

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

PASTORALE SCOLASTICA

0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
A
B
C
D
E
F
G
H
I
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z
[
\
]
^
_
`
a
b
c
d
e
f
g
h
i
l
m
n
o
p
q
r
s
t
u
v
w
x
y
z
{
|
}
~

Anno XV - N. 3-4

febbraio 1990



INDICE

	<i>Saggia meditazione e audace previsione...</i>	<i>pag.</i>	115
1.	<i>Editoriale</i>	"	117
2.	<i>In Primo Piano</i>		
	<i>Dalla <<Divinis illius Magistri>></i> <i>alla <<Gravissimum Educationis>></i> <i>(mons. Giuseppe Rovea)</i>	"	119
3.	<i>Temî del dibattito attuale</i>		
	<i>La Conferenza Nazionale sulla Scuola</i> <i>(Roma, 30 gennaio - 3 febbraio)</i>	"	127
	<i>Considerazioni sulla nuova domanda formativa</i> <i>(dott. Giovanni Bianchi)</i>	"	135
	<i>Università italiana fra riforma e protesta</i> <i>(prof. mons. Fiorenzo Facchini)</i>	"	145
4.	<i>Ufficio Nazionale</i>		
	<i>Seduta della Consulta Nazionale del 17 gennaio 1990</i> <i>(Pro-memoria sui temi discussi e sulle decisioni assunte).</i>	"	151
5.	<i>Informazioni e Cronache</i>		
	<i>Diocesi di Vittorio Veneto</i> <i>"Progetto di Pastorale Scolastica"</i>	"	159
	<i>Progetto Giovani 1992</i>	"	165
	<i>Educare alla vita nella scuola</i>	"	169
	<i>Scuola e handicap nel Mezzogiorno</i>	"	175
	<i>La Scuola Cattolica nella chiesa di Roma</i>	"	179
	<i>Due iniziative della Università Pontificia Salesiana</i>	"	181
6.	<i>Invito alla lettura</i>		
	<i>Pastorale ed educazione scolastica</i> <i>(don Pierino De Giorgi)</i>	"	183

SAGGIA MEDITAZIONE E AUDACE PREVISIONE. . .

(...) Alcuni muri sono crollati. Alcune frontiere si sono aperte. Ma barriere enormi s'innalzano ancora fra le speranze di giustizia e la loro realizzazione, fra l'opulenza e la miseria, mentre le rivalità rinascono nel momento in cui la lotta per l'averne prende il sopravvento sul rispetto dell'essere. Un messianismo terreno è crollato e sorge nel mondo la sete di una nuova giustizia. E' nata una grande speranza di libertà, di responsabilità, di solidarietà, di spiritualità.

Tutti chiedono una nuova civiltà pienamente umana, in quest'ora privilegiata che stiamo vivendo. Quest'immensa speranza dell'umanità non deve essere disattesa: tutti noi dobbiamo rispondere alle attese di una nuova cultura umana. Questo compito esige la vostra riflessione e richiede le vostre proposte. Non mancano nuovi rischi di illusione e di delusione. L'etica laica ha sperimentato i suoi limiti e si scopre impotente dinanzi ai terribili esperimenti che si effettuano su esseri umani considerati come semplici oggetti di laboratorio.

L'uomo si sente minacciato in modo radicale dinanzi a politiche che decidono arbitrariamente sul diritto alla vita o sul momento della morte, mentre le leggi del sistema economico gravano pesantemente sulla sua vita familiare. La scienza dichiara la sua impotenza a rispondere alle grandi domande sul senso della vita, dell'amore, della vita sociale, della morte. E gli stessi uomini di Stato sembrano esitare su quali cammini intraprendere per costruire questo mondo fraterno e solidale che tutti i nostri contemporanei chiedono a viva voce, sia all'interno delle Nazioni che su scala continentale.

E' compito delle donne e degli uomini di cultura pensare questo avvenire alla luce della fede cristiana da cui sono ispirati. La società di domani dovrà essere diversa in un mondo che non tollera più le strutture statali inumane. Dall'Est all'Ovest e dal Nord al Sud, la storia in movimento rimette in causa l'ordine che si fondava innanzitutto sulla forza e sulla paura. Questa apertura verso nuovi equilibri richiede saggia meditazione ed audace previsione.

Tutta l'Europa s'interroga sul suo avvenire, quando il crollo di sistemi totalitari esige un profondo rinnovamento delle politiche e provoca un vigoroso ritorno delle aspirazioni spirituali dei popoli. L'Europa, per necessità, cerca di ridefinire la sua identità al di là dei sistemi politici e delle alleanze militari. Essa si riscopre continente di cultura, terra irrigata dalla millenaria fede cristiana e, al tempo stesso, nutrita da un umanesimo laico percorso da correnti contraddittorie. In questo momento di crisi, l'Europa potrebbe essere tentata di ripiegarsi su se stessa, dimenticando momentaneamente i legami che la uniscono al vasto mondo. Ma forti voci, dall'Est all'Ovest, la esortano ad innalzarsi alla dimensione della sua vocazione storica, in quest'ora al tempo stesso drammatica e grandiosa. Spetta a voi, nella vostra posizione, di aiutarla a ritrovare le sue radici e a co-

struire il suo avvenire, conformemente al suo ideale e alla sua generosità. I giovani che ho incontrato con gioia sui cammini di Santiago di Compostela hanno manifestato con entusiasmo che questo ideale viveva in loro.

(...) Se l'avvenire è incerto, ci conforta una certezza. Questo avvenire sarà quello che gli uomini faranno, con la loro libertà responsabile, sostenuta dalla grazia di Dio. Per noi, cristiani, l'uomo che noi desideriamo aiutare a crescere in seno a tutte le culture è una persona dalla dignità incomparabile, a immagine e somiglianza di Dio, di questo Dio che ha preso sembianza d'uomo in Gesù Cristo.

L'uomo può apparire oggi esitante, a volte oppresso dal suo passato, inquieto per il suo avvenire, ma è anche vero che un uomo nuovo emerge con una nuova statura sulla scena del mondo. La sua aspirazione profonda è quella di rafforzarsi nella sua libertà, di accrescersi con responsabilità, di agire per la solidarietà. A questo crocevia della storia in cerca di speranza, la Chiesa apporta la linfa sempre nuova del Vangelo, creatore di cultura, sorgente di umanità e allo stesso tempo promessa di eternità.

Il suo segreto è l'Amore. E' il bisogno primordiale di ogni cultura umana. E il nome di questo Amore è Gesù, Figlio di Maria. Cari amici, portatelo, come lei, con fiducia su tutti i cammini degli uomini, al cuore delle nuove culture, che noi dobbiamo costruire come uomini, con gli uomini e per tutti gli uomini.

Siatene certi: la forza del Vangelo è capace di trasformare le culture del nostro tempo, attraverso il suo fermento di giustizia e di carità, nella verità e nella solidarietà.

Questa fede che diviene cultura è sorgente di speranza.

(Giovanni Paolo II al Pontificio Consiglio per la Cultura, 13 gennaio 1990)



EDITORIALE



Questo fascicolo doppio del Notiziario, con la ricchezza dei suoi servizi, registra certamente la complessità del momento vissuto attualmente dalla scuola, ma insieme anche la centralità che, di fatto, questa istituzione ha nella società.

Le pagine che seguono offrono spunti significativi per capire, approfondire e operare.

Si è cercato di conciliare il supporto all'azione pastorale con un taglio culturale di qualità, senza del quale il discorso sulla scuola si fa angusto e inefficace.

Non si è comunque inteso solo registrare i problemi, ma offrire su di essi uno sguardo che discerne: che non si lascia incantare o deprimere dalla cronaca, ma si spinge al di là di essa, verso la progettazione e la mediazione cristiana sulla scuola e sull'educazione.

Mi pare che i temi passati in rassegna nel fascicolo siano un vero e proprio "invito a nozze" per la pastorale dell'educazione, della scuola e dell'Università. Ed è da presumere che, nel progressivo evolversi della situazione complessiva del nostro Paese, ancora più numerose e pressanti saranno le occasioni in cui la società sarà ricondotta al problema educativo e scolastico.

In questa situazione si disegna con chiarezza il compito della Chiesa nei confronti della scuola e di conseguenza il "ministero" ecclesiale della Pastorale di settore. Anche nell'itinerario di Pastorale della scuola infatti si fa evidente e concreta la compagnia della fede e della vita, già descritta dal Concilio: "... la Chiesa, che è insieme società visibile e comunione spirituale, cammina insieme con l'umanità tutta e sperimenta assieme al mondo la medesima sorte terrena, ed è come il fermento e quasi l'anima della società umana, destinata a rinnovarsi in Cristo e a trasformarsi in famiglia di Dio" (GS 40).

Ancora una volta, la chiave di lettura unitaria del presente fascicolo sta nelle parole del Papa che abbiamo collocato come "incipit" e che costituiscono

un commento al testo appena citato del Concilio e una sua attualizzazione sullo scenario storico attuale.

Ringrazio tutti coloro che con i loro scritti hanno arricchito questo strumento pastorale. Ai lettori poi auguro di trovare in queste pagine risposte ai propri problemi di operatori pastorali, ma anche l'esigenza di rifarsi le domande e quindi di rimettersi in cammino con curiosità, con generosità, con matura speranza.

Va detto, con estrema chiarezza, che l'Enciclica di Pio XI non è riducibile ad una semplice esortazione autoritativa; essa rappresenta invece il primo documento ufficiale sistematico dell'autorità ecclesiastica sul problema dell'educazione cristiana della gioventù, vista nei suoi principi di fondo, nei suoi contenuti, nelle sue articolazioni, nei diversi ambiti di competenza: famiglia, Chiesa, Stato.

E tuttavia essa non è un trattato pedagogico o filosofico sull'educazione, in quanto tale. Non va mai dimenticato che la sua prospettiva fondamentale è **l'educazione cristiana** della gioventù, e che è sotto questo specifico angolo di vista che vanno lette le sue nette prese di posizione ed anche alcune affermazioni che, estrapolate dal testo e dal contesto, rischierebbero di apparire, oggi, ad una lettura superficiale, eccessivamente drastiche.

Non solo: il contesto storico in cui l'enciclica di Pio XI vide la luce, presentava uno scenario in cui almeno una delle grandi e tradizionali istituzioni preposte all'educazione della gioventù, lo Stato, aveva assunto, in taluni paesi (Italia compresa) forme gravemente prevaricatrici in senso autoritario, assolutista e antireligioso, contro cui occorre alzare la voce con coraggio e con forza.

Non va dimenticato, infatti, che in quel contesto storico non solo giungeva a conclusione un lungo processo che aveva gradualmente sottratto alla guida della Chiesa l'istituzione scuola per affidarla quasi completamente alle mani dello "Stato laico", ma già si profilava con grande chiarezza la tendenza di taluni Stati a **monopolizzare tutta l'educazione** della gioventù, sottraendola non solo all'influenza della Chiesa, ma, per quanto possibile, anche della famiglia.

La posizione essenzialmente "difensiva" e di sospetto assunta dall'enciclica nei confronti dello Stato monopolizzatore è giustificata dal fatto che lo Stato che essa aveva di fronte non era uno Stato democratico, ma uno Stato totalitario, illiberale, prevaricatore in senso laicista e antireligioso.

Quando, come vedremo, nella dichiarazione conciliare <<Gravissimum Educationis>> (d'ora in poi: GE), lo scenario storico sarà profondamente cambiato e lo Stato, abbandonata la forma assolutistica e totalitaria, assumerà forme di democrazia politica, la posizione della Chiesa, pur mantenendo fermi i principi della sua concezione educativa, si farà meno rigida ed intransigente, riconoscendo allo Stato un ben più vasto ambito di competenze e di azione.

Uno sguardo alla <<Divini illius Magistri>>

La DIM ha dell'educazione cristiana una concezione molto seria e rigorosa. Contro ogni teoria dicotomica tendente alla separazione tra processo educativo umano e formazione cristiana, essa afferma la sostanziale unità del processo educativo dell'uomo e del cristiano. La formazione del cristiano è anche, per ciò stesso, formazione dell'uomo e del cittadino. <<L'educazione cristiana, comprende tutto l'ambito della vita umana, sensibile e spirituale, intellettuale e

morale, individuale, domestica e sociale, non per menomarla comechessia, ma per elevarla, regolarla e perfezionarla secondo gli esempi e la dottrina di Cristo>>, sicchè <<formare il vero cristiano>> significa formare <<anche il più nobile e più giovevole cittadino>> (n. 31).

Applicato al mondo della scuola, questo principio significa che essa, per essere veramente "scuola cattolica", non solo deve prevedere e comprendere anche un'adeguata formazione morale e religiosa, ma che <<è necessario che tutto l'insegnamento e tutto l'ordinamento della scuola: insegnanti, programmi e libri, in ogni disciplina, siano governati dallo spirito cristiano (...) per modo che la Religione sia veramente fondamento e coronamento di tutta l'istruzione...>> (n.26). (Si ritrova qui la stessa espressione usata nel Concordato tra la S. Sede e lo Stato italiano, dell'11 febbraio 1929, e motivante l'insegnamento della religione cattolica concepita come pura <<catechesi ecclesiale>>).

Di qui anche la conseguenza, rigorosamente coerente, dell'obbligo dell'«educazione cattolica, per tutta la gioventù cattolica, nelle scuole cattoliche» (n. 27), e del divieto, per le famiglie cattoliche, di far frequentare ai loro figli le scuole dello Stato definite "scuole neutre, laiche", e cioè, in concreto, scuole antireligiose, più che scuole areligiose: <<Da ciò ne consegue, essere contraria ai principii fondamentali dell'educazione la scuola così detta "neutra o laica", dalla quale viene esclusa la religione. Una tale scuola del resto non è praticamente possibile, giacchè nel fatto essa diviene irreligiosa. (...) Noi rinnoviamo e confermiamo le loro dichiarazioni ed insieme le prescrizioni dei Sacri Canoni onde la frequenza delle scuole acattoliche, o neutre, o miste, quelle cioè aperte indifferentemente ai cattolici e agli acattolici, senza distinzione, è vietata ai fanciulli cattolici, e può essere solo tollerata, unicamente a giudizio dell'Ordinario, in determinate circostanze di luogo e di tempo e sotto speciali cautele. E non può neanche ammettersi per i cattolici quella scuola mista (peggio, se unica a tutti obbligatoria) in cui, pur provvedendosi loro a parte l'istruzione religiosa, essi ricevono il restante insegnamento da maestri non cattolici in comune con gli alunni acattolici>> (n. 25).

Questa netta chiusura nei confronti della scuola di Stato è spiegabile, come si è detto, per il fatto che lo Stato in oggetto è lo Stato assoluto e totalitario, che, per la sua stessa ideologia, rivendica a sè tutta l'educazione.

E tuttavia l'enciclica papale non nega radicalmente il potere dello Stato anche in ordine all'educazione e alla scuola. Il suo diritto all'educazione gli proviene dal fatto di essere "società naturale" col fine specifico di promuovere il bene comune degli uomini nella società. Pertanto, afferma l'enciclica, due sono le funzioni che spettano allo Stato in ordine all'educazione: <<proteggere e promuovere; non già assorbire la famiglia e l'individuo, o sostituirsi ad essi>> (n. 13).

Più dettagliatamente: <<... in ordine all'educazione è diritto, o per dir meglio, dovere dello Stato proteggere nelle sue leggi il diritto anteriore - che abbiamo sopra descritto - della famiglia sull'educazione cristiana della prole; e per conseguenza, rispettare il diritto soprannaturale della Chiesa su tale educazione cristiana.

Similmente spetta allo Stato proteggere il medesimo diritto nella prole,

quando venisse a mancare fisicamente e moralmente l'opera dei genitori, per difetto, incapacità o indegnità (...). Nel qual caso, eccezionalmente, del resto, lo Stato non si sostituisce già alla famiglia, ma supplisce al difetto e provvede con i mezzi acconci, sempre in conformità con i diritti naturali della prole e i diritti soprannaturali della Chiesa.

In generale poi, è diritto e dovere dello Stato proteggere, secondo le forme della retta ragione e della fede, l'educazione morale e religiosa della gioventù, rimuovendo le cause pubbliche ad essa contrarie>> (n. 13).

Non è la negazione o il rifiuto totale del diritto educativo dello Stato, ma la chiara subordinazione dei suoi diritti ai diritti "nativi" della famiglia e della Chiesa, subordinazione regolata dal principio di sussidiarietà: <<Perciò la scuola, considerata anche nelle sue origini storiche, è di natura sua istituzione sussidiaria e complementare della famiglia e della Chiesa; e pertanto, per logica necessità morale, deve non soltanto non contraddire, ma positivamente accordarsi con gli altri due ambienti, nell'unità morale più perfetta che sia possibile, tanto da poter costruire, insieme con la famiglia e con la Chiesa un solo santuario, sacro all'educazione cristiana, sotto pena di fallire al suo scopo e di cambiarli, invece, in opera di distruzione>> (n. 24).

Non va dimenticato in proposito che il tema centrale della trattazione non è tanto l'educazione in sé, quanto "l'educazione cristiana".

Le nuove prospettive della <<Gravissimum Educationis>>

Il passaggio dalla DIM di Pio XI, alla dichiarazione GE del Concilio Ecumenico Vaticano II, è veramente notevole. Vi si respira un'aria nuova. Lo scenario mondiale, in cui il documento si colloca, è profondamente mutato. La nuova situazione storica pone, almeno in parte, problemi nuovi e diversi, ed esige risposte nuove e diverse.

E questo non solo in riferimento alla mutata concezione dello Stato avvenuta nel frattempo, (il crollo degli Stati totalitari e il passaggio generalizzato - almeno in occidente - verso forme di Stato democratico), ma anche per profondi e rapidi mutamenti culturali intervenuti nella società e nelle sue istituzioni. La dichiarazione conciliare prende atto della nuova situazione, e, superando un atteggiamento prevalentemente difensivo qual era stato sostanzialmente quello della DIM, assume piuttosto un atteggiamento propositivo, di apertura e di dialogo.

Questo atteggiamento è particolarmente visibile proprio nel particolare settore che stiamo esaminando, quello dell'educazione scolastica.

La GE non nega la DIM. La considera sempre come la "Magna Charta" dell'educazione cristiana, (basti pensare che nei 12 brevi paragrafi di cui è composto il documento, ben 12 sono i richiami alla DIM), ne assume i principi di fondo,

applicandoli tuttavia al nuovo contesto socio-culturale nello spirito che ha animato tutto il Concilio e che ha trovato la sua espressione più eloquente e significativa nella costituzione pastorale <<Gaudium et Spes>> e nella dichiarazione <<Dignitatis Humanae>>.

Anche la GE tratta dell' "educazione cristiana", e tuttavia lo fa all'interno e in funzione di una concezione educativa che appartiene a tutti gli uomini e si configura come un diritto (e dovere) dell'uomo in quanto tale.

Non è senza significato, infatti, che il primitivo schema preparatorio intitolato <<De scholis catholicis>> sia stato ben presto modificato in quello <<De christiana educatione>>, dal respiro più largo; che il documento sia stato qualificato come "dichiarazione", testo quindi rivolto non solo all'interno della Chiesa, ma anche al di fuori di essa, a tutti gli uomini di buona volontà; che tutta l'introduzione del testo sia dedicata alla presa d'atto della <<estrema importanza dell'educazione nella vita dell'uomo>>, della sua <<incidenza sempre più grande nel progresso sociale contemporaneo>>, del crescente sviluppo nel mondo delle attività, delle istituzioni, e dei metodi educativi; per concludere al dovere della Chiesa di interessarsi del problema educativo, indicando il suo <<compito specifico in ordine al progresso e allo sviluppo della educazione>>.

E non è ancora senza significato che tutto il primo paragrafo sia dedicato alla solenne affermazione del <<diritto inalienabile>> di tutti gli uomini, <<in forza della loro dignità di persona>>, ad una educazione che risponda al proprio fine, sviluppi <<armonicamente le loro capacità fisiche, morali e intellettuali>>, e li aiuti a valutare con retta coscienza i valori morali e religiosi. Solo nel 2° paragrafo il cerchio si restringe per individuare, nel contesto generale dell'educazione, le specifiche esigenze della <<educazione cristiana>>.

Ma anche sull'educazione cristiana, una prima, significativa mutazione d'accento è già dato riscontrare nell'individuazione delle istituzioni a cui spetta il diritto-dovere educativo.

Nella DIM l'enfasi era data soprattutto alla Chiesa, per un diritto positivo e soprannaturale; seguiva la famiglia, per diritto naturale di procreazione, ed infine lo Stato, in ordine al bene comune, sulla base del principio di sussidiarietà.

Nella GE, pur nella stessa prospettiva di diritti-doveri, l'ordine cambia: prima, viene la famiglia, per il diritto-dovere naturale, primario ed inalienabile della procreazione; poi, quale aiuto della famiglia, <<ci sono determinati diritti e doveri che spettano alla società civile>>; <<infine, ad un titolo tutto speciale, il dovere di educare spetta alla Chiesa>>, sia <<come società umana capace d'impartire l'educazione>>, sia <<soprattutto perch'essa ha il compito di annunciare a tutti gli uomini la via della salvezza>> (n. 3).

Per quanto riguarda invece il compito dello Stato non è dato riscontrare, come formulazione di principio, significative differenze dalla DIM. Suo compito è quello di favorire l'educazione della gioventù, difendere i doveri e i diritti dei genitori e di quanti svolgono attività educativa, aiutandoli sulla base del principio di sussidiarietà; ma anche (e questa è una novità) <<fondare, ove lo richiede il bene comune, scuole e istituti propri>> (n. 3).

Là dove la GE rompe decisamente gli argini di difesa propri della DIM,

è sul problema della scuola.

La Chiesa del Concilio prende atto non solo della enorme espansione della scuola in tutti i paesi, come istituzione promossa dal potere civile per garantire a tutti i benefici dell'istruzione nel quadro di una nuova cultura e di un nuovo umanesimo (in linea con quanto affermato nella GS nn. 54 e 55); ma riconosce che la scuola rientra tra «quei mezzi che appartengono al patrimonio comune degli uomini, e sono particolarmente adatti al perfezionamento morale ed alla formazione umana» (n. 4); che essa è, dunque, propriamente parlando, una istituzione civile che la Chiesa è chiamata a «penetrare del suo spirito e ad elevare» e non tanto a gestire direttamente e in modo quasi esclusivo. E questo riconoscimento avviene con semplicità ed umiltà, senza rimpianti per un passato glorioso ma ormai tramontato per sempre, non come una rinuncia a qualcosa di proprio ma come un progresso ed una conquista civile sulla via di un umanesimo che ha pur sempre le sue radici nel messaggio cristiano.

Va qui sottolineato con forza che questo atteggiamento non è casuale e tanto meno estemporaneo. Esso si colloca, invece, come si è detto, nella linea delle scelte di fondo operate dal Concilio, che hanno la loro espressione più vistosa ed appariscente nella costituzione pastorale «Gaudium et Spes» su "la Chiesa nel mondo contemporaneo", nella dichiarazione «Dignitatis Humanae» su "la libertà religiosa" e in quella «Nostra Aetate» su "i rapporti della Chiesa con le religioni non cristiane".

La Chiesa non è una realtà separata dal mondo, rinchiusa in se stessa come una cittadella fortificata; essa è invece «nel» mondo e «per» il mondo. La Chiesa «si sente realmente e intimamente solidale con il genere umano e con la sua storia»; è consapevole che «le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi... sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e (che) nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore» (GS n. 1); essa dichiara che il diritto di ogni uomo, alla libertà religiosa «si fonda realmente sulla stessa dignità della persona umana» (DH n. 2), così come sulla dignità della persona umana in quanto tale si fondano tutti gli altri "diritti" naturali, compreso quello dell'istruzione ed educazione (GE n.1); riconosce che c'è una interpretazione giusta e legittima di "laicità" e "autonomia delle autorità terrene" che non solo "è postulata dagli uomini del nostro tempo, ma anche è conforme al volere del Creatore" (GS n. 36); e che è in questa corretta prospettiva di laicità che si iscrive anche l'istituzione scuola promossa dalla società civile; infine in un "tempo in cui il genere umano si unifica di giorno in giorno più strettamente (...) la Chiesa esamina tutto ciò che gli uomini hanno in comune e che li spinge a vivere insieme il loro comune destino" (N.A.E. n.1). Per questo "la Chiesa Cattolica nulla rigetta di quanto è vero e santo (nelle altre) religioni", favorendo col dialogo e la collaborazione, il progresso di quei "valori spirituali, morali e socio-culturali che si trovano in esse" (N.A.E. n. 2).

E' nella prospettiva della intima solidarietà con l'uomo e la sua storia, e della centralità della dignità della persona umana come fonte di diritti e doveri che si iscrive anche la concezione più aperta, serena e positiva della GE nei con-

fronti della scuola in quanto tale, e non solo della scuola cattolica.

La stessa definizione (o descrizione) di scuola, che il testo della GE dà in nome della "sua missione", cioè della sua intrinseca natura (di scuola) è illuminante e significativa: <<Tra tutti gli strumenti educativi un'importanza particolare riveste la scuola, che in forza della sua missione, mentre con cura costante matura le facoltà intellettuali, sviluppa la capacità di giudizio, mette a contatto del patrimonio culturale acquistato dalle passate generazioni, promuove il senso dei valori, prepara la vita professionale, genera anche un rapporti di amicizia tra alunni di indole e condizione diversa, disponendo e favorendo la comprensione reciproca. Essa inoltre costituisce come un centro, alla cui attività ed al cui progresso devono insieme partecipare le famiglie, gli insegnanti, i vari tipi di associazioni a finalità culturali, civiche e religiose, la società civile e tutta la comunità umana>> (GE n. 5). Dove è presente non solo la formazione al senso critico accanto alla formazione intellettuale, la promozione al senso dei valori accanto al processo di socializzazione, ma anche quella concezione "comunitaria" della scuola destinata ad anticipare la nuova sensibilità del nostro tempo.

Non solo, dunque, i docenti cattolici possono prestare la loro azione didattica anche nella scuola di tutti, apprestata dallo Stato, ma il loro servizio va considerato una <<meravigliosa e davvero importante vocazione>> (GE n. 5).

Questa mutata prospettiva nei confronti della scuola "pubblica", promossa per tutti dallo Stato, non esime la Chiesa dal rivendicare il diritto a promuovere "scuole cattoliche", in cui oltre a <<le finalità culturali proprie della scuola, e alla formazione umana dei giovani>>, sia possibile <<coordinare l'insieme della cultura umana con il messaggio della salvezza, sicchè la conoscenza del mondo, della vita, dell'uomo, che gli alunni via via acquistano, sia illuminata dalla fede>> (GE n. 8).

Sotto questo profilo anche la GE non teme di affermare senza mezzi termini che la scuola cattolica "conserva la sua somma importanza anche nelle circostanze presenti" e di ricordare ai genitori cattolici "l'obbligo di affidare i loro figli alle scuole cattoliche", sia pur mitigandolo con il significativo inciso "secondo le circostanze di tempo e di luogo".

Un discorso analogo a quello fatto sulla scuola, nel passaggio dalla DIM alla GE sarebbe possibile fare nei confronti del problema dell'insegnamento della religione.

Lo accenniamo fuggevolmente, ricordando che la GE prende atto che nella realtà <<moltissimi suoi figli (...) vengono educati nelle scuole non cattoliche>>, ed avverte quindi il <<dovere gravissimo di curare diligentemente la (loro) educazione morale e religiosa>> (GE n. 8).

Tra i mezzi che essa adopera per conseguire questo scopo, oltre alla testimonianza di vita dei docenti e l'azione apostolica dei condiscipoli (ricordati per primi) c'è anche l'insegnamento della religione cattolica, e cioè <<il ministero dei sacerdoti e dei laici (questi non erano menzionati nella DIM) che insegnano la dottrina della salvezza, con metodo adeguato all'età ed alle altre circostanze...>> (GE n. 8).

Sono molti a pensare che nel riferimento alle "altre circostanze" fosse lasciata aperta la porta per un insegnamento di religione cattolica "confessionale" nei contenuti (dottrina della salvezza) ma semplicemente "culturale" (e non catechistico) nella sua intenzionalità educativa, come è avvenuto in Italia attraverso l'Accordo di revisione del Concordato Lateranense del 18 febbraio 1984.

mons. Giuseppe Rovea

annotando i limiti, ne sottolineano soprattutto gli aspetti positivi e le potenzialità.

Con una schematizzazione, magari eccessivamente approssimativa, provo a tracciare proprio i punti salienti delle diverse "anime" della Conferenza.

1. La posizione del Governo e del Ministero negli interventi dell'On. Mattarella

L'On. Mattarella, soprattutto con la sua relazione introduttiva, ha segnato alla Conferenza i compiti e gli ambiti di lavoro, in termini precisi, non angusti, fiduciosi e realistici. Dalla sua posizione di uomo di governo, poco incline anche per natura alle sintesi facili e popolari, ha mostrato con chiarezza la sua posizione "istituzionalista": nonostante le difficoltà e i ritardi, l'istituzione-scuola resta al centro della strategia possibile. La scuola è in grado di autorigenerarsi, dialogando e interagendo con tutti i soggetti politici, sociali, culturali, ma non alienandosi, non cedendo la propria specificità.

Il suo discorso non è stato peraltro astratto e di puri principi. Ha introdotto elementi significativi di analisi tali da "costringere" l'istituzione a rivedersi. Ha ricordato in particolare lo scenario europeo a cui ci avviamo più impegnativamente, ma ha anche misurato il distacco intervenuto tra le diverse culture che, dando vita alla Carta Costituzionale, si erano allora impegnate con reciproca garanzia perchè la Repubblica, come recita l'art. 3, si impegnasse a difendere e sviluppare ogni uomo in quanto persona. Da questo progressivo distacco è derivata una grave incompiutezza costituzionale che ha inevitabilmente toccato e appesantito anche la vita della scuola.

Su questo ritardo vengono inoltre a pesare, ha ricordato il Ministro, altri fattori: un processo di crescita disuguale tra le diverse zone del Paese, la sensazione diffusa di inadeguatezza di un modello di sviluppo materiale indiscriminato, specialmente per il prezzo che chiede in rapporto all'ambiente e alla qualità della vita. C'è inoltre una penetrazione pervasiva e orizzontale di nuove tecnologie automatizzate, con una vera e propria maturità industriale o post-industriale che comporta il costante aumento della "quota" di tecnologia scientifica contenuta e chiesta ai prodotti e servizi. Le persone di conseguenza "subiscono" l'azione di diverse fonti di influenza culturale e di informazione, con continua espansione di conoscenze. Anche il lavoro umano ne resta sconvolto, con i livelli e i tipi di attività lavorativa in piena imprevedibile evoluzione.

Tutto ciò spiega il diffuso disagio sociale, non solo giovanile.

Di qui nasce la proposta del Ministro di un nuovo **patto sociale tra scuola e società civile**. Nella sua relazione conclusiva lo stesso On. Mattarella definirà il patto sociale come "disponibilità **di tutti** a condividere mete positive e preoccupazioni per i danni inesorabili cui l'inerzia ci espone e **di ciascuno** a fare la parte propria, avendo la garanzia, pubblicamente conquistata, che anche gli altri fanno

la loro".

In questo patto sociale egli ha tracciato soprattutto la parte del Governo, del Parlamento e dell'amministrazione centrale. Riferendosi al Governo ha parlato di necessità di **gestione strategica del sistema scolastico** e delle sue aree: quella della programmazione educativa e dell'innovazione; quella delle risorse professionali; quella delle risorse finanziarie e dei costi standard; l'area dell'esercizio o della produzione del servizio; quella dello sviluppo organizzativo e delle strutture di governo e partecipazione; e infine l'area della verifica.

Ha poi percorso velocemente il tema delle politiche scolastiche riferite soprattutto alle riforme in atto o urgenti. Su questo complesso formidabile di problemi, attese e urgenze ha aperto uno spiraglio approfondendo l'ipotesi dell'**autonomia delle singole istituzioni scolastiche**, non solo come fattore di decongestione del sistema, ma come principio assiologico di legittimazione dello stesso.

Ora proprio il patto sociale e le prospettive dell'autonomia sono stati i temi conduttori dei momenti seguenti.

2. Le relazioni e le Commissioni di lavoro

Se l'intervento introduttivo del Ministro è identificabile come momento istituzionale, quello delle relazioni e delle contestuali Commissioni di studio mi è parso piuttosto un fecondo momento ideativo, progettuale, anche utopico e liberatorio.

Grande è stato il contributo, e talora forte la suggestione, delle diverse relazioni fra le quali particolare rilievo ha acquistato nel successivo dibattito, quella del prof. Sabino Cassese (Plaidoyer per un'autentica autonomia delle scuole).

Egli ha mostrato come l'ordinamento amministrativo della scuola pubblica abbia conservato la propria originaria architettura, nonostante la rivoluzione quantitativa subita e molte modificazioni nei particolari. Il risultato è che il disegno attuale non è più soddisfacente per motivi di ordine generale e per lo stato di incompletezza in cui è rimasto. Siamo ormai passati di fatto da un servizio collettivo di tipo statale ad un servizio collettivo pubblico. Su questo dato il prof. Cassese ha costruito e offerto la propria ipotesi di soluzione: riconoscere che l'istruzione, in quanto servizio collettivo pubblico, può essere erogata da istituti autonomi; attribuire agli istituti scolastici autonomia didattica, organizzativa e amministrativa, ma anche contabile e di gestione del personale; spogliare l'apparato centrale di compiti gestionali, dandogli invece compiti di garanzia, di standardizzazione, di misura, valutazione, assistenza, correzione dei sistemi; sopprimere i Provveditorati agli Studi sostituendoli con organismi di "relais" tra gli Istituti scolastici.

Superfluo dire quante e quali reazioni, di segno diverso e talora opposto,

questa relazione abbia suscitato.

Il prof. Visalberghi con la sua relazione Formazione iniziale e in servizio del personale della scuola, il dott. De Rita con Diritto allo studio e qualità dell'educazione, il prof. Lombardini La programmazione delle risorse e delle strutture, e il prof. Laeng Le Riforme scolastiche, hanno illustrato aspetti specifici contribuendo a dare una visione organica ed esaustiva dei problemi della scuola.

Sul materiale offerto dalle relazioni si sono mosse le Commissioni di studio con molta libertà, con lo sviluppo di autentiche dialettiche, cioè non di pura contrapposizione, e con alcune indicazioni molto concrete.

E' apparsa evidente la necessità di **una nuova cultura della scuola** per riuscire a comprendere e fronteggiare la complessa questione scolastica. E le osservazioni delle cinque Commissioni si sono indirizzate, con una convergenza significativa e talora sorprendente, proprio su questa linea, con suggestioni che non hanno ancora la forza o l'organicità di un progetto ma che comunque già mostrano che la scuola ha in sé forze sufficienti per una rigenerazione di se stessa per la consapevolezza di nuovi significati e nuovi compiti da cui è attesa.

La prima nota di questa nuova cultura della scuola sembra il passaggio, su tutti i piani e in ogni ambito, dalla casualità, lungo la quale si evolve di fatto attualmente la scuola, ad una autentica intenzionalità finalizzante. Questo suppone la istituzione di un **servizio permanente di valutazione**. Proprio di questo sembra esserci bisogno anzitutto per la valorizzazione, la formazione e l'utilizzazione della risorsa uomo che resta al centro del sistema come elemento decisivo della sua riuscita. In questo ambito è stata affermata la non riducibilità del personale scolastico, nelle sue diverse funzioni, a una generica appartenenza ai quadri intermedi o alla dirigenza statale.

Si è rilevato anzi che le professionalità impegnate a scuola assumono necessariamente un'alta valenza etica, come consapevolezza del ruolo culturale, sociale ed educativo cui sono chiamate, come sorgente insostituibile per l'autostima e dignità e come legittimazione del proporsi del personale scolastico quale contraente del patto sociale.

La nuova cultura della scuola, è stato ancora detto, deve divenire nel nostro Paese una **cultura dell'organizzazione** intendendo con l'espressione una **cultura della programmazione coniugata con l'autonomia**, in quanto proprio la programmazione è uno dei contenuti dell'autonomia.

Tale cultura dell'organizzazione trova formulazione molto chiara in questo principio: la scuola va considerata come funzione pubblica che si avvale di risorse multiple, pubbliche e private. Anche se ciò, è stato concordemente sottolineato, non può significare privatizzazione o aziendalizzazione impropria della scuola.

Di qui è venuto da più Commissioni l'auspicio di un compimento costituzionale con l'apprestamento di una legge quadro sulla parità scolastica che convogli in maniera chiara, e in piena e riconosciuta legittimità, l'esperienza e le risorse della scuola non statale al comune impegno con la scuola statale.

Il **tema dell'autonomia** si è sviluppato, nelle riflessioni delle Commissioni, oltre la progettazione di nuovi e più adeguati e flessibili moduli organizzativi,

approdando al tema della **partecipazione democratica nella scuola**, vista come corollario o postulato dell'autonomia. Si è comunque chiarita la necessità di una nuova legge quadro sugli OO.CC. che sia legata all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche e contestuale alla riforma dell'amministrazione scolastica centrale e periferica. Solo così saranno garantite ai genitori, agli alunni e alle forze sociali presenti nei diversi Consigli una nuova legittimazione e chiarezza di funzioni. E solo a queste condizioni si potrà sperare in motivazioni più ricche negli eletti.

Interessante è apparsa una richiesta della I Commissione, per una **Carta dei diritti degli studenti**.

Grande spazio ha avuto il **tema delle Riforme** sia per constatare in negativo una diffusa riforma selvaggia strisciante come reazione all'immobilismo politico; sia anche per sottolineare elementi positivi e interessanti in alcune innovazioni e sperimentazioni da cui si può prendere spunto non per impossibili riforme globali, ma per procedere a razionalizzazioni del sistema con interventi parziali ma non disorganici. Si è sottolineato come quello che di buono è stato pur sperimentato e assodato non ha potuto diffondersi per mancanza di un servizio di valutazione e per la scarsa circolazione di informazioni.

Com'era prevedibile, molto acceso è stato, nel contesto del tema delle riforme, il dibattito attorno all'ipotesi dell'**innalzamento dell'obbligo di istruzione ai 16 anni**. Concorde l'esigenza di qualificazione e potenziamento della base culturale, ma molto discordi i pareri sul significato da dare all'espressione "pari opportunità" da assicurare a tutti i ragazzi di 14/16 anni. Per alcuni "pari" significa "stesse"; per altri, tra cui soprattutto i cattolici, con "pari opportunità" sono indicate quelle di cui ciascun ragazzo ha bisogno nella sua concreta situazione e che liberamente sceglie come fattori del suo itinerario formativo.

Altro tema di grande rilievo è stato quello del **Diritto allo studio** di cui si sono messe largamente in luce anzitutto le nuove **caratteristiche di qualità**: l'accesso precoce all'istruzione, i nuovi contenuti culturali, la funzione democratizzante della generalizzazione delle condizioni di accesso, l'apertura alla dimensione etica, l'acquisizione equilibrata delle nuove tecnologie, ecc. Ma contemporaneamente non si è mancato di sottolineare che oggi il diritto allo studio è anche **apertura ai nuovi soggetti**, tra i quali si sono ricordate le aree più svantaggiate del Sud, gli adulti bisognosi di un recupero di qualità attraverso una formazione ricorrente e permanente, i portatori di handicap e di altri svantaggi fisici o sociali e infine i terzomondiali che si affacciano ora nel nostro mondo e chiedono un inserimento lavorativo e sociale che non può certo avvenire senza un'integrazione scolastica e culturale.

4. Il dibattito in assemblea e le conclusioni

Anche questo terzo momento ha avuto una sua caratterizzazione. Non

ha riservato sorprese la relazione del Ministro che è tornato, col conforto del materiale giunto dalle Commissioni, sul suo progetto di inizio: quello del Patto sociale che ha ulteriormente precisato, arricchito e dotato di una serie di ipotesi operative sia sul piano politico/legislativo, sia su quello amministrativo, individuando nell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche una delle vie lungo cui muoversi già fin d'ora, valorizzando tutto quello che di autonomia si può realizzare e che spesso non viene sfruttato. Anche se, ad evitare involuzioni, il Ministro ha precisato che l'Autonomia invoca la responsabilizzazione dei singoli, delle istituzioni, delle funzioni.

Le sorprese sono invece venute dal dibattito in assemblea che mi è parso rigido e riduttivo. Sono riemerse, talora con chiarezza talora in maniera più implicita, le posizioni di sempre, non scalfite dalla forza dei dati e dei problemi che erano largamente emersi durante i lavori della Conferenza. Abbiamo sentito gente continuare a identificare statale con pubblico, togliendo ogni prospettiva di cittadinanza alle istituzioni scolastiche non statali, riproponendo una lettura ormai ingiustificata, perchè a-storica, dell'inciso dell'art. 33 della Costituzione.

Si sono colte preoccupazioni corporative in qualche esponente della classe docente e molte resistenze nell'apparato della burocrazia ministeriale.

Soprattutto è parsa spesso debole la considerazione della responsabilità educativa, oltre che di istruzione, cui la istituzione-scuola è chiamata. E molto lontani sono sembrati, in molti astratti discorsi, le attese delle famiglie e le urgenze dei giovani: il loro smarrimento, lo sperpero del loro tempo e delle loro speranze che anche a scuola viene perpetrato con il pressapochismo didattico, con l'irresponsabilità gestionale, con i ritardi.

E soprattutto è apparso sfocato o assente il mondo politico il quale poteva invece avere nei lavori della Conferenza una grande occasione di ascolto e di dialogo con la società, cioè di avvicinamento tra il Paese reale e quello legale.

Il rischio è che attorno alla scuola continuino a fronteggiarsi due progetti (o non-progetti), quello del mondo politico e quello del mondo scolastico e della società, col risultato, documentato dall'attuale situazione, di una così profonda paralisi del sistema, da condurre la istituzione scolastica ad un rischio di eterogenesi dei propri fini, cioè di ridursi semplicemente a gestire burocraticamente la struttura, perdendo la consapevolezza del servizio alla cultura e all'educazione in favore delle nuove generazioni e di tutta la comunità.

Inoltre mi è parso molto debole e solo episodico il riferimento al contesto europeo verso cui ci avviamo, con le sfide che ci sono sottese anche per il nostro sistema scolastico, per evitare di finire ai margini.

Ho colto in verità questa preoccupazione nella relazione conclusiva del Ministro che ha parlato senza mezzi termini della necessità di "... sfuggire al movimento inerziale che è la malattia ereditaria dei sistemi scolastici". Anzi egli ha proseguito illustrando una azione strategica, quella cioè orientata ai risultati, anzichè ai singoli adempimenti: al governo cioè, non alla pura gestione del sistema, in modo che i risultati, intenzionalmente perseguiti, siano socialmente efficaci e non solo organizzativamente efficienti.

L'indicazione, ribadita anche in sede di replica, di un Patto sociale per

la scuola nelle modalità e contenuti sopra descritti, è la sfida, e insieme l'opportunità, che stanno di fronte al potere politico e alla società.

Non sembri esagerato, o enfatico, ripetere che si tratta di una sfida "storica" cioè decisiva per la nostra storia, presente e soprattutto futura, e come tale occasione irripetibile e il cui esito avrà conseguenze irreversibili per la nostra società.

**CONSIDERAZIONI
SULLA NUOVA DOMANDA FORMATIVA**

**1.
Una fase costituente del sistema dell'istruzione**

Nel nostro ultimo Convegno Nazionale di studi su "La scuola tra Innovazione e Emarginazione" parlavamo, a proposito del sistema dell'istruzione, di una vera e propria "fase costituente".

Con "fase costituente" si intende in genere un periodo in cui è necessario, sotto l'incalzante pressione dei fatti, rifondare i riferimenti essenziali di un sistema, per consentire a ciò che si muove di emergere e produrre regole nuove.

La "fase costituente" si apre quando un intero ciclo si è definitivamente consumato, quando a livello sociale e culturale già vivono esperienze di un ciclo nuovo e diverso. La dimensione di "fase costituente" è particolarmente utile per capire le trasformazioni e le resistenze profonde che vanno oggi agitandosi nel sistema dell'istruzione. L'utilità dell'immagine consiste nel suo indicare tre snodi fondamentali: la consapevolezza di una discontinuità, l'urgenza di un progetto, la necessità di partire da un punto o da punti del sistema su cui costruire un nuovo profilo.

C'è una bella immagine di Otto Neurath che riassume la nostra situazione: "Siamo come dei marinai che debbano costruire la loro nave in mare aperto. Essi possono usare il legname della vecchia struttura per modificare lo scheletro e il fasciame dell'imbarcazione ma non possono riportarla in bacino per ricostruirla da capo. Durante il loro lavoro essi si sostengono sulla vecchia struttura e lottano contro violenti fortunali e onde tempestose. Questo è il nostro destino".

2.

Una forte discontinuità: Stato Nazionale e sistema scolastico statale

Alcune riflessioni sul primo punto: quello della discontinuità. Si sta chiudendo un'epoca del sistema dell'istruzione.

Convieni qui usare i tempi lunghi delle grandi strutture dell'amministrazione e della burocrazia. Esse sono contrassegnate dalla centralità dello Stato-Nazione. C'è un rapporto strettissimo tra crescita e sviluppo dello Stato-Nazione e crescita e sviluppo dell'istruzione come "sistema". Rizzini in un suo intervento su Politica scolastica ricordava una riflessione di Garcia Garrido: "Tre fatti - egli scrive - hanno marcato profondamente la fisionomia dei sistemi educativi europei lungo il secolo XX, e specialmente durante la seconda metà: la progressiva generalizzazione della scuola dell'obbligo; la progressiva estensione temporale della stessa; la progressiva unificazione dei contenuti dell'insegnamento e dell'istruzione propria di questo percorso".

Sono questi anche i processi che determinano la scuola "nazionale", il "sistema" di scuola statale.

Non è questa la sede per delineare a grandi linee quell'insieme di pratiche e saperi, quell'istituzione di linguaggi e procedure che hanno caratterizzato la crescita, lo sviluppo, la crisi della scuola nella storia dell'Italia moderna.

La sempre più stretta integrazione europea porterà nei prossimi decenni a ripensare in modo significativo la centralità dello Stato-Nazione nel sistema dell'istruzione. Non si tratterà di un aggiustamento, ma di una dislocazione strategica nuova del sistema formativo. Non insisto su questo versante anche perché il quadro di riferimento è ancora assai fluido; eppure si apre qui uno spazio di sperimentazioni strategiche che non andrebbero lasciate solo alla formazione del manager o ad alcuni gruppi ormai profondamente dislocati sul piano internazionale, ma avrebbe bisogno di una problematizzazione, per così dire, "democratica" come elemento di tensione dell'interno sistema formativo.

3.

Scuola e cittadinanza sociale

Vorrei invece ritornare su alcuni esiti ultimi del processo di crescita e di crisi del sistema formativo nel nostro Paese.

Nelle ACLI da tempo abbiamo attraversato il problema dell'istruzione come articolazione fondamentale del tema della cittadinanza. La scuola fa parte della struttura dei grandi servizi sociali che hanno in qualche modo garantito e costruito la cittadinanza sociale: sistema sanitario, sistema dell'assistenza, sistema previdenziale, sistema scolastico. Il processo descritto come "inclusione delle masse nello Stato" si è realizzato in Italia tra gli anni '60 ed '80 con lo Stato sociale. Un processo contraddittorio, per alcuni versi incompiuto, ma pure un

processo nella sostanza avvenuto.

Sarebbe qui lungo elencare i modelli di Stato sociale, le tipologie, gli scarti e gli scambi, le approssimazioni. Il problema è pensare oggi la scuola "oltre" lo Stato sociale, oltre il processo di "inclusione delle masse nello Stato". Le masse sono già incluse, il problema sono le esclusioni successive al processo e non solo quelle prodotte da esso.

4.

Un modello di lunga durata

In genere nella non copiosa produzione storiografica sul sistema scolastico di questo secondo dopoguerra si sottolinea una sorta di incongruenza tra principi ispiratori della Costituzione e realtà del sistema dell'istruzione; tra permanenza del modello gentiliano e scarto delle sperimentazioni successive.

Il modo in cui in gran parte è cambiata la scuola è il seguente: non ripensando un profilo strutturale, ma per trasgressioni successive a quello precedente, per stratificazioni innovative che hanno complicato un profilo senza cambiarlo nella sostanza. La consunzione del modello è avvenuta per estenuazione non per sostituzione.

Questo rende oggi decisivo il governo del sistema: esso ha consumato fino in fondo il suo referente interiore.

Ma se lo schema gentiliano è stato di così lunga durata nel nostro Paese è perchè esso era strategico a quel processo di inclusione delle masse di cui prima ho parlato.

5.

La centralità del lavoro e la centralità dello Stato

Non a caso il processo di costruzione della cittadinanza sociale si è realizzato anche nella scuola attraverso due centralità: quella del lavoro e quella dello Stato. E' in quanto lavoratori, in base alle lotte del lavoro, che i cittadini hanno conquistato i grandi servizi sociali. Il lavoro ha realizzato diritto in quanto ha costruito cittadinanza.

Una scuola democratica di massa sarebbe inconcepibile nel nostro Paese senza le lotte del lavoro. E' in quanto lavoratori che si è diventati cittadini, utenti, studenti.

Le vicende della scuola di massa tra gli anni '60 e '80 sono iscritte in questo scenario. Un Paese povero, che stava uscendo appena allora da una società ancora prevalentemente contadina nei suoi orientamenti culturali, entrava nel

grande mercato dello scambio e dell'industrializzazione, attuava una tumultuosa scolarizzazione di massa. La scuola degli anni '80 è una scuola uscita destabilizzata, stremata da questa vicenda della cittadinanza.

L'altra centralità nella costruzione della cittadinanza sociale è stata quella dello Stato. Scuola statale, generalmente statale. Un discorso analogo va fatto anche per gli altri servizi.

La garanzia statale del servizio garantiva la dignità civile del diritto.

Questa centralità dello Stato è esaltata da noi dalla situazione depressa della società civile: una società frammentata, assistita, protetta, raramente interlocutrice del ceto politico, spesso addirittura prodotta da alcune sue iniziative.

Lo Stato è diventato una specie di strumento di "civilizzazione" della società. Si è così persa la distinzione tra pubblico e statale e il rapporto interlocutorio tra autonomie.

6.

Oltre, non contro lo Stato sociale

Centralità del lavoro e centralità dello Stato sono oggi in crisi perchè è in crisi l'intero sistema della cittadinanza sociale. Essa va ripensata oltre queste due centralità. Non si tratta di esaltare pateticamente il "prima" di una utopica società "liberale", ma esattamente ciò che sta dopo.

Oggi la cittadinanza sociale, se è difesa così come è, porta ad una democrazia corporata, produce nuove esclusioni e quindi deperisce come figura di "civilizzazione"; se si intende smantellare lo Stato sociale si ritorna a proporre un conflitto radicale e a bloccare il funzionamento stesso di una società complessa.

Ma cosa vuol dire allora andare oltre?

Governare l'istruzione oggi vuol dire rispondere a questa domanda. Innanzi tutto va messa in discussione la centralità dello Stato. Ma meglio sarebbe dire: questa centralità dello Stato. Va messa in discussione la forma di statalizzazione complessiva che ha assunto il sistema dell'istruzione.

Sia chiaro, non solo per l'evanescenza o per la riduzione della funzione statale. Essa non solo rimane centrale, ma deve operare strategicamente. Governare non vuol dire amministrare, ma decidere i criteri orientativi del sistema, le sue "verifiche sociali", la costruzione di esperienze forti che siano in grado di schiudere possibilità creative all'intero sistema dell'istruzione.

Il processo da pensare mi sembra interno ad un autentico paradosso: da una parte depotenziamento della macchina gestionale, dall'altra potenziamento della struttura di innovazione, controllo, programmazione, verifica.

La sfida oggi che viene dal mercato non va recepita nella sua ideologia liberista ma presa come urgenza di un vero e proprio salto strategico della funzio-

ne statale in un sistema complesso. Essa, per usare una espressione un po' contratta, è quella che regola le dinamiche del pubblico senza amministrarle o amministrandone i punti di processo che servono a regolare il sistema.

Tornare a pensare in modo distinto pubblico e statale è oggi il passo necessario per superare la querelle scuola pubblica e scuola privata, scuola pubblica e scuola cattolica.

E' una riflessione questa che si impone alla stessa più avvertita riflessione laica sulla scuola e sul sistema formativo. Ha scritto recentemente Fiorella Fari-nelli: "Ad una apertura dello scontro su questo terreno - che non affida unicamen-te a modifiche istituzionali ma anche alla ricostruzione di un quadro di valori la soluzione di problemi - fanno da ostacolo elementi di una cultura vecchia della formazione e dello Stato che ha già mostrato la corda nella scuola media e che tuttavia è dura a morire.

Una cultura impastata di **istituzionalismo** (il diritto alla formazione come diritto di accesso più che di successo), e il **giacobinismo garantista** (l'identità di una offerta formativa governata dallo Stato come condizione della uguaglianza degli esiti). Sullo sfondo, il permanere di una concezione che riduce la formazione ad istruzione, sottovalutando fino ad ignorarlo il diritto alla formazione come diritto prima di tutto a costruire, da parte di ognuno, un proprio percorso, ad accumulare forza soggettiva e capacità di orientamento e di scelta".

Le direzioni di fondo di una società complessa, civilmente matura, è quella di una produzione di pubblico non statale che è regolato socialmente dallo Stato.

7.

Alcune caratteristiche della nuova domanda educativa

E' all'interno di questo contesto che vanno emergendo nuovi bisogni forma-tivi. Essi vanno evidenziando alcune caratteristiche generali che segnano in modo originale le nuove domande di senso della formazione.

Lo spazio formativo è oggi, in modo assai diverso da ieri, **uno spazio plura-le**.

I riferimenti stabili dell'educazione, la famiglia e la scuola, hanno visto moltiplicarsi intorno a loro altri soggetti, altre "agenzie" formative efficaci. L'itinerario formativo è così diventato un itinerario complesso, spesso senza centralità fondamentali o punti di riferimento stabili. Da una parte si assiste al debordare delle possibilità, dall'altra alla loro precarietà e alla loro provvisorie-tà.

Precarietà e provvisorietà sono la seconda caratteristica dei processi formativi. Non più indirizzi consuetudinari, ma mobili. Il sistema formativo sta passando da una fisica galileiana ad una fisica della relatività.

Infine vorrei sottolineare la **flessibilità**. I processi formativi possono definirsi solo alla fine del percorso date le variabili che ne caratterizzano l'itine-

rario. La flessibilità nello stesso tempo richiede una disponibilità allo scarto, allo spostamento, all'imprevisto. Disponibilità non solo d'ordine psicologico, ma d'ordine formativo.

Ho sottolineato in modo assai sommario queste caratteristiche della domanda formativa per evidenziare lo scarto profondo che segna oggi il sistema: il passaggio, ormai sempre più critico, da una società organica ad una società complessa. La stessa ricerca del CNOS mi pare confermare ampiamente questa situazione, non diverso è l'orizzonte delineato dalle ricerche dell'ISFOL, del CENSIS, dell'IREF dell'Ufficio Scuola delle ACLI.

8.

I nuovi bisogni formativi

Se queste sono alcune caratteristiche della domanda formativa si tratta ora di vedere in linee molto generali quali sono i bisogni formativi che premono sempre più sul sistema dell'istruzione.

A me paiono fundamentalmente tre: la personalizzazione, la solidarietà, l'orientatività.

Anche qui non faccio che sottolineare un panorama che emerge in modo pressochè generalizzato dalle ricerche sul campo.

La personalizzazione va intesa in senso vasto; essa è una dimensione che investe sia i singoli utenti che le singole strutture. E' una tendenza che contrasta i processi di uniformità e di omologazione.

Gli itinerari educativi tendono sempre più a plasmarsi sui bisogni della singola persona. La diversità diventa così una risorsa e sempre meno un disagio o un problema.

E' all'interno dei processi di personalizzazione che si colloca la **pendolarità** stessa tra scuola e lavoro, e quindi la possibilità di entrata e di uscita dal sistema formativo.

Sarebbe qui interessante esaminare come siano gli stessi processi produttivi ad esigere al loro interno procedure permanenti di formazione. Il rapporto che lega istruzione e lavoro tende a passare dal modello a **sequenza** a quello **rete**, innescando così processi di trasformazione significativi.

Ma la personalizzazione investe anche le singole unità didattiche, tende ad esaltare la loro responsabilità e la loro autonomia. Tutto il tema complesso della autonomia scolastica va letto anche all'interno dei processi di personalizzazione.

L'altro bisogno è quello della **solidarietà**. La solidarietà, prima di essere una strategia educativa, è una esigenza interiore della stessa formazione, peraltro intimamente immersa nei processi di personalizzazione.

E' un tema questo presente da sempre nella esperienza della formazione professionale e che oggi va ripensato complessivamente. Non si tratta solo di

contenere i processi di emarginazione che attraversano il sistema dell'istruzione, ma di costruire sull'esperienza di questi anni nell'area dell'emarginazione criteri nuovi per l'intero sistema. La personalizzazione, la flessibilità, la progettualità integrata tra più soggetti formativi sono spesso nate sul terreno di una sperimentazione educativa nell'area dell'emarginazione ed investono ora l'intero sistema.

Il terzo bisogno fondamentale mi sembra quello della **orientatività**. Una formazione orientativa è quella che mette in grado di produrre scelte responsabili, di percepire e selezionare possibilità, di saperle infine produrre. Non addestramento a saperi, ma a possibilità e quindi capace di porre al centro la libertà e la creatività delle singole persone.

9.

Per un nuovo governo del sistema

In un certo senso la scuola deve ritornare alla società non attraverso un ridimensionamento o l'abbandono da parte dello Stato, ma attraverso esperienze di decentramento e di integrazione progressiva che realizzino precossualmente un nuovo modello di funzionamento.

Anche qui bisogna prendere sul serio la dimensione del decentramento: essa non è la ripercussione periferica, magari democraticamente partecipata, di un modello, ma la costruzione di uno spazio pluralisticamente articolato che si unifica non amministrativamente, ma per criteri di riferimento comuni: criteri stabiliti, programmati, verificati.

Da questo punto di vista il dibattito sulle autonomie locali ha una assonanza profonda con la riforma della scuola. Nella sua anima di fondo direi che è lo stesso dibattito.

Chi viene dalla tradizione del cattolicesimo democratico, è da questo punto di vista avvantaggiato. Sturzo fu il primo a concepire la riforma delle autonomie locali non come una riforma amministrativa, ma politica. Questo perchè fin dall'inizio l'ente locale non è concepito come terminale periferico di un centro, ma come organo politico di governo di un territorio.

La lezione sturziana, dimenticata pressochè integralmente nella storia successiva, torna ad essere ora di una attualità impressionante. Non a caso ci sono tornati recentemente Ettore Rotelli e Sabino Cassese. Se ciò è vero, se è vera questa centralità politica dell'ente locale, va rivista complessivamente la geografia amministrativa del Paese. Gli effetti sul sistema scolastico vanno da sè.

Il decentramento reale del sistema formativo è oggi impensabile senza una riforma coraggiosa dell'ente locale. Governare le risorse umane e didattiche di un territorio è impossibile attraverso la struttura attuale ancora ampiamente centralistica. Ma ciò presuppone una autonomia reale dell'ente locale: autonomia impositiva, statutaria, più ampiamente legislativa. Qui l'autonomia scolastica trova l'incrocio portante, l'asse di riferimento per crescere o per deperire.

10.

La pluralità dei soggetti formativi

Questo è un primo versante del problema. Ma c'è poi il versante non meno decisivo interno allo stesso modello. Si tratta di decidere cosa deve rimanere oggi di gestione statale dell'istruzione e cosa invece deve pensarsi ormai come funzione pubblica non statale, anche se "governata" statualmente.

Io credo che il dibattito sul prolungamento della scuola dell'obbligo possa essere visto anche sotto questo aspetto. Quali soggetti non statali possono concorrere ad una funzione pubblica del sistema formativo senza che venga meno l'indirizzo unitario del sistema?

Siamo così al terzo versante di utilità della dimensione della "fase costituente": i punti di attacco per una riforma efficace.

E' possibile pensare ad una fascia di scuola dell'obbligo statale che poi via via si riarticola in esperienze concrete ed integrate di scuola statale e non statale?

La secondaria superiore dovrebbe, a mio avviso, lasciare spazio a sperimentazioni significative; o meglio, far crescere in un quadro progettuale quel che già c'è, ma non compreso in progetto, in una linea di riforma.

La mia prospettiva è quella di uno spazio misto che procede per esperienze forti ed orientanti che riescano a convogliare le risorse didattiche del territorio, i soggetti formativi presenti in una prospettiva coraggiosa di rinnovamento.

11.

Alcune proposte

Le indicazioni emerse dal dibattito interno alla nostra organizzazione ci portano ad evidenziare alcuni problemi generali.

Innanzitutto il rischio presente, che condannerebbe all'immobilità l'intero sistema, di una duplice autoreferenzialità: quella della scuola statale e quella della scuola non statale; possibilità che le trasformazioni ormai inevitabili del sistema dell'istruzione seguano strade parallele senza costruire esperienze comuni.

L'esito sarebbe impoverente sia per la scuola statale sia per la scuola non statale: da una parte infatti si avrebbe una risposta meramente amministrativa ai bisogni di formazione; dall'altra si incorrerebbe nel rischio di una innovazione localistica, di sperimentazioni puntuali, ma scarsamente orientative per l'intero sistema.

Pensare perciò a forme di integrazione programmata su obiettivi unitari che valorizzino le specificità e l'autonomia delle singole esperienze educative è inoltrarsi in una strada davvero nuova, che esalta la funzione statale proprio mentre valorizza quella privata, che fa crescere la produttività formativa della

società senza isolarla territorialmente.

La possibilità di inserire la formazione professionale - la nostra formazione professionale - nel prolungamento dell'obbligo scolastico e di integrarla nel processo di riforma complessiva del sistema va perciò vista in un progetto innovatore organico. E' cominciare a cambiare il profilo dell'imbarcazione stando certo in cammino, ma capaci di intravedere una meta.

dott. Giovanni Bianchi

**UNIVERSITA' ITALIANA
FRA RIFORMA E PROTESTA**

La protesta studentesca che interessa le Università italiane è un fenomeno del tutto nuovo e complesso. La sua vera natura sfugge ad un'analisi superficiale e forse potrà essere meglio conosciuta a distanza di tempo. Non c'è un Movimento studentesco in senso stretto, ma piuttosto un'agitazione di studenti, in parte eterodiretti, che manifestano un malessere diffuso nelle Università italiane e denunciano reali problemi che però non sono soltanto di oggi e neppure di ieri.

Le agitazioni non sono ispirate da un'anima sola. Ci sono violenti e intolleranti; ci sono infiltrazioni, più o meno camuffate, di elementi estranei alla vita universitaria; ma vi sono anche ragazzi sinceri, forse una minoranza. Quelli che hanno occupato le Facoltà si sono appropriati di problemi che sono di tutti, gestendoli però in modo che non torna a vantaggio di tutti.

C'è stata una strumentalizzazione delle forze politiche di sinistra, specialmente all'inizio, che aspettavano solo il momento per uscire dall'evidente impasse in cui si trovano per gli avvenimenti di politica internazionale e interna.

La miccia è stata accesa dal progetto di riforma del Governo, articolato in vari disegni di legge: il diritto allo studio (6 febbraio 1989), l'autonomia (11 ottobre 1989), gli ordinamenti didattici (26 ottobre 1989). Poi ci si è accorti di avere esagerato nel respingerlo in blocco o nell'attribuire ad esso tutti i mali possibili, presenti e futuri (quanti non hanno neppure letto i testi dei disegni di legge!), e la protesta studentesca, sempre orchestrata dalle sinistre, si è concentrata attorno alle disfunzioni e alle carenze dell'Università. Disfunzioni e carenze ben note che riguardano l'insufficienza delle aule, l'affollamento dei corsi, la scarsità dei laboratori, la burocratizzazione dei servizi amministrativi. Mi sembra però che ci siano anche problemi più gravi: il modello stesso dell'Università, il modo di concepire la funzione docente, i rapporti tra docenti e studenti, problemi tutti che vanno al di là di aspetti strutturali e funzionali.

Ad alcuni di questi problemi intende apportare un rimedio la riforma dise-

gnata dal progetto governativo, ma molti altri restano scoperti, soprattutto quelli di fondo.

Punti salienti del progetto di riforma

Le principali innovazioni toccano tre punti: l'autonomia universitaria, il rapporto con il mondo produttivo, i diplomi di I livello.

a) L'autonomia universitaria.

Il disegno di legge presentato dal ministro Ruberti nell'ottobre scorso, in attuazione della legge n. 168 sull'autonomia universitaria emanata il 9 maggio 1989 (con il concorso di quasi tutte le forze politiche), prevede che le Università si diano, ai sensi dell'art. 33 della Costituzione italiana, autonomi statuti e regolamenti, anche per quanto riguarda la gestione finanziaria, nell'ambito di alcune norme quadro stabilite dalle leggi dello Stato.

Vengono date indicazioni circa la composizione degli organi ed è prevista una novità: il senato degli studenti, che dovrebbe avere funzioni consultive.

L'autonomia così prevista ha il pregio di rendere più agile il governo e il funzionamento dell'Università. Tuttavia non ci si può nascondere il rischio che il potere vada a finire in mano a lobbies locali. Se tutto si misura in termini di potere, di maggioranze, sia pure elette, chi tutelerà le minoranze? Se anche l'incarico di direttore amministrativo è attribuito su proposta del Rettore, dal Consiglio di Amministrazione a un dirigente della Università, quale imparzialità potrà avere?

b) Il rapporto con il mondo produttivo.

Il disegno di legge, come già la legge del maggio 1989, prevede che l'Università possa stabilire rapporti con enti, pubblici e privati, anche attraverso convenzioni. E' pure data la possibilità che essi siano rappresentati nel Consiglio di Amministrazione, al massimo nella ragione di un quinto. Inoltre, dove si parla di diplomi di I livello, viene detto che potranno essere realizzati cicli formativi anche presso strutture produttive.

I problemi possono sorgere su due fronti: le possibili sperequazioni tra Università del Nord e del Sud e la perdita di autonomia delle Università, che potrebbero essere condizionate dall'industria e cioè dal mondo produttivo. I timori sono fondati, ma esistono già oggi.

Quanto al primo, un riequilibrio potrà essere attuato dal Ministero il quale, nei finanziamenti statali, dovrà tenere conto di quanto le Università possono disporre in base a risorse locali. Del resto è proprio questa una delle funzioni dello Stato: intervenire, secondo un principio di sussidiarietà, dove mancano risorse o iniziative locali. In una società in cui lo Stato non sia tutto, come dovrebbe essere in una società pluralista, questo principio rimane fondamentale.

Quanto al secondo pericolo - che non potrà comunque configurarsi in una

privatizzazione dell'Università, come alcuni vogliono far credere - è interessante ricordare quello che Giovanni Paolo II ha detto ai docenti dell'Università di Bologna, il 18 aprile 1982, quando ha sottolineato l'esigenza di autonomia dell'Università dal potere politico e da quello economico proprio a garanzia della libertà della ricerca. Il pericolo esiste già ora e va tenuto presente per evitarlo; ma non avrebbe senso un'Università staccata dal contesto economico produttivo (pubblico o privato) a condizione che esso non diventi l'elemento determinante nella ricerca e nella vita dell'Università.

c) I diplomi di I livello.

Il progetto Ruberti prevede la possibilità di un ciclo breve, cioè di un diploma universitario di I livello, a carattere professionalizzante, dopo due o tre anni. La innovazione che si vorrebbe introdurre tende da una parte ad adeguare l'ordinamento universitario italiano a quello degli altri Stati europei, come pare opportuno se si pensa alla libera circolazione dei titoli di studio che si avrà con l'apertura delle frontiere nel 1992, dall'altra tende a ridurre la "mortalità" studentesca piuttosto elevata, conferendo titoli che possono avviare immediatamente a professioni le quali, di per sé, non richiedono la laurea (es. nel campo del pubblico impiego, nelle industrie, ecc.). Il ciclo breve dovrebbe poi consentire un proseguimento nel corso di laurea specifico con la possibilità di riconoscimento di affinità fra i due curricula. La prospettiva del diploma di I livello è certamente interessante, anche se urta contro una mentalità diffusa che vede nella laurea una meta da raggiungere in forza di un'uguaglianza formale di opportunità date ai cittadini.

Un problema però sorge nella impostazione del curriculum di diploma. Dovrà essere "in parallelo" rispetto al corso di laurea, qualcosa cioè di assai diverso, così da non agevolare l'inserimento in esso con parziali riconoscimenti di esami sostenuti, oppure dovrà essere "in serie", cioè corrispondere alla prima parte dello specifico corso di laurea? Ma in tal caso come potrebbe essere professionalizzante?

Il problema esiste e dovrà essere affrontato dagli organi competenti, senza però lasciarsi prendere da posizioni preconcepite.

Problemi di sostanza e di metodo

Quelli a cui ho accennato sono alcuni dei problemi salienti che emergono nel dibattito attuale sulla riforma universitaria. Ma le difficoltà non debbono essere tali da riportare all'immobilismo, alla cristallizzazione della situazione attuale.

Se si deve essere sinceri, il modello di Università di massa, scaturita dagli anni '70 e anche dalla riforma della 382/1980, presenta molti punti discutibili. In alcune facoltà si è ricorso al numero chiuso o programmato. Molti docenti

optano per il tempo definito, perchè ricercano nella professione sbocchi più gratificanti. Sono molti i laureati che non trovano un lavoro e premono alle porte dell'Università per cercare di inserirsi in qualche modo. Per non parlare della crescita esagerata di alcune Università del Nord a cui continuano ad affluire anche studenti dalle Regioni del Sud dove pure sono sorte Università statali.

Un'iniziativa del Governo s'imponeva, anche se il problema non può risolversi in termini di decentramento e di funzionalità.

Gli studenti hanno i loro rappresentanti per fare conoscere critiche e proposte. Di fatto essi, pur rappresentando decine di migliaia di studenti, sono stati scavalcati dalla "pantera", da un numero molto inferiore, ma deciso a usare anche mezzi non più legali, quali l'occupazione degli spazi e l'utilizzazione delle strutture universitarie. Questo metodo ha spiazzato quegli studenti che, pur riconoscendo i problemi, non ritenevano di fare ricorso a metodi che di fatto diventano violenti e finiscono per danneggiare gli studenti stessi. Il metodo delle occupazioni non è accettabile, è demagogico e profondamente diseducativo, anche se è stato tollerato dalle Autorità Accademiche e da chi detiene il potere pubblico.

Il metodo per affrontare i problemi, che pur ci sono, non può essere che quello del dialogo tra le varie componenti della comunità universitaria, dialogo aperto non solo ai rappresentanti eletti, ma anche a quanti, specialmente gruppi e associazioni, si pongono come soggetti interlocutori.

Una mentalità nuova

Anche il tema dell'autonomia non può essere visto nè come il toccasana nè come il diavolo. L'autonomia è una condizione per la vita universitaria, non è il fine dell'Università. E' un mezzo perchè l'Università possa raggiungere meglio le sue finalità che sono essenzialmente la ricerca scientifica e la formazione dei giovani sotto il profilo scientifico e professionale. E' evidente allora che all'autonomia si legano i valori della comunità universitaria, non soltanto aspetti di ordine funzionale e democratico. Occorre stare in guardia da una università realizzata, sia pure con un'autonomia dal potere centrale e dal potere locale, essenzialmente come una macchina tecnocratica, perchè inevitabilmente si avrebbe uno scadimento dei valori della persona.

Al di là di tutto occorre una mentalità nuova, che giunga a superare l'idea della laurea ad ogni costo e anche della carriera universitaria ad ogni costo, facendone il fine della vita.

Occorre restituire alla Università una dimensione comunitaria, come ai suoi inizi, riconoscendo la necessità di un rapporto umano tra docenti e studenti che aiuti nella necessaria formazione alla professione.

L'Università ha anche uno scopo educativo: occorrono "maestri che sappia-

no comunicare non solo i contenuti delle conoscenze e il metodo dello studio, ma la passione del vero, l'impegno morale che anima la ricerca", come ricordava Giovanni Paolo II ai docenti dell'Università di Bologna (1982).

Occorre sollecitare una effettiva partecipazione studentesca alla gestione dell'Università e dilatarne gli spazi e le possibilità nelle rappresentanze ai vari livelli.

Ma anche per questo servono poco le agitazioni. Serve di più la consapevolezza di voler essere una comunità e l'impegno di costruire insieme una comunità attorno a quei valori per i quali l'Università trova la sua giustificazione.

I cattolici, studenti e docenti, potrebbero fare molto in questa direzione; il richiamo ai valori dell'uomo in una nuova Università saranno tanto più efficaci quanto più perseguiti nel riferimento essenziale a Cristo e in una tensione di comunione ecclesiale, pur nella diversità delle esperienze.

Questa esigenza va fortemente riaffermata per evitare inutili divisioni o sterili contrapposizioni. Sul piano dei valori e anche del metodo si dovrebbe ricercare la massima convergenza.

mons. Fiorenzo Facchini

**SEDUTA DELLA CONSULTA NAZIONALE
DEL 17 GENNAIO 1990**

Pro-memoria sui temi discussi e sulle decisioni assunte

In apertura don Rizzo informa i Consultori sull'attività dell'Ufficio, raccordando questa sessione invernale della Consulta con quella autunnale del 4 ottobre, per coglierne la continuità e la progressiva realizzazione di indirizzi e decisioni. Due aspetti di particolare rilievo, **il completamento del Sussidio Nazionale**, con la stesura della III parte, e l'avvio dei **Corsi regionali/interregionali di Introduzione alla Pastorale Scolastica**, saranno oggetto di specifici punti all'OdG.

Molti e rilevanti i motivi di riflessione. Viene anzitutto illustrato e motivato il progetto di **nuova denominazione dell'Ufficio** che diverrebbe Ufficio Nazionale per la Pastorale dell'educazione e della scuola (UNPES). I motivi di questa operazione sembrano sufficientemente chiari e condivisi, anche se bisogna evitare ogni enfattizzazione. Certo nell'attuale denominazione l'aggettivo "scolastica" potrebbe indurre l'impressione che si tratti di una pastorale specifica e diversa e non dell'unica pastorale attuata nel concreto ambiente della scuola.

Nella scelta della nuova denominazione c'è anche l'obiettivo di un allargamento dell'orizzonte della scuola in direzione di quello più globale dell'educazione, come accentuazione essenziale per l'istituzione in questo momento storico. Va ancora sottolineato che la nuova denominazione dice meglio l'attenzione ad un ambiente (la scuola) e il motivo formale dell'approccio pastorale (l'educazione).

Può valere infine un criterio di adeguamento con gli altri Uffici CEI fra i quali, quelli deputati alla cura pastorale di specifici ambienti, hanno assunto nella denominazione l'indicazione dell'ambiente (famiglia, lavoro, tempo libero/turismo/sport). Solo Uffici non riferiti ad ambienti conservano l'aggettivo qualificativo (liturgico, giuridico, catechistico).

Don Rizzo riferisce poi dell'incontro svoltosi l'8 gennaio fra i **responsabili nazionali delle associazioni laicali operanti nella scuola statale**. Presenti A.Ge., AIMC,

CL, FUCI, UCIIM. Assenti giustificati i responsabili MSAC. L'incontro rispondeva anzitutto all'intenzione di articolare meglio la vita della Consulta, di integrarne l'attività con momenti più specifici, anche se non estranei ad essa. Così è avvenuto ad esempio per i problemi della Scuola Cattolica e sta avvenendo per quelli dell'Università. E' del resto una modalità già prevista dal Regolamento. L'iniziativa prendeva comunque ispirazione da altre considerazioni: di fatto le associazioni, con la loro precisa identità, la competenza e la tradizione di servizio, sono state per lungo tempo, e forse in alcune situazioni sono ancora, l'unica forma di Pastorale della scuola espressa dalla Chiesa. Per questo preoccupa, ed è un'altra considerazione, la constatazione che il loro rapporto con le comunità cristiane è meno immediato ed efficace, come mostra anche la difficoltà che incontrano a far convergere nell'esperienza associativa i nuovi maestri e professori cristiani, ma anche i giovani e le loro famiglie. Questo dato, che viene normalmente letto come difficoltà delle associazioni, mostra anche la difficoltà della Chiesa a stare nell'ambiente della scuola e dell'Università.

Nel corso del dialogo fra le associazioni è emersa una constatazione preoccupante: c'è la diffusa sensazione che nella prassi ecclesiale attuale l'apporto specifico e l'autonomia laicale siano compromessi da insufficiente comprensione teologica ma anche da disinvolta strumentalizzazione: il laico delle diverse associazioni viene utilizzato per la sua disponibilità, ma non ne viene assunto pienamente il carisma e il conseguente ruolo ecclesiale.

Si è convenuto di dare forma permanente all'incontro nella modalità di **Conferenza dei Presidenti delle associazioni laicali di pastorale della scuola** da finalizzare all'attività della Consulta, come contributo di esperti che approfondiscono tematiche del settore e preparano l'attività di questo organismo. La Conferenza dei Presidenti potrà anche prendere in considerazione qualche iniziativa comune per conseguire una maggiore sensibilità ecclesiale sul tema della testimonianza laicale nella scuola e nell'educazione.

E' stata riconosciuta la necessità che alla Conferenza partecipino i Presidenti delle diverse associazioni ed aggregazioni di Scuola Cattolica (FISM, FIDAE, CONFAP, MP, AGESC).

La stessa Conferenza si impegna a promuovere lungo l'anno, nella modalità di **forum**, una o due occasioni di confronto fra tutte le associazioni coinvolgendo anche i recenti Uffici e Commissioni Scuola istituiti in molte associazioni cristiane operanti nel sociale e che, pur non avendo titolo specifico per entrare in Consulta, esprimono un significativo interesse ed impegno per la scuola e i suoi problemi.

Per quanto riguarda il **Gruppo della Scuola Cattolica**, esso è stato interessato recentemente alle conseguenze portate dai Nuovi Ordinamenti della scuola elementare sulla vita e il destino delle scuole elementari parificate. Il Gruppo, in un incontro del 30 novembre '89 ha elaborato alcune ipotesi, sottoposte poi al Governo, a garanzia delle istituzioni cattoliche. La convergenza più ampia è stata raccolta sulla proposta di emendamento all'art. 15 della legge in oggetto.

Resta all'orizzonte del Gruppo anche l'ipotesi/progetto di un **Convegno Nazionale della Scuola Cattolica** (ottobre/novembre 1991).

Don Rizzo passa poi ad illustrare il primo evento programmato in collaborazione con la Cattolica e con l'editrice "La Scuola" di Brescia. Si tratta di un Simposio Nazionale dal titolo **"Linee per un progetto culturale della scuola"** che lavorerà su un'ipotesi di fondo così sintetizzabile:

- a) definire in termini di identità "formale" e di compito "storico" lo specifico educativo della scuola nella società attuale, anche in confronto con le altre agenzie educative, concentrandosi sui nodi problematici attualmente più dibattuti e sofferti.
- b) riflettere su modalità e mediazioni di attuazione di quanto sopra, in termini di titolarità da attivare, di strumenti da usare, di elaborazione pedagogica dei principi/valori essenziali. E in questo ambito approfondire la "variabile" costituita dall'esperienza di fede come forza critica all'interno dell'ambito scolastico/educativo.
- c) porsi il problema della mediazione pedagogica nella società e nella Chiesa, riscoprendo il ruolo delle scienze dell'educazione, e la necessità di mediatori culturali da individuare e attivare concretamente. La debolezza infatti dell'idea di scuola e di educazione ripropone anche la debolezza dei mediatori e diffusori di questi ambiti dell'esperienza.

Il dinamismo è affidato all'interazione fra esperti, docenti in situazione ed esperti pastorali. Ognuno dei tre enti promotori parteciperà con un congruo numero di suoi rappresentanti, per un totale di circa 35 persone. La Consulta sarà presente con un congruo e qualificato numero di partecipanti.

Mons. Rovea offre, con rapida informazione, qualche ragguaglio sul lavoro avviato per una **Pastorale dell'Università e della Cultura**, promosso dalla Commissione episcopale per l'educazione cattolica la cultura e la scuola e che avrà come evento significativo una prossima Lettera del Consiglio Permanente dei Vescovi Italiani su **"Problemi Pastorali dell'Università e della Cultura in Italia"**. La Lettera avrà adeguata risonanza, in questo momento di grande fermento del mondo universitario, con la prima convocazione del Gruppo di docenti universitari cattolici, in funzione di Consulta, e con un successivo Convegno Nazionale di docenti.

Per quanto riguarda i **temi di attualità e i motivi di emergenza nella vita della scuola italiana**, don Rizzo si limita a proporre l'elenco che da solo mostra quale concentrazione di difficoltà ma anche di attese si concentrino su questa istituzione:

1. Stato delle trattative sull'IRC fra CEI e governo. Vecchi e nuovi termini del contenzioso. Prospettive.
2. I Nuovi Ordinamenti della scuola elementare: l'iter della legge, i problemi aperti, le prospettive.

3. I problemi dell'infanzia: la Carta dei diritti del fanciullo, i Nuovi Orientamenti della scuola materna; le posizioni diverse sul servizio della scuola dell'infanzia e sull'anticipazione dell'obbligo ai 5 anni.
4. La imminente Conferenza Nazionale sulla scuola (30 gennaio/3 febbraio).
5. Il riaprirsi del dibattito sulla introduzione dell'educazione sessuale nella scuola.

Nel breve dibattito che segue, pur bisognoso di essere ripreso nella prossima seduta, si mostra la complessità ma si comincia anche a precisare con maggiore concretezza il ruolo di una riflessione pastorale.

Poche parole per l'**esame della terza parte del Sussidio**.

Con la lettura e il commento della nuova ipotesi di **Indice** si può valutare meglio la collocazione della III parte nel progetto globale. Don Rizzo rileva che sarà in ogni caso necessario premettere al testo una **Introduzione** in cui si dia ragione della nuova denominazione dell'Ufficio e, nello stesso tempo, si chiarisca che il Sussidio intende impegnarsi a dare direttive solo per la **PASTORALE DELLA SCUOLA**.

Si è cercato di tener fede alla natura del testo, visto non come documento ma come Sussidio, e quindi chiamato ad essere strumento di immediata utilizzazione. E nello stesso tempo strumento di mediazione.

I passaggi sono pensati nella prospettiva genetica, più che logica, e hanno come centro la costituzione e il funzionamento degli organismi diocesani, su cui tutto fa perno.

Di conseguenza il tono è descrittivo, non normativo.

Nella redazione definitiva bisognerà procedere ad una armonizzazione anche terminologica con le due parti precedenti.

E' stata data centralità ad una categoria pastorale molto precisa quella della programmazione: in pratica la III parte è costruita sul postulato della programmazione. E' parsa idea unificante: comprensiva e dinamica, anche come strumento di dialogo con l'insieme della pastorale.

Il testo proposto viene approvato con qualche ritocco e integrazione.

Il discorso passa quindi ai **Corsi di introduzione alla Pastorale della Scuola per Neo-Direttori diocesani**.

Don Rizzo ricorda che l'idea di partenza è venuta dalla Consulta del 4/5 maggio 1989, seguita immediatamente al Convegno.

L'iniziativa muove dalla constatazione della debolezza strutturale della Pastorale Scolastica nelle diocesi, ed è un tentativo dell'Ufficio Nazionale di avvicinarsi alle realtà locali promuovendone la consistenza e l'autonomia valorizzando come elemento costitutivo proprio l'omogeneità regionale o interregionale.

La Consulta decide che il primo corso, per l'Italia Nord, si svolga a Brescia dal

La Consulta decide che il primo corso, per l'Italia Nord, si svolga a Brescia dal 10 al 12 maggio 1990 secondo il programma allegato. Don Rizzo assicurava che si avvieranno i contatti per proporre lo stesso corso per alcune Regioni del Sud (ad esempio Campania, Basilicata, Calabria).

**BREVE CORSO DI PASTORALE SCOLASTICA
PER NEO-DIRETTORI DIOCESANI DEL SETTORE**

UNITA' 1 - APPROCCIO AL PROBLEMA

(giovedì ore 17,30 - 20,00)

- 1.1 **Introduzione:** struttura, finalità, destinatari del Corso
- 1.2 **SCUOLA ED EDUCAZIONE NEL MONDO ATTUALE:** necessità e qualità dell'attenzione sociale e del discernimento ecclesiale su dati, problemi e prospettive.
- 1.3 Approfondimento e confronto fra i corsisti

UNITA' 2 - LA PROSPETTIVA PASTORALE SULLA SCUOLA

(venerdì ore 9,00 - 13,00)

- 2.1 **LA PASTORALE SCOLASTICA E LE CATEGORIE TEOLOGICHE E PASTORALI DI INTERPRETAZIONE.** I principi ispiratori, la specificità, l'attualizzazione attraverso adeguati strumenti e organismi (l'Ufficio diocesano e la Consulta di Pastorale Scolastica) e nel riferimento alla programmazione diocesana.
- 2.2 **IL RESPONSABILE DIOCESANO DI PASTORALE SCOLASTICA:** il ruolo e le competenze; la sua presenza e il dialogo con gli altri settori e servizi pastorali.
- 2.3 Approfondimento e confronto fra i corsisti

UNITA' 3 - I LUOGHI DELLA PASTORALE SCOLASTICA

(venerdì 15,30 - 19,00)

- 3.1 **LE COMUNITA' CRISTIANE SOGGETTO E TERMINE DELLA PASTORALE SCOLASTICA:** gli spazi possibili per le parrocchie; l'ipotesi delle Commissioni zonali/vicariali di Pastorale Scolastica. Il compito di animazione e sostegno svolto dal servizio diocesano.

- 3.2 L'ANIMAZIONE CRISTIANA DELLA SCUOLA: la partecipazione e il cammino verso l'esperienza di scuola/comunità; il contributo specifico dei cristiani (docenti, genitori, studenti) alla programmazione educativa. Il significato e il ruolo delle associazioni di cristiani nella scuola.
- 3.3 LA SCUOLA CATTOLICA NELLA PASTORALE SCOLASTICA DELLA DIOCESI: la comprensione di questa presenza e la sua piena valorizzazione pastorale
- 3.4 Approfondimento e confronto di esperienze fra i corsisti

UNITA' 4 - LA PROGRAMMAZIONE DELLA PASTORALE SCOLASTICA

(sabato ore 9,00 - 12,30)

- 4.1 LETTURA PASTORALE DEL FATTO-SCUOLA per una sua più adeguata conoscenza/comprendimento a livello di diocesi: il dato statistico; la rassegna delle competenze e delle disponibilità di persone e strutture; la conoscenza delle esigenze e la risposta tempestiva e mirata.
- 4.2 SPUNTI DI PROGRAMMAZIONE DIOCESANA DI PASTORALE SCOLASTICA: gli obiettivi da perseguire; gli itinerari e gli eventi; l'individuazione dei mediatori e diffusori del messaggio; il problema delle verifiche. Il valore del coordinamento regionale.
- 4.3 L'unità è finalizzata a far emergere, attraverso la proposta del relatore e il confronto fra i corsisti, le caratteristiche, i contenuti e il concreto realizzarsi di un programma diocesano annuale di Pastorale Scolastica.
- 4.4 **Conclusioni:** la Pastorale Scolastica nella prospettiva del piano pastorale per gli anni '90 **"Evangelizzazione e testimonianza della carità"**

torio e la comunità più ampia, soprattutto elaborando e trasmettendo cultura e, con la cultura, valori e criteri interpretativi della vita, della realtà, della storia.

In essa sono presenti e confluiscono le varie correnti culturali e i sistemi di pensiero e di vita: in essa si confrontano, dialogano e ricercano nuove e più avanzate sintesi per le nuove generazioni a favore di tutta la società.

C - Perché la Chiesa e i cristiani si interessano della cultura e della scuola?

"La Chiesa, che è insieme società visibile e comunità spirituale, cammina insieme con l'umanità tutta e sperimenta assieme al mondo la medesima sorte terrena, ed è anche come il fermento e quasi l'anima della società umana, destinata a rinnovarsi in Cristo e a trasformarsi in famiglia di Dio" (La Chiesa nel mondo contemporaneo, 40).

Per questo i cristiani, ad un tempo cittadini della città terrena e della città celeste, sono presenti in modo attivo e pieno anche nella cultura e nella scuola, solo per il desiderio di servire attraverso di esse tutto l'uomo e tutti gli uomini.

La comunità cristiana deve partecipare a questo impegno con il suo apporto specifico e i cristiani devono assicurare la loro presenza nella vita culturale in forza della propria appartenenza alla città terrena e animati dalla fede e dalla carità, senza deleghe in bianco, fughe o sterili condanne.

D - La partecipazione dei cristiani

Mossi dalla loro fede in Cristo e animati dalla sua carità, portate ad efficacia di vita, i cristiani si inseriscono nelle realtà umane (scuola e cultura ad es.) difendendone i valori più genuini, le purificano dalle loro ambiguità e contraddizioni, le elevano e le consolidano dal di dentro perché raggiungano in pienezza le proprie finalità.

Attraverso di esse infatti gli uomini, e in particolare i giovani, vengono formati a quella Sapienza, vengono introdotti a quella Verità, e vengono inseriti sempre più in quella Comunione di vita, che sono a un tempo dono di Dio e progetto e conquista dell'uomo, frutto di collaborazione tra Dio e l'uomo.

Quella dei cristiani è una presenza che porta a giudicare e a discernere ciò che di valido c'è nei sistemi culturali e nelle ideologie oggi presenti, ma che più ancora sostiene tutto ciò che affina l'uomo e lo mette in grado di trovare significati e realizzazioni per la propria vita.

E - La Scuola Cattolica

La comunità ecclesiale vuole esprimere attraverso la Scuola Cattolica il principio di libertà e quindi il diritto di priorità dei genitori di scegliere il genere di istruzione da impartire ai loro figli. Vuole pure garantire la molteplicità

delle istituzioni scolastiche, favorendo così una opportuna emulazione tra loro.

Ma, e ancor più, essa presenta un proprio progetto educativo, esplicitamente ispirato ai principi cristiani e un ambiente strutturalmente adatto alla maturazione umana, professionale e religiosa dei suoi alunni in sintonia di intenti e di impegni con le loro famiglie. Spesso è luogo di accoglienza di situazioni difficili personali o familiari.

Inoltre stimola, soprattutto a livello universitario, la presenza significativa della cultura cattolica in dialogo con le altre culture.

II. FINALITA' DELLA PASTORALE SCOLASTICA

A - Impegni ed iniziative

La pastorale scolastica si propone di:

- individuare i maggiori problemi ed urgenze emergenti nel settore scuola e cultura, con un tentativo di valutazione e di risposta alla luce della fede;
- formare la comunità ecclesiale perchè sia in grado di animare cristianamente il mondo della scuola ai vari livelli;
- promuovere la responsabilità dei laici attraverso una qualificata professionalità e la partecipazione attiva alla vita della scuola;
- stimolare i Movimenti cattolici che operano nella scuola a farsi luogo di formazione, dialogo e servizio, coordinando le loro iniziative;
- aiutare la scuola cattolica ad assumere un progetto educativo che possa considerarsi esemplare nel mondo della scuola.

B - Strumenti

- Promozione di una programmazione per una reale formazione degli operatori nella scuola (studenti-genitori-docenti) e nella cultura, soprattutto sollecitando una coscienza partecipativa;
- coordinamento delle varie iniziative presenti o da attuarsi nelle parrocchie e in diocesi;
- impegno e promozione dell'associazionismo soprattutto professionale;
- raccordo tra parrocchia forania e diocesi per il settore scuola-cultura;
- coordinamento con il settore della pastorale giovanile, del lavoro e della famiglia.

III. PROGRAMMA GENERALE DELLA PASTORALE SCOLASTICA

A - A livello di Parrocchie e Zone

All'interno del normale cammino di pastorale si includa uno o più incontri sulla scuola sia per gli adulti (genitori-docenti), sia per i giovani (studenti).

Per ogni Zona all'interno del Consiglio Pastorale Zonale ci sia una Commissione o, dove ciò non è possibile, una persona sensibile ai problemi della scuola che sia di riferimento sia per la "base" che per l'Ufficio diocesano della Pastorale Scolastica.

B - A livello diocesano

Ogni anno si tenga un Convegno sui problemi della scuola con un momento unitario e poi con gruppi distinti di genitori, docenti e studenti e persone responsabili a livello civile.

Si tenga pure una domenica di sensibilizzazione all'inizio o alla fine della scuola.

C - Movimenti e Associazioni

Si promuovano i Movimenti e le Associazioni come luoghi e centri di formazione e di elaborazione culturale, alla luce della fede, di dialogo e di confronto all'interno della comunità cristiana e verso tutto il mondo della cultura e della scuola.

IV. STRUTTURA PER L'ATTUAZIONE DI UNA PASTORALE SCOLASTICA

A - Parrocchia

Alcune persone sensibili (genitori, docenti, studenti) animino gli eventuali incontri nella catechesi degli adulti, nella catechesi dei giovani e nella domenica della apertura o chiusura della scuola.

B - Zona

Il Consiglio Pastorale Zonale promuova uno o due incontri per gli animatori responsabili della pastorale scolastica.

C - Diocesi

* *Ufficio per la Pastorale Scolastica*

Il delegato per la pastorale scolastica ha il compito di proporre e promuovere, a livello diocesano, zonale e parrocchiale, le attività pastorali più idonee nel campo della scuola, con particolare riguardo alle varie realtà ecclesiali e al coordinamento con la programmazione diocesana. L'Ufficio ha il settore della scuola statale e della scuola cattolica.

* *Commissione diocesana per la Pastorale Scolastica*

Ha il compito di studiare, coordinare e programmare operativamente quanto riguarda le linee di pastorale scolastica. E' composta da esperti del settore e dai rappresentanti delle Commissioni zonali della pastorale scolastica.

* *Consulta diocesana per la Pastorale Scolastica*

E' l'organismo in cui si incontrano le associazioni, i movimenti e i gruppi laicali, impegnati nell'apostolato o nell'animazione cristiana del mondo della scuola, che abbiano un riferimento organico alla Chiesa particolare e una certa diffusione a livello diocesano.

La Consulta diocesana agisce secondo le direttive del Vescovo, dell'Ufficio Nazionale CEI, Ufficio Regionale, Uffici pastorali diocesani.

V. LINEE OPERATIVE E CONTENUTI

Le linee operative saranno legate coerentemente alle esigenze locali, agli orientamenti e programmi pastorali e alle problematiche generali della scuola e della cultura.

Questi sembrano oggi i contenuti più urgenti:

- * L'insegnamento della religione cattolica nella scuola statale. Deve continuare il servizio di tutti perchè si attui una coscientizzazione sul valore che ha l'insegnamento della religione cattolica nella formazione della persona.
- * Il laico deve far passare la sua fede attraverso la sua professione umanamente seria e cristianamente ispirata in una scuola laica.
- * Lo sviluppo di una coscienza partecipativa, particolarmente in chi accetta di essere eletto negli Organi Collegiali.
- * L'elaborazione di un progetto educativo nelle scuole statali perchè sia enucleata una base di valori su cui costruire lo sviluppo integrale della personalità degli alunni.
- * L'attenzione alla Scuola Cattolica perchè sia sempre più inserita nella comunità ecclesiale locale e nella comunità civile.
- * La promozione di iniziative associative per una formazione più sistematica, specifica e articolata.

- * La scuola come luogo di proposte, incontro, confronto e sintesi di cultura e di culture.
- * La riforma della scuola media superiore.
- * La riforma della scuola elementare.
- * Emarginazione nella scuola.

L'ufficio diocesano propaganda:

- Sussidi per gli incontri parrocchiali e zonali.
- Un Convegno annuale diocesano per quanti si interessano alla pastorale scolastica, specialmente per gli animatori.
- In collaborazione con l'Ufficio Catechistico e con i Movimenti promuova Corsi di aggiornamento.
- Interventi e Note della Commissione su problemi specifici.
- Un calendario degli incontri significativi in diocesi.

L'Ufficio realizzazioni:

- Uno schedario per raccogliere i dati circa i gruppi, gli animatori, i Movimenti.
- Un archivio per raccogliere il materiale elaborato.

condizione giovanile e, insieme, per determinare una maggiore apertura di canali di comunicazione con le famiglie, con le realtà associative, con i servizi sociali e sanitari e con le istituzioni, a partire dal livello locale, affinché la funzione della scuola trovi sempre più nella vita reale, motivazione, senso e prospettiva.

L'iniziativa si svilupperà nell'arco di un triennio, sia per superare l'episodicità di interventi che potrebbero turbare senza arricchire stabilmente la vita scolastica, sia per consentire spazio sufficiente al distendersi ed al correggersi "in itinere" del programma dei lavori; sia, infine, per offrire alla Scuola un'opportunità di prepararsi con sue specifiche iniziative all'importante scadenza europea del 1992.

Articolazione e contenuti del "Progetto Giovani 1992"

Sul piano operativo il Progetto si articolerà in momenti diversi rispettando, compatibilmente con le esigenze locali, i livelli di Istituto, di Distretto, di Provincia e di Regione e vedrà un primo confronto di sintesi globale a livello nazionale.

Il momento conclusivo si potrebbe avere in sede europea sulla base di un apposito programma di studio e di incontro presso la "Maison de la jeunesse" di Strasburgo, così da offrire agli studenti un'occasione nuova di confronto con giovani di altri Paesi che abbiano affrontato tematiche affini.

Sul piano dei contenuti il progetto triennale potrà articolarsi in sottoprogetti annuali, sempre autonomamente decisi dalle varie realtà, che dovrebbero far perno sulle seguenti tematiche generali, di cui si è riscontrata la valenza propositiva e la pertinenza alle problematiche vissute dai giovani:

- 1° anno: **"Star bene con se stessi** in un mondo che stia meglio" (i problemi di equilibrio psicofisico nella ricerca della propria identità e responsabilità, con riferimento agli squilibri mondiali, nei rapporti tra gli uomini e con la natura);
- 2° anno: **"Star bene con gli altri**, nella propria cultura e nel dialogo interculturale" (i problemi di relazione, dal livello amicale al livello planetario, con particolare riferimento alla relativizzazione e alla valorizzazione delle diverse culture e delle diverse condizioni personali e sociali);
- 3° anno: **"Star bene con le Istituzioni**, in un'Europa che conduca verso il mondo" (i problemi di organizzazione della vita collettiva, dal piccolo gruppo alle Istituzioni sociali e politiche, per un accorciamento delle distanze fra mondi vitali e mondi istituzionali).

Lo **"star bene"**, secondo un'accezione accolta ormai in diverse sedi internazionali, implica anche il concetto di benessere fisico, psichico e sociale e quindi anche un'apertura insieme seria e serena sulla realtà, cioè sui problemi ma anche sulle possibilità che questa offre a ciascuno.

In tale quadro trovano, ovviamente, la loro naturale collocazione le tematiche relative alla parità delle opportunità tra uomo e donna (in particolare, l'elimi-

nazione degli stereotipi sessisti ancora persistenti, anche riguardo alle scelte formative).

Soggetti del "Progetto Giovani 1992"

Per l'avvio del Progetto, la cui realizzazione è prevista in tutte le Scuole Secondarie di secondo grado, il Provveditore agli Studi (...), costituirà un apposito Comitato composto da rappresentanti dei Capi d'Istituto, dei docenti, dei genitori, degli studenti e da eventuali altri soggetti che riterrà opportuno inserire per arricchire in seno al Comitato stesso i contributi di carattere scientifico, professionale e personale. Tale Comitato programmerà la promozione dell'iniziativa sul territorio della provincia nonché la specifica sensibilizzazione dei Capi d'Istituto e dei docenti interessati al progetto. Per l'opera di assistenza scientifica e tecnica ci si potrà avvalere della collaborazione degli Ispettori tecnici degli IRSSAE.

Il Comitato ha, inoltre, il compito di coordinare lo sviluppo dell'iniziativa attraverso la definizione operativa delle varie fasi (da quella di Istituto, a quella distrettuale, a quella provinciale) allo scopo di arrivare all'individuazione delle delegazioni dei giovani studenti per le fasi regionale, nazionale, europea che si terranno successivamente.

E' facile prevedere che la fase più impegnativa e qualificante dell'iniziativa sarà quella d'Istituto in quanto le tematiche generali sopra indicate dovrebbero calarsi nella concretezza delle problematiche giovanili e, quindi, della vita scolastica e sociale quotidiana degli studenti.

Di qui l'impegno professionale che questo progetto richiede ai **docenti** affinché la scuola italiana e i giovani che la vivono siano all'altezza dell'appuntamento europeo anche nel saper ripensare i curricoli formativi in funzione dei nodi problematici del benessere individuale e della solidarietà mondiale. D'altra parte, agli **studenti** l'iniziativa permetterà un uso progettuale e concordato del tempo extracurricolare (assemblee, comitati dei rappresentanti e consigli) in vista di un'esperienza culturale di dimensioni nazionali, tale da stimolare il loro impegno con un ruolo attivo e da protagonista e sostenerli, nel contempo, nella migliore conoscenza di se stessi e del mondo.

Il progetto si presenta, pertanto, per tutti i soggetti interessati, come un impegno straordinario finalizzato, per un verso, ad affrontare pericoli emergenti e per l'altro ad utilizzare le possibilità che il presente e il futuro offrono; e come un impegno ordinario teso ad elevare il tono e la qualità dell'esperienza scolastica quotidiana opportunamente collegandola sempre più con le realtà sociali, politiche e civili del territorio, dello Stato, dell'Europa e del mondo (...).



EDUCARE ALLA VITA NELLA SCUOLA



Nel riaccendersi del dibattito in tema di **Educazione sessuale nella scuola**, nella prospettiva di una discussione parlamentare dei diversi progetti di legge in materia, ricordiamo agli operatori pastorali la necessità di seguire il problema aiutando le comunità scolastiche, ma anche la comunità ecclesiale e la società, a coglierlo con adeguatezza, rifuggendo da ogni semplificazione come da demagogiche enfattizzazioni. Rimandiamo ad alcuni essenziali riferimenti quali sono il documento Orientamenti educativi sull'amore umano. Lineamenti di educazione sessuale della Congregazione per l'educazione cattolica; e ancora la nota di questo Ufficio del 1980 L'educazione sessuale nella scuola. Orientamenti pastorali. E infine alcuni interventi sul Notiziario n. 2 del dicembre 1988.

Come ulteriore contributo offriamo il testo elaborato a conclusione del 1° Seminario Nazionale di studio tenuto a Frascati nello scorso anno su **Educazione alla vita nella scuola** e programmato dal Movimento per la Vita, da Associazioni Professionali (AIMC, UCIIM) da Associazioni Genitori (AGE, AGESC), dal Movimento Missione Uomo. E' un testo importante e per l'autorevolezza delle associazioni che hanno promosso il Seminario e perchè ci aiuta a capire che non si dà vera educazione sessuale se non all'interno di un più vasto impegno e contesto di educazione alla vita, pena la caduta in moduli di pura informazione, di impropria medicalizzazione e di ambigua registrazione di comportamenti.

Solo una educazione alla vita inoltre evita di delegare il problema a qualche agenzia specializzata e chiama tutti i soggetti educatori (famiglia, scuola, chiesa, mezzi di comunicazione, associazioni giovanili) al loro specifico e insostituibile compito.

I. - INDICAZIONI CULTURALI E METODOLOGICHE

1. Recupero della dimensione educativa e formativa della scuola

Non vi può essere educazione senza riferimento ad un quadro di valori, nè vi può essere educazione che non parta dall'inviolabile dignità della persona umana e quindi dal rispetto incondizionato dei suoi diritti, primo fra tutti il diritto alla vita.

Si è parlato di necessità di un progetto educativo, nel quale le informazioni - necessarie, scientificamente corrette e rigorose - devono trovare collocazione funzionale, tenendo presente che in ogni anno l'informazione non può esaurire l'aspetto educativo, in particolare su tematiche quali "l'educazione sessuale", che richiedono un approccio sistematico, multidisciplinare sul piano scientifico, ma anche psicologico, etico, affettivo, sociale e spirituale.

Di fronte ad una situazione di grave frantumazione dei referenti etici, culturali ed assiologici, ad una progressiva perdita "verticale" della capacità di pensare, al diffondersi di una "cultura del consumo" anche dei "beni culturali", parlare di recupero della dimensione formativa ed educativa della scuola significa acquisire, ed educare ad acquisire, una capacità di lettura critica dei fenomeni sociali e di costume per coglierne i messaggi impliciti, le antropologie e le logiche di riferimento.

I Mass-media quando si esprimono in una logica di consumo, di spettacolo, di piacere e di egoismo, divengono veicoli di messaggi in cui si sviluppa il rifiuto della vita.

2. Primato educativo della famiglia, raccordo con la scuola e sue responsabilità educative

Il Seminario, organizzato e gestito insieme da associazioni professionali e da associazioni di genitori, ha inteso sottolineare la centralità della famiglia, primo luogo di accoglienza della vita, e l'urgenza di recuperare il raccordo scuola-famiglia e l'assoluta necessità che la scuola in questo quadro eserciti le sue specifiche responsabilità educative.

Si tratta di avere ben presente la necessità di attuare un progetto educativo trasversale interessante tutte le discipline e tutte le occasioni educative proprie della scuola. Si potrà in tal modo "ricentrare" sull'uomo tutte le discipline in una prospettiva che assume come obiettivo prioritario quello di ricondurre ogni cosa alla vita, alla sua origine, al suo sviluppo e alla sua pienezza indistruttibile.

3. Progettualità corale come strumento di valorizzazione della specificità e dell'identità di ciascun soggetto

Un Seminario realizzato da sette diverse associazioni intende sottolineare in modo forte che l'educazione alla vita richiede un impegno corale, unitario, sistematico, continuativo, con altissima tensione culturale, educativa, etica e sociale, da parte delle "agenzie formative" privilegiate e primarie, quali la famiglia e la scuola.

Soltanto un progetto comune, infatti, valorizza l'identità e la specificità di ciascun soggetto, ottimizza l'altro come risorsa, diventa segno profetico di unità e presenza efficace. In questo quadro si evidenzia il contributo specifico di ogni componente.

Le Associazioni dei genitori si impegnano a promuovere una particolare attenzione alla necessità di elaborare ed attuare un progetto educativo coerente, utilizzando a tal fine le occasioni offerte dagli OO.CC. della scuola e da tutte le altre possibili esperienze di presenza e di incontro.

Le Associazioni professionali dei docenti mettono a disposizione la conoscenza della "ratio" specifica della Scuola, le attività per la preparazione degli insegnanti, l'impegno per modificare quegli ordinamenti che fossero di ostacolo all'attuazione del progetto.

Il Movimento Missione Uomo, si rende disponibile per la formazione sia degli educatori che degli studenti relativamente alle tematiche concernenti l'educazione all'amore, all'affettività, alla procreazione responsabile, anche attraverso originali esperienze artistiche (canzoni, mimi, spettacoli).

Il Movimento per la Vita Italiano offre il proprio contributo specifico di informazione corretta sulle problematiche connesse alla vita umana, in particolare nel suo inizio (genetica, fecondazione artificiale, sviluppo umano perinatale, educazione all'amore ed alla affettività) e alla sua negazione (aborto ed eutanasia come "accettazione condizionata" della vita).

Si tratta di favorire la formazione di una "cultura della vita" che deve informare tutto il modo di essere della scuola a cominciare dalla testimonianza personale dei docenti per giungere sino agli ordinamenti, ai piani di studio ed ai programmi di insegnamento.

Preoccupazione della scuola dovrà essere quella di favorire l'incontro con i valori, facendone emergere l'esigenza attraverso lo svoglimento dei piani di studio, nello sviluppo di una sana ecologia nei confronti dell'ambiente naturale, ma e soprattutto nei confronti dell'uomo, di se stesso e degli altri.

II. - INDICAZIONI OPERATIVE

1. Azione di informazione e di sensibilizzazione sulle tematiche emerse a Frascati

E' auspicabile una giornata regionale al fine di coinvolgere capillarmente gli aderenti delle diverse associazioni, in modo che i contenuti culturali, le proposte operative e gli ambiti di ricerca possano essere tradotti in precisi programmi locali.

Può essere conveniente utilizzare il programma di educazione alla vita predisposto dal Movimento per la Vita, la sintesi del Seminario di Frascati, in attesa degli Atti, previsti per l'autunno.

2. Rilancio dell'associazionismo, come strumento di crescita culturale, professionale e sociale

E' significativo l'impegno, ribadito nella sintesi finale di Frascati, di sostenersi a vicenda nelle iniziative, cooperando al sorgere di sezioni di associazioni professionali (AIMC, UCIIM) e di gruppi locali di genitori (AGESC), laddove ancora non vi fossero.

3. Forte impegno culturale di ricerca

Occorre acquisire una rinnovata capacità di lettura critica dei fenomeni sociali e di costume per coglierne i messaggi, le antropologie, le logiche di riferimento. Si sente inoltre forte ed urgente il bisogno di chiarezza terminologica. L'ambivalenza e la contraddittorietà di messaggi, valori, principi, quali "libertà", "pluralismo", "qualità della vita", "educazione sessuale"; l'eclissi di alcuni valori quali "sacrificio", "desiderio", "donazione di sé", "ascolto", comportano uno sforzo ed un impegno di chiarezza e riformulazione comune e partecipata di atteggiamenti, obiettivi educativi, interpretazioni antropologiche, ontologiche, etiche, esistenziali.

Tale impegno di ricerca dovrebbe concretizzarsi nei seguenti filoni:

- rilettura della normativa - come risorsa e non solo come vincolo - per individuare spazi di presenza e di impegno e per utilizzarli mediante la messa a disposizione di persone preparate ad inserirsi nella istituenda rete di specialisti di educazione alla salute ed alla qualità della vita.

Occorre inoltre promuovere negli OO.CC. a livello di Istituto e di Distretto spazi di intervento educativo, riducendo gli aspetti burocratici e l'alibi della delega (recupero educativo della partecipazione) dei genitori e dei docenti, dei giovani e delle forze sociali.

- rilettura degli "Orientamenti" e dei programmi scolastici dei diversi ordini di scuola nell'ottica della promozione dell'educazione alla vita, cercando il raccordo interdisciplinare. I libri di testo ed il materiale utilizzato e proposto alla Scuola costituiscono momenti di ricerca e di selezione valutativa di notevole rilievo.

La **strategia di lavoro** potrebbe concretizzarsi nella costituzione in sede locale di gruppi di ricerca, secondo una logica di rete di laboratori al fine di:

- curare l'informazione specifica sull'educazione alla vita;
- favorire l'informazione e la circolazione di materiali o di esperienze.

Aree di ricerca:

- esame degli ordinamenti scolastici (programmi, orientamenti, strutture) e sociosanitari (USL, EE.LL., ecc.);
- libri di testo: analisi dell'esistente, indicazioni per le adozioni, elaborazione ed utilizzo di materiale e sussidi specifici;
- ipotesi di un curriculum di educazione alla vita, con produzione di unità didattiche;
- Audiovisivi: selezione del materiale esistente, produzione ed utilizzo multimediale.

In sede nazionale l'istituendo Gruppo di Coordinamento assicurerà un supporto orientativo, raccoglierà e ridistribuirà i risultati conseguiti dai Gruppi locali.

(da "SI' alla vita", settembre 1989)



A questa realtà preoccupante si somma un'istituzionalizzazione molto antica e presente in forma assai efficiente.

I poteri pubblici non sembrano molto attivi nel promuovere il servizio di integrazione degli handicappati. La classe politica sembra paga di avere approvato, quando lo ha fatto, delle buone leggi regionali; ma poi non si preoccupa del loro finanziamento puntuale.

Il ruolo del volontariato

In una situazione che sembra caratterizzarsi per il mantenimento dei grossi Istituti, piuttosto che puntare sull'integrazione scolastica, il soggetto politico, inequivocabilmente orientato al cambiamento, è il volontariato. Invero dovrebbe parlarsi di "terzo settore", che si pone fra il mercato e lo Stato e di cui il volontariato in senso stretto è solo una componente. Infatti il volontariato è costituito da piccoli gruppi di persone che, per il perseguimento dell'interesse comune e non proprio del gruppo, non tende a gestire servizi, ma si sforza di sperimentare nuove risposte ai bisogni dei più deboli, anticipando l'intervento delle pubbliche istituzioni.

Troppo spesso gli enti pubblici, non solo nel Sud, tentano di coinvolgere il volontariato in senso stretto nella gestione dei servizi, talora tradizionali. Ciò nuoce certamente al ruolo del volontariato che, specie nel Sud, sta svolgendo un grosso compito culturale, come quello del "Comitato '80" contro l'emarginazione in Basilicata, o l' "Osservatorio meridionale" in Calabria che, lungi dal voler supplire alle carenze delle pubbliche istituzioni, o sostituirsi ad esse, operano perchè esse adempiano puntualmente tutti i compiti loro attribuiti dalle leggi. (...)

Dopo la sentenza 215/87 della Corte Costituzionale, che ha dichiarato il diritto incondizionato degli handicappati all'integrazione anche nelle scuole superiori, il Ministero della P.I. ha emanato la C.M. 262 del 22.9.88 che rilancia, generalizzandola, la prassi delle Intese, in attesa che una legge nazionale ne renda obbligatoria la stipula. (...)

Ma la stipula e l'attuazione in concreto delle Intese incontrano forti limiti, determinati dalle disfunzioni delle Istituzioni pubbliche. Infatti gli enti locali quasi mai hanno un servizio sociale moderno, funzionante sul territorio. Ci si limita troppo spesso a erogare contributi ad personam, che non riescono a sottrarsi all'accusa di criteri clientelari.

Le USL non hanno personale specializzato sufficiente per garantire in ogni Distretto sociosanitario di base un'adeguata consulenza alle famiglie e alle scuole.

A queste difficoltà e rischi si aggiunge il pericolo di una componente culturale venata di fatalismo che propende ancora troppo spesso per risposte di tipo assistenziale e di ricovero in Istituti speciali, ritardando l'avvio e la generalizza-

zione di risposte di tipo nuovo.

Sembra indispensabile che vengano emanate norme legislative e amministrative che garantiscano in concreto l'attuazione delle Intese e la loro stipula su tutto il territorio nazionale. Occorre quindi che venga approvata una norma legislativa che renda obbligatoria la stipula delle Intese. La sua sede naturale sembra essere la legge-quadro per i diritti degli handicappati.

La proposta di legge-quadro, attualmente redatta dal Comitato ristretto della Commissione Affari Sociali della Camera, contiene questo principio, unitamente a un corposo complesso di norme sull'integrazione scolastica che delinea un quadro di ampio respiro.

Il Governo e il Parlamento devono inoltre rivedere la normativa finanziaria che impedisce agli enti locali del Sud di attrezzarsi con un numero sufficiente di personale assistente e sociale e alle USL di disporre del necessario numero di figure professionali.

Promuovere le "Intese"

La perequazione con le più fortunate condizioni del Nord si impone per dovere di giustizia e solidarietà nazionale. Le Regioni debbono prevedere nelle loro leggi l'Istituto del "controllo sostitutivo" che consente loro di nominare commissari "ad acta" in caso di inerzia degli assessorati comunali nel presentare progetti finanziabili con le apposite leggi sul diritto allo studio e sulla formazione professionale. In tal modo si eviterebbe l'annuale accumularsi di residui passivi o peggio di somme in "conto resti" perchè mai impegnate o mai deliberate.

La realizzazione di queste richieste potrebbe rendere l'integrazione scolastica decisamente più efficiente ed efficace e quindi più competitiva rispetto all'istituzionalizzazione.

Anche nel campo dell'orientamento scolastico e prelaborativo è necessario intervenire in modo urgente e generalizzato. Si evidenzia la necessità che nella parte della C.M. 262/88, che prevede l'Osservatorio presso l'Ufficio Studi del Ministero P.I., siano inseriti i referenti della Scuola Superiore e della Formazione Professionale (assessorati regionali), per permettere uno studio propositivo globale per soggetti in situazione di handicap dopo la scuola dell'obbligo. Inoltre si suggerisce di promuovere il coinvolgimento degli enti locali preposti alla formazione professionale (Regioni, Comuni), perchè siano inseriti corsi prelaborativi (o pre-professionali) nei Centri di formazione professionale.

Si chiede inoltre alle associazioni degli handicappati di svolgere un ruolo di stimolo e sollecitazione nei confronti di questi assessorati, per ottenere in via sperimentale, l'approvazione di progetti di Corsi prelaborativi all'interno dei corsi normali di formazione professionale.

Una sensibilità nuova

E' merito della riflessione pedagogica aver saputo imboccare la strada giusta, orientata verso la ricerca delle strategie e delle metodiche didattiche che consentono agli handicappati, ciascuno secondo le proprie capacità di apprendimento e comunicazione, di seguire percorsi formativi. A questa nuova impostazione culturale ha fatto seguito un cambiamento culturale nel campo giuridico-amministrativo che, superando una precedente logica burocratica, ha imboccato la strada nuova delle "Intese" come strumento di supporto tecnico che favorisce l'efficienza del servizio.

La cultura laica, che ha indubbiamente il merito di aver sostenuto agli inizi il fenomeno dell'integrazione generalizzata, deve evitare due grossi rischi: quello del ritorno all'ideologismo e quello del mito acritico del culto dell'efficienzismo.

La cultura cattolica e la prassi conseguente sta contribuendo all'affermazione della scelta di vita degli handicappati tramite la realizzazione di un progetto globale.

Nei loro confronti, essa è tuttavia ancora fortemente dominata, specie nel Sud, dalla "teologia della Croce", che ha ispirato atteggiamenti pastorali caritativi e consolatori.

Si è posto troppo l'accento sul valore salvifico del dolore (che nel Sud tende a colorarsi di fatalismo) e si è troppo poco posto l'accento sulla "teologia della Risurrezione" e su ciò che questo significa per un rinnovato annuncio di speranza e di gioia, anche su questa terra, per gli handicappati e sul senso nuovo della testimonianza delle comunità cristiane nel realizzare, con la condivisione del progetto di vita degli handicappati, la presenza salvifica di Cristo risorto.

Può sembrare paradossale, ma forse i religiosi che gestiscono la quasi totalità degli Istituti speciali nel Sud potrebbero dare un loro valido contributo alla diffusione di questo rinnovamento culturale, che certo porterà, anche nel Sud, a una capillare integrazione scolastica. Ci sarà certo il problema della riconversione di grosse strutture speciali e della riconversione professionale del personale, ma se gli Ordini religiosi operanti nel Sud abbracciano la "teologia della Risurrezione", come completamento di quella "della Croce", troveranno le forze e le capacità per collaborare a un nuovo modo di impostare il progetto di vita degli handicappati e faciliteranno il cambiamento culturale anche in quegli amministratori locali, da sempre abituati a pagare rette per gli Istituti, che d'ora in poi dovrebbero reimpostare i bilanci prevedendo l'organizzazione di servizi territoriali di sostegno alla persona e alla famiglia.

(da "Settimana", 14 maggio 1989)

termine dell'anno scolastico 1988-89 **cinque** istituzioni scolastiche hanno cessato completamente la loro attività, altre **due**, terminato il corso elementare, hanno conservato soltanto la scuola materna; al momento attuale, sono giunti a **diciotto** gli istituti scolastici che hanno iniziato la chiusura graduale. Il calo demografico, ormai evidente nella scuola media inferiore, inizia a sentirsi nelle scuole medie superiori, anche se per la diversa provenienza sociale degli alunni delle scuole superiori, rispetto a quella degli alunni della scuola dell'obbligo, la contrazione degli alunni potrà essere percepita meno.

Nella scuola statale, per affrontare gli effetti del calo della popolazione scolastica, a livello nazionale, è stata attuata la mobilità del personale della scuola e i Provveditorati procedono, anno per anno, con un piano di riordino. Le Scuole Cattoliche, nonostante i ripetuti inviti del Cardinale Vicario, i Convegni e il codice di comportamento, vanno avanti in ordine sparso, quando poi non si verificano episodi di concorrenza o addirittura casi di religiosi che affittano i loro locali a Istituti scolastici gestiti da laici, non valutando i riflessi negativi per la comunione ecclesiale e i possibili danni per le scuole cattoliche. E' indispensabile, invece, che le scuole cattoliche di Roma operino insieme sinodalmente - come esorta S. Paolo, "avendo un medesimo sentimento, la stessa carità, non facendo nulla per spirito di rivalità ... non guardando ciascuno ai propri interessi, ma anche a quelli degli altri" (Fil. 2,2-4).

Opportunamente le Segreterie Diocesane CISM e USMI, nel Convegno unitario di fine anno scolastico, il 3 giugno u.s., hanno richiamato l'attenzione dei Superiori Religiosi locali sulla situazione della Scuola Cattolica in Roma oggi.

Forse proprio la presa di coscienza di quanto sia difficile lavorare insieme ha suggerito alla XI Commissione del Sinodo (Per la Vita Consacrata) di proporre ai religiosi e alle religiose, **come gesti profetici**: "Sviluppare una maggiore collaborazione nelle opere scolastiche" e "Valorizzare meglio il personale e le strutture dei diversi Istituti" (cfr. **Quaderno 8** "Per un Sinodo di Popolo", pag. 123).

In questo stesso **Quaderno 8** del Sinodo, "Quindici itinerari di ricerca nella vita della comunità cristiana di Roma", le Scuole Cattoliche possono trovare spunti per riflettere, oltre che nello schema della VI Commissione (Per la cultura, l'università e la scuola), negli schemi delle Commissioni III (p.e. Messe di Prima Comunione); IV (p.e. abbandoni scolastici); V (pastorale familiare); VII (p.e. come la scuola cattolica prepara i giovani ad affrontare il mondo del lavoro); la già citata XI (dato che la quasi totalità delle scuole cattoliche è gestita da Congregazioni religiose); XII (p.e. come responsabilizzare i laici presenti nella Scuola Cattolica).

A chi domanda a che punto è il Sinodo la risposta migliore è invitarlo a leggere, con attenzione, quanto Sua Eminenza il Cardinale Vicario ha scritto nella presentazione del **Quaderno 8** del Sinodo, all'interno del quale si trova anche la scheda d'impegno sinodale.

Il Signore per l'intercessione della Madonna ottenga alle nostre Scuole Cattoliche di crescere nella fedeltà al Vangelo per essere un cuor solo e un'anima sola.

Sac. Franco Forconi

dal Ministero P.I. ed ha il benestare della Conferenza Episcopale Italiana.

Il Corso intende definire operativamente la disciplina IRC nella scuola media, in base ai nuovi programmi. Ciò comporta la traduzione in obiettivi, temi, metodologie, criteri e strumenti di valutazione, avendo per riferimento esperienze e strumenti di lavoro di altre Nazioni.

Il Corso è aperto ad insegnanti di religione che hanno preso parte al 1° Laboratorio di sperimentazione didattica (Corvara 1988) e ad altri insegnanti che intendono associarsi al Laboratorio.

Responsabili e docenti: l'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana di Roma, sotto la direzione di R. Giannatelli.

Iscrizioni: entro il 31 maggio 1990, presso la Segreteria dell'Istituto di Catechetica, Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA, tel. 06/88.12.068 - 88.10.41.

PASTORALE ED EDUCAZIONE SCOLASTICA

Le riflessioni che seguono sono suggerite dalla rilettura di un testo del prof. E. Damiano: "Società e modi della educazione. Verso una teoria della Scuola" (Vita e pensiero, 1989²) (1).

Quest'opera, che mira a definire che cosa sia veramente l'educazione che si dà nella scuola, usa come criterio costruttivo una esperienza abbastanza nota sia agli operatori scolastici, sia a quelli di pastorale, che è quella di una sana indistinzione tra teoria e prassi: quando infatti si avvia la riflessione su un problema educativo, ci si accorge che esso è capito in quanto si sanno adottare delle soluzioni pratiche, e quando si cercano soluzioni pratiche, esse sono possibili nella misura in cui il problema è capito razionalmente.

I punti del libro più utili a un operatore pastorale, credo si trovino nel terzo capitolo in cui si presentano le caratteristiche che definiscono come "scolastica" un'educazione (pp. 119-168) e soprattutto lì dove si chiarisce la concezione "modale" di educazione (p. 155). E' poi rilevante la precisazione di che cosa si intenda con l'espressione pedagogia per "obiettivi" (pp. 173-191). Un altro problema affrontato è quello della valutazione dei risultati "educativi" (p. 210).

Se non marginali, ma meno immediati per un operatore di pastorale, sono altri due punti: il problema della "sociologia" della educazione, e perciò dell'educazione come variabile "dipendente" o "indipendente" (capp. I e II), e il problema delle "Istituzioni" scolastiche, in quanto la validità di una proposta educativa non dipende solo dalla qualità della cultura trasmessa, ma anche dalla "significatività" dell'Istituzione che la deve rendere credibile (capp. IV e V).

I. - Premessa

1. - Parlando di "pastorale scolastica", credo che il problema più difficile, sotteso e onnipresente e a cui la Pastorale non può sfuggire, sia quello della previa precisazione di **quale sia veramente il ruolo educativo della Scuola**. Le varie Istituzioni educative mirano a formare le persone attraverso i **mediatori culturali** specifici del proprio ambiente (non quindi attraverso la proposta diretta di valori o di norme). Per la Scuola, i suoi specifici mediatori culturali, sono le "**discipline scolastiche**".

Ne segue che il primo intervento della Pastorale Scolastica non è sulle persone da educare attraverso la testimonianza della propria esperienza di fede, ma sulle discipline scolastiche così come sono, per farle diventare come dovrebbero essere, affinché possano risultare più pienamente educative delle persone.

2. - Se da parte dell'Ufficio di Pastorale Scolastica della CEI, si è voluto assumere il "punto di vista educativo", come tema generatore della pastorale (ricordiamo a titolo di esemplificazione, anche le due ultime lettere pastorali del card. Martini), e se ogni disciplina scolastica si caratterizza per "**contenuti**" propri e per "**metodi**" specifici di approccio al reale, allora ne segue che la Pastorale Scolastica deve potere incidere su questi due elementi, attraverso il suo specifico che è la **capacità di aprirli al dono della Rivelazione**.

3. - Proprio partendo da questi due punti di vista preliminari, abbiamo cercato di "leggere" (veramente di "rileggere"!) quei punti della riflessione "pedagogica" di E. Damiano, che ci sono parsi capaci di suggerire atteggiamenti pastorali nella scuola, più "meditati" perchè culturalmente più robusti. Non si tratta quindi in nessun modo di una "recensione" e neppure di una "proposta di interpretazione", ma semplicemente di un utilizzo e per di più settoriale che, credo, l'Autore consentirà volentieri agli operatori di Pastorale Scolastica. Più "veritieramente" vorrei dire che si tratta di una "narrazione" delle "suggestioni" che si sono venute formando "dentro", proprio attraverso la lettura dei punti che abbiamo indicato.

II. - Il Problema

Che cosa significa aprire la cultura scolastica al Vangelo? Più precisamente: "Che cosa significa rendere metodi e contenuti delle varie discipline scolastiche, disponibili al dono della Rivelazione?".

Questo problema tipico dell'operatore pastorale, è identico al problema di un **operatore scolastico**, cioè di un docente che voglia inserire nel momento scolastico le "esperienze di vita", o le tematiche caratteristiche attinenti alle

esperienze di vita, come "la pace", la "cultura del lavoro", le varie culture esperienziali povere del Terzo mondo, ecc... E' lo stesso problema del "**dirigente**" che voglia introdurre in modo corretto ed educativamente efficace, i "**genitori**" e cioè il criterio di lettura a due sul reale, o voglia introdurre nella scuola il "**territorio**" e cioè quegli elementi di educatività che emanano dal dinamismo delle forze locali o della storia locale.

Tra i due problemi, "introdurre nella Scuola le varie culture esperienziali" e "offrire la possibilità di una esperienza comunitaria di fede", non c'è diversità di "metodi", ma c'è una radicale diversità di "contenuti", perchè l'esperienza di fede, pretende di attingere al "significato" globale della vita, e non mira a fornire migliori criteri di uso della finitezza presente, ma vuole inserire le persone in una esperienza di infinitezza che attinge al futuro.

Possiamo quindi "descrivere" il problema, in questo modo:

- 1) da una parte esiste una **cultura consolidata** di tipo "**logico, teoretico, astratto, deduttivo**" e quindi con un suo preciso e affermato statuto epistemologico...
- 2) dall'altra, esistono "esperienze di vita", che l'operatore scolastico, "sente" utili alla educazione, e che vorrebbe quindi introdurre nella Scuola, ma che si presentano solo come "testimonianze" di persone o di situazioni, e non risultano dotate di quella "**strutturazione sistematica**" che caratterizza invece ogni singola disciplina. Si tratta cioè di elementi educativi interessanti che però non rivestono una dignità scientifica, pari a quella delle tradizionali discipline scolastiche, le quali pertanto continuano a ritenersi le uniche autentiche espressioni della razionalità umana.

Questo problema potrebbe essere meglio chiarito, proprio affrontando un esempio simbolo, e cioè l'introduzione nella scuola della tematica della "Pace".

Se nel modello logico la verità consiste nella coerenza formale rispetto a premesse liberamente scelte, e non ha nessuna importanza che un ragionamento sia fatto da uno o più persone, introdurre una tematica come quella della pace, in cui la concordanza e la comunicazione fra più persone costituiscono la verità di una affermazione, non significa semplicemente introdurre un argomento accanto ad altri argomenti, ma significa introdurre un **nuovo modello di razionalità**.

Si tratta quindi non tanto di trovare qualche soluzione empirica che consenta l'utilizzo educativo di due contributi (così come in politica, si attinge . . . a due forni), ma di affrontare un **problema epistemologico di alto profilo culturale**, che possiamo definire in questo modo:

1. Come fare **interagire due tipi di cultura a statuto epistemologico** diverso e **non omogeneo** fra loro, anzi contrario: cioè una cultura a statuto epistemologico logico, teoretico, deduttivo, astratto - che mira alla completezza formale e perciò a una organizzazione razionale a cui si chiede di spiegare tutto del presente e di dire tutto dell'esistente - e una cultura "analogica", dell'Avvento e dell'Esodo, che si colloca nei frammenti vitali, fra memoria e anticipazione, e a cui si chiede di inquietare le sicurezze del presente?
2. E come farle interagire fra loro ai "**fini educativi**", "**nella scuola**", e cioè in modo che risultino, proprio perchè "assieme", più educative per una concreta persona in un determinato ambiente?

III. Una direzione per qualche possibile soluzione

1. - Trattandosi di due contributi educativi tra loro culturalmente non omogenei, la premessa alla soluzione del problema, o meglio un primo livello di soluzione sul come farli interagire fra loro, deve necessariamente consistere nel rendere le "esperienze di vita", e in particolare la esperienza comunitaria di fede, capaci di produrre cultura a pari dignità delle tradizionali materie umanistico-scientifiche.

Se ritorniamo all'esempio della "pace", si tratterebbe di "inventare" una cultura, basandola non sul principio logico della deduzione, ma sul principio "analogico" dei comportamenti umani. Si tratterebbe in sostanza di reclamare pari dignità razionale al principio della "analogia", determinandone con chiarezza il proprio statuto epistemologico, e di mettere in discussione la concezione "illuministica" del sapere, operazione già alquanto abbozzata in qualche settore specialistico (penso alla Storia e in particolare alla storia della Rivoluzione francese), ma ancora tutta da fare per quanto concerne le "discipline scolastiche".

Se tutto questo è ovviamente compito degli "studiosi" e non degli "operatori", tuttavia chi opera nella concretezza quotidiana dei viventi, può offrire il prezioso contributo di un giudizio-verifica sulla efficacia educativa di una cultura.

Proviamo a riflettere sui caratteri "educativi" della cultura che normalmente trasmettiamo a scuola. La "normale" cultura scolastica è strutturata attorno a quel modello di razionalità che abbiamo chiamato logico-teoretico-deduttivo-astratto. Questo significa che una realtà è "capita", se trasformata in concetto, e questo è "vero" se risulta rigorosamente deducibile da un principio liberamente posto. Che si sia in uno o in molti a fare questo ragionamento, che ci sia guerra o pace, fame o opulenza, gioia o dolore . . . tutto questo è "ininfluente" circa la "verità" del mio ragionamento: anzi, qualsiasi interferenza di natura diversa, è appunto chiamato "errore"! Inoltre la razionalizzazione per concetti, riduce la realtà a ciò che è contenibile nel concetto facendo "violenza" alla complessità e al divenire della realtà stessa. In più, con la centralità dei "metodi" rispetto ai "contenuti", dato che il metodo è un "prodotto" totalmente diverso dell'uomo, si finisce con l'assegnare ai soggetti umani il "significato", e cioè l'esistenza "razionale", del reale. Questa mentalità ci è talmente connaturale che l'abbiamo incorporata nello stesso linguaggio. Con quali termini indico la "cosa"? Con il termine "**oggetto**": la realtà è per l'uomo "ob-jectum", nemica che mi si scaglia contro e con la quale quindi è possibile solamente un rapporto "conflittuale". Oppure con il termine "**roba**": la realtà esiste per quel tanto che la posso catturare, portare via. Oppure con il termine "**prodotto**": la realtà esiste non in sé, ma per quel tanto che io la faccio.

Come possiamo ritenere "educativa di una persona" una mentalità siffatta?

E' inevitabile che un operatore scolastico attento alle culture esperienziali e un operatore pastorale attento alla esperienza comunitaria di fede divengano non solo "critici" delle tradizionali discipline umanistico-scientifiche, perchè

ne verificano la sufficienza educativa, ma possano offrire anche un potente stimolo alla stessa evoluzione culturale delle singole discipline, "se" e "per quel tanto" che sanno indicare quali contenuti culturali derivanti dalla fede sono più utili per la scuola e che cosa essi dicono ai metodi e ai contenuti delle altre discipline scolastiche.

2. - L'operatore scolastico e pastorale, per la soluzione di questo problema, scelgono il **punto di vista educativo**.

Che cosa significa?

Prima di tutto e soprattutto vuol dire che ogni educatore non pensa se stesso al servizio delle esigenze di sviluppo del sapere scientifico (l'insegnante cioè non ha come scopo il progresso della disciplina insegnata), ma parte dalle esigenze di crescita del soggetto e, più in particolare, dalla più essenziale delle esigenze di un soggetto umano in crescita: quella di sapersi dotare di criteri sufficienti per gestire la propria esistenza.

Se fa questo, allora l'educatore "non" concepisce più la propria materia come modello rimpicciolito della corrispondente disciplina scientifica, ma la ripensa e la ristruttura in funzione di elementi estranei ad essa, e cioè in funzione dell'educativo.

Gli **"educatori delle persone"** (non quindi "docenti di una materia"), proprio per potere fare il loro mestiere, devono quindi rimettere in discussione lo stesso **concetto di disciplina scolastica**, partendo da questo assunto fondamentale: Lo statuto epistemologico di una disciplina scientifica nella scuola deve dipendere dallo statuto educativo della stessa e non viceversa.

Il problema quindi si sposta in avanti e diventa il seguente: organizzare il proprio insegnamento significa costruire un nuovo concetto di disciplina scolastica, partendo dalla capacità di porre in relazione, entro l'insegnamento di una disciplina, le esigenze del suo statuto epistemologico e cioè la fedeltà al modello di scienza corrispondente, con le esigenze del suo statuto educativo, e cioè con la capacità di un differenziato servizio alla crescita di una persona.

Quindi un operatore scolastico che voglia introdurre nella scuola le culture esperienziali (specialmente quelle locali e più povere, quelle "sommerse" e "sommesse", le culture del Terzo mondo, la cultura planetaria consiste in ciò che fa gli uomini simili fra loro) e un operatore di pastorale scolastica che offre a un giovane la possibilità di una esperienza di fede, danno anche un prezioso servizio alla educazione scolastica, se e per quel tanto che, partendo dalla propria esperienza vissuta, pongono e aiutano a risolvere, due problemi: anzitutto il problema del superamento o revisione dello stesso concetto tradizionale di disciplina scolastica ponendo quindi anche il problema di una nuova qualità della professionalità docente che diventa prima di tutto capacità di ripensare contenuti e metodi della propria disciplina, in funzione dello sviluppo di una persona, e non come modello rimpicciolito, per esigenze didattiche, della corrispondente disciplina scientifica. E' insomma una professionalità che cessa di essere trasmittitrice di una "cultura consolidata", a sostegno di posizioni sociali anch'esse consolidate,

per lasciare il posto a una creatività culturale che non può non diventare anche "educazione politica" di tutta la società al cambio sociale.

IV. Conclusione

Abbiamo tentato di precisare un poco di più l'ambito di intervento della pastorale nella scuola, partendo dalla attenzione ad un problema significativo della prassi educativa e della riflessione pedagogica. Abbiamo cioè cercato di portare qualche ulteriore elemento di chiarificazione (o di complicazione?) al problema di che cosa voglia dire "pensare nella fede" e "credere in prospettiva pedagogica", fissando questi punti essenziali:

- 1 - Nella scuola l'elemento educativo fondamentale sono le discipline scolastiche così come vengono trasmesse attraverso la funzione dell'insegnamento.
- 2 - Ogni singola disciplina deve essere "convertita" al massimo di educatività possibile, anche attraverso l'apertura alle culture esperienziali.
- 3 - Questo significa porre un serio problema epistemologico circa la natura stessa di "disciplina scolastica".
- 4 - Il contributo specifico di un operatore di pastorale non si configura quindi come direttamente educativo di persone, ma come capace di portare elementi significativi alla comprensione di questo problema, affinché siano le singole discipline ad essere più e meglio educative della persona dell'alunno.

La lettura dei punti indicati dalla riflessione "scolastica" di E. Damiano (ora possiamo indicarla con questo termine più esatto e per nulla restrittivo, come sarebbe invece parso se usato, all'inizio, al posto di riflessione "educativa") può fornire all'operatore di pastorale scolastica, vari elementi per realizzare, nella propria scuola, qualche intervento significativo.

don Pierino De Giorgi

-
- (1) Altri testi risultano utili ad ampliare e precisare la comprensione del pensiero pedagogico del prof. Damiano. Si citano in particolare i seguenti:
Introduzione alla metodologia curricolare, E. Damiano (a cura) in Epistemologia e Didattica, ed. La Scuola, 1988 (pp. 5-20);
Insegnare per concetti, ID. (a cura) La religione cattolica a scuola, ed. La Scuola, 1988 (pp. 28-35);
ID. "L'Educazione alla Pace nella scuola" in Aggiornamenti Sociali (1985);
"Il dibattito concettuale e assiologico" (pp. 23-42); "La legittimazione scolastica" (pp. 216-146).

