ma soprattutto lo spirito con cui la Conferenza Episcopale ha perseguito, in lunghi mesi di trattative, questo traguardo che, se non ha raccolto tutte le legittime attese di insegnanti e alunni, rappresenta già un quadro giuridico di maggiore chiarezza e sicurezza che può finalmente aprire la strada al riconoscimento per gli Insegnanti di Religione

dello stato giuridico per il quale c'è un preciso impegno del Governo, rinnovato anche in questi giorni dal ministro Mattarella.

Vogliamo ancora ricordare due fatti che hanno un loro preciso significato nella situazione attuale della scuola italiana. Si tratta dell'avvio della **sperimentazione dei nuovi programmi per il biennio**, preparati dalla Commissione Brocca. E' di fatto, per via amministrativa, stante l'impercorribilità della via politica, l'avvio della riforma di questo segmento di scuola.

In questi giorni infine giunge alla stretta finale il lavoro della Commissione incaricata della elaborazione dei **Nuovi Orientamenti per la scuola materna** attorno ai quali c'è stato un forte impegno dei Commissari cattolici, delle associazioni e di tante realtà e organismi ecclesiali di base, nonché di singoli cristiani.

Non sono ancora noti i termini del nuovo testo che però già nel Rapporto di medio termine, appare impegnato in un ripensamento globale dell'età dell'infanzia e del servizio pedagogico/scolastico di cui essa abbisogna.

L'attesa è per un testo vivo, propositivo ma non direttivo, che lasci alla scuola materna la sua natura di esperienza radicata sul terreno delle comunità locali, ricca quindi di variabili e di significative originalità, pur nel quadro di un unitario riferimento normativo per quanto riguarda l'organizzazione, gli intenti, gli obiettivi, in modo da diffondere una ricca cultura dell'infanzia, grazie alla quale il bambino torni ad assumere nella nostra società la centralità che ne fa una insuperabile garanzia di umanizzazione, di concordia, di vivibilità del futuro.

E' di questi giorni anche la definitiva approvazione della nuova Legge sulla droga che chiama in causa direttamente anche la scuola: sia perché proprio la scuola diviene facilmente luogo propizio per l'adescamento e la diffusione delle droghe leggere e pesanti; sia ancora perché essa non può sottrarsi al compito di contrastare la droga non tanto, o non solo, con la vigilanza e la repressione, ma con l'educazione. Ciò significa che è irrilevante, se non controproducente, il semplice impegno informativo. E' vincente una scuola che diventa esperienza significativa, e che il giovane sente necessaria per sé, e non una scuola che si limita a informare.

Possiamo dire, dopo la rassegna offerta, che la scuola ha acquisito qualche arma in più per la sua battaglia. Forse soprattutto grazie al fatto che la società intera, guardandosi attorno e riflettendo su se stessa, si rivolge con invincibile fiducia e speranza alla scuola.

La pastorale della scuola ha in questo contesto le condizioni "sociali" e "storiche" su cui innestare la dimensione teologica e pastorale in un dinamismo che il Sussidio chiama "obbedienziale", intendendo proprio questo fatto: la pastorale della scuola non è un'invenzione o una tattica della Chiesa, ma la risposta ad un segno dei tempi che Dio ci chiede di assumere e interpretare. La pastorale della scuola assume anche le fatiche della scuola, accetta il cammino che essa compie per piccoli passi. E nello stesso tempo spinge a puntare in alto.

Agli amici che lavorano in questo settore pastorale - responsabili diocesani,

esponenti di associazioni professionali ecclesiali e di associazioni di genitori e studenti, rappresentanti e operatori di Scuole Cattoliche - proponiamo che la riflessione pastorale sulla scuola, in fase di verifica del lavoro compiuto in quest'anno ma soprattutto nel prossimo lavoro di programmazione, assuma lo spirito e gli strumenti di un patto ecclesiale per la scuola, cioè un impegno fiducioso ed esplicito, come primo contributo offerto dai cristiani italiani alla concretizzazione di quel patto sociale che è negli auspici di tutti e di cui la scuola ha bisogno.

**INTESA TRA L'AUTORITA' SCOLASTICA
E LA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA
PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
NELLE SCUOLE PUBBLICHE**

(per favorire una migliore comprensione delle modifiche
si riportano affiancati il testo del 1985 e quello del 13 giugno dell'a.c.)

Testo 14 dicembre 1985

2.4. Nelle scuole materne, in aderenza a quanto stabilito nel D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647, sono organizzate specifiche e autonome attività educative in ordine all'insegnamento della religione cattolica nelle forme definite secondo le modalità di cui al punto 1.

A tali attività sono assegnate complessivamente due ore nell'arco della settimana.

Testo 13 giugno 1990

2.4. Nelle scuole materne, in aderenza a quanto stabilito nel D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647, sono organizzate specifiche e autonome attività educative in ordine all'insegnamento della religione cattolica nelle forme definite secondo le modalità di cui al punto 1.

Le suddette attività sono comprese nella programmazione educativa della scuola e organizzate, secondo i criteri di flessibilità peculiari della scuola materna, in unità didattiche da realizzare, anche con raggruppamenti di più ore in determinati periodi, per un ammontare complessivo di sessanta ore nell'arco dell'anno scolastico.

2.6. Nelle scuole materne ed elementari, in conformità a quanto disposto dal n. 5, lettera a) secondo comma, del Protocollo addizionale, l'insegnamento della religione cattolica, nell'ambito di ogni circolo didattico, può essere affidato dall'autorità scolastica, sentito l'Ordinario diocesano, agli insegnanti riconosciuti idonei e disposti a svolgerlo.

2.7. Gli insegnanti incaricati di religione cattolica fanno parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti ma partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica, fermo quanto previsto dalla normativa statale in ordine al profitto e alla valutazione per tale insegnamento.

4.6. I titoli di qualificazione professionale indicati ai punti 4.3 e 4.4 sono richiesti a partire dall'anno scolastico 1990/91.

2.6. Nelle scuole materne ed elementari, in conformità a quanto disposto dal n. 5, lettera a) secondo comma, del Protocollo addizionale, l'insegnamento della religione cattolica, nell'ambito di ogni circolo didattico, può essere affidato dall'autorità scolastica, sentito l'Ordinario diocesano, agli insegnanti di classe riconosciuti idonei.

2.6. bis - Il riconoscimento di idoneità all'insegnamento della religione cattolica ha effetto permanente salvo revoca da parte dell'Ordinario diocesano.

2.7. Gli insegnanti incaricati di religione cattolica fanno parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti ma partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica, fermo quanto previsto dalla normativa statale in ordine al profitto e alla valutazione per tale insegnamento.

Nello scrutinio finale, nel caso in cui la normativa statale richieda una deliberazione da adottarsi a maggioranza, il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale.

4.6. I titoli di qualificazione professionale indicati ai punti 4.3 e 4.4 sono richiesti a partire dall'anno scolastico 1990/91.

I docenti di religione cattolica in servizio nell'anno scolastico 1989-90, già in possesso del diploma rilasciato da un istituto di scienze religiose riconosciuto dalla Conferenza Episcopale Italiana, possono conseguire nelle sessioni dell'anno accademico 1989/90 il titolo prescritto.

**PRIME CONSIDERAZIONI DEL DIRETTORE
DEL SETTORE PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA**

Valutazioni generali

1. - L'accordo considerato nel suo significato globale è un fatto positivo per varie ragioni:
 - mentre stabilisce alcune modifiche di punti dell'Intesa di fatto conferma tutta l'Intesa stessa. E' dunque un elemento di continuità e di stabilità giuridico-amministrativa che viene posto in un momento di tensione per l'insegnamento della religione cattolica di fronte alle ben note vicende anche recenti;
 - sottolinea la volontà di intesa e di collaborazione tra lo Stato e la Chiesa nel gestire l'insegnamento della religione cattolica, nel trovare soluzioni ai problemi che una o l'altra parte solleva in ordine alla interpretazione e alla applicazione delle norme concordate.
Questo spirito di collaborazione ha guidato l'accordo concordatario e la successiva Intesa e ha caratterizzato anche la quotidiana gestione dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola;
 - è un implicito stimolo al Governo e alle forze politiche perchè provvedano sulla via della soluzione dei problemi ancora sul tappeto (i due disegni di legge in Parlamento per esempio relativi allo stato giuridico dei docenti di religione e alle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica);
 - offre all'opinione pubblica l'immagine di serietà e di responsabilità da entrambe le parti e dell'impegno di favorire condizioni di presenza dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola materna in particolare e del docente di religione nel consiglio di classe, idonee a salvaguardare il più possibile la dignità della disciplina e del docente stesso e la non discriminazione degli alunni.

La logica che ha guidato le trattative dunque è quella della fermezza sui punti sostanziali, ma anche la ricerca di un punto di incontro per trovare comunque una soluzione in spirito di collaborazione con lo Stato, un valore questo irrinunciabile per l'insegnamento della religione cattolica. Lo scontro o la contrapposizione infatti non serve a risolvere i problemi, mantiene uno stato di tensione polemica, conduce a sbocchi ben peggiori.

2. - Per quanto riguarda le modifiche al punto 2.4 relative alla **scuola materna** si precisa:

- il fatto positivo che le attività di insegnamento della religione cattolica sono "comprese nella programmazione della scuola".
Questo principio è importante perchè indica che l'insegnamento della religione cattolica fa parte integrante di quel processo scolastico che è la programmazione didattica. Essa sta alla base del lavoro dei docenti all'inizio dell'anno e durante con specifiche disposizioni, verifiche, valutazioni e sperimentazioni. Tutto viene stabilito scuola per scuola e sezione per sezione (la programmazione è di competenza di ciascuna sezione e si basa sul dialogo dei docenti) tenendo conto delle peculiarità dunque ambientali e delle esigenze proprie di ciascuna unità scolastica;
- l'organizzazione dell'insegnamento della religione cattolica non è più fissata a priori come ora (due ore la settimana, venti minuti al giorno) ma si inserisce dentro la programmazione che stabilisce dunque **contenuti, modalità, orari, tempi**.
Si fa qui riferimento al criterio, proprio della scuola materna rispetto ad altri ordini di scuola, della "**flessibilità**".
Nella scuola materna non ci sono discipline ma attività, non programmi rigidi né orari assoluti ma tutto viene svolto secondo modalità libere, autonome, stabilite dai docenti di volta in volta e secondo le esigenze anche dei bambini.
Di fatto allora vediamo che ci sono tempi in cui i bambini arrivano o escono da scuola in fasce orarie differenti; ci sono attività svolte a piccoli gruppi di bambini, altre tutti insieme; c'è possibilità di riunire bambini di diverse sezioni per svolgere attività differenti (intersezioni); c'è un momento in cui si trovano già insieme due maestre (il tempo del pranzo e poco prima e poco dopo: è il momento del cambio tra le due insegnanti, quella del mattino e quella del pomeriggio); i bambini sono dunque abituati a presenze diverse, a modalità diverse di svolgere attività a gruppi.
Questo ci fa capire che l'immagine più volte pubblicizzata per contestare l'insegnamento della religione cattolica nella scuola materna (si dividono i bambini) è quella meno vera. Se c'è una scuola in cui ciò è possibile e normalmente accettato è proprio la scuola materna;
- si parla di "unità didattiche": significa che occorre definire obiettivi, contenuti, metodo e strumenti e tempi per svolgere una unità didattica precisa. Quante unità didattiche supportano 60 ore l'anno?
Dipende dalla programmazione. Una unità didattica può svolgersi anche in 10 ore come in 5 o 6.

All'inizio dell'anno scolastico occorrerà che le insegnanti si facciano un piano didattico decidendo quante unità didattiche possono svolgere;

- "da realizzare anche con raggruppamenti di più ore in determinati periodi": questa disposizione non significa predeterminare il mese o i periodi in cui svolgere le unità didattiche. Non significa decidere dunque che tutto va concentrato a Natale o Pasqua, come erroneamente è stato anche scritto. Si tratta al contrario di collegarsi al vissuto del bambino come è proprio della scuola materna e non a motivi di ordine "ecclesiale" o dottrinale. Tutto dipende dalla programmazione: se concentrare o mantenere un orario settimanale. Il testo recita infatti "anche con raggruppamenti di più ore ...". Occorrerà vigilare dunque perchè questo fatto sia ben capito e attuato;
- sessanta ore l'anno: è un monte ore che corrisponde quasi a quello attuale (una mezz'ora in meno la settimana).

Si tenga presente inoltre:

- gli incaricati potranno completare l'orario nella scuola elementare o viceversa. Dovranno essere presenti all'inizio dell'anno per la programmazione. Se non è possibile avere le disponibilità e le nomine già da settembre si prendano accordi con i Provveditori per "congelare" intanto gli orari e le nomine dell'anno precedente, in attesa di mettere a posto le cose una volta esso sia stato definito dal Provveditore.

3. - Per quanto riguarda il punto 2.7 relativo alla **partecipazione del docente di religione cattolica** alla valutazione del consiglio di classe l'accordo non è del tutto soddisfacente. E però quello possibile al momento, tenendo conto del contesto generale e di fattori determinanti come, le posizioni sull'IRC espresse dal quadro politico-parlamentare e da quello giuridico. Circa la soluzione si precisa:

- il punto 2.7 che definisce gli stessi diritti e doveri del docente di religione rispetto agli altri docenti resta invariato. E' questo un fatto molto importante perchè significa che il quadro giuridico e amministrativo del docente di religione resta quello attuale: il docente di religione ha pari diritti e doveri e partecipa a pieno titolo al consiglio di classe e a tutti gli organismi collegiali; valuta come gli altri docenti gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica;
- l'aggiunta si riferisce dunque a:
 - * lo scrutinio finale
 - * in casi in cui il consiglio di classe non potendo trovare un accordo ricorre alla votazione configurando così una maggioranza e minoranza;
 - * al caso in cui il voto espresso del docente di religione risulti determinante per la formazione di detta maggioranza.

Si tratta di casi comunque non frequenti.

Si fa notare che anche in questi casi il docente di religione deve esprimere il voto che viene iscritto a verbale, una garanzia in più che dà considerazione e peso al suo voto.

- Resta dunque invariata la partecipazione alla valutazione nei suoi aspetti più rilevanti di ordine pedagogico, educativo e scolastico. Viene meno in casi determinati, l'aspetto più giuridico-amministrativo.

Su questo punto la Presidenza della Conferenza Episcopale Italiana ha espresso qualche riserva, anche se riconosce che questo era l'unico accordo possibile nell'attuale momento. In effetti la richiesta del Governo di modificare il n. 2.7 era ben più grave in quanto chiedeva che il docente di religione valutasse "solo per la sua materia": il che significava essere escluso di fatto dal consiglio di classe.

- Le ragioni che hanno indotto ad accettare questa soluzione sono:

- * il progressivo deterioramento della situazione generale riguardante l'insegnamento della religione cattolica. Prolungare le trattative avrebbe significato andare incontro a condizioni senza dubbio più svantaggiose di quelle odierne;

- * il quadro giuridico e politico entro cui il problema si colloca non è al momento favorevole a soluzioni più positive dell'attuale.

Al contrario sul piano della magistratura ci troviamo a fronteggiare continui interventi del TAR del Lazio che tende a collocare l'insegnamento della religione cattolica fuori dell'orario scolastico normale con la possibilità per gli alunni che non si avvalgono di uscire da scuola. La stessa Corte Costituzionale decidendo "lo stato di non obbligo" per gli alunni non avvalentisi ha reso impossibile una soluzione del problema che si era ipotizzata all'inizio delle trattative: per avere la "par condicio" tra gli alunni si stabilisca che anche il docente della attività alternativa all'insegnamento della religione cattolica valuti come quello di religione.

Non essendoci più solo le attività alternative ma anche lo studio individuale, questo non è valutabile scolasticamente e viene dunque a cadere tale soluzione.

Sul piano politico-parlamentare poi è a tutti nota la posizione delle varie forze politiche. In pratica ci troviamo con uno schieramento ampiamente maggioritario in cui forze che sono al Governo e forze dell'opposizione concordano nel togliere al docente di religione il diritto di partecipare alla valutazione.

- * Infine è parso opportuno alla Conferenza Episcopale Italiana non alimentare divisioni e contrapposizioni e, pur confermando con rigore il quadro giuridico globale, accedere a un punto di incontro che riguarda casi limitati, comunque non impedisce al docente di religione di esprimere la sua valutazione e il suo giudizio motivato.

La diversità che la nuova norma introduce per i docenti di religione rispetto agli altri (già per altri aspetti considerati su posizioni non omogenee agli altri docenti) può certamente apparire non rispettosa della loro professionalità.

Se consideriamo obiettivamente la cosa sotto il profilo pedagogico ed educativo, il docente di religione resta a pieno titolo partecipe della valutazione in quegli aspetti che sono propri del compito educativo e che i docenti svolgono in questa circostanza.

Il fatto che un collegio docenti giunga a dividersi in maggioranza e minoranza è già di per sé una situazione limite che indica l'esistenza di un contenzioso sul giudizio da dare sull'alunno, che giustamente il legislatore ha cercato comunque di superare, ma che resta un caso discutibile se consideriamo il vero significato del "valutare" nella scuola.

Non ci troviamo in un tribunale con schieramenti opposti che cercano di far prevalere il proprio punto di vista, ma in un ambito di dialogo e di ricerca tra educatori per valutare la maturità di un ragazzo con l'apporto positivo di tutti.

Il voto e la divisione in maggioranza e minoranza è dunque già una "sconfitta" tutto sommato; indica che non si è potuto serenamente giungere a una valutazione comune tra i docenti.

In conclusione il problema non è così grave da giustificare reazioni allarmistiche e polemiche, tanto meno azioni di sciopero o altre iniziative di "lotte" e mobilitazioni ipotizzate da alcuni sindacati degli insegnanti di religione.

Con tali comportamenti si rischia di aggravare la già difficile situazione dell'IRC e suscitare solo confusione e divisione in ambito ecclesiale.

In un momento in cui il quadro globale è ancora così complesso e si assiste ogni giorno a continui tentativi di emarginare l'insegnamento della religione cattolica, è opportuno che i docenti di religione, pur con le legittime riserve o valutazioni critiche che hanno diritto di esprimere sull'accordo, si muovano con senso di grande responsabilità e dignità. Sarà un esempio anche di fronte alle famiglie e ai giovani che, malgrado tutto, intendono continuare a svolgere il loro servizio fidando soprattutto sulla loro personale competenza e sulla qualità dell'insegnamento e della loro formazione professionale.

Un fatto è certo: la presenza del docente di religione nel consiglio di classe assumerà sempre più una valenza positiva sul piano della sua preparazione e della capacità di farsi apprezzare per quanto esprime e propone.

Questa nuova situazione è dunque uno stimolo ulteriore per gestire il proprio servizio nella scuola in termini di vera professionalità e per essere all'altezza di un compito educativo che non è più "comodamente" supportato da condizioni scontate, ma abbisogna di conquistarsi giorno per giorno il proprio spazio di presenza e di apprezzamento per quello che riesce a fare e a esprimere di qualitativamente valido nella scuola, per gli alunni e per gli stessi colleghi.

4. - Riguardo al punto 2.6 e 2.6 bis si precisa:

- nel punto 2.6 l'aggiunta che fa riferimento direttamente al Concordato relativa agli "insegnanti di classe" che possono rendersi disponibili a insegnare religione cattolica nella scuola materna ed elementare, viene incontro a disagi avvertiti da più parti nelle diocesi.

In questi anni si è assegnato l'insegnamento della religione non solo ai titolari di classe, ma anche ai maestri DOA (Dotazione organica aggiuntiva) trasformandoli in specialisti di religione con orari a volta pieni (24 ore di religione).

Questa precisazione farà sì che solo l'insegnante di classe, compreso quello DOA quando assume quella classe, possa insegnare religione, se riconosciuto idoneo e se si rende disponibile.

E' una precisazione dunque importante che legata all'altra del n. 2.6 e 2.6 bis, potrà agevolare il lavoro degli Uffici nella conoscenza e nel seguire i docenti di classe che si rendono disponibili, favorendo anche il loro aggiornamento.

- Nel punto 2.6 si precisa che i maestri non saranno più richiesti ogni anno (entro il 30 maggio) di dichiarare la loro disponibilità o meno a insegnare religione cattolica. Una volta data la disponibilità permane, salvo che il maestro stesso prima dell'inizio dell'anno scolastico successivo non chieda di cambiarla.

Anche questa disposizione viene incontro alle note difficoltà di nomina che dati i passaggi da compiere ogni anno rischiavano di prolungarsi fino a dicembre.

- Il punto 2.6 bis introduce in analogia il fatto che l'idoneità una volta riconosciuta permane salvo revoca (sempre possibile in qualsiasi momento dell'anno).

Questo fatto, vale non solo per i docenti di religione della scuola primaria, ma anche per tutti gli altri docenti di religione.

E' questa la novità forse più rilevante che in questo campo si è deciso. Finora infatti l'idoneità veniva data ogni anno anche se di fatto per i docenti della scuola secondaria era tacitamente rinnovata essendoci il contemporaneo rinnovo della nomina dell'intesa (salvo casi in cui fosse subentrata una nuova intesa all'inizio dell'anno scolastico).

Il Vescovo comunque, qualora avesse voluto non confermare l'insegnamento a un docente di religione, bastava non lo ripresentasse più all'inizio dell'anno scolastico. Questo non contemplava alcuna revoca dell'idoneità, ma solo una "non ripresentazione" per motivi che il vescovo poteva tenere per sé.

D'ora innanzi poiché l'idoneità una volta data permane salvo revoca, è necessario un decreto di revoca ogni volta che l'Ordinario intenda, per gravi motivi (can. 804) non confermare un insegnante di religione che già insegna o toglierlo comunque dall'insegnamento.

La Conferenza Episcopale Italiana ha per questo approvato una delibera al riguardo che attende ora la "recognitio" della Santa Sede per divenire esecutiva.

Questa disposizione dell'Intesa esige pertanto che prima di dare l'idoneità, soprattutto per la scuola materna ed elementare, si valutino bene le condizioni previste dal can. 804 secondo criteri adeguati.

5. - Un ultimo punto concordato riguarda la scadenza del 1990/91 relativa ai titoli previsti dall'Intesa.

Resta invariato il termine fissato al n. 4.6. Unica eccezione per i docenti di religione che già insegnano nell'anno 1989/90 e che sono in possesso del diploma di un ISR riconosciuto dalla CEI. Per questi il termine è collegato all'anno accademico 1989/90 e pertanto fino alla sessione straordinaria di febbraio-marzo 1991.

Di fatto significa che per l'anno 1990/91 non hanno bisogno del titolo.

Il Ministero darà indicazioni in tal senso. Occorrerà che per la nomina si alleggi ovviamente il diploma CEI e l'attestato di insegnamento per l'anno 1989/90.

Per gli altri docenti che non avessero tali requisiti possono insegnare ma come "supplenti temporanei" (Legge 31.12.1963 n. 1726). In conseguenza sono pagati a servizio reso; devono fare 180 giorni di insegnamento e partecipare alla valutazione finale per avere diritto alla ferie estive pagate; dopo 5 giorni di assenza vengono licenziati.

Questa situazione esigerà che si insista perchè tutti i docenti abbiano al più presto il titolo. Ma permette anche di non perpetuare situazioni di disimpegno da parte di docenti che sono inadempienti.

6. - L'aggiornamento dei docenti di religione. Si consiglia le diocesi di provvedere d'intesa con il Provveditore competente a inoltrare entro il prescritto 30 settembre 1990 le domande per l'aggiornamento sia dei docenti di scuola materna ed elementare che secondaria.

Poiché i fondi del finanziamento, in genere, vengono decretati sempre ad aprile-maggio, si consiglia di fissare i corsi per i mesi di settembre-15 dicembre dell'anno successivo.

Il Simposio del 16-17 marzo, "**Linee per un progetto culturale della scuola**", ha offerto molti motivi di riflessione ai partecipanti, e preziosi spunti di lavoro all'Ufficio e ai suoi interlocutori.

Sia le relazioni, sia il dibattito meritano di essere ripresi, com'è del resto nell'intenzione degli organizzatori.

Ma ci pare utile già fin d'ora mettere a disposizione dei nostri lettori alcuni contributi allora offerti.

Cominciamo con quello del prof. L. Caimi che affronta con sobrietà, equilibrio e precisione il grande tema degli **Obiettivi educativi della scuola**.

Il testo, desunto dalla registrazione e non rivisto dall'autore, conserva la natura di **traccia di riflessione** a cui il prof. Caimi ha voluto restare fedele, sia per sollecitare il contributo dei partecipanti al Simposio; sia adesso che il testo viene diffuso, per far capire a tutti che si tratta di tematiche bisognose di profonda riflessione, tutt'altro che facili e di immediata definizione.

Le Consulte diocesane vi possono trovare spunti felici per attingere, in fase di programmazione, i temi del proprio lavoro annuale e una vasta scelta di argomenti tra i quali scegliere quelli da proporre in iniziative, eventi pastorali e celebrazioni più solenni.

GLI OBIETTIVI EDUCATIVI DELLA SCUOLA

Ho pensato che per il tipo di lavoro che stiamo svolgendo valesse la pena sottoporre una scheda che indicasse i passaggi salienti lungo i quali poter costruire un discorso attorno al tema che ci vede impegnati in questa comunicazione. Proprio perchè l'invito di mons. Rizzo è giunto negli ultimi momenti, non ho fatto in tempo a consultarmi con calma con i colleghi. Solo con qualcuno, rapidissimamente, ho avuto uno scambio di idee ed ho raccolto qualche indicazione peraltro molto stimolante.

A me è chiesto di introdurre la riflessione sugli obiettivi educativi della scuola. Se fossimo in un gioco a premi, sarebbe una domanda da cinque o da dieci milioni, una questione complicata. Ovviamente non c'è in me né la capacità né la presunzione di fornire un discorso compiuto.

Ho cercato di fare una sorta di esercizio logico provando a rintracciare i passaggi salienti che possono consentirci di arrivare all'individuazione di una pista entro la quale tentare di tracciare alcuni punti di riferimento in ordine alla delineazione di una risposta per la questione che è a tema nel mio intervento.

Non entro evidentemente nel merito del commento di ciascuna riga o addirittura parola della scheda perchè dovremmo star qui troppo a lungo. D'altra parte siamo tutti addetti ai lavori, pertanto per ciascuno e per tutti noi qui presenti dietro le parole che io semplicemente elencherò ci sono riferimenti ben precisi ai quali ciascuno è sollecitato ad andare, sulla base della sua competenza.

Propongo in avvio tre punti che mi sembrano passaggi di avvicinamento necessari al tema; lo svolgimento vero e proprio del tema è affidato al quarto punto della scheda.

Mi accorgo che inevitabilmente veniamo oramai a ridire le stesse cose:

evidentemente quando c'è una omogeneità di orientamento nell'affrontare una tematica come questa della cultura della scuola, si finisce, ad un certo punto del dibattito, a dover iniziare a dire cose su cui altri già si sono soffermati.

I. IL CONTESTO

Primo punto: il problema di tracciare un contesto. Ce lo siamo sentito dire in tante forme in questi due primi interventi: senza l'attenzione specifica al contesto, da intendersi nel senso che dirò, non riusciamo ad articolare nulla di significativo; facciamo esercizio astratto in ordine alla delimitazione degli argomenti. Secondo me il contesto è da considerarsi tracciato da tre referenti fondamentali, tutti e tre parti in causa del nostro discorso.

Il primo referente dal quale non possiamo prescindere, se non facciamo esercizi di pura vacuità, è la socio-cultura prevalente. Non sarei capace di fare discorsi pertinenti e competenti su questo tema. Del resto don Gianni Ambrosio ci ha aiutato ad addentrarci, con ben altra competenza, sulla questione parlando della situazione del giovane. Per tornare al mio compito, vedo la socio-cultura articolata attorno a tre nodi distintivi: complessità, secolarizzazione o secolarismo (ciascuno poi capisce il perchè della duplice categoria), pluralismo culturale e politeismo valoriale (la figura del pantheon).

Secondo referente: sono gli utenti della scuola, considerati nelle tre grandi articolazioni. Il discorso finora è andato prevalentemente sugli adolescenti e i giovani ma, tenendo a riferimento tutto il mondo della scuola, credo che lo spettro sia un momentino un po' più ampio. Questo significa avere riferimento anzitutto al mondo dell'infanzia e della fanciullezza, quindi con una chiave interpretativa che, come conferma il prof. Scurati, sta avendo successo in seno alla Commissione per la revisione degli Orientamenti della Scuola Materna: si tratta dell'idea che evidenzia la falsa centralità del mondo dell'infanzia e della fanciullezza. Tanto che qualcuno ha parlato anche recentemente di scomparsa addirittura dell'infanzia. La preadolescenza è il secondo segmento. Qui c'è quella interessante ricerca il cui titolo è stato anche emblematicamente assunto da tutti coloro che si sono interessati di quel periodo e che la identificano come "l'età negata": nella società, nella cultura, nella sensibilità odierna, forse anche per l'educatore. La preadolescenza è davvero questa sorta di "età negata".

C'è poi, terzo arco di riferimento l'adolescenza-giovinezza. Le categorie interpretative sono cento più una. Io ne ho usate due che sono circolate in questi anni: un po' di più, almeno la prima, negli anni '70 (come ci diceva don Ambrosio questa mattina) anche se continuiamo a rifletterci sopra. E' quella che definisce l'adolescenza tra marginalità oggettiva e centralità soggettiva. Ciascuno di noi riempia di contenuto le due espressioni.

Terzo referente del contesto: la scuola. Anche in questo caso le chiavi interpretative, come abbiamo sentito dall'intervento del prof. Pazzaglia, sono

molteplici. Io ne ho indicate due che forse tendono un po' al pessimismo, ma che servono per avviare un confronto comune.

Una di qualche anno fa "dall'euforia alla disillusione", traduce bene il clima degli anni '60 che hanno registrato questo investimento di ottimismo, di speranza, a cui è seguita una amara disillusione. La seconda chiave di lettura mi sembra interessante, almeno da prendere in discussione seriamente: la scuola forse sta facendo registrare una caduta di significatività sul piano del biografico. Il problema può essere espresso in una domanda: l'andare a scuola è significativo per questa generazione?

Naturalmente il discorso vale prevalentemente, ma non solo, per le fasce di scolarizzazione più alta. Caduta di significatività a livello biografico e sul piano innovativo-sociologico. Ancora una domanda: è la scuola veramente capace di produrre, di innescare, di inserirsi in questo dinamismo di innovazione socio-politica, oppure questo appartiene al sogno, all'illusione, degli anni '60?

II. TEORIE DELLA SCUOLA IN CAMPO

Secondo passaggio, spero non illogico. A me pare che convenga, pur rapidissimamente, dirci che quando noi ci muoviamo nel campo dell'individuazione degli obiettivi educativi, bisogna tenere presente le teorie pedagogiche della scuola che sono in campo. Il mercato delle teorie, delle pedagogie della scuola è discretamente popolato. Il nostro esercizio deve tenerne almeno minimamente conto, nel senso di dialettizzarsi con esse.

Con delle schematizzazioni brutali ho distinto un "ieri" e un "oggi". Ieri indica alcune linee di tendenza prevalenti tra i primi anni '60 e gli anni '70. Le ho individuate nella tesi della **descolarizzazione**, nel **modello alternativo di sinistra** e nell'**ipotesi radical-libertarie** che venivano fuori addirittura nell'intervento precedente.

Oggi, ancora senza pretese di essere esauriente, giungo all'individuazione di altre tre linee di tendenza, presenti con una certa significatività: il **modello funzionalista**, cioè un'idea di scuola che pone l'enfasi sulle dimensioni dell'economico, del produttivo, dell'organizzativo, del razionale, ecc. Non so se del tutto disgiungibile dal primo, comunque individuo una linea di tendenza il cui successo è dovuto allo slogan con cui lo ha diffuso il CENSIS. Si tratta dell'**orientamento neo-rigorista** con quello che esso sta a significare. Un terzo orientamento, che è detto con parole diverse da quelle usate dal prof. Pazzaglia, è ravvisabile **nella scuola del silenzio o del disimpegno assiologico**.

III. NEL SOLCO DI UNA TRADIZIONE

Un terzo passaggio logico: è il riferimento ad una tradizione. Credo che se ci mettiamo come cattolici a ragionare su questo tema, non possiamo pensare che siamo all'anno zero, pur tenuto conto di tutti questi enormi problemi che il contesto mette in gioco e che suscita in parecchi un onesto esercizio di realismo storico-culturale fino a far dire loro: "Non siamo all'altezza".

Voglio alludere al fatto che in fondo un ragionamento del genere non può non tentare di sintonizzarsi, di collocarsi, dentro una tradizione, nel suo solco. Non per concludere furbescamente che abbiamo una tradizione che ci ha suggerito alcune prospettive significative che riformuliamo sic et simpliciter, per cui il gioco è fatto. Tutt'altro. Però credo che sarebbe un'operazione disdicevole non ricordare che forse c'è da ragionare a partire da un passato. Alludo alla eredità della teoria, o pedagogia, personalistica della scuola. Non è solo dei cattolici, ma certo i cattolici del Dopoguerra hanno contribuito in maniera interessante a fornire di essa gli elementi importanti, significativi. Pur consapevoli che l'uso di alcune formule può far sorgere un po' il senso di ripetitività di banalità, siamo convinti che la nozione a cui ci riferiamo sintetizza e focalizza tutto il discorso della tradizione teorico-pedagogica personalista sulla scuola, cioè l'idea di scuola per la persona o, come è stato detto, per l'uomo. E' dunque un'espressione che ha una sua coerenza. Questa nozione mi pare possa essere articolata intorno ad alcune idee-forza. Io sono giunto a individuare le seguenti, ma ciascuno dei presenti può procedere oltre e aggiungere altre o togliere quelle ritenute ingiustificate.

Una prima idea-forza è la tendenziale **attenzione per l'integralità** delle dimensioni antropologiche del soggetto: parola detta, ridetta, forse anche abusata, sulla quale si fa anche un po' di retorica.

Una seconda idea-forza è la **centralità dell'asse etico-valoriale-religioso**.

Una terza idea-forza è la **sensibilità per gli episodi personali non materiali**. Mi pare che quest'espressione non appartenga alla tradizione dei pedagogisti del personalismo del Dopoguerra; è più espressione dei nostri anni, però voglio indicare con essa la necessità che la scuola presti attenzione a dimensioni come l'estetico, l'amicale, la dimensione conviviale, ecc.

Un altro asse portante è l'avvaloramento della dimensione umanistica della cultura. Il che significa, un po' per tutti gli esponenti di questa corrente, l'intrinseca capacità di far cogliere il centro, il cuore dell'esperienza e di suscitare senso critico, apprezzamento dei valori grandi, nobili.

Propongo un'ultima annotazione, che dico con parole non della tradizione nostra ma che esprimono in sostanza ugualmente la cosa. Si tratta della natura "condizionale" della realtà scolastica: termine frequentemente usato dal prof. Scurati da cui lo assumo. E' vero che si è sempre apprezzato l'enorme valore, anzi l'insostituibilità della scuola, a tal punto che qualcuno diceva che, se non c'era, la scuola la dovevamo inventare. Ma c'è stata anche la coscienza della parzialità della scuola, nel senso che la scuola non è il tutto dell'educazione.

E proprio questo postula una relazione dinamica con le altre istituzioni educative, in primis la famiglia. Su questo tema ha cominciato il prof. Agazzi negli anni '60, ma non solo lui, con l'idea della società come ordine educante.

Questi secondo me sono tre passaggi logici da tenere presenti che introducono al quarto punto che è il tentativo di svolgimento del tema: quali obiettivi educativi per la scuola di oggi.

IV. QUALI OBIETTIVI EDUCATIVI PER LA SCUOLA DI OGGI?

Accanto a tutte le cose che ho detto sin qui, secondo me, non si può non avere tenacemente presente un ulteriore orizzonte di riferimento che è emerso anche nell'intervento del prof. Pazzaglia.

Cioè il nostro ragionare attorno al problema degli obiettivi non può assolutamente prescindere da questa convinzione per la quale la scuola è un'istituzione che ha una sua intrinseca natura di laicità. A me pare che oggi siamo tutti molto più sereni, anche in casa cattolica, a ragionare di laicità della scuola. Lo eravamo magari un po' meno solo 15 anni fa, oggi però i discorsi sono maturati. Non so se in qualcuno siano svanite del tutto le paure che evoca questa categoria, però credo che ragionando a mente serena, senza farci prendere da fogue che sono sempre cattive consigliere, si possa convenire su questa convinzione che la scuola, quella pubblica in questo caso, ha una sua intrinseca laicità, con tutto quel che significa. E' ormai un orizzonte di riferimento imprescindibile. Ma insieme con la nozione di laicità si impone la nozione di pluralismo ideologico-culturale. Questo significa che non possiamo pretendere illuministicamente di metterci attorno a un tavolo e di decidere noi da soli quelli che sono gli obiettivi della scuola. E' un discorso complesso e articolato che deve misurarsi anche con una pluralità di presenze che ci interpellano, ci stimolano.

Ho evocato questa categoria della laicità come orizzonte intrascendibile entro il quale ragionare.

Ma c'è spazio per un'altra avvertenza che forse vale meno per noi, ma che va diretta ad alcuni ambienti arroccati un po' in atteggiamenti vetero laicisti, come vengono chiamati in alcune pubblicazioni francesi recenti. E' l'esigenza di superare quella visione di archeolaicità, di laicità laicistica, per accedere a prospettive di neolaicità cioè, di laicità matura.

Detto questo a proposito degli orizzonti di riferimento, penserei di offrire alla nostra discussione tre possibili articolazioni del discorso, che ruotano attorno a tre affermazioni, a tre tesi.

La prima: la scuola come luogo specifico di alfabetizzazioni culturali. Questa espressione, ormai entrata nel linguaggio pedagogico-scolastico comune, implica il riconoscimento della centralità, e in un certo senso del primato scolastico, della formazione dell'intelligenza. Insomma se la scuola non recupera e non vive fino in fondo la consapevolezza di dover assumere come compito

primario la formazione dell'intelligenza, può chiudere i battenti immediatamente perchè smarrisce lo specifico del suo essere. Se questa tesi ha una sua pertinenza, mi pare possano scaturirne alcune sottolineature e compiti, omogenei ad una scuola che riconosce il primato della formazione dell'intelligenza.

Il primo: ci rendiamo sempre più conto che la scuola ha il compito e l'obiettivo fondamentale di avviare e introdurre gli alfabeti e i linguaggi necessari per affrontare adeguatamente la vita contemporanea.

Il secondo obiettivo può essere indicato come esigenza di bilanciamento dell'insistenza sulle componenti critiche dell'istituzione. Noi perseguiamo la formazione dell'intelligenza critica, ed è una sottolineatura importante; però qualcuno ha fatto anche notare che bisogna completare, proprio per criticità e per non ridursi in una sorta di criticismo un po' stemperato, questo impegno con l'insistenza sulle dimensioni costruttive di competenza, di capacità di vivere, di star dentro a questa realtà complessa nei suoi aspetti articolati che ci presenta.

Una terza annotazione va in questa direzione: privilegia lo sviluppo di un'intelligenza flessibile, dialogica, via via capace di discernimento e adattamento di fronte al nuovo. Sono prospettive e sensibilità ormai entrate da quindici anni anche in slogan fortunati e suggestivi (cfr. Conclusione del Rapporto Faure).

Un quarto compito per la scuola coincide con la promozione di itinerari di apprendimento in grado di saldare in equilibrio, cosa per me molto delicata e irrinunciabile, il senso della propria appartenenza e identità storica e culturale e le aperture interculturali. Si tratta certo di uno dei passaggi decisivi della formazione dell'intelligenza nella nostra epoca.

La seconda articolazione segue il medesimo schema: una tesi dalla quale poi scaturiscono sottolineature e compiti. E' la considerazione della scuola come ambiente di mediazione fra tecniche, linguaggi e valori della persona. La scuola è certo il luogo in cui si consegnano gli alfabeti, si aiutano i nostri ragazzi ad entrare dentro alla conoscenza di linguaggi così complessi, ma non finisce qui il discorso: ci deve essere il passaggio, la mediazione, tra questo irrinunciabile livello di discorso e l'accostamento ai valori della persona. Questa tesi, diciamo così con franchezza, è abbastanza problematica per chi non condivide questa prospettiva scolastica sulla quale stiamo ragionando e con la quale si vuole indicare la necessità per la scuola di incontrarsi con la soggettività dell'allunno/studente in modo da aiutarlo nel cammino di autorientamento culturale ed esistenziale. Avverto subito tutta la necessità di distinguere i compiti della scuola, specie dopo i discorsi di quest'oggi, soprattutto da quelli della famiglia. Tutto questo però nel quadro di una condivisa, anche se minima, progettualità educativa, personalisticamente intesa.

Anche in questo ambito si presentano per la scuola altre sottolineature e compiti, cioè grandi prospettive verso le quali marciare: favorire nel discente il consolidamento di dinamismi e qualità rafforzanti l'accettazione di sé, cioè la maturazione più vibratile nel senso del limite e nel positivo radicamento nella vita, qualità che aiutano a rapportarsi positivamente nei confronti della

vita. Seconda annotazione: aiutare a cogliere e a interpretare le variegate domande di senso e di significato. Terzo: dare spazio all'opera di irrobustimento delle strutture coscienziali. Il discorso è delicatissimo e impone di camminare sulle punte; però mi domando se non c'è lo spazio anche per la scuola in ordine a questo processo. Le strutture coscienziali cui mi riferisco sono quelle note, e cioè il tema della libertà (libertà/da, libertà/per), il tema del discernimento morale, la capacità decisionale, il senso di responsabilità. Una quarta annotazione: promuovere consapevolezza, atteggiamenti, stili comportamentali atti a rinvigorire la dimensione relazionale aperta, sociale, della persona, con attenzione specifica ai motivi di grande momento, come il tema della comunicazione, tema centrale come abbiamo sentito dire questa mattina; ma anche i temi della solidarietà, della mondialità, della pace.

A questo proposito segnalo che c'è evidentemente un problema di comprensione delle questioni, di ragionamento attorno al tema della solidarietà. Ma, mi domando, c'è un problema che la scuola si deve porre anche in ordine al favorire una maturazione di atteggiamenti congruenti con questa attitudine a livello di esperienza? Io sono portato a dire di sì, anche se mi rendo conto della delicatezza di quanto ne discende.

Terza articolazione: è l'intuizione della scuola come vivaio di relazioni umane. La tesi intende recuperare l'idea della scuola come comunità. Non l'abbiamo inventata noi oggi, nè i nostri amici l'anno scorso: è un tema presente nella riflessione pedagogica cattolica più significativa del Dopoguerra, già trattato ad esempio dall'UCIIM, non ricordo in quali anni, in un Convegno proprio sul tema dell'Istituto scolastico. L'idea dunque della scuola come comunità, presente nella migliore tradizione pedagogica cattolica del Dopoguerra, è l'idea più vicina al DPR 416 del '74 in cui la scuola viene definita come comunità scolastica che interagisce con la più vasta comunità sociale e civile. L'idea di istituto come comunità viene così ulteriormente specificata. Passando alle sottolineature e compiti, la prima sottolineatura appare quella di conferire all'ambiente scolastico tratti di mondo vitale.

L'idea di mondo vitale è in qualche modo spendibile anche per la scuola? Cioè la scuola può essere un ambiente dove c'è una dinamica, un calore umano, dei rapporti davvero dialogici di accoglienza reciproca, e una dimensione di festa accanto alla ferialità? Io credo di sì perchè questi tratti di mondo vitale li reputo necessari per vivere positivamente da parte di tutti quest'esperienza.

Seconda annotazione: rendere la vita di scuola occasione per una pratica di socialità costruttiva e stimolatrice di virtù civili e civiche. A questo proposito vado sul tranquillo, perchè è la legislazione che ci dice di fare questo: nei Decreti Delegati al punto 5 della Legge 473, viene privilegiata questa logica di sostegno a forme di esperienza partecipativa, come prima opportunità per lo studente di avvio alla vita democratica.

Terza e ultima cosa: aprire in modo non formale ogni istituto scolastico al confronto con le famiglie. Si noti che dietro il "non formale" c'è tutto il dibattito post Decreti Delegati: sulla loro fragilità, sulla loro inadeguatezza rispetto

alle attese. In sostanza si tratta di aprire in modo non formale ogni istituto scolastico al confronto con le famiglie e alla conoscenza della comunità socio-culturale di appartenenza (organizzazione civica di questa comunità di appartenenza, mondo del lavoro, forme di vita culturale, di tradizione religiosa, ecc.).

prof. Luciano Caimi

Con il 1° Corso Interregionale per neo-direttori diocesani di Pastorale della Scuola, l'Ufficio ha avviato un'esperienza strategica essenziale per giungere ad un più organico e diretto dialogo con le diocesi. Oltretutto l'iniziativa, per testimonianza degli stessi partecipanti, è risultata di grande efficacia per la formula scelta e i contenuti proposti. E' stata inoltre caratterizzata da un clima di grande familiarità che ha facilitato lo scambio di esperienze fra le diverse diocesi, realizzando così uno degli scopi che erano nelle intenzioni dell'Ufficio e della Consulta.

C'è motivo di sperare che l'esperienza prevista ora per le diocesi del Centro e del Sud, in luoghi, calendari e programmi che sono in concretizzazione, sarà ugualmente positiva ed entrerà anzi nella tradizione della Pastorale della Scuola delle diocesi italiane.

Si offre qui il testo della riflessione "sapienziale" con cui don Enzo Giammancheri ha aperto il Corso.

Nello stile piano, persuasivo e appassionato del testo (che purtroppo una cattiva registrazione ha costretto a trascrivere non integralmente e con qualche approssimazione in diversi passaggi), si ritrova il respiro di un educatore esperto, che ricostruisce i travagli dell'educazione e della scuola nel nostro Paese, dal Concilio in poi. Ma che contemporaneamente fa intravedere motivi di urgenza e speranza tali da incoraggiare chi è chiamato ad assumere compiti di responsabilità pastorale nel campo dell'educazione e della scuola.

EDUCAZIONE E SCUOLA NEL MONDO ATTUALE

1. - La prima domanda a cui dobbiamo cercare di dare una risposta è se oggi esista un particolare bisogno di educazione.

E' evidente che c'è un bisogno di educazione legato all'educabilità come caratteristica della persona umana, e come tale, presente sempre nella vicenda umana stessa. Ma oggi esiste un bisogno particolare?

Sembrerebbe di sì per alcuni motivi che ogni giorno constatiamo. Senza scendere ad analisi particolari per età o per ambienti, emergono alcuni motivi che giustificano considerazioni di ordine generale che possono essere così indicate. Pare che oggi gli adolescenti e i giovani siano affetti da una particolare fragilità psicologica: molto più ricchi di emozioni di quanto forse si poteva esserlo nel passato, molto più sciolti e liberi nell'esprimere il proprio pensiero, ma anche molto più fragili psicologicamente. La prova di questa fragilità è nella diffusa difficoltà, che talvolta si traduce in incapacità, di rimanere fedeli alle scelte fondamentali della propria vita.

Per quanto riguarda ad esempio il matrimonio, la crisi della coppia giovane è purtroppo sotto gli occhi di tutti, in una percentuale che anche, senza volerla tradurre in dati statistici, viene però quotidianamente percepita. Alla base della crisi della coppia, spesso già poco tempo dopo il matrimonio, si trova quasi sempre una fragilità di ordine psicologico. Una difficoltà ad affrontare i problemi della vita quotidiana in due, lo scoprirsi vicendevolmente diversi, lo scoprire che la vita è completamente diversa da come si poteva immaginare, ma soprattutto l'insorgere di una insofferenza verso un impegno che non si sa giustificare con la solita formula "per sempre".

Il secondo dato che emerge è una diffusa percezione che adolescenti e giovani facciano un'esperienza che, con Simone Weil, potremmo dire di "sradica-

mento", ossia l'esperienza di una vita senza alcuni, magari pochi, ma precisi punti di riferimento. Che cosa ci sia dietro tutto questo è inutile che stiamo qui a ricordarlo perchè lo sappiamo tutti molto bene: la crisi culturale in cui siamo immersi.

Lo sradicamento poi è, a sua volta, causa di fragilità psicologica. Ma è anche all'origine di quel senso di indifferenza tante volte constatata verso le impostazioni rigorose e serie della vita. Inoltre i settori dell'impegno sociale e politico che un giovane sente o dovrebbe sentire in termini altamente idealizzati e per i quali impegnare generosamente le proprie forze - la pace, la giustizia, ecc. - vedono dopo poco tempo crescere un senso di insofferenza.

La prima, immediata riflessione di quanto è accaduto nelle elezioni amministrative di domenica qui da noi, dove c'è stato un grosso contributo di voti alla Lega lombarda, si può spiegare solo con una larghissima adesione dei giovani. E questo non soltanto perchè il giovane ama sconcertare gli adulti, ma per un atteggiamento ludico, che può portare a formulare espressioni di gravissimo significato morale e politico senza nemmeno forse percepirne la gravità, sconfinando in anarchismo intellettuale e in forme di insofferenza.

Un altro aspetto che complica la situazione giovanile nei confronti dell'educazione è la condizione di gran lunga più problematica in cui viene a trovarsi la ragazza rispetto al ragazzo e da un punto di vista della fragilità psicologica e dello sradicamento e per quanto riguarda la stessa educazione socio-politica.

Tutto questo per arrivare alla conclusione che esiste un bisogno particolare di educazione. Particolare perchè legato a situazioni concrete, storiche. Fare un bel discorso sulla educabilità della persona umana è fondamentale, ma resta un fatto teorico, guardare concretamente alla realtà è diverso.

2. - C'è dunque un bisogno di educazione. Ma siamo in grado di rispondere al bisogno? Siamo in grado come tradizionali e, prima ancora, naturali soggetti - chiamati in causa come famiglia, scuola, organizzazione civile, come Chiesa - di rispondere a questo bisogno di educazione che si presenta con caratteristiche particolari?

Si va certo diffondendo un ritorno di consapevolezza dell'importanza dell'educazione dopo un tempo in cui l'educazione sembrava essersi eclissata come problema e come valore. Dobbiamo però ricordare quello che ci sta immediatamente alle spalle, ossia una duplice posizione nei confronti dell'educazione che ha caratterizzato sia il dibattito culturale sia anche alcuni tentativi pratici nei decenni che ci separano dalla II Guerra mondiale ma anche prima evidentemente, anzi teoricamente molto prima.

Il primo atteggiamento è quello di trasformare l'educazione in auto-educazione. Se per educazione si intende normalmente un rapporto tra persone, con un soggetto che educa ed un soggetto che viene educato; se anzi l'analisi teorica aveva puntato sulla "relazione interpersonale" quale proprietà intrinseca dell'educazione e aspetto da studiare formalmente per poter dire e fare una teoria

dell'educazione, c'è stato però anche chi sosteneva che l'educazione in questo senso non esiste, in quanto si dà sempre e solo un processo di auto-educazione! Chi educa è sempre il soggetto intrinseco, ciascuno educa se stesso.

Sono venuti in evidenza, sull'onda di questa teoria, tutti quegli atteggiamenti libertari che hanno avuto espressione in diverse direzioni: il giovane deve correre i propri rischi, guai a indicargli la strada perchè se la deve scoprire da solo, ecc.

La seconda soluzione, che sta evidentemente alle nostre spalle, è quella che negava l'educazione come rapporto tra persone e la risolveva essenzialmente e totalmente in un fatto politico: chi educa non è mai una persona quindi non è la famiglia, non è la scuola, ma è la società nel suo insieme. E' il tutto che educa sempre la parte qualunque essa sia, non una parte che educa un'altra parte, e tanto meno una parte che educa se stessa. Ne sono venute tutte quelle impostazioni che abbiamo conosciuto bene negli anni della contestazione di sinistra: il concetto di "società educante" congiunto a quello di "educazione permanente", intesi in un determinato modo dalla cultura di sinistra, sono stati i due criteri ermeneutici del problema educativo negli anni della contestazione nella maggior parte della produzione pedagogica e anche in alcuni tentativi di organizzazione della scuola e in certe esperienze tipo "L'erba voglio" o giù di lì.

Non vi è dubbio che vi sia in queste due posizioni una profonda anima di verità, perchè è vero che l'educazione deve risolversi in una azione che va esaurendosi progressivamente per lasciare il posto al libero esercizio personale delle scelte e degli orientamenti. E' vero che l'educatore aiuta l'educando a conquistare se stesso, così che questi possa nella vita camminare da solo senza più bisogno di educatori. E quindi c'è una profonda anima di verità quando si parla di autoeducazione. Così come c'è una profonda anima di verità quando si parla di una educazione impostata in senso sociale, perchè è vero che la società nel suo insieme educa, e soprattutto una società come la nostra, in cui è determinante il fatto della "comunicazione", in presenza di mezzi potentissimi, capaci di coinvolgere emotivamente e soprattutto in grado di produrre due risultati particolarmente incidenti sul fatto educativo. Si tratta anzitutto del "livellamento delle culture". In tutte le case la televisione ha portato la conoscenza di un pluralismo culturale che ha fatto maturare progressivamente l'idea che le culture sono più o meno tutte uguali e che comunque non abbiamo nessun motivo per dire che la nostra cultura, soprattutto in senso religioso cristiano, è migliore o superiore alle altre.

Il secondo risultato del livellamento culturale è la "trasformazione della coscienza del tempo e dello spazio". Perchè il poter partecipare insieme, istantaneamente, ad eventi che avvengono a distanze talvolta amplissime ha trasformato la coscienza delle due coordinate fondamentali della nostra esperienza, il tempo e lo spazio.

E' certamente vero dunque che in questo senso la società educa o diseduca. Ma noi nei confronti di questa teoria dobbiamo sempre far valere il primato

del soggetto umano, unico e irripetibile, così come nei confronti della teoria dell'autoeducazione dobbiamo sempre far valere la convinzione che non è la libertà la sola che decide del senso della vita, ma la libertà che si confronta con la verità. Nella dialettica libertà-verità si insinua logicamente il problema del rapporto adulto-giovane, quindi educatore-educando. L'educatore che sia sempre onesto, che sia un modello di vita, diventa modello di comportamento per i giovani: questo lo abbiamo immediatamente trasmesso. E questo continua, in un certo senso, a fermentare, così che quando c'è domanda di educazione ci si trova, decisamente, ancora alle prese con questi problemi.

Ma abbiamo detto che ne sono subentrati degli altri.

3. - In quest'ultima generazione è maturato, e si trasforma continuamente, un tessuto sociale e culturale che mette in evidenza un bisogno particolare di educazione, ma al tempo stesso c'è una grossa difficoltà a trovare una risposta a questo bisogno di educazione.

Non per nulla qualche pedagogista parla oggi di "nostalgia dell'educazione" oppure di "ritorno dell'educazione". Non per nulla una scelta pastorale suggestiva e importante, come quella dell'Arcivescovo di Milano, il card. C.M. Martini, centrata per un triennio sul tema dell'educazione, ha fatto parlare l'Italia intera. Non per nulla alcuni pedagogisti si rifanno alla figura pascaliana della scommessa: educare oggi non può essere considerato il risultato che si ottiene applicando metodi con rigorosità scientifica ma facendo scommesse, nella convinzione che è sempre meglio scommettere sull'educazione che non sul contrario. Ma tutte queste espressioni (ritorno, nostalgia, scommessa) stanno ad indicare anche una certa incertezza nel trovare risposta al bisogno di educazione.

Ma dove sta questa incertezza? L'incertezza è stata "umanizzata" soprattutto partendo da chi ha il compito di educare: dai genitori per quanto riguarda la famiglia; dagli insegnanti per quanto riguarda la scuola; dai sacerdoti per quanto riguarda la chiesa; e infine a partire da tanti altri operatori nelle organizzazioni giovanili.

Si è parlato molto in questi ultimi anni di "crisi d'identità" di tante persone; dei preti e dei religiosi, ma anche dei genitori e degli insegnanti. Si è insomma registrata una crisi d'identità dell'educatore. Il fatto è rilevante perchè potrebbe essere che, a un bisogno particolare di educazione, la difficoltà di rispondere derivi soprattutto dal fatto che gli educatori non sanno più cosa fare per educare. E in realtà serpeggia tra gli educatori dei diversi ambiti educativi un senso di impotenza di fronte alla straordinaria diversità culturale che noi percepiamo ormai tra le generazioni, a tal punto che questo senso di impotenza finisce per paralizzare e per portare a sentirsi incerti nell'intervento educativo.

Tante volte un genitore si confida e dice: "Ma io le ho provate tutte e non sono stato capace, non ci sono riuscito!".

Ci sono situazioni in cui questo senso di impotenza si colora addirittura di disperazione, quando, per esempio, un genitore scopre improvvisamente che

il proprio figlio è dedito alla droga. O di grande pena quando il genitore, che con retta intenzione ha cercato di trasmettere alcuni valori in cui egli è stato educato e in cui ha creduto per tutta la sua vita, si accorge che questi valori non sono accettati. Così che i figli, ad esempio, non vogliono sposarsi in chiesa ma col rito civile o addirittura, senza nemmeno questo, vanno a convivere. Quante di queste situazioni ci sono, espressioni del senso di impotenza di fronte alla trasformazione culturale! Quante volte abbiamo raccolto confidenze di persone di convinzioni cristiane che constatano che i loro figli non fanno battezzare i loro figli, o non vogliono che si accostino ai sacramenti dell'iniziazione cristiana dicendo: "Quando sarà grande e capirà, sarà lui a decidere!".

Un secondo atteggiamento diffuso, che talvolta diventa rinuncia, ed è comunque sempre fonte di incertezza, è la preoccupazione di non violentare la libertà dell'educando. Su questo punto c'è oggi una sensibilità nuova rispetto a qualche decennio fa, quando l'intervento di autorità era ancora legittimato dal rapporto educativo. Oggi il rispetto che tutti portiamo al valore della libertà può ingenerare questa insicurezza dovuta alla preoccupazione di non mettere limiti alla libertà di pensiero.

Un altro motivo è l'incertezza sulle proprie convinzioni e sulla propria esperienza che si riscontra talvolta in chi ha il compito di educare. Quante volte è capitato di sentire osservazioni del tipo: "Chi dice che noi abbiamo avuto, rispetto ad oggi, un'educazione migliore?; Chi ci assicura che quello in cui siamo stati cresciuti era il "meglio" rispetto a quello che sta accadendo oggi?". C'è insomma la caduta di un criterio oggettivo di giudizio e di interpretazione, che è poi il solito problema del rapporto libertà-verità, su cui si gioca il senso profondo dell'educazione nei nostri tempi.

Un senso di incertezza tale da far scrivere, in anni non lontani, che non gli adulti hanno storicamente il compito di educare i giovani, ma i giovani hanno il compito di educare gli adulti. Nel senso che sono gli adulti, cioè gli educatori, che dovrebbero essere aiutati a rivedere se stessi sulla base delle nuove istanze e sensibilità portate dai giovani. Certo questo può essere anche vero, nel concetto rettamente inteso di una società, o meglio di una comunità, educante, in cui ci si educa vicendevolmente. Ma chi ha scritto quella battuta la intendeva in senso crudamente polemico: "Meglio non parlare di educazione perchè noi non siamo più sicuri di quello sul quale basiamo la nostra pretesa di intervento educativo!".

Tutto è entrato in crisi. Mi sembra inoltre che ci sia un frequente palleggiamento di responsabilità tra i diversi responsabili dell'azione educativa. Non è un fatto nuovo. Siamo tutti testimoni del fatto che la scuola accusa la famiglia, la famiglia accusa la scuola, la famiglia accusa la Chiesa, la Chiesa accusa la famiglia. La Chiesa inoltre accusa lo Stato, il quale a sua volta dice che anche la Chiesa non fa più bene il suo mestiere dal punto di vista educativo". E' un continuo scaricarsi le responsabilità, venendo meno in questo modo alla legge fondamentale dell'intervento educativo che è il primato della solidarietà: una delle fonti fondamentali dell'educazione, cui è affidata la stessa possibilità di educazione.

4. - Se questo è vero per tutti i responsabili dell'educazione nei diversi ambiti (famiglia, scuola, Chiesa), c'è poi una serie di considerazioni particolari e analitiche che si potrebbero fare per ciascuno di essi. Mi limito ad alcuni spunti.

Il primo riguarda la situazione della famiglia. Mi si permetta di dire l'impressione che ho riportato leggendo uno dei più recenti documenti della Santa Chiesa, preparato in vista del prossimo Sinodo dei Vescovi sulla formazione dei sacerdoti. In quel testo è ben definito il compito del Seminario, per la formazione dei sacerdoti cattolici e per la loro formazione permanente. Ma mi ha sorpreso l'accentuazione sul fatto che nella formazione del sacerdote, soprattutto nella fase seminaristica ed educativa propriamente detta, si sottolinea fortemente l'importanza del compito della famiglia. E' la famiglia il primo seminario. Ma a questo punto sorge spontanea una domanda: quale famiglia è in grado di assolvere questo compito?

Non è raro il caso, nel Seminario di oggi, di ragazzi che hanno dietro di sé famiglie disastrose; eppure sono in Seminario. Ed è il Seminario che diventa famiglia.

La situazione di oggi indica che c'è un certo ritorno al senso della famiglia, documentato anche in sede sociologica attraverso la rilevazione statistica, con l'evidenziazione di certe linee di tendenza. Stiamo però attenti a non confondere surrettiziamente questi dati con un cambio di valori, e a non trasformarli da constatazione di fatti a giudizi di merito.

Ma qualche fatto c'è a testimoniare una coscienza della famiglia che sta tornando dopo i vari slogan: "morte della famiglia", "fine della famiglia", "superamento della famiglia" che per circa 15 anni la contestazione ha continuamente ripetuto. Di fatto lo spazio si è rafforzato per chi in una famiglia ci crede per motivi di ordine naturale e soprannaturale.

Comunque, anche nella migliore delle ipotesi, si tratta di una famiglia in cui i vincoli sono sottoposti a tensioni che tutti conosciamo: il lavoro fuori casa dalla mattina alla sera, molte volte della stessa mamma, così che la ricomposizione della famiglia avviene solo per poco tempo; i figli che vedono il loro papà la sera tardi, e magari passano i loro week-end senza vederlo; il problema del lavoro, quando c'è e quando non c'è, il problema della sistemazione della casa. Tutte cose che abbiamo sotto gli occhi. Sono problemi che turbano continuamente. A noi però interessa fermare un po' più analiticamente la nostra attenzione sulla scuola.

Pietro Prini 15 anni fa in un saggio - che allora mi sembrò particolarmente acuto e che oggi, riletto, mi pare non solo acuto ma profetico, in senso proprio etimologico, di uno che ha "visto prima" di come le cose potevano andare a finire - ha affermato che la scuola aveva perduto il suo primato informativo e che non si poteva ipotizzare che lo riacquistasse, almeno in uno spazio di tempo prevedibile. L'affermazione equivaleva a sostenere che i giovani ottengono le informazioni da tante altre fonti fuori della scuola, mediante tanti altri mezzi, fra i quali basti ricordare la televisione.

Ma Prini già allora sosteneva che una fonte importantissima di informazioni stava diventando il gruppo, l'associazione, lo stare insieme. Per cui, quel po' che il ragazzo viene conoscendo lo trova più lì che nella scuola. Questo non comporta certo che la scuola abbia a smettere il suo compito informativo e la funzione di trasmissione di nozioni.

A questo proposito mi viene in mente una celebre pagina di Ugo Spirito su "La scuola del nozionismo", che egli difendeva a spada tratta contro i detrattori affermando: Almeno possedessero tante nozioni e si smettesse di pensare che hanno valore slogans come: Non è la matematica che conta ma il saper ragionare! No! E' importante sapere la matematica, sapere la storia, sapere la geografia, concretamente e quindi anche nozionisticamente, anche se è chiaro che il sapere non è solo quello.

Non è che la scuola debba dunque rinunciare a informare, ma deve sapere che è in un continuo confronto, per non dire in continuo contrasto, con tante altre fonti di informazione.

Nasce a questo punto un problema: Che cosa la scuola deve conservare, a tal punto che se lo perdesse sarebbe veramente la crisi? Ecco il problema ed ecco il punto sul quale mi pare che Prini abbia anticipato di una quindicina d'anni il dibattito: la scuola deve mantenere il suo primato critico.

Pertanto, se è vero che la scuola non può più essere considerata non dico l'unica (che in realtà non è mai stata), ma nemmeno la principale fonte di conoscenze, di informazioni e di nozioni, deve però preoccuparsi di essere sempre capace di formare un abito critico. L'abito critico si ha quando sulla base di un criterio si è in grado di giudicare se una nozione risponde a verità o meno, se un fatto estetico è bello o non è bello, se una teoria filosofica tenda alla verità oppure no. Questo è l'abito critico che esige da una parte la capacità di una distanza (distanza critica), e dall'altra la capacità di ampliare attraverso una interpretazione che non è puro nominalismo, come in tante tendenze della ermeneutica contemporanea, ma è applicazione di un criterio.

Tutto questo è già nel saggio di Prini, e lui l'ha detto con chiarezza: tutto ciò dipenderà, in parte determinante, se non esclusivamente, dall'insegnante. Ma gli insegnanti sono oggi, mediamente, in grado di svolgere questo compito educativo: l'educare al senso critico?

La situazione degli insegnanti la conosciamo tutti molto bene, o perchè siamo insegnanti anche noi, e quindi piaccia o non piaccia siamo coinvolti in questa problematica, oppure perchè siamo vicini a loro con quell'attitudine fondamentale che è la vicinanza di tipo pastorale. L'insegnante, salvo le debite eccezioni, è oggi, per usare un'espressione famosa di Hegel, uno dei più tipici rappresentanti della "coscienza infelice", ossia dello scontento, dell'insoddisfatto, del frustrato.

Lo è anzitutto per motivi economici, in quanto si sente sottovalutato, non pagato adeguatamente per quello che fa. Ricordo che il mio primo breve articolo affrontava già tanti anni fa proprio il modo di impostare il problema del compenso dell'insegnante. Ed esattamente se esso dovesse essere uguale

a quello del magistrato, visto che l'uno e l'altro svolgono le due funzioni fondamentali della società: istruire i giovani ed esercitare la giustizia.

Ma, al di là di questo, la "coscienza infelice" nasce da motivi sociali. Il prestigio di un insegnante, soprattutto in certe zone del Paese altamente industrializzate, è surclassato dal prestigio che può avere un ingegnere, un libero professionista, un tecnico, un operatore commerciale o turistico.

Ma l'insegnante va anche incontro ad una frustrazione culturale perchè, dopo aver sgobbato per anni in Università e aver frequentato Corsi talvolta molto impegnativi in svariate discipline, per una serie di circostanze si trova per anni e anni a dover trasmettere elementi estranei alla sua preparazione, senza poter seguire invece quel continuo dibattito culturale che pure si viene facendo, e senza poter contribuirvi.

C'è poi una fonte ulteriore di disorientamento per gli insegnanti. Anche nelle scuole, a partire dalla scuola materna che per il momento è una delle più toccate da questo fenomeno che pure è ancora gli stadi iniziali e che con ogni probabilità è destinato molto a crescere, si comincia a verificare quanto sta avvenendo nella società.

Noi che siamo stati un popolo di emigrati cominciamo a conoscere l'immigrazione: passiamo da popolo monorazziale a popolo plurirazziale; da società monoculturale a società pluriculturale. E, aspetto che ci interessa maggiormente, da popolo sostanzialmente monoreligioso, almeno da un punto di vista storico-culturale, siamo chiamati a far fronte ad una presenza plurireligiosa. Mi riferisco al fenomeno dei terzomondiali, dei lavoratori extracomunitari, della complessiva spinta del Sud in direzione del Nord. Qualcuno afferma che il fenomeno è irresistibile e irreversibile, che è un grande fatto storico. Come in secoli lontani ci furono le migrazioni di popoli dalle zone sconosciute del Centro e Nord Europa verso il Sud, così ora abbiamo moltitudini di uomini che dal profondo Sud vengono verso di noi. Sono quelle osmosi che avvengono nella storia e nei confronti delle quali è inutile fare barriere. Si tratta piuttosto di fenomeni ai quali bisogna soprattutto abituarsi, pensando che diventeranno sempre più la condizione normale di vita.

E questo è già oggi riflesso nella nostra scuola, almeno nell'Alta Italia. E di fronte ad esso l'insegnante si trova profondamente spiazzato.

Se già ci troviamo spiazzati noi sacerdoti ad affrontare questi problemi nelle nostre comunità parrocchiali, tanto più l'insegnante che magari appena laureato ha scelto di fare l'insegnante di matematica nella scuola media, oppure vi è stato costretto dalle circostanze della vita, e che si trova ora di fronte a problemi che non erano allora presenti, ma nemmeno pensabili.

Credo dunque che, per questi e altri motivi, quello dell'insegnante sia oggi una delle tipiche figure della coscienza infelice della nostra società.

E allora può questo insegnante assicurare alla scuola la permanenza o addirittura il primato critico, dopo che la scuola ha perduto - e probabilmente non troverà più per molto tempo - il proprio primato informativo?

C'è stato su questo punto uno dei dibattiti più vivi negli anni della conte-

stazione. I giovani insegnanti di oggi, che erano gli studenti che contestavano allora, ogni tanto fanno riemergere questa esigenza. Si trattava comunque di un primato critico che veniva esercitato in una direzione precisa da un punto di vista politico e addirittura filosofico, che è oggi largamente in crisi; basti pensare, sul piano politico, al modello comunista che non è certo più quello degli anni '70 e, dal punto di vista culturale, al marxismo che aveva rappresentato un motivo insuperabile della nostra cultura, anche se poi non è risultato così se non per alcuni elementi della visione gramsciana. Può darsi che questo impeto contestativo radicale si sia fermato, fu certo l'ultimo grande guizzo di coscienza che la scuola deve educare al senso critico, nella direzione però di una valutazione dei fatti in sintonia con la cosiddetta cultura di sinistra. A conferma di ciò si ricordino le esperienze di scuole "alternative" (come la "Scuola 724" di Roma, la "Scuola di Oregina" in Liguria) attorno alle quali fu sollevata una grande attenzione e un intenso clamore, anche per la lettura e l'interpretazione che ne veniva data, ma che presto o tardi finirono in una certa involuzione. Ben altra considerazione merita, per evidenti motivi di diversità, l'esperienza della "Scuola di Barbiana" di don Milani.

Infine una delle difficoltà che impediscono alla scuola di esercitare oggi la funzione critica, dopo aver perduto quella informativa, sta negli stessi programmi, in quelli già varati e in quelli in fase di approntamento per gli altri gradi di scuola, soprattutto per il biennio, mentre si apprestano anche i Nuovi Orientamenti per la scuola materna.

Fra i primi ci sono quelli delle elementari, in vigore dall'85, e quelli della scuola dell'obbligo, che con ritocchi successivi, sono in vigore da tempo. A me pare, riferendoci alla scuola elementare, che da questo punto di vista, nonostante tutta la modernità di fermenti, di linguaggi e di prospettive un po' utopistiche che vi sono contenute, questi programmi di fatto impediscono un esercizio del senso critico perduto.

Il motivo sta, a mio avviso, nel fatto che viene teorizzato il principio che la scuola deve perseguire un fine cognitivo, più che educativo, come è testimoniato dalla frantumazione delle discipline. Che poi si parli di "aree" cambia poco la faccenda. Si provi a fare l'elenco delle discipline che sono contemplate nelle scuole elementari!

Ora credo che questo non favorisca affatto la formazione del senso critico, perchè esso ha bisogno di sintesi non di una molteplicità di analisi: ha bisogno di criteri unitari e di applicazione interpretativa più che di risposte a tutte le esigenze immediate, dalla lingua straniera all'informatica, e a tutte le istanze che vengono portate avanti come urgenze cui la scuola dovrebbe fornire una risposta. Ma tutto questo è un problema aperto.

Un'ultima serie di considerazioni si impone. Se queste sono le difficoltà per trovare una risposta al particolare bisogno di educazione come oggi emerge, non bisogna evidentemente cedere le armi, anzi bisogna lavorare di più. E ciò si impone proprio a coloro che, come i partecipanti a questo Corso, hanno nelle loro diocesi responsabilità altissime nella pastorale della scuola e dell'educazio-

ne. E' bene che sentano come di fronte ad una sfida sempre maggiore occorra una risposta sempre più impegnata.

Chi può dare aiuto per trovare questa risposta?

Non entro in quello che può fare la Chiesa, perchè per questo punto avete a disposizione altre competenze, e poi perchè penso che tutti noi abbiamo seguito e siamo stati sensibilizzati dai dibattiti in corso anche nella Chiesa. Ricordo come significativo il fatto già citato che il pastore di una Chiesa di grande importanza come Milano, abbia intuito, scelto, tematizzato, proposto, l'educazione come problema educativo quale impegno per la pastorale della sua arcidiocesi in questi ultimi tre anni.

Ma il problema che più direttamente voglio affrontare è un altro e si può esprimere con una domanda: Che cosa può fare la pedagogia? Bisogna anzitutto allontanare la presunzione che essa venga a risolvere tutti i problemi, anzi non ne ha mai risolto e non ne risolverà nessuno.

Questo perchè oggi la pedagogia è ancora affetta da una grande instabilità epistemologica. Ne abbiamo una riprova nell'annuale Convegno di "Scholé" che raggruppa docenti universitari della disciplina. Si parte ogni anno da un tema diverso, ma alla fine ci si chiede sempre: Ma che cos'è la pedagogia? E c'è sempre qualcuno che conclude "Se non lo sappiamo noi pedagogisti, non potranno certo saperlo gli altri!".

L'instabilità epistemologica deriva dal fatto che la pedagogia guarda a modelli diversi. Per decenni ad esempio si è guardato al modello della filosofia, tanto da vedere la pedagogia come una scienza filosofica. Anche un pedagogista dell'Università Cattolica, il prof. Mario Casotti, che ho conosciuto negli anni della mia gioventù, si era proposto di fare, dal punto di vista cattolico, quello che, in ambito idealistico, Giovanni Gentile aveva fatto per una pedagogia di impianto filosofico. Anche se per la verità Casotti, partendo dalla filosofia aristotelico-tomistica - e quindi da una filosofia che non disprezza per nulla l'esperienza empirica, come invece sembrava, allora, che la disprezzasse l'idealismo gentiliano - poteva recuperare anche molti aspetti dell'esperienza. C'è stato poi il modello scientifico secondo il quale la pedagogia deve costruirsi come una scienza dei dati, come una scienza empirica, una scienza che deve basarsi su statistiche, tabelle, curve, diagrammi, come se un giudizio di valore potesse essere ricavato dai fatti e non invece i fatti avessero l'esigenza di essere interpretati.

Infine venne la teoria della formalizzazione: la pedagogia deve costruire il "modello". Mi torna immediato il ricordo del carissimo don Sergio De Giacinto il cui ideale era proprio quello di costruire un modello pedagogico che fosse neutro, e come tale scientifico, e in grado di essere applicato a tutti i campi della pedagogia, in tutte le concrete situazioni in cui essa è chiamata ad operare. Dunque secondo la formalizzazione, o teoria del modello, la pedagogia deve elaborare un modello teorico-formale, che prescindendo cioè completamente da ogni connotazione di tipo empirico, ma anche ideologico, religioso, filosofico: il modello insomma del soggetto formale.

Ma le vicende epistemologiche della pedagogia non sono finite. Adesso qualcuno la vuole proiettare in una prospettiva di tipo ermeneutico, come scienza della pura e semplice interpretazione. Di fatto il problema resta aperto e si continua a discutere.

Quando l'utente ha preoccupazioni pastorali, come quelle che ci accomunano questa mattina, la pedagogia come tale potrà dare un insieme di elementi per essere più critici, più attenti, più ponderati; per tenere presenti tutti gli aspetti, i lati di una questione. Ma non ci si può aspettare che prepari la soluzione. Non si deve cioè pensare alla pedagogia come ad un prontuario di ricette già fatte per problemi che via via emergono.

Per fortuna che non è così. Tanto più che anche i pedagogisti di ispirazione cattolica, come in genere tutti gli altri pedagogisti, rivendicano con vigore il principio che il loro compito è di lavorare a livello scientifico. Anche se a noi può sembrare una banalità o un sogno di mezza estate, o un modo bizzarro di far passare qualche giorno, quello di scrivere un articolo magari sull'uso della punteggiatura in un componimento, anche questo serve a far comprendere che lo scopo è la scienza, non il supporto diretto all'azione. I pedagogisti, in un certo senso, non vogliono sentirsi, per usare una formula gramsciana, degli "intellettuali organici", al servizio di una causa operativa. Questo dobbiamo capirlo per non chiederlo loro. Anche se a livello personale essi avranno molto cuore, molto spirito apostolico, e magari militeranno nelle nostre file.

In ogni caso questo è utile anche a noi, operatori pastorali, per non pensare che con la scienza si possa spiegare l'educazione nella Chiesa.

Quanto allo Stato, certo esso può creare delle istituzioni, e sarebbe già molto se facesse le funzionare. Penso agli IRRSAE, che hanno un loro statuto di fondazione, con degli scopi ben precisi ma che, a sentire tanti amici che vi sono impegnati, non è che abbiano poi cambiato il volto del problema educativo e scolastico in Italia.

Venendo sul piano concreto delle indicazioni, a me pare che, puntando tutto sul rifare la figura dell'educatore, dobbiamo cercare di favorire esperienze, magari in piccoli gruppi, che diventino evangelicamente "di fermento" e in questo caso esperienze e iniziative che ripensino l'intero problema educativo.

Le scansioni poi, lungo le quali si dovrebbe articolare una visione dell'educazione per rifarla all'interno della propria coscienza come valore a cui guardare, e quindi come possibilità di elaborare una risposta a quella domanda, a quel bisogno particolare di educazione da cui siamo partiti, dovrebbero essere queste:

- 1) **L'educazione esige pazienza**, non è mai il risultato meccanico di alcuni fattori per quanto scientificamente controllabili. L'educatore sa che deve operare per tempi lunghi, sa che quasi sicuramente non raccoglierà lui quel che semina.
- 2) **L'educazione costa sacrificio**: non è fatto per far carriera chi si impegna a far l'educatore, e tanto meno per ottenere riscontri economici.

Io vengo da una scuola umana e cristiana che ha avuto dal prof. Vittorino Chizzolini, dell'Editrice La Scuola, un grande impulso su questo preciso piano.

Egli diceva a tutti noi, suoi discepoli, "oggi forse tu dovrai un po' soffrire", e questo fatto lo conduceva a paragonare quella dell'educatore e dell'insegnante a una vocazione. Già allora non riusciva per la verità sempre convincente in questo, anche se la teoria della vocazione andrebbe sempre tenuta presente, perchè di fatto è la vita di ogni uomo che è risposta ad una vocazione. Comunque l'idea di vocazione è adeguata per indicare che l'educare non è una professione tra le tante professioni. E per capire che, anche se c'è un impegno importante di tipo professionale, in quanto l'insegnante deve essere professionalmente idoneo a svolgere il suo compito, è fuori discussione che ci vuole qualche altra cosa oltre questa.

- 3) **L'educazione deve sapere di confrontarsi continuamente col mistero della libertà**, e quindi l'educatore deve mettere sempre in calcolo la possibilità di una eterogenesi dei fini, cioè di tendere a un fine e di vedere che l'educando ne raggiunge un altro; di proporre un valore e di vedere che l'educando ne accetta uno diverso, per non dire opposto. L'opera educativa è proprio una scommessa, come abbiamo detto all'inizio.
- 4) **L'educazione esige molta fiducia e speranza**. Non si è educatori se non si è uomini sereni, di speranza, con occhi aperti; realisti che sanno chiamare le cose con il loro nome, anche quelle che possono essere più orribili al nostro senso morale e al nostro senso religioso, ma che esistono.
- 5) **L'educazione è un evento morale**. La scienza, compresa la pedagogia, ma anche l'esperienza e la tradizione, sono certo un aiuto a svolgere il compito educativo con maggior senso critico, ma non sono l'antecedente da cui logicamente si deve partire con la certezza di arrivare automaticamente ad una conseguenza, qualora siano state rispettate tutte le condizioni del procedimento. L'educazione non è insomma il risultato di una dimostrazione logica: è un evento morale.
- 6) **L'educare implica sempre un educarsi**. Non solo nel senso che l'azione dell'educatore verso l'educando esige una costante azione dell'educatore su se stesso, ma anche per la convinzione, più profonda e risolutiva, che educandi ed educatori sono chiamati a diventare insieme alunni di un terzo protagonista, di un Altro. E' la grande teoria del Maestro interiore che Agostino, che amava molto gli esempi matematici, traduceva con una limpida osservazione: io, se insegno matematica, o qualunque cosa insegni, la insegno nel senso che ti aiuto ad ascoltare insieme con me il vero maestro che è la verità.

Io credo che, scandendo con queste avvertenze e approfondimenti il proprio impegno educativo, si può affascinare qualcuno che, una volta affascinato, diventa poi capace di riproporlo. Il problema dell'educare oggi è certo quello di essere risposta ad un bisogno particolare di educazione, ma anche quello di saper generare nuove vocazioni per l'educazione.

don Enzo Giammancheri

**PROMEMORIA DELLA SEDUTA
DELLA CONSULTA NAZIONALE DEL 23 MAGGIO**

1. La nuova Commissione episcopale e la "Lettera su Alcuni problemi dell'Università e della cultura in Italia"

Ha finalmente visto la luce questo significativo documento che, nato all'interno della Commissione episcopale per l'Educazione Cattolica, la Cultura e la Scuola, per la rilevanza dell'argomento è stato assunto dal Consiglio Permanente che lo ha approvato ed ora lo propone alle comunità ecclesiali e ai cristiani che operano nell'Università.

Si sottolinea il significato di questo forte risveglio di attenzione ecclesiale all'Università, evidenziato anche dall'ingresso dell'Università nella nuova denominazione della Commissione episcopale.

La struttura del documento è semplice e rigorosa: si apre con una analisi storica del rapporto Chiesa/Università e si dilata poi ad una valutazione del dialogo fede/cultura nel quale tanto direttamente è coinvolta l'Università con un ruolo preminente e decisivo. Segue una rassegna delle vie lungo le quali sviluppare oggi un nuovo dialogo, puntando soprattutto sulla mediazione dei docenti cristiani, e un'indicazione di strumenti pastorali da attivare. Non sarà facile per le diocesi, neppure per quelle che sono sedi universitarie, recepire il documento e attivarne le indicazioni pastorali, data la novità del tema e la fragilità delle strutture pastorali che si occupano di Università. La Pastorale della scuola non è identicamente pastorale universitaria, ma l'Ufficio e la Consulta sono chiamati, se non altro, a porre il problema pastorale dell'Università. Tanto più che, come rileva il Sussidio Nazionale, esistono motivi di continuità tra pastorale della scuola e dell'Università, soprattutto in considerazione del continuo passaggio di giovani dalla scuola all'università.

Già la diffusione del documento (già disponibile nelle librerie cattoliche) è un primo importante contributo al risveglio di una sensibilità che riguarda un tema di vera e propria responsabilità ecclesiale.

La Consulta Nazionale del 23 maggio non ha potuto entrare con orientamenti precisi in questo ambito, ma si impegna a farlo in una delle prossime sedute.

Ha ugualmente solo potuto enunciare il tema del rapporto tra Commissione episcopale e Consulta Nazionale. Il direttore dell'Ufficio ha comunque informato i Consultori di aver già preso accordi con il nuovo Presidente, mons. Pietro G. Nonis Vescovo di Vicenza, per un primo colloquio di informazione.

La nuova Commissione, oltre al presidente annovera i seguenti presuli: mons. Roberto Amadei, Vescovo di Savona-Noli; mons. Egidio Caporello, Vescovo di Mantova; mons. Marco Ferrari, Vescovo Ausiliare di Milano; mons. Aldo Garzia, Vescovo di Nardò-Gallipoli; mons. Giovanni Marra, Arcivescovo Ordinario Militare per l'Italia; mons. Pietro Meloni, Vescovo di Tempio-Ampurias; mons. Cosmo Francesco Ruppi, Arcivescovo di Lecce; mons. Antonio Valentini, Arcivescovo di Chieti-Vasto.

2. La pubblicazione del Sussidio Nazionale, la nuova denominazione dell'Ufficio e l'approvazione del nuovo Regolamento

Il giorno 6 giugno il Consiglio Permanente CEI ha discusso e approvato, su proposta della Segreteria CEI, la nuova denominazione dell'Ufficio Nazionale già di Pastorale Scolastica che ora è divenuto UFFICIO NAZIONALE PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITA'. Contestualmente sono state approvate modifiche al Regolamento dell'Ufficio e della Consulta per recepirvi alcuni più recenti compiti istituzionali assunti dall'Ufficio (corresponsabilità nell'ambito del settore CEI per l'IRC, la gestione del Gruppo di lavoro della Scuola Cattolica, la responsabilità nella pastorale dell'Università).

La circostanza acquista ancora maggiore rilievo per la contemporanea definitiva approvazione data dalla Segreteria CEI al Sussidio Nazionale "**Fare Pastorale della Scuola oggi in Italia**", che è già alle stampe e verrà pubblicato nelle collane di alcune editrici cattoliche.

La Pastorale della scuola ricca della propria esperienza e di nuove prospettive, si colloca dunque più autorevolmente fra le attenzioni pastorali della Chiesa italiana. Si sono poste le condizioni oggettive per una definitiva legittimazione e un radicamento di questo settore pastorale nelle chiese particolari. Ciò dovrà avere riscontro nell'avvio delle strutture pastorali proposte alle diocesi (Ufficio diocesano e Consulta) e di cui lungamente parla il Sussidio.

Quanto al riflesso che la nuova denominazione dell'Ufficio Nazionale dovrà avere, per analogia, sulla denominazione degli organismi diocesani e regiona-

li, la Consulta Nazionale sarà chiamata a collaborare per la formulazione di indicazioni omogenee e plausibili, tenendo conto delle diverse situazioni, delle strutturazioni già date alla pastorale di questo settore, ecc.

Tale riflessione si rende necessaria soprattutto per una corretta interpretazione di tutti gli elementi della nuova denominazione, soprattutto del termine educazione la cui introduzione non significa una generica competenza e tantomeno ingerenza, in tutti gli ambiti dell'educazione, molti dei quali del resto sono già coperti dall'attività di altri uffici CEI.

Piuttosto vuole dare un segnale sulla priorità che giustifica e impone alla Chiesa la più viva cura della scuola, per una animazione cristiana dell'istituzione in questo momento di grande difficoltà sociale, e di fronte all'imporsi di nuovi formidabili problemi in ambito locale, nazionale, europeo e mondiale. Ma c'è anche un'intenzionalità più vasta e legittima: poichè non è possibile isolare il momento educativo scolastico da altri interventi e ambiti educativi, l'Ufficio intende promuovere contatti e raccordi, soprattutto in ambito ecclesiale e pastorale, con i soggetti e le istituzioni che hanno a cuore l'educazione affinché la scuola sia giustamente tematizzata nei suoi problemi ed esigenze, ma anche nelle sue opportunità quale coefficiente e stabilizzatore per il futuro della società.

Su questa strada certamente l'Ufficio incontrerà nuovi interlocutori, sia ecclesiali sia sociali, culturali e pastorali, e per questo ha bisogno di individuare strumenti e modalità non improprie. Ciò sarà possibile se si realizzeranno alcune condizioni, fra le quali decisiva sarà la consistenza e la verità delle strutture diocesane e regionali di pastorale della scuola, alle quali spetta la priorità in quanto è la Chiesa particolare, la diocesi, luogo teologico dell'evangelizzazione, anche del mondo della scuola.

L'occasione poi della pubblicazione del Sussidio Nazionale di Pastorale della scuola, impegnerà Ufficio e Consulta delle diocesi ad un adeguato approfondimento del testo, nonché ad una presentazione dello stesso alle comunità ecclesiali (sacerdoti, associazioni ecclesiali, operatori pastorali). La pubblicazione del testo giunge in tempo utile per prevederne l'utilizzazione in fase di programmazione pastorale diocesana e di settore. Da parte sua l'Ufficio Nazionale, con la collaborazione di qualche direttore diocesano e responsabile regionale, avvanzerà delle proposte molto pratiche perchè si sfrutti adeguatamente questo concorso di circostanze che possono finalmente richiamare sulla pastorale dell'educazione, della scuola e dell'Università l'attenzione di tutta la comunità diocesana.

3. L'impegno dell'ufficio per "approfondimento e elaborazione" di tematiche dell'educazione e di pastorale della scuola

Don Rizzo, proponendo una rassegna delle attività e iniziative dell'anno pastorale ormai al termine, è tornato sulle tre iniziative intraprese per il necessario lavoro di approfondimento ed elaborazione culturale di cui, già nel 1989, la Consulta aveva ravvisato la necessità.

Ha ricordato il **Simposio di Brescia** (16/17 marzo) **Linee per un progetto culturale della scuola**, in collaborazione tra l'Ufficio Nazionale, l'Università Cattolica e l'Editrice La Scuola, e di cui a suo tempo furono spiegate la strutturazione e le finalità, riconducibili alla ricerca di una sintesi (una triangolazione culturale) tra tre aspetti del problema della scuola, in vista dell'elaborazione di una nuova cultura dell'istituzione scolastica. In questo numero del Notiziario viene pubblicato l'intervento fatto in Simposio dal prof. Luciano Caimi. Il materiale prodotto è molto e attende di essere razionalizzato e sottoposto ad un vaglio critico e poi diffuso, con modalità adeguate, in modo da entrare in circolo, cominciando a creare negli operatori pastorali, nei ricercatori universitari, nei docenti e nei responsabili delle riviste specializzate della scuola, una attenzione e una disponibilità critica e poi operativa attorno a questi problemi.

Nello stesso intento di approfondimento di problemi dell'educazione, l'Ufficio Nazionale ha dato il proprio contributo al Convegno "**Educare nella società complessa**" organizzato dal Dipartimento di scienze dell'educazione della Cattolica (Milano dal 2 al 4 maggio).

La forza del Convegno è parsa consistere nel tentativo, oltretutto riuscito, di declinare insieme, in un rapporto positivo anche se dialettico, i due poli del Convegno, complessità ed educazione, quasi i due fuochi di una ellisse, mostrando in azione i dinamismi che ne derivano nei diversi ambienti: quelli classici per l'educazione (come la Chiesa, la scuola, la famiglia), ma anche quelli nuovi o più problematici (come i Mezzi della Comunicazione Sociale, lo spazio dello sport/turismo, quello dell'emarginazione).

Il Convegno oltretutto è parso significativo per la presenza, non corale ma certamente simbolica, di quasi tutte le associazioni e organismi cattolici che lavorano per l'educazione. E l'Università Cattolica si è dimostrata il luogo giusto per l'avvio di riflessioni così impegnative, per la sua chiara qualificazione ecclesiale e per la riconosciuta autorevolezza culturale. L'Ufficio Nazionale e l'Università Cattolica sono alla ricerca di altri momenti di comune lavoro e dialogo attorno a cui far convergere, anche per un principio di economia, tante energie del mondo cattolico, per valorizzare tutti, per evitare dispersioni e concorrenze anche non volute, per dare insomma a tutti gli interlocutori cattolici uno spazio più vasto in cui proporre ed accogliere quanto da altri viene offerto in tema di scuola e di educazione.

Il terzo evento, di cui peraltro si parla brevemente presentando la relazione di don Giammancheri inserita nel presente Notiziario, è il **Corso interregiona-**

le per neo-direttori di pastorale della scuola (Brescia, 10-12 maggio 1990).

La Consulta ha potuto ascoltare la valutazione fatta dal direttore dell'Ufficio e le osservazioni di alcuni partecipanti al Corso: giudizio positivo e decisione di proporre Corsi analoghi in autunno alle diocesi delle Regioni del Centro e del Sud.

In questo contesto è stato posto il problema della ripresa di Convegni Nazionali di Pastorale della Scuola. La Consulta non ha preso decisioni in merito, rinviando ogni discussione alla seduta prevista per il 19 settembre.

4. Convegno Nazionale sulla Scuola Cattolica

Il direttore dell'Ufficio, riprendendo il cenno già fatto in altra occasione in Consulta, ha informato della decisione della Segreteria della CEI di indire un Convegno Nazionale sui problemi della Scuola Cattolica per l'autunno del 1991. Ha mostrato come l'iniziativa sia suggerita da una serie di problemi nuovi di fronte ai quali si trovano i Vescovi, i Superiori Maggiori, e le stesse scuole cattoliche. Ma, contestualmente, anche dall'esigenza di recepire nell'esperienza delle Scuole Cattoliche i dati di una nuova sensibilità pastorale e i motivi di una più incisiva soggettività sociale.

Don Rizzo propone ai Consultori attraverso un foglio di lavoro, l'approfondimento dei temi relativi al Convegno.

Dalla discussione sono emerse molte indicazioni e suggestioni che saranno riprese nel **Seminario di preparazione al Convegno** indetto per la giornata del 9 luglio presso la Domus Mariae.

DIOCESI DI BRESCIA PERCHE' LA SETTIMANA DELL'EDUCAZIONE ?

La Chiesa bresciana, nella sua ricca tradizione da sempre attenta e sensibile alla realtà educativa, resta profondamente interrogata di fronte alle problematiche emergenti in questo ambito.

Si vanno moltiplicando negli ultimi anni le ricerche sociologiche che evidenziano lo stato di profonda crisi nella quale versano le istituzioni sociali ed educative.

Nella scuola, in particolare, aumentano i segni di insoddisfazione e di disagio, sintomo di nuove istanze che vanno accolte ed interpretate. Anche le recenti manifestazioni studentesche esprimono questa situazione. Inoltre per la prima volta in Italia si è tenuta una Conferenza Nazionale sulla scuola, che forse meritava maggior attenzione sociale.

La Consulta Diocesana di Pastorale Scolastica ha quindi promosso la I Settimana dell'Educazione sul tema: **"La solidarietà: una sfida educativa"**, dal 10 al 17 marzo 1990.

La scuola risente delle stesse problematiche che insidiano l'attuale sistema sociale e questo dimostra che essa è uno degli osservatori privilegiati sui cambiamenti in atto.

I recenti accadimenti nell'Est dell'Europa costituiscono una provocazione per le istituzioni ed il quadro politico-culturale degli occidentali.

L'umanità, nel suo prossimo futuro, dovrà rispondere a due esigenze fondamentali: l'interdipendenza fra i popoli nel rispetto delle pluralità etnico-religiose che tenda ad un'unità sempre più reale; il bisogno di un nuovo umanesimo che riconcili l'uomo con se stesso, con gli altri, con la natura e con l'Assoluto.

Queste due dimensioni fondamentali che caratterizzano il nostro tempo, rimandano ad un bisogno profondo di natura educativa che include tutte le

espressioni della attuale complessità.

In un pluralismo sociale che accoglie la molteplicità di opinioni, di forme di vita e di orientamenti ideali, quali elementi dinamici e vivificanti il sistema democratico moderno, risulta necessaria una base comune di convincimenti e di valori.

L'accelerazione dei processi sociali genera un incremento delle dinamiche di interscambio e nel contempo un relativo svuotamento dei suoi significati. Solo una "educazione globale" potrà soddisfare adeguatamente l'incessante richiesta di una nuova qualità della vita.

"Investire" in educazione dovrà perciò diventare significativamente prioritario nella strategia dello sviluppo umano.

E gli aspetti peculiari dell'educazione globale sono: una valida padronanza dei linguaggi per favorire i processi della comunicazione; l'acquisizione di una capacità critica in grado di sostenere il confronto con la complessità del reale; un orientamento alla vita non limitato al presente, ma proiettato consapevolmente al futuro.

Ecco allora lo scopo della nostra Settimana: aiutare le diverse componenti del mondo scolastico di ogni ordine e grado - genitori, docenti e studenti - a "calarsi" e convivere con l'oggi, con tutte le sue contraddizioni, ma anche con tutti i suoi fermenti positivi, di cui occorre però essere profondi conoscitori, per esaltare ancor più le potenzialità vere dell'uomo.

In secondo luogo occorre sviluppare una "coscienza anticipatrice", che ci permette di rivolgere la mente e il cuore "più in alto" e "al dopo" non certo come fuga dal reale, ma come verso una speranza, fortemente voluta e ricercata.

Le molteplici iniziative con le quali i vari gruppi e associazioni di operatori scolastici animeranno la Settimana dell'educazione saranno la coniugazione di un principio vitale: la solidarietà, il senso della comunità. Questa è la sfida: se non sviluppiamo sani atteggiamenti sociali di attivo inserimento dei cittadini, (più o meno giovani), nella vita democratica con l'educazione alla solidarietà a partire dai curricoli scolastici, corriamo il rischio di accelerare un processo di frammentazione che potrebbe risultare pericoloso per il futuro.

Il senso di solidarietà tra alunni, nell'ambito della scuola, della famiglia, delle associazioni, dei gruppi sociali, genera la mutua responsabilità tra le persone, ispira a tutti il rispetto dei diritti e della dignità di ognuno, ma anche la generosa disponibilità ad aiutarsi e a sostenersi sia nelle ordinarie necessità della vita, sia nel caso dei bisogni straordinari.

Questo sentimento di coesione costituisce l'anima vera di un popolo e delle sue istituzioni che sono chiamate ad operare per rimuovere gli ostacoli che impediscono la crescita di tutto l'uomo.

don Vincenzo ZANI
direttore Ufficio diocesano
di Pastorale della Scuola

COMMISSIONE REGIONALE DI PASTORALE DELLA SCUOLA DELL'EMILIA ROMAGNA

PROBLEMI DELLA PASTORALE DELLA SCUOLA E INDICAZIONI PER IL LAVORO FUTURO

1. Coscienza ecclesiale dell'importanza del mondo della scuola.

Si ha l'impressione che non vi sia la necessaria attenzione ai problemi pastorali posti dal mondo della scuola e alla esigenza di evangelizzazione che si deve svolgere dentro questa realtà.

Gli orientamenti futuri della nostra società si giocano fin d'ora nel mondo della scuola, sulla sua capacità educativa. La scuola condiziona fortemente l'azione educativa cristiana dei bambini e degli adolescenti. Rimane un crocevia obbligato per loro e per tante famiglie, oltre che per quanti vi svolgono la loro attività professionale.

La sua centralità richiede una maggiore attenzione nel lavoro pastorale a partire dalle parrocchie e dai sacerdoti, in stretto raccordo con la catechesi e con la pastorale giovanile. Tra le iniziative che si stanno sperimentando positivamente per questo scopo viene segnalata una Giornata della scuola (o dell'educazione) all'inizio dell'anno scolastico.

2. La presenza dei cristiani nel mondo della scuola deve partire da una **coscienza di verità** di cui i giovani hanno bisogno. La ricerca e l'incontro con altre posizioni non deve fare dimenticare l'esigenza della verità nel lavoro educativo e neppure lo specifico cristiano che ci deve contraddistinguere. Un problema che si presenta sempre è quello di svolgere il lavoro scolastico-educativo in modo rispettoso dell'istituzione e delle persone, ma ispirandolo ai valori che possono rappresentare un modello per i giovani e muovendo da una coscienza cristiana e dalla esigenza di testimonianza di fede.

3. Insegnamento della religione cattolica nelle scuole.

A questo riguardo viene richiamata l'attenzione su diversi aspetti.

- a) Per le scuole materne comunali continua un certo ostruzionismo da parte di vari Comuni nell'avviare le attività educative per l'I.R.C.
- b) Per gli insegnanti ritenuti idonei per l'I.R.C. nelle scuole materne ed elementari occorre un lavoro di sostegno e di aggiornamento (solo in parte coperto con iniziative specifiche dei Provveditorati e degli Uffici catechistici) e di verifica sull'insegnamento che viene svolto (di fatto non può essere effettuata che attraverso i genitori).
- c) Si ha l'impressione, ma andrebbe verificata, che vi sia una diminuzione nella scelta dell'I.R.C. nelle elementari dovuta alla generazione di genitori più giovani.
- d) Il numero dei sacerdoti insegnanti di religione va diminuendo a seguito del nuovo sistema di sostentamento del Clero. Occorrerebbe che in ogni scuola continuasse una presenza sacerdotale, se pure ridotta.

4. Le scuole cattoliche.

Viene segnalata una costante diminuzione di scuole tenute da Congregazioni religiose, ma c'è anche qualche lodevole tentativo di riconversione di gestione, grazie ad iniziative laicali o di parrocchie. E' necessario sostenere la loro presenza cercando di inserirla e collegarla più fortemente con la realtà della Chiesa locale.

5. Le associazioni degli insegnanti cattolici.

La situazione AIMC e UCHIM in alcune diocesi si rivela buona, in altre è piuttosto carente. Esiste il problema di una migliore collocazione e riconoscimento dell'associazionismo professionale nella società civile (differenziandolo dal sindacato) e di un collegamento effettivo tra cristiani che svolgono l'insegnamento, anche se non sono iscritti alle associazioni cattoliche. Occorre comunque approfondire il ruolo delle associazioni nella pastorale scolastica, in vista di un loro rilancio.

6. Circa la **partecipazione** si avverte la necessità di tenere desto l'impegno sui problemi che si affacciano nelle diverse realtà scolastiche anche in vista delle elezioni del prossimo anno. E' opportuno puntare su un coinvolgimento e un coordinamento delle diverse componenti (genitori, insegnanti, studenti) intorno a problemi concreti che si presentano (es. educazione sessuale, droga, ecc.). Così operando, a partire dalle realtà di base (Consigli di Istituto o di Circolo), si può svolgere un lavoro di **rimotivazione** della partecipazione. In ordine a questo impegno va anche ricordata l'esigenza del sostegno da offrire

agli eletti nelle liste di ispirazione cristiana.

Circa l'educazione sessuale nelle scuole, si segnala il pericolo che, secondo quanto previsto da alcuni disegni di legge, sia di fatto svolta dalle UU.SS.LL. e che sia svuotato il ruolo della famiglia.

7. La situazione organizzativa della pastorale scolastica nelle diverse diocesi.

Il problema si pone soprattutto in relazione alla nuova caratterizzazione dell'I.R.C. che, non rientrando nella catechesi, dovrebbe avere una nuova collocazione. Di fatto nella maggior parte delle diocesi l'Ufficio catechistico continua ad occuparsi dell'I.R.C. Soltanto a Imola e a Carpi l'I.R.C. è stato staccato dall'Ufficio catechistico ed è divenuto una sezione autonoma. Il raccordo tra pastorale scolastica e Ufficio catechistico (dove è quest'ultimo a seguire l'I.R.C.) viene curato con la buona volontà delle persone e a volte con la identità delle persone nella responsabilità dell'Ufficio. E' da notare che in poche diocesi vi è l'Ufficio di pastorale scolastica, a fianco della Consulta per la pastorale scolastica, che invece è presente quasi dappertutto.

Si ravvisa l'opportunità di qualche indicazione da parte dei Vescovi.

8. Viene auspicato un potenziamento della dimensione regionale della pastorale scolastica, anche attraverso servizi di documentazione (es. sulla scelta dell'I.R.C., sugli insegnanti di religione, sulle scuole cattoliche, ecc.). Per il prossimo incontro, prima dell'estate, si suggerisce la programmazione di un seminario sullo specifico cristiano nel lavoro educativo scolastico.

Bologna, 10 aprile 1990

mons. Fiorenzo FACCHINI
Incaricato regionale per la
pastorale scolastica

