

PASTORALE

DELLA SCUOLA

Notiziario

Anno XVI - N. 4 - 5

maggio 1991

INDICE

1. EDITORIALE

Gli adulti, i giovani, il futuro pag. 183

2. IN PRIMO PIANO

Il Simposio europeo sull'*Insegnamento della religione cattolica
nella scuola pubblica dei Paesi europei*

- Allocuzione del Santo Padre " 187

- Considerazioni sul Simposio (mons. Giuseppe Rovea) " 191

3. TEMI DEL DIBATTITO ATTUALE

La condizione dell'uomo nella società post-moderna
e le nuove sfide per l'educazione (prof. Gabriele Calvi) " 196

La figura educativo-professionale dell'insegnante
(prof. Norberto Galli) " 207

4. UFFICIO NAZIONALE

Promemoria della seduta della Consulta Nazionale
del 13 marzo " 212

5. INFORMAZIONI E CRONACHE

Documento programmatico del Seminario su
"L'educazione alla vita nella scuola" " 224

maggio 1991

GLI ADULTI, I GIOVANI, IL FUTURO

1. - I giovani nella cronaca triste di questi mesi

Un freddo improvviso ha gelato questo ingannevole aprile e il bianco malinconico di una nevicata fuori stagione ha per qualche giorno sostituito l'atteso splendore degli alberi in fiore. Così la gente torna a ripetere che non ci si può fidare più nemmeno delle stagioni. In realtà, anche sui discorsi più neri, si stende una indistruttibile certezza: c'è nelle cose una legge che non può fallire. Verrà maggio, rassicurante e festoso, a rimettere l'anno nel suo corso. Così, com'è giusto, ci si consola presto, di un'acerba primavera.

Eppure le immagini televisive della corazza di ghiaccio sui petali sono parse inquietanti e tristemente allusive in questi giorni in cui sui quotidiani tornano le statistiche delle morti per overdose, rioccupano spazio le cronache della follia giovanile del sabato notte, si filma l'alienazione scatenata di tifoserie adolescenti e si varca ogni limite pensabile e dicibile con la storia di un ragazzo che attua, per bramosia di denaro, l'assassinio di entrambi i genitori e programma quello degli altri familiari.

Non ci si consola facilmente di questo gelo che attanaglia parte della nuova generazione: è un freddo che si attacca a noi adulti e ci tormenta perchè il nostro mondo sembra ancora prigioniero di un tragico rituale che conduce al sacrificio dei primogeniti. C'è il senso di una colpa oscura di cui sono testimonianza tante considerazioni affidate in questi giorni al dialogo familiare, alle riflessioni religiose, alla valutazione di esperti ed educatori, al confronto fra gli stessi giovani nelle scuole, nelle associazioni e nei gruppi.

Quello che colpisce, oltre l'enormità degli episodi e delle situazioni portate all'evidenza della cronaca, è la consapevolezza che in realtà l'universo giovanile non è più solo lo spaccato di un segmento della vita umana, un periodo magari inquieto ma limitato, che coincide con l'iniziazione ad una diversa consapevolezza e ad un equilibrio più alto e fecondo.

Esso è di fatto specchio ed emblema della società nel suo insieme: una concentrazione, esplosiva, delle sue attese, dei sogni, degli ideali, ma anche delle frustrazioni, delle involuzioni, dei cedimenti esistenziali. Siamo in un certo senso di fronte ad un indebolimento del processo di simbolificazione sociale che non riesce più a realizzare in maniera armonica un idealtipo "maturo", a tal punto che lo stesso adulto è tentato di regredire ad illusorie "performances" giovanilistiche, su tutti i piani della sua esistenza.

Siamo di fronte ad una assolutizzazione della giovinezza, col mito delle possibilità intatte, delle decisioni sempre procrastinabili e reversibili; con l'indistruttibile certezza che essa è un

privilegio che comporta solo diritti da godere e non doveri da adempiere; con la fatale contaminazione tra mezzi e fini e con la confusione tra risultati e significati delle proprie azioni, cioè con la incapacità di sublimazione e lo spasmodico bisogno di soddisfazioni immediate.

2. - Le tentazioni della giovinezza

Il male non sta nella giovinezza, che è piuttosto una benedizione, ma nella incapacità di legarla a tutto l'arco della vita.

Così per tornare alla metafora delle stagioni, una primavera senza estate, autunno e inverno, sarebbe uno sperpero. E proprio questo sta capitando alle nuove generazioni: l'incapacità di pensarsi nel tempo, nel futuro; la tentazione di bruciarsi nell'istante, nell'emozione passeggera.

*E' questo il *démone* della giovinezza, di tutte le giovinezze, ma in maniera particolare di quella che sta vivendo la conclusione del secondo millennio.*

Certo è giusto ripetere che la maggioranza dei giovani non è così: non è nemmeno necessario documentarlo, tanto è evidente e a portata di esperienza. Comunque non concludiamo nulla a distinguere i buoni dai cattivi: il nostro scopo, come cristiani adulti educatori, non è infatti quello di individuare la soglia statistica di sopportabilità dei "sinistri", come in un budget assicurativo. E' quello di assumere come criterio il valore assoluto e irripetibile di ogni persona e la tensione morale che induce a proporre e ad esigere l'applicazione di questo metro ogni volta che si parla dei giovani, ogni volta che ci si accosta a loro.

Non è nemmeno il problema dell'abbondanza di cose, di denaro, di opportunità di cui possono fruire i giovani d'oggi: fra di loro molti, in realtà, se ne giovano in maniera saggia e utile.

In tante analisi di questi giorni, sconsolate e spesso pessimistiche, è chiaro, anche se non avvertito, lo scambio tra cause ed effetti. Quando si incolpa il denaro, l'automobile, la labilità dei rapporti umani, si descrive già un effetto del nostro standard di vita. A meno che non riteniamo che povertà e minori opportunità siano automaticamente fattori di perfezione.

Dimentichiamo che le generazioni passate hanno dovuto interiorizzare un'"ascetica" della povertà, del limite, talora intollerabile, imposto alle proprie esigenze e dinamisimi di crescita, in modo da uscire dalla rassegnazione ma anche dall'invidia verso chi possedeva.

3. - L'"Esodo" degli adulti con i giovani verso una vita "significativa"

Analogamente, per il nostro tempo, il problema educativo sta nell'avvio di una adeguata "ascetica" personale e comunitaria che, tenendo conto delle circostanze sociali e culturali, rimetta in cammino l e persone, con l'idea che la vita non è un dato di fatto, ma un compito affidato a ciascuno e a tutti, perchè è un mistero. E' questo il nucleo del messaggio esistenziale: proprio nel momento in cui la scienza sembra poter dare risposta a tutte le domande e conduce a possibilità vertiginose la propria capacità di descrizione e intervento, la vita si rifà mistero, enigma, domanda insoluta. Se non si riconquista la dimensione di mistero, si lascia spazio al rebus, cioè alle complicazioni scoraggianti e all'insignificanza. Da questo "rischio" nasce appunto il compito di ogni educatore e di ogni istituzione educativa. Ora, sia chiaro, "la dimensione mistero" della vita non ha nulla di oscuro e incomprensibile: anzi essa fiorisce con la trasparenza esistenziale, con l'attitudine al segno offerto nella quotidianità, nella sua forza di domanda/risposta.

Come a dire che alla vita non si preparano i giovani se non vivendo: è questo l'unico metro

infallibile, l'unica ricetta. Bisogna però accettare di vivere accanto ai giovani, anzi "di fronte" ai giovani, davanti ai loro occhi, e senza schermi, senza mediazioni fittizie e furbesche, chieste o addossate al proprio ruolo: si tratta di vivere senza rete, non simulando di vivere, come se si sapesse già tutto.

Dopo tutte le elucubrazioni pedagogiche, di cui è fecondissima l'epoca nostra, poco poco che ci dedichiamo a studiare i meccanismi dell'educazione, vedremo appunto che resta fondamentale lo sguardo che lega esistenzialmente e ontologicamente il bambino/ragazzo/giovane all'adulto, in una proiezione non discontinua del processo di generazione.

La seconda "ascetica" è quella del tempo: bisogna assumere fino in fondo il tempo. Non si anticipano la primavera o l'estate accendendo un fuoco sotto gli alberi. Molte prassi educative pretendono di fare senza il tempo, o pretendono di evitarne dei tratti, magari quelli più ardui e poco gratificanti. Il tempo ci vuole tutto, ed è esattamente tutto il tempo della vita adulta. Il nostro tempo è sempre, e inevitabilmente, tempo educativo.

Chi pretende di "ingannare" il tempo esce dall'educazione. E' questo il problema vero di tanti adulti, genitori ed insegnanti: hanno la pretesa di fare educazione negli scampoli del loro tempo, immaginandolo, oltretutto, separato dal resto delle loro occupazioni.

Vorrei infine ricordare un altro elemento di questa "ascetica" educativa per i nostri giorni. Se la nostra è soprattutto un'epoca ricca di cose, essa deve, simmetricamente, svilupparsi sul piano educativo come un'epoca ricca di condivisione. E' quindi essenziale la capacità di far crescere il senso degli altri, tanto più per il rischio che la struttura cellulare della famiglia, con l'assenza generalizzata dell'esperienza di fraternità, finisca per essere di fatto uno spazio angusto, di autocontemplazione, in cui gli altri appaiono come "coloro che stanno fuori" o "coloro che stanno contro".

Ogni epoca ha avuto, e avrà, le sue "esplorazioni", il superamento di confini ritenuti intoccabili: pensiamo ad eventi come la scoperta dell'America, l'invenzione della stampa e della radiotelevisione, il viaggio sulla luna, la chirurgia dei trapianti, l'incontro fra culture diverse, ecc. Ciò è sempre avvenuto con duri momenti di transizione e ricomposizione, ma alla fine sempre con un complessivo e incalcolabile - spesso inatteso - arricchimento.

E' essenziale che la nostra epoca scopra che le sue battaglie, che appaiono così dure e sconvolgenti in particolare nella generazione giovane, proprio a partire dai giovani cominciano a risolversi in vittoria per tutta l'umanità. E' augurale anche per noi l'affermazione dell'apostolo Giovanni che sceglie come suoi interlocutori i giovani, assumendoli nella dinamica della rivelazione, rendendo loro atto di essere un luogo della salvezza: "Ho scritto a voi, giovani, perchè siete forti, e la parola di Dio dimora in voi e avete vinto il maligno" (1Giov 2, 14).

Il numero del Notiziario che viene offerto agli operatori della Pastorale della Scuola è leggibile proprio in questa chiave di chiamata alla responsabilità educativa nei confronti dei giovani: dati della cultura, della sociologia, della riflessione teologica e pastorale, dell'esperienza pedagogica e didattica confluiscono verso la speranza e l'impegno di una grande impresa educativa verso le nuove generazioni: la più ardua e la più essenziale delle nuove "esplorazioni", alla ricerca di un mondo più degno dell'uomo.

Si è svolto a Roma dal 13 al 15 aprile un Simposio europeo sull'Insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei Paesi europei, con la presenza di esperti e responsabili del settore provenienti da 21 Conferenze episcopali.

L'evento è già significativo in se stesso, a prescindere dai risultati conseguiti nei tre giorni di lavoro accurato e intenso.

Si è trattato infatti di un "segno" di come la coscienza europea cresce anche dentro le comunità cristiane: le Chiese sentono di non poter essere spettatrici della crescita della nuova Europa, ma costruttrici di essa, nella misura in cui riescono ad integrare l'intenzionalità evangelizzatrice nei più generali processi attraverso cui passa la nuova cultura del Continente, avviato ad una più impegnativa unificazione.

Di assoluto rilievo il discorso del S. Padre ai convegnisti ricevuti in udienza alla conclusione dei lavori. Il Papa, pur nella brevità del testo, offre una ricognizione autorevole e illuminante sul tema del Simposio, mostrando la coerenza di questo impegno di Chiesa, speso per l'evangelizzazione e l'educazione, con gli sforzi volti a far riscoprire all'Europa la propria identità profonda, senza la quale l'idea dell'unificazione resta astratta o si traduce in un'operazione di profilo angusto.

Particolarmente stimolante, nel tessuto del discorso papale, la puntuale chiamata in causa dei diversi necessari protagonisti dell'Insegnamento della religione nella scuola: famiglie e alunni, insegnanti di religione e docenti cattolici di altre discipline, responsabili scolastici, autorità amministrative e politiche, esponenti della cultura.

Delle dinamiche emerse nel Simposio e dei suoi esiti riferisce con precisione mons. G. Rovea: la sua riflessione è utile perchè aiuta a collegare in maniera costruttiva le problematiche del nostro IRC con le analogie/differenze della situazione in altri Paesi, mostrando gli spazi della nostra originalità e insieme le possibilità di un utile confronto e integrazione con altre esperienze.

maggio 1991

ALLOCUZIONE DEL SANTO PADRE AL SIMPOSIO EUROPEO SULL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE NELLA SCUOLA PUBBLICA

1. Con sentimenti di grande cordialità e di profonda stima vi do il mio benvenuto, carissimi Fratelli e Sorelle, partecipanti al Simposio europeo sull'insegnamento religioso nella scuola pubblica, che assai opportunamente il Consiglio delle Conferenze Episcopali di Europa ha promosso e la Conferenza Episcopale Italiana ha degnamente organizzato.

Saluto con affetto e gratitudine il Presidente di quest'ultima, Mons. Camillo Ruini, i Vescovi rappresentanti le singole Conferenze Episcopali, il Comitato organizzatore del Simposio, i sacerdoti e i laici delle diverse Nazioni europee ad esso intervenuti.

2. I prossimi traguardi di maggiore unità dell'Europa stanno determinando nei Paesi del continente un fervido processo di riflessione, di valutazione, di progettazione, la cui portata va certamente oltre la pura unificazione economica e politica, diventando fatto di cultura, promozione di umanità e, per noi credenti, *singolare e fondamentale appello alla nuova evangelizzazione*. Affinchè il contributo della Chiesa a tale processo sia il più alto e fecondo possibile, ho convocato un'Assemblea speciale per l'Europa del Sinodo dei Vescovi.

In questa prospettiva - e con una rilevanza che al momento non possiamo ancora valutare appieno - si rivela opportuna una riflessione allargata all'intero Continente circa l'insegnamento della religione nella scuola pubblica.

Tale insegnamento, per l'estensione, la continuità e la durata che assume nelle scuole della maggior parte dei Paesi europei, per la destinazione specifica al mondo dei ragazzi e dei giovani, per i contenuti che esprime in riferimento alla componente religiosa della vita, specificamente come religione cattolica, per l'investimento di energie e mezzi da parte della Chiesa e degli Stati, merita d'esser considerato un contributo primario alla costruzione di una Europa fondata su quel patrimonio di cultura cristiana che è comune ai popoli dell'Ovest e dell'Est europeo.

3. Ben vengano, pertanto, iniziative come la vostra che, oltre a tener acceso l'interesse per il futuro dell'Europa, richiamano l'attenzione sui valori spirituali ed etici da trasmettere alle nuove generazioni, quale fondamento della loro formazione cristiana, culturale e civile. Occorre per questo ricercare forme di collaborazione e di aiuto reciproco in vista di un disegno d'insieme, entro cui le diverse situazioni locali possano trovare, anche per l'insegnamento della religione, punti di riferimento comuni.

Di tale disegno il Simposio ha tracciato il profilo, prestando attenzione sia all'esperienza che alla normativa dei vari Paesi e Chiese particolari, agli ordinamenti degli Stati circa la scuola, alla

condizione giovanile. I risultati del vostro lavoro, debitamente riassunti e formulati in specifiche proposizioni, potrebbero essere riguardati come un'ottima base per una *"Carta" dell'insegnamento religioso europeo*.

4. In questo incontro, che conclude e corona il Simposio, mi preme sottolineare alcune esigenze ed istanze principali.

La prima di esse concerne i destinatari dell'insegnamento religioso: *gli alunni*, dai bambini e fanciulli dei primi livelli scolastici fino ai giovani studenti delle scuole superiori. Essi meritano la più grande attenzione, perchè sono la ricchezza più vera dell'Europa, ne rappresentano il futuro. L'impegno per la loro formazione, vadunque, considerato l'investimento più prezioso e urgente da parte della Chiesa e delle istituzioni pubbliche. L'insegnamento della religione impartito nella scuola offre ad essa un originale e specifico contributo, tanto più che in molti dei vostri Paesi la frequenza degli alunni, pur essendo frutto di libera scelta, raggiunge percentuali estremamente elevate. Gioverà ricordare che al centro di tale insegnamento sta la persona umana da promuovere, aiutando il ragazzo e il giovane a riconoscere la componente religiosa come *fattore insostituibile per la sua crescita in umanità e in libertà*.

L'insegnante di religione si preoccuperà, pertanto, di far maturare le profonde "domande di senso" che i giovani portano dentro di sé, mostrando come il Vangelo di Cristo offra una vera e piena risposta, la cui inesauribile fecondità si manifesta nei valori di fede e di umanità espressi dalla comunità credente e radicati nel tessuto storico e culturale delle popolazioni d'Europa. Il processo didattico proprio della scuola di religione dovrà, quindi, essere caratterizzato da una *chiara valenza educativa*, volta a formare personalità giovanili ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace, capaci di usare bene della propria libertà.

Invito in particolare gli insegnanti di religione a *non sminuire il carattere formativo del loro insegnamento* e a sviluppare verso gli alunni un rapporto educativo ricco di amicizia e di dialogo, tale da suscitare nel più ampio numero di alunni, anche non esplicitamente credenti, l'interesse e l'attenzione per una disciplina che sorregge e motiva la loro ricerca appassionata della verità.

5. La formazione integrale dell'uomo, mèta di ogni insegnamento della religione cattolica, *va realizzata secondo le finalità proprie della scuola*, facendo acquisire agli alunni *una motivata e sempre più ampia cultura religiosa*.

Il Simposio ha documentato come sia diversificata nei vari Paesi la situazione dell'insegnamento della religione e in certa misura la stessa concezione della natura e finalità di tale insegnamento, in particolare per quanto riguarda *il suo rapporto distinto e insieme complementare con la catechesi della comunità cristiana*. Non è il caso di ridurre a uniformità quello che la situazione storica e la saggezza di scelte operate dalla Conferenze Episcopali hanno determinato nei singoli Paesi. E' tuttavia opportuno che l'insegnamento della religione nella scuola pubblica persegua *un comune obiettivo*: promuovere la conoscenza e l'incontro col contenuto della fede cristiana secondo le finalità e i metodi propri della scuola e pertanto come fatto di cultura. Tale insegnamento dovrà far conoscere in maniera documentata e con spirito aperto al dialogo *il patrimonio oggettivo del cristianesimo, secondo l'interpretazione autentica ed integrale* che ne dà la Chiesa cattolica, in modo da garantire sia la scientificità del processo didattico proprio della scuola, sia il rispetto delle coscienze degli alunni che hanno il diritto di apprendere con verità e certezza la religione di appartenenza.

Questo loro diritto a conoscere più a fondo la persona di Cristo e l'interessa dell'annuncio salvifico da Lui recato non può essere disatteso. Il carattere confessionale dell'insegnamento della religione, svolto dalla Chiesa secondo modi e forme stabilite nei singoli Paesi, è, dunque, una

maggio 1991

garanzia indispensabile offerta alle famiglie e agli alunni che scelgono tale insegnamento.

Si dovrà particolarmente curare che l'insegnamento religioso conduca alla riscoperta delle origini cristiane dell'Europa, ponendo in evidenza non soltanto il radicamento della fede cristiana nella storia passata del Continente, ma anche la sua perdurante fecondità, per gli sviluppi di incalcolabile valore - in campo spirituale ed etico, filosofico e artistico, giuridico e politico - a cui essa dà luogo nel cammino attuale delle società europee.

L'insegnamento della religione non può, infatti, limitarsi a fare l'inventario dei dati di ieri, e neppure di quelli di oggi, ma deve aprire l'intelligenza e il cuore a cogliere il grande umanesimo cristiano, imminente alla visione cattolica. Qui siamo veramente alla radice della cultura religiosa, che nutre la formazione della persona e contribuisce a dare all'Europa dei tempi nuovi un volto non puramente pragmatico, bensì un'anima capace di verità e di bellezza, di solidarietà verso i poveri, di originale slancio creativo nel cammino dei popoli.

6. Il carattere culturale e formativo qualifica il valore dell'insegnamento della religione nel progetto globale della scuola pubblica. Al suo svolgimento sono chiamate a concorrere le diverse componenti del mondo scolastico, in primo luogo i docenti di religione, le famiglie e gli alunni che si avvalgono di detto insegnamento e le autorità responsabili.

Agli **insegnanti di religione** è doveroso, innanzitutto, dare atto dell'opera generosa e competente svolta a servizio delle nuove generazioni. Il Simposio ha sottolineato come non sempre i loro diritti siano adeguatamente rispettati. Chiedo, pertanto, alle autorità competenti che vogliano assicurare agli insegnanti di religione ciò che è loro dovuto sul piano anche giuridico e istituzionale, in ragione di una professionalità da essi condivisa con gli altri insegnanti, ed impreziosita dal tipo di servizio educativo che la loro disciplina comporta. Nel contempo esorto gli insegnanti di religione a svolgere sempre il loro impegno con la solerzia, la fedeltà, l'interiore partecipazione e non di rado la pazienza perseverante di chi, sostenuto dalla fede, sa di realizzare *il proprio compito come cammino di santificazione e di testimonianza missionaria*.

La fecondità dell'insegnamento della religione e la sua capacità di incidere nella mentalità e nella cultura di vita di tanti giovani dipendono in larga misura dalla preparazione e dal continuo aggiornamento degli insegnanti, dalla convinzione interiore e dalla fedeltà ecclesiale con cui essi svolgono il loro servizio, dalla passione educativa che li anima.

Mi preme rivolgere qui una parola anche agli **insegnanti di altre discipline** e alle **benemerite associazioni cattoliche** che operano nella scuola, perchè favoriscano il compito del docente di religione mediante ogni opportuno collegamento tra l'insegnamento della religione e l'intero complesso delle materie scolastiche.

7. Incoraggio di cuore tutte le **famiglie** e, in particolare, i **genitori cattolici**, consapevoli del gravoso compito educativo che è oggi loro affidato, a scegliere l'insegnamento religioso per i propri figli e a rendersi, nello stesso tempo, responsabili e protagonisti, insieme con i docenti di religione e gli stessi giovani, del progresso di tale insegnamento.

Conoscendo l'animo dei **ragazzi** e dei **giovani studenti**, li invito a saper vedere nell'insegnamento della religione un fattore determinante della loro formazione.

La tensione verso i grandi ideali della libertà, della solidarietà e della pace, che sale dal cuore delle nuove generazioni europee, può trovare luce e forza nell'incontro con il Vangelo di Cristo e la fede della Chiesa, aprendosi a quella verità che dà senso pieno alla vita e favorisce il riconoscimento concreto della dignità inviolabile di ogni persona umana.

8. Ai **responsabili sociali**, in particolare alle **autorità politiche** dei singoli Paesi, la Chiesa esprime

il fermo convincimento che l'insegnamento religioso, lungi dall'essere un fatto puramente privato, si pone come servizio al bene comune.

Nell'Europa dei diritti dell'uomo e del cittadino, la realizzazione di tale insegnamento garantisce fondamentali diritti di coscienza, che sarebbero feriti da ogni forma di emarginazione e svalutazione. E' doveroso, pertanto, che siano chiaramente definite norme legislative e ordinamenti istituzionali tali da assicurare - sul piano della presenza, degli orari, dell'organizzazione scolastica - le condizioni per un effettivo e dignitoso svolgimento dell'insegnamento della religione nella scuola pubblica, secondo il principio della sua pari dignità culturale e formativa con le altre discipline, che non è affatto in contrasto col rigoroso rispetto della libertà di coscienza di ciascuno.

9. Vi sono, infine, altri aspetti da considerare in prospettiva europea e che interessano direttamente l'insegnamento religioso. Ne ricordo almeno tre.

Dopo lo sfaldamento dei blocchi, ci troviamo di fronte ad una inedita sfida umana e culturale, oltrechè cristiana, che non possiamo disattendere: **le Chiese dell'Europa centrale e orientale**, che devono nuovamente impostare l'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche, da cui furono pressochè escluse per tanto tempo, hanno certamente *bisogno di confrontarsi con l'esperienza di altri Paesi europei*, ricevendo generosa solidarietà in ordine alla formazione dei docenti e alla predisposizione di idonei mezzi e strumenti didattici.

Nell'edificazione dell'Europa assume grande valore **il cammino ecumenico**. Anche l'insegnamento della religione, svolto con attenzione e apertura alle tematiche ecumeniche, può offrire alla gioventù europea un valido contributo per la conoscenza reciproca, il superamento di pregiudizi, l'impegno per la ricerca sincera dell'unità voluta dal Signore.

Una forte domanda e insieme un richiamo vengono al continente europeo dall'**immigrazione di genti di altri Continenti**, bisognose di accoglienza e solidarietà, ma anche portatrici di valori culturali e spirituali che l'insegnamento della religione non può trascurare, sia per l'universalità del fatto cristiano, sia per i concreti problemi di convivenza che si pongono.

10. Nel vostro Simposio avete prospettato la possibilità di periodici incontri, analoghi a questo. Non posso che plaudire e incoraggiare tale impegno. Voi ricordate l'invito di Gesù: "Levate i vostri occhi e guardate i campi che già biondeggiano per la mietitura" (Gv 4, 35). Anche nel vostro lavoro può trovare applicazione il detto citato nella circostanza da Gesù: "Uno semina e uno miete" (Gv 4, 37). Voi però siete convinti che il ruolo a cui ciascuno è chiamato resta, in fondo, secondario rispetto a quel "frutto per la vita eterna", del quale può godere insieme "chi semina e chi miete" (Gv 4, 36). Questa gioia io vi auguro di cuore!

Carissimi, nella vostra quotidiana fatica a servizio della fede, della scuola e della gioventù, vi accompagni la mia Benedizione Apostolica, propiziatrice della luce e della grazia che viene da Dio.

SIMPOSIO EUROPEO SULL'IRC

mons. Giuseppe Rovea

Si è svolto a Roma, nei giorni 13-15 aprile 1991, promosso dal Consiglio delle Conferenze Episcopali europee, il 1° *Simposio europeo su L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei Paesi europei.*

Non è chi non veda, soprattutto dopo il crollo del muro di Berlino e i complessi rivolgimenti politici intervenuti nell'Europa dell'Est nel 1989 e 1990, l'importanza del tema di studio, soprattutto in rapporto al futuro culturale e religioso dell'Europa.

Non sarà inutile, per rendere conto dell'intensità dei lavori, dare uno sguardo al Programma-Orario delle due giornate.

Nel pomeriggio del giorno 13, dopo i saluti di rito e l'Introduzione di S.E. Mons. Camillo Ruini, si è entrati direttamente nel cuore del problema con due relazioni riguardanti la situazione dell'insegnamento della religione cattolica (=IRC) nella scuola pubblica, nei Paesi dell'Ovest e dell'Est d'Europa, da parte, rispettivamente, del Dr. Rainer Ilgner, della Conferenza Episcopale Tedesca e del Prof. P. Jan Charytanski Direttore dell'Ufficio Catechistico Nazionale della Polonia.

In serata, poi, il deputato al Parlamento Europeo, On. Rosy Bindi, membro delle Commissioni cultura e gioventù, ha proposto "*Alcune osservazioni sul contesto europeo*" atte ad inquadrare meglio il problema nel suo contesto culturale.

Va notato come le due relazioni, molto precise ed esaustive di Ilgner e di Charytanski, così come quelle del giorno seguente, erano state preparate da contributi che in precedenza erano stati inviati dalle delegazioni dei singoli Paesi.

Il giorno dopo, domenica 14 aprile, i lavori si sono mossi più in profondità, toccando direttamente i problemi della "*Natura, obiettivi e contenuti dell'IRC in Europa*" (Prof. Manuel Del Campo Guilarte Direttore dell'Ufficio Catechistico Nazionale della Spagna) e "*I fondamenti giuridici e aspetti istituzionali*" (Prof. Giorgio Feliciani, ordinario di Diritto Canonico all'Università del S. Cuore di Milano). Il restante tempo della giornata è stato dedicato a lavori di approfondimento e confronto per gruppi linguistici, le cui conclusioni sono state riferite, in sintesi, nell'assemblea che ha concluso la giornata.

La mattinata di lunedì 15 è stata occupata totalmente, in assemblea, dall'*Esame e valutazione di un testo finale del Simposio*, a cui accenneremo più oltre, e dall'udienza particolare del Santo Padre.

Questo l'itinerario dei lavori delle brevi, ma intense, giornate d'incontro.

Il dato di partenza più significativo è stata la constatazione della profonda diversificazione

esistente in materia di IRC nei vari Paesi europei. Lo ha rilevato anche Giovanni Paolo II, nel discorso rivolto ai partecipanti a conclusione del Simposio, aggiungendo tuttavia una preziosa riflessione: "Il Simposio ha documentato come sia diversificata nei vari Paesi la situazione dell'insegnamento della religione e in certa misura la stessa concezione della natura e finalità di tale insegnamento, in particolare per quanto riguarda il suo rapporto distinto ed insieme complementare con la catechesi della comunità cristiana. Non è il caso di ridurre a uniformità quello che la situazione storica e la saggezza di scelte operate dalle Conferenze Episcopali hanno determinato nei singoli Paesi. E' tuttavia opportuno - ha ancora aggiunto il Papa - che l'insegnamento della religione nella scuola pubblica persegua un comune obiettivo: promuovere la conoscenza e l'incontro col contenuto della fede cristiana secondo le finalità e i metodi propri della scuola e pertanto come fatto di cultura".

Giustamente Giovanni Paolo II non è entrato nel merito delle diversificazioni esistenti nei vari Paesi, limitandosi a richiamare il doveroso rispetto per i diversi itinerari storici, culturali e politici dei vari Paesi, e sottolineando soltanto che, svolgendosi nella scuola pubblica, l'insegnamento della religione non può che proporsi come "fatto di cultura", tendente a "promuovere la conoscenza e l'incontro col contenuto della fede cristiana, secondo le finalità e i metodi propri della scuola".

Sarebbe interessante ripercorrere, almeno a grandi linee, il panorama di sintesi tracciato dai due primi relatori sulle situazioni esistenti, all'Ovest come all'Est dell'Europa, toccando il problema dello statuto giuridico dell'IRC nei vari Stati, della sua confessionalità o superconfessionalità, della sua obbligatorietà o facoltatività e relativa motivazione, dell'eventuale disciplina alternativa, della sua organizzazione scolastica, del personale insegnante e del suo rapporto con le strutture ecclesiali, e via dicendo: tutti problemi estremamente importanti e che definiscono, nel loro insieme, il vero volto concreto che assume, di volta in volta, nei vari Paesi, l'IRC. Ma l'economia di questo resoconto non lo permette. E' auspicabile che la pubblicazione degli *Atti* del Simposio renda possibile la diretta conoscenza del panorama estremamente variegato delle posizioni, anche in ordine ad un utile confronto.

Ciò vale soprattutto per i Paesi dell'Europa orientale, dove la dominazione settantennale dei regimi comunisti ha lasciato tracce pesanti e situazioni molto difficili in ordine ai problemi culturali ed educativi, soprattutto in riferimento alla gioventù. Non basta la riconquistata libertà politica, spesso ancora molto contrastata ed incerta: occorre la formazione di una nuova cultura fondata sui valori della democrazia, della libertà, del rispetto di tutti diritti umani, della giustizia e della pace. E la creazione di una nuova cultura esige tempi certo non brevi.

Un cenno particolare merita la relazione del prof. Manuel Del Campo Quilarte su "*Natura, obiettivi e contenuti dell'IRC nei Paesi europei*", perchè non si è limitato a prendere atto delle diverse concezioni esistenti in materia ma ha cercato di evidenziarne le cause e le motivazioni, ponendo di volta in volta anche gli interrogativi ed i quesiti che ne scaturiscono.

Premesso che si riconosce generalmente in Europa che l'IRC, in quanto si svolge nella scuola, deve sottostare ad un certo numero di norme; che nella maggior parte dei Paesi europei l'IRC riveste un carattere confessionale, anche se appare evidente uno slittamento sempre più marcato verso approdi culturali ed umanistici, il relatore ha sviluppato la sua analisi in rapporto a cinque punti: 1) Le principali tendenze e i loro tratti più caratteristici; 2) Le principali difficoltà che incontra l'IRC in Europa; 3) Le sue possibilità; 4) I problemi tuttora aperti; 5) Proposte e prospettive per il futuro.

Nel primo capitolo, le tendenze attuali evidenziate sono state quelle di un IRC come "trasmissione e insegnamento culturale" (presentazione organica, sistematica ed articolata del messaggio cristiano, inserito tra le discipline scolastiche); l'IRC come "servizio all'umanizzazione dell'uomo", in stretto rapporto pertanto con i problemi e i progetti dell'uomo; l'IRC come "fatto di cultura" e dialogo con le diverse culture", un approccio culturale e riflesso sulla realtà religiosa

del cattolicesimo; ed infine l'IRC come vera e propria catechesi ecclesiale'', cioè come educazione della fede e alla fede, trasferita all'interno delle strutture scolastiche.

A proposito delle *difficoltà* che generalmente l'IRC incontra in Europa, è stata rilevata l'indifferenza di docenti ed alunni verso i problemi religiosi, considerati estranei e distaccati dalla vita, lo spostamento della religione verso i problemi di semplice umanizzazione, la persistenza di numerosi e gravi pregiudizi di varia natura e provenienza, la riduzione dell'IRC a pura informazione culturale, la privatizzazione della fede, la presenza di una cultura tecnico-scientifica, ed infine lo stesso permanere di norme giuridiche ostili ad una presenza dell'IRC.

Tra le potenzialità aperte al futuro, il relatore ha sottolineato il fatto che l'IRC è per moltissimi ragazzi e giovani l'unico spazio in cui si pongono il problema di Dio e del senso fondamentale della vita, e, per la Chiesa, un'occasione unica di evangelizzazione. E' stato anche ribadito che, nell'attuale situazione dell'Europa, l'IRC resta indubbiamente un prezioso servizio che la Chiesa svolge privilegiando l'uomo e la formazione della sua personalità; che l'IRC costituisce per l'alunno la possibilità di un approccio serio, critico e documentato al Cristianesimo e, per la scuola, l'occasione di offrire una visione integrale dell'uomo, ivi compresa la dimensione religiosa. L'IRC permette inoltre di scoprire il significato di numerosi aspetti del patrimonio storico, culturale, ed artistico della propria tradizione di appartenenza.

Non mancano, evidentemente, problemi tuttora discussi ed aperti. Tra questi il relatore ha ricordato quello della secolarizzazione che ha permeato tutti i Paesi europei, ed il conseguente contrasto con il carattere confessionale dell'IRC.

Rifluiscono su questo problema il senso di estraneità, di insignificanza, di indifferenza religiosa sia degli alunni che dei genitori e degli stessi insegnanti, come la generale crisi di fede e di appartenenza ecclesiale di vaste porzioni di popolazione europea. Ed ancora, la situazione di scarsa considerazione e di isolamento sociale, scolastico ed anche ecclesiale, di questo insegnamento, che finiscono per condizionare l'efficacia della sua presenza.

Un ostacolo non indifferente è costituito anche dalla concezione sempre più tecnicistica e funzionalistica che va assumendo la scuola nei vari Paesi europei, e che rende l'IRC un corpo sempre più estraneo alle altre discipline di insegnamento.

Pesa infine lo stesso malinteso concetto di laicità dello Stato, che spinge alcuni gruppi a rifiutare come indebito un insegnamento confessionale di religione, ed a richiedere un insegnamento religioso aconfessionale, senza riuscire a comprendere la distinzione - possibile e anche doverosa - tra la *confessionalità dei contenuti* e la *aconfessionalità dei fini e dei metodi*.

In relazione al fatto che l'IRC si inserisce, un po' dappertutto, "nel quadro delle finalità della scuola", il relatore ha posto alcuni interrogativi su cui riflettere: è davvero utile configurare l'IRC come vera e propria disciplina scolastica, accettandone gli inevitabili condizionamenti? La stessa impostazione pedagogico-scolastica della scuola non finisce per costituire un dannoso condizionamento per l'IRC? Infine: la stessa preoccupazione di ricercare la "correlazione" tra i bisogni di umanizzazione dell'uomo e le risposte della fede, non rischia di fare dei primi il criterio e la misura della rivelazione cristiana, rifiutandone la trascendenza e l'assoluta novità?

Altri problemi, e non piccoli, si pongono nei confronti della dimensione ecumenica che occorre dare all'IRC, ed alla prospettiva della ricerca di una morale comune da proporre all'Europa unificata.

Il relatore ha concluso indicando alcuni criteri o dimensioni da tener presenti in futuro per un nuovo IRC.

Innanzitutto il criterio dell'evangelizzazione della cultura: l'inculturazione della fede, nel senso di interdipendenza tra fede e cultura, costituirà un orizzonte inevitabile per l'IRC.

La dignità della persona umana ed il primato dell'uomo, il rispetto dei suoi diritti e la coscienza di responsabilità di ciascuno verso i propri doveri, è il secondo orizzonte e criterio.

Un terzo criterio è costituito dalla distinzione e complementarità tra IRC e catechesi ecclesiale. L'IRC, importante e fondamentale, non può esaurire la missione evangelizzatrice della Chiesa. Occorrerà integrarlo con un vasto impegno di catechesi parrocchiale.

L'impegno per la formazione e l'aggiornamento professionale e la preparazione ecclesiale degli insegnanti di religione, insieme con la definizione chiara del loro statuto normativo e giuridico, costituiscono il quarto criterio.

Ed infine, l'interrogativo riguardante la concezione e la struttura stessa della scuola. Perché non distinguere tra scuola pubblica e scuola statale? La scuola del futuro sarà sempre più una scuola monolitica o una scuola capace di accogliere le differenze culturali e religiose esistenti nei singoli Paesi?

Gli interrogativi ed i problemi ci sono, e sono grandi. Ma altrettanto grande, ha concluso il relatore, è l'importanza ed il ruolo che nell'Europa di domani potrà svolgere un corretto IRC per la grande ricchezza delle sue potenzialità.

La ristrettezza del tempo a disposizione non ha permesso ai lavori dei gruppi linguistici di approfondire e confrontare la vastissima problematica offerta alla riflessione. E tuttavia, le proposizioni fatte proprie dall'Assemblea plenaria al termine dei lavori, non sono senza significato. Esse non costituiscono nè una sintesi compiuta, nè la risposta definitiva ai problemi tuttora aperti sull'IRC. Sono soltanto dei punti di riferimento essenziali, in cui tutti si sono riconosciuti, e da cui è necessario partire. Essi vanno dal riconoscimento di alcuni imprescindibili dati di fatto, al diritto di educazione, anche religiosa, delle giovani generazioni, fondato sul rispetto della libertà religiosa; dall'esigenza di coinvolgimento della famiglia, al contributo specifico della Chiesa; dal bisogno di preparazione professionale e spirituale degli insegnanti, al rapporto di complementarità tra IRC e catechesi della comunità cristiana; ed infine alla stretta e permanente collaborazione tra tutti i Paesi d'Europa per una impostazione sempre più seria, corretta ed efficace di questa presenza all'interno della scuola europea.

Le conclusioni, a cui il Simposio Europeo è giunto, potranno sembrare, a qualcuno, scarse e minimiste. Non bisognerà dimenticare, tuttavia, nè la estrema ristrettezza del tempo, nè il fatto che il Simposio costituiva la prima volta in assoluto che sul problema dell'IRC si confrontavano i Paesi europei sia dell'Ovest che dell'Est, tenendo conto anche della presenza delle varie confessioni cristiane: cattolica, evangelica e ortodossa.

Aver colto sollecitamente l'esistenza del problema, aver preso atto del come esso si pone nei vari Paesi e del perché; aver preso coscienza degli interrogativi, teorici e pratici, che esso presenta, delle diversificate esigenze a cui è in grado di rispondere, e delle sue potenzialità di risposta ai numerosi quesiti dell'uomo e della società europea di oggi e di domani, costituisce di per sé un passo estremamente positivo e concreto nei confronti della comune "casa europea".

Non è tutto, evidentemente. Altri passi dovranno essere compiuti in un prossimo avvenire nell'approfondimento delle questioni specifiche che costituiscono, nel loro insieme, il complesso problema dell'IRC.

Ma è già importante averlo posto sul tappeto, nella profonda consapevolezza che l'unità europea non è soltanto un fatto economico e politico, ma è, in radice, un fatto spirituale e di cultura, in cui l'eredità cristiana ha da sempre giocato un ruolo primario e decisivo.

Contro l'interpretazione fatalista o la comoda e furbesca rimozione dei dati, anche di cronaca, si offre qui una lettura acuta e responsabile del contesto entro cui si situa la condizione giovanile. La prima relazione, del prof. Calvi, mostra come la nostra società, ultimo esito della rivoluzione liberale e di quella industriale, abbandonata ai dinamismi che queste hanno avviato, ha accumulato, dopo gli entusiasmi e l'estasi da onnipotenza, una somma impressionante di "aporie", cioè di contraddizioni insolubili, che hanno finito per negare proprio le "promesse" per le quali essa era nata.

In questa situazione il recupero dev'essere di principi, di valori, di attitudini nuove che solo l'itinerario educativo può assicurare. Di qui gli spunti preziosi di riflessione sul ruolo dell'educazione, con particolare attenzione al dinamismo tra educazione e carità, alla luce degli Orientamenti pastorali della Chiesa italiana per gli anni '90, incentrati su Evangelizzazione e testimonianza della carità. La relazione del prof. Calvi è stata tenuta a Brescia nell'ottobre scorso, nell'ambito del 1° Forum delle Consulte diocesane di Pastorale della Scuola delle Chiese lombarde.

Il testo del prof. Norberto Galli, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica, guida la nostra riflessione sui nuovi compiti, centrali e ineludibili, che riguardano i docenti in questa situazione di disastrosa confusione sociale e culturale, individuando uno spazio di "ricostruzione educativa" del tessuto individuale e comunitario, proprio a partire dalla frantumazione ideale che la secolarizzazione ha arrecato all'universo dei significati di riferimento. Non è pòco, accanto alle diffuse voci di disfattismo, collocare qualche voce e proposta che incoraggiano invece il lavoro verso una coerente progettazione educativa.

LA CONDIZIONE DELL'UOMO NELLA SOCIETÀ POST-MODERNA E LE NUOVE SFIDE PER L'EDUCAZIONE

prof. Gabriele Calvi

1. - Una sofferta coscienza della *modernità*

Ho accettato questo tema anche se esso mi compete, forse, per un quinto.

Non sono un filosofo, non sono un teologo, non sono uno storico, non sono un sociologo. La mia preparazione di ricercatore sociale è più vicina alla psicologia e dà un certo taglio alla lettura dei fenomeni, una certa competenza, ma non sono in grado di sostituire nemmeno lo storico, visto che già iniziamo col riflettere sull'aggettivo post-moderno, e qualche riferimento alle dimensioni temporali e storiche occorrerebbe.

Quindi se accettate il mio contributo dovete anche accettare la condizione alla quale ve lo pongo; cioè che di questo difficile e complesso problema della post-modernità io vi presenti solo uno specchio.

Volendo riflettere sul tema della post-modernità e sulle condizioni dell'uomo nell'epoca post-moderna, ritengo che in ogni caso sia necessario un qualche riferimento alle dimensioni storiche, al processo di civilizzazione degli ultimi secoli. Questa sarà la prima parte del mio intervento, volta a dare una cornice di riferimento temporale al problema che stiamo esaminando.

La seconda parte concernerà invece una maggiore attenzione alle implicazioni dell'aspetto educativo, soprattutto in ordine alla carità.

Per rispondere alla domanda: quali sono le condizioni in cui vive l'uomo moderno, è necessario che noi ci chiediamo **cosa è la modernità** e compiamo una rassegna critica e concettuale, se non storica, di ciò che è stata l'epoca moderna nella nostra cultura e nel processo di civilizzazione, e quali sono le caratteristiche delle quali siamo eredi, nelle quali viviamo tuttora, e che caratterizzano il processo di modernità e di modernizzazione. La parola **modernizzazione** è usata dai sociologi per indicare un processo che ha investito persone e gruppi, organizzazioni e istituzioni, leggi e valori, comportamenti di vita, che tutto ha trasformato nel corso degli ultimi due-tre secoli.

Modernizzazione è **conquista di diritti di cittadinanza**, è democrazia, è costruzione dello Stato moderno, è processo di diffusione dell'istruzione, della cultura, è conquista della rapidità della trasmissione delle informazioni, è differenziazione sociale intesa come nascita all'interno della società di tanti corpi progressivamente autonomi, associazioni, istituzioni, organizzazioni, imprese. Quindi società non più come corpo unico ma società che si differenzia: tutto ciò è modernizzazione...

E' modernizzazione anche la *perdita del senso del sacro* nella trasformazione dei valori e lo

maggio 1991

smarrirsi del senso religioso. Quando ci si interroga sul perchè oggi in Italia solo il 33% delle persone dichiara di essere praticante e va in chiesa almeno una volta la settimana, mentre in realtà affermano di avere un sentimento religioso circa il 70-80% degli italiani, i sociologi rispondono che il processo di modernizzazione ha fatto sì che il comportamento collettivo e rituale della celebrazione della Messa domenicale non sia più indispensabile per la religiosità personale.

Insomma potremmo tentare di esaminare e descrivere il processo di modernizzazione prendendo in considerazione molti aspetti. Temo però che ci perderemmo in una analisi che, anzitutto, è risaputa, divulgata nei dizionarietti di sociologia nei quali è descritta la modernizzazione. Analogamente, se si vuole capire che cosa è l'epoca moderna dal punto di vista storico, si prende un manuale di storia moderna e contemporanea in uso nei licei. **Ma una analisi più attenta e più critica** deve cogliere, secondo me, le caratteristiche essenziali del processo, in particolare quelle caratteristiche dalle quali sono conseguite nel tempo, le condizioni che noi oggi sperimentiamo come problematiche.

Per questo il mio taglio di lettura non celebrerà l'epoca moderna, che è stata un'epoca di conquiste, di democrazia, di tante vicende... Abbiamo avuto un secolo XX con guerre e dittature, ma siamo uomini moderni, viviamo delle eredità del moderno, portiamo con noi la ricchezza del moderno. Ma non è di questo che ci dobbiamo occupare.

Siamo tutti consapevoli di questa fruttuosa eredità che ci è caduta sulle spalle per gli eventi che costituiscono l'epoca moderna.

Siamo meno consapevoli dell'eredità **negativa**. Eppure è dalla eredità negativa dell'epoca moderna che originano le condizioni problematiche dell'uomo post-moderno.

2. - Rivoluzione liberale e rivoluzione industriale come fattori della modernità

Questo è il tragitto intellettuale che intendo compiere con voi e sul quale richiamo la vostra attenzione: ci dobbiamo chiedere quali sono dunque le caratteristiche dell'epoca moderna, della civiltà moderna e del processo di modernizzazione dalle quali derivano le condizioni problematiche che noi oggi sperimentiamo.

Per rendere l'analisi più schematica e semplice, ho preparato due schede che proietto, leggo e commento con voi.

scheda n. 1

I FATTORI STORICI DELLA MODERNIZZAZIONE

RIVOLUZIONE LIBERALE	sancisce i diritti di cittadinanza come fondamento del contratto sociale	dà origine allo Stato democratico e sociale (=del welfare) come "terzo" regolatore dei rapporti fra cittadini
RIVOLUZIONE INDUSTRIALE	sancisce l'alleanza fra scienza e tecnica (sviluppo tecnologico)	dà origine al mercato di massa

Pastorale della Scuola n. 4-5

Anzitutto noi non possiamo pensare la modernità e il processo di modernizzazione senza fare riferimento a due grandi fattori storici che possiamo identificare nella **rivoluzione liberale** e nella **rivoluzione industriale**.

La **rivoluzione liberale** (che si colloca tra '600 e '700) vede la nascita dei primi contributi in economia, storia, diritto, giurisprudenza, filosofia, che sfociano poi nella Rivoluzione francese, che si può definire rivoluzione liberale per antonomasia (anche se la rivoluzione liberale non coincide concettualmente solo con quella francese). La **rivoluzione industriale** consiste nell'insieme di processi, scoperte, applicazioni da cui è derivata la caratteristica dominante dell'economia del nostro tempo.

I portati fondamentali di questi due eventi, che potremmo considerare addirittura dei cataclismi storici per la ricchezza dei fenomeni che hanno generato, sono che la rivoluzione liberale sancisce i diritti dei cittadini: ogni individuo è portato alla dignità di *cittadino*, come detentore di un potere di designazione dei suoi rappresentanti, come attore sociale che esercita dei diritti e dei doveri, e che stabilisce con gli altri le relazioni fondamentali che riconosciamo come contratto sociale. Dalla sanzione dei diritti di cittadinanza, origina quell'ordine complesso di conseguenze che è designato come *sviluppo civile*.

La società diviene una *società civile* nel momento in cui il rapporto tra i suoi componenti, i cittadini e coloro che governano, è iscritto in un *contratto sociale* che regola diritti e doveri e non è più affidato all'arbitrio di un autocrate, di un despota, di un dittatore: si vive in *una repubblica ideale* nella quale ognuno tiene parte di libertà, di uguaglianza, fraternità, o di solidarietà, da parte degli altri.

La rivoluzione industriale sancisce invece, all'inizio dell'epoca moderna, l'alleanza fra la **scienza** e la **tecnica**: fino ad allora i due mondi erano rimasti separati, perchè coloro che usavano le mani, il lavoro, la fatica, appartenevano a stratificazioni di ceto e di classe diverse da quelle a cui appartenevano coloro che pensavano, che investigavano la realtà o l'universo, sia che scrutassero gli astri, come Galileo o semplicemente i vermicelli in un matraccio, come Spallanzani.

La rivoluzione industriale chiede agli scienziati di prestarsi per una alleanza con i tecnici: nasce così quel processo che noi chiamiamo sviluppo tecnologico. Non si può più distinguere se è scienza o tecnologia ciò che conduce ad un risultato quale il *chip* elettronico; se sono scienziati o tecnici coloro che lavorano alla Telettra o all'Italtel, ecc. In realtà essi sono l'uno e l'altro. L'alleanza è fatta e si giunge ad un nuovo ordine di risultati che chiamiamo semplicemente sviluppo tecnologico.

3. - Lo Stato democratico e sociale metafora della modernità

Su un piano più esteso, anche nel tempo, i due fattori producono anche un secondo ordine di conseguenze: dalla rivoluzione liberale origina infatti lo Stato così come oggi noi lo conosciamo, *lo Stato democratico e lo Stato sociale*. Quando ci si chiede perchè in Italia l'assistenza sanitaria, che è quella che è, sia pubblica, bisogna ricordare che ci si trova di fronte a uno dei portati della rivoluzione liberale che ha pensato lo Stato con funzione sociale. Due cittadini, due forze politiche o due controparti nelle relazioni industriali hanno il terzo, lo Stato, come arbitro, mediatore, regolatore. La suprema tutela del cittadino in forma non autocratica è quella auspicata dalla rivoluzione liberale: lo Stato è terzo. Ma a questo punto lo Stato deve anche farsi carico di ciò a cui i singoli cittadini per ragioni di precarietà, debolezza economica, età, vicissitudini varie, non riescono da soli a provvedere. Lo Stato allora diventa **Stato Sociale**.

E' lo Stato che prevede la Cassa Integrazione, che si occupa dei disoccupati, degli ammalati, della scuola e dell'istruzione. E' lo Stato sociale che è chiamato, per volontà dei cittadini, a

risolvere i problemi che il singolo, da solo, non può risolvere e che nemmeno le varie istituzioni le organizzazioni, come la Chiesa, possono assumere, o perchè il problema non è di loro competenza o perchè non hanno forza proporzionata al compito.

La seconda conseguenza che riscontriamo nel tempo, in relazione alla rivoluzione industriale, è ciò che noi chiamiamo oggi "*mercato di massa*". Intendiamoci: la gente è sempre stata massa ma non è mai stata ritenuta tale. La gente ha sempre avuto la bocca, ha sempre dovuto provvedersi di cibarie, ha sempre mercanteggiato, ha sempre scambiato beni, denaro o altri simboli della relazione economica. Ma mercato di massa è quello in cui un prodotto o un bene sono disponibili in forma relativamente *omologata*, su larghissima scala, esposti alla libera scelta degli acquirenti. E' il mercato tipico dei consumi diffusi.

I consumi di massa sono una realtà economica comportamentale, sociologica, psicologica, molto complessa dalla quale siamo tutti investiti. Il mercato, alla fine dei conti, trasforma i comportamenti, il tenore e lo stile di vita, cambia le abitazioni, cambia l'abbigliamento, i servizi, il modo di relazionarsi con gli altri, porta molti comportamenti su un piano territoriale più esteso: l'autovettura, ad esempio, ha cambiato la territorialità in modo pauroso: basti pensare alla gente che, solo per recarsi al lavoro, è costretta a viaggiare un'ora in automobile... La territorialità è cambiata, cambiando anche il rapporto tra noi: tra il possessore di una autovettura e tutti gli altri, in funzione di un solo prodotto, di un solo bene semidurevole, quale è l'autovettura, immesso sul mercato dal processo industriale. E fin qui siamo ancora nell'ordine di conseguenze sostanzialmente positive. La gente ha voluto più rispetto dei propri diritti e lo Stato democratico promette di garantirli. La gente ha voluto vivere meglio, uscire dalle condizioni di miseria, di povertà, di carenza, di precarietà in cui si viveva fino a non molti decenni fa, anche nella Lombardia che pur era la prima delle regioni italiane per il benessere. Leggevo qualche tempo fa le statistiche di Lombroso, che ha lavorato all'Università di Pavia nella seconda metà dell'800, sul fenomeno della pellagra: in Lombardia ne morivano decine e decine di migliaia di persone, un numero spropositato se lo parliamo con le statistiche odierne sui morti per cancro. A confronto, i morti di pellagra alla fine dell'800 erano una *pandemia*, uno spavento! Noi abbiamo dimenticato queste cose! La rivoluzione industriale, come scienza e tecnologia, anche grazie alle applicazioni sanitarie, ha favorito la disponibilità dei farmaci come prodotti di massa, degli integratori dietetici, dei vaccini, e ha risolto questi problemi.

La rivoluzione industriale ha messo la luce artificiale nelle case. Siamo usciti per sempre dal periodo dell'oscurità. La gente faceva i conti con l'oscurità... vi adattava i ritmi della vita... si viveva al buio, le strade non erano illuminate, le poche lampade a gas dell'800 davano solo un fioco barlume in cui si poteva intravedere lo spigolo di una casa, per "non prendere una cantonata"... Siamo usciti dal buio per sempre con l'energia elettrica.

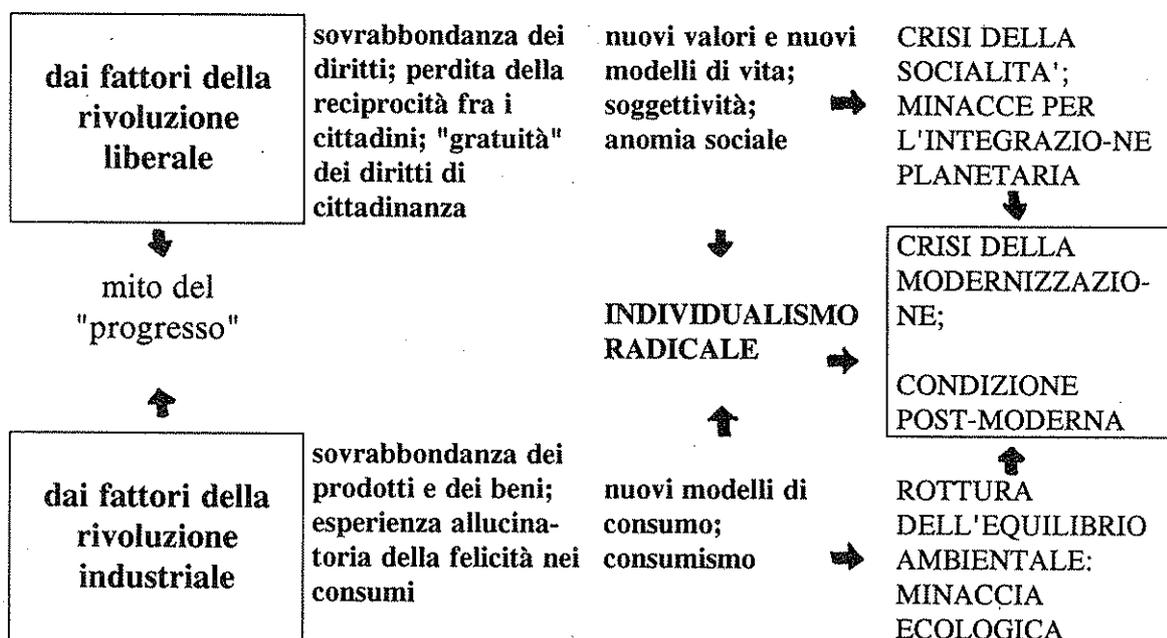
Queste conseguenze parrebbero positive ma, si è costretti a parlare anche di qualche cosa d'altro quando parliamo di epoca moderna.

Immaginate che la prossima scheda continui la precedente.

In **alto** vedete una serie di effetti che derivano dalla rivoluzione liberale e dai suoi portati; in **basso** avete quelli che conseguono alla rivoluzione industriale.

Vediamoli ordinatamente.

GLI ESITI PROBLEMATICI DELLA MODERNIZZAZIONE E LE CONDIZIONI DELL'EPOCA POST-MODERNA



4. - Il rischio moderno di una dialettica impropria tra diritti e doveri e di una noncuranza e "anomia" sociale

La condizione creata dai fattori della rivoluzione liberale può essere letta così: noi godiamo tutti oggi, e già avevamo iniziato alla fine del secolo scorso, di una *sovrabbondanza di diritti*, che ha portato però ad una sperequazione nella bilancia diritti-doveri; mentre la coscienza dei diritti è sempre più viva, la coscienza dei doveri si spegne.

Perché? Perché i diritti di cittadinanza, e tutto ciò che consegue alla cittadinanza, sono concessi gratuitamente al cittadino.

Voi nascete a Brescia e dal momento che siete iscritti sul librone degli atti ufficiali di nascita, all'anagrafe siete cittadini italiani: avete tutti i diritti: Che cosa avete fatto per averli? Nulla. Non c'è nemmeno una "cresima" o conferma politica, diciamo a 18 anni, alla maggiore età, un momento cioè nel quale la collettività chieda: ma lei intende davvero essere cittadino italiano? Accetta lei la Costituzione italiana? Ha consapevolezza lei, di godere dei diritti a fronte dei quali dovrà rispettare dei doveri? Nulla di tutto questo succede: la Costituzione Italiana del 1948 è sconosciuta agli italiani come ha dimostrato il sondaggio promosso da Ardigò due anni fa tra gli studenti universitari italiani, in occasione del quarantennio della Costituzione. Le percentuali riportate fanno paura. Alla domanda su chi avesse dato la Costituzione repubblicana all'Italia, gli universitari hanno tirato in ballo Mazzini, Garibaldi,.. Vittorio Emanuele III!

La maggioranza non sa quando è stata varata.

Eppure la Costituzione è il testo del contratto sociale, anche se non è un bel testo, sinceramente, per quanto riguarda il rapporto tra cittadini: infatti è molto ben regolato il rapporto tra

cittadini e istituzioni, ma quello tra cittadini non è una dimensione che la nostra Costituzione considera adeguatamente. In effetti, **la dimensione della reciprocità è venuta meno**. Noi dovremmo pensare: "Io sto con te in questa società se anche tu rispetti le cose che rispetto io". "Io faccio così se fai anche tu così". Invece, questo piano, che è del tutto mentale, psicologico, non c'è più. Noi non rispondiamo ai nostri concittadini, rispondiamo tutt'al più ai magistrati, al giudice, all'agente delle imposte, al burocrate... ma agli altri cittadini non rispondiamo. E i cittadini sono diventati indifferenti gli uni nei confronti degli altri: "Ma sì, faccia quello che gli pare, purchè non crei problemi a me!", "Lasciamo perdere...".

Lo stato della socializzazione tra gli italiani è questo. Ed è conseguenza del fatto che gli Stati democratici la cui Costituzione e la cui cultura politica e sociale siano originate dalla rivoluzione liberale, sono Stati nei quali le relazioni tra i cittadini sono oggi prive di reciprocità.

Una seconda conseguenza deriva invece dalla rivoluzione industriale. E ancora una volta si tratta di una sovrabbondanza, non più di diritti ma di prodotti e di beni. La nostra società è stata chiamata *società della affluenza*, della ricchezza; la quale induce sperperi, ossia la perdita della percezione del valore di ciò che un prodotto, un bene, rappresenta. C'è qualcuno tra noi che si chiede, quando apre una lattina di birra o di Coca-Cola, quanti grammi di metallo del contenitore in banda stagnata vengono buttati via subito dopo e non recuperati? Solo pochissimi lo sanno.

La perdita della percezione del valore di un bene o di un prodotto, è comunque un fatto mentale larghissimo. Qualche anno fa, nel '74-'75, dopo la *guerra del Kippur*, si iniziarono grandi campagne per il risparmio di energia. L'industria prese dei provvedimenti molto seri: addirittura credè degli uffici allo scopo e assunse manager per studiare il risparmio. Ai cittadini venne detto di spegnere lo scaldabagno se non serve, di fare attenzione all'uso degli elettrodomestici, di risparmiare energia. Quello fu un momento di crisi ed è possibile che, in un momento di crisi, giungiamo di nuovo ad un impegno. Ma sono eventi accidentali. In realtà la crisi, e quindi l'allarme per lo sperpero, dovrebbe essere una cosa continua. Questa società, che ha il grandissimo pregio di produrre tonnellate di rifiuti per ogni cittadino e di non sapere poi dove dove metterli, è una società nella quale il valore economico, e non solo quello psicologico o etico dei prodotti e dei beni, è andato completamente smarrito. Noi possiamo leggere questi due processi dicendo che nuovi valori e nuovi modelli di vita originano dalla sovrabbondanza dei diritti.

Uno concepisce la propria vita e il proprio rapporto con gli altri in modo nuovo. Si sviluppa quel fenomeno mentale che psicologi e sociologi hanno descritto come **soggettività**: l'attore individuo diventa sempre più soggettivo nella letteratura, nella interpretazione della realtà che lo circonda, nelle decisioni, nelle scelte.

Soggettività vuol dire non solo vedere il mondo come pare ma anche comportarsi come pare. Il fenomeno è stato chiamato di **autolegittimazione**. Il singolo individuo si autolegittima. Fa come gli pare e si giustifica. Trova la giustificazione per il proprio agire con un sistema di idee, di valori, di rappresentazioni.

In realtà la società diventa sempre più "*anomica*" perchè le leggi, le convenzioni, i valori collettivi perdono significato. Questo processo si chiama **anomia sociale**. Vuol dire che la società è fatta di tante microcellule, di tanti individui, ognuno dei quali va per la sua strada; la società costituisce un puro momento di convivenza, è più apparente che reale.

La sostanza del sociale è bruciata. Si tratta dell'ultimo definitivo portato di quel processo che inizialmente era buono: riconoscere a ciascuno i diritti di uomo e di cittadino. La rivoluzione liberale era partita da qui. Lungo la strada è successo qualche cosa, perchè, in realtà, coloro che pensavano di avviare la rivoluzione liberale non immaginavano conseguenze di questo genere. Ma la storia è stata ineluttabile. Ora la conseguenza è questa: le società occidentali sono società anomiche e non si riesce a capire bene il modo con cui possono essere ricostituiti i processi di socialità vera ed autentica tra i cittadini che ne fanno parte.

Dai fattori della rivoluzione industriale, invece, hanno origine nuovi modelli di consumo che variano da ceto a ceto, da età a età, da ciclo di vita a ciclo di vita, ma che sono generalmente portati ad una grande differenziazione e che tendono a far coincidere l'identità dell'individuo con il consumo stesso. "Noi siamo la nostra autovettura,... il nostro trucco,... il nostro abito, la nostra casa...". Gli oggetti ci comprano, anzi ci danno la nostra identità, ci marciano, ci segnano... Certe marche sono acquistate come se fossero la carta di identità per entrare a far parte di un certo gruppo, di una certa classe ... E il processo di espulsione da un gruppo funziona automaticamente in funzione di questi strumenti dell'identità. Nei ragazzi il fenomeno è stato clamoroso, però il fenomeno ha preso un po' tutti. C'è chi si fa la casetta in periferia, chi mette i nanetti di pietra nel giardino, e tutte le varietà vegetali che riesce a trovare, e chi cerca l'antiquariato e impazzisce per un arredo acquistato a Firenze, ecc...

Sono modelli, livelli diversi, ma gli oggetti sono gli strumenti della dispersione della nostra identità, che finisce per coincidere e materializzarsi in quella che prodotti e dei beni.

Questi sono i processi. Ma vediamo ora le conseguenze vere.

Da nuovi valori e da nuovi modelli nasce quella caratteristica ideologica, cioè di ispirazione e di orientamento, che viene indicata come **individualismo radicale**: il supremo valore della nostra realtà è l'individuo.

Non parliamo di relazioni, di gruppi, di associazioni, di partiti, di Stati, di relazioni internazionali... Sono necessari tutti, intendiamoci, ma la funzione a cui devono subordinarsi è quella di servire l'individualismo radicale: l'individuo è al centro di tutto.

Bellah ha detto che, quando ci domandiamo che cosa è il post-moderno, la condizione essenziale per riconoscere la post-modernità è che vi sia il primato dell'individualismo. In una società nella quale l'individualismo, che una volta era disprezzato, diventa un valore fondante, **perchè fonda tutti gli altri valori e li subordina**, si è in una condizione di post-modernità. E questo è l'aspetto forse più interessante dal punto di vista dei valori; però non è il solo, perchè la crisi della società, che estende le sue conseguenze fino a minacciare le stesse relazioni internazionali con quei Paesi che non appartengono alla stessa cultura e alla stessa civiltà, diventa poi una minaccia per l'integrazione planetaria.

In altre parole, quando ci chiediamo oggi: "Ma perchè i senegalesi danno fastidio, perchè scoppiano fenomeni etnico-razzistici come le *"leghe"* locali nelle elezioni politiche?", dobbiamo cercare la radice di questi processi, anche se non la spiegazione complessiva. E questa radice sta esattamente nella perdita del potere di socializzazione e nelle minacce per l'integrazione, sia a livello nazionale che planetario. Dunque alla vigilia del secolo XXI, che vedrà ondate paurose di migrazioni dal Sud al Nord, noi ci avviamo ad incontrare, in questo appuntamento storico, una nuova realtà in condizioni di individualismo radicale e di perdita del potere di socializzazione. Ma anche i nuovi modelli di consumo hanno prodotto ciò che è sotto gli occhi di tutti: la rottura dell'equilibrio ambientale denunciata dalla ecologia, le gravi minacce ancora oscure legate all'*"effetto serra"*.... le nostre città invivibili, come Milano, da mesi sotto la minaccia dello smog. La rottura dell'equilibrio ambientale è già avvenuta. Ci dobbiamo aspettare solo che diventi più grave o addirittura che nascano problemi che ora noi non prevediamo. Una civiltà dei consumi spinta al limite, è intollerabile per l'ambiente e crea da sola le minacce che adesso incombono su di lei.

5. - L'esperienza del post-moderno come diffuso disagio di valori e di prassi. Il caso Italia.

La condizione dell'uomo post-moderno sta in quest'ordine di problemi. Qualcuno ha scritto che questi ultimi vent'anni, dal '70 al '90, sono stati gli albori del post-moderno, e post-moderno sarà il XXI secolo, anche se non possiamo prevedere con sicurezza ciò che accadrà. Ma già gli albori dicono che ci avviamo a questo appuntamento storico con un sistema valoriale basato completamente sull'individualismo, avendo perso socialità e potere di integrazione ed essendo minacciati dalle reazioni ambientali che non tollerano più i nostri modelli di vita e di consumo.

Nel maggio scorso, come sempre ogni anno, ho dovuto redigere lo scenario del Paese per quanto concerne le condizioni sociali economiche e psicologiche dei cittadini, sulla base di ricerche che vengono ripetute ogni anno, con estesi sondaggi. Ancora una volta mi sono trovato a riflettere che se quelle che ho illustrato sono condizioni comuni ai paesi occidentali, in Italia le cose sembrano essere più esasperate. Perché? perché in Italia l'identità del singolo è addirittura spaccata, in una misura che negli altri paesi europei e negli USA non capita di poter riscontrare. Ho dovuto distinguere lo scenario in due parti, di cui la prima è intitolata "*il cittadino*" e la seconda "*il consumatore*", perché tra le due figure non c'è quasi più alcuna relazione.

Abbiamo un *cittadino inconsistente*, che non c'è più, che perde coscienza politica ogni giorno, che non va più a votare, che vota per movimenti antisistemici, antipartitici, magari con qualche ragione! Un cittadino che legge meno politica, ascolta meno politica, partecipa meno ad attività politica, si iscrive meno ai partiti politici. C'è la fuga generale dall'impegno politico. Un cittadino che, in compenso, chiede sempre di più allo Stato. La domanda cresce e riguarda la sicurezza sociale, pubblica, la difesa dalla criminalità, la lotta contro la droga, il sistema sanitario, le scuole, gli insegnanti, ecc... L'elenco di questi bisogni raccoglie ogni anno una percentuale di consensi maggiore e questa nel corso degli ultimi dieci anni è aumentata in modo quasi esponenziale.

Dunque il cittadino si ritira dalle istituzioni, dalla partecipazione politica, ma chiede di più allo Stato, in compenso. Già vent'anni fa, un ricercatore americano, che aveva studiato la nostra psicologia politica, affermava che gli italiani sono dei *sudditi esigenti e inaffidabili*. Non cresce solo la disonestà, e la corruzione, censita dalla magistratura attraverso denunce ed episodi criminali. Cresce la disonestà e la corruzione rilevata anche attraverso altri indicatori: frodi bancarie, cambiali inevase, truffe, corruzione dei funzionari, attraverso le mazzette, le buste, le tangenti che vengono applicate alle opere pubbliche. I diritti che i nostri avi avevano conquistato con la rivoluzione liberale sono tutti riconosciuti sulla carta, ma non li possiamo più esercitare. I diritti ci sono tutti, la Costituzione è bellissima ma non attuata... **La perdita di socialità rende impossibile l'applicazione dei diritti e il loro esercizio.** E' che poter esercitare dei diritti bisogna svolgere dei doveri.

6. - L'esigenza di una vera "rivoluzione" per il recupero della dimensione socializzante dell'esperienza civile, politica, culturale. I compiti dell'educazione.

Dobbiamo ricominciare la rivoluzione: sono aumentati il potere di acquisto, la percentuale di acquisto dei beni firmati nell'abbigliamento, le attrezzature della casa... Siamo tutti ecologisti. Poi scopriamo che il numero dei possessori di autovettura, la cilindrata media, i chilometri percorsi crescono ogni anno. Come si può essere "Verdi" ed aumentare la cilindrata e il kilometraggio annuo? Bisogna avere macchine piccole, delle utilitarie, posto poi che il motore funzioni bene e non inquina, consumare meno carburante ... L'ecologismo degli italiani, perciò, è un ecologismo

a parole. L'ecologia è nata, i "Verdi" ci sono, non c'è settimanale o mensile che non tocchi questi problemi e, addirittura ci sono pubblicazioni tutte dedicate alla natura, ma nulla intacca il modello di consumo e di vita. Così, mentre rivolgiamo tante critiche a partiti e uomini politici e allo Stato, nulla intacca il nostro modello di asocialità. Insomma, per utilizzare le metafore di Calvino, paragono il cittadino al "*cavaliere inesistente*", ad una corazza vuota, il consumatore al "*barone rampante*", perchè è staccato dalla realtà. Vede l'inquinamento della sua città, vede come è ridotto il mare, ma consuma, acquista, va sempre più spesso a provvedersi di certi beni e non si rende conto che il suo modello di vita non può essere proposto ai popoli del Terzo Mondo ... Questa è la situazione ma un passo oltre non lo facciamo.

Il passo oltre qual è? Ancora nella metafora di Calvino, è la consapevolezza che *i destini sono incrociati*: o l'uomo sociale e politico diventa un uomo che è anche consumatore consapevole o gli aspetti della realtà non si saldano. Le due facce del dilemma non le mettiamo insieme. Noi non possiamo dire "scelgo il consumatore perchè il cittadino non lo posso fare, non posso più esercitare i miei diritti ...". Io devo essere consumatore nella misura in cui sono cittadino. Le due figure vanno raccordate, i due destini adesso si incrociano.

La condizione dell'uomo post-moderno è di avviarsi ad un'epoca nella quale non vi è socialità e non vi è certezza nemmeno per i modelli di consumo, perchè non si sa per quanto tempo dureranno. Non vi è certezza di integrazione planetaria, non vi è certezza per i modelli che caratterizzano oggi il nostro stile di vita.

Nel 1972 quando usò il *I Rapporto del Club di Roma*, Peccei scrisse "Italiani, o cambiamo fondamentalmente il modo di pensare, di vivere e di consumare, o dovremo fare i conti con una realtà che non consente ambiguità".

Il *Rapporto* si è rivelato poi troppo severo: le disponibilità di materie prime e di petrolio sono risultate maggiori di quelle che erano state stimate dal MIT. Però la realtà è questa: bisogna che noi siamo intellettualmente così capaci e critici da far entrare in crisi il nostro modello attuale di asocialità, di vita e di consumo.

Ancora qualche considerazione per quanto concerne le **implicazioni educative**, soprattutto sul piano della carità.

E' facile capire cosa significa sul piano educativo far entrare in crisi il modello di asocialità. La revisione critica del nostro comportamento sociale è un impegno che fa tremare davvero le vene e i polsi. E così il modello di consumo ...

Come si fa a togliere dalla testa della gente il modello di consumo che ci ha conquistato, quando i paesi dell'Est e quelli del Terzo Mondo si accalcano in fila, in attesa di poter attuare lo stesso modo di vita? Noi che l'abbiamo storicamente sperimentato, sappiamo che non tiene e non è estensibile. Non lo possiamo portare in Africa, in Asia o in America del Sud: ma come si fa a convincere neri e indiani, africani, pakistani, bengalesi, sudamericani che il nostro modello non funziona se non saremo noi i primi ad abbandonarlo? Faremo solo delle figuracce, come quando siamo andati a dire ai brasiliani di smettere di tagliare le foreste dell'Amazzonia! ... dimenticando che la Padania, da Como a Reggio Emilia, era una sola foresta: che ne abbiamo fatto?" Se il modello non tiene, lo dobbiamo dimostrare, cioè dobbiamo cambiarlo noi per primi. Questo è un compito primariamente di formazione di mentalità, di orientamento.

7. - Nuova socialità e testimonianza della carità: itinerari di convergenza.

Ma che cosa significa educare oggi alla carità uomini che sono antisociali, asociali e consumisti? C'è addirittura il rischio della caricatura, della ambiguità di fondo o, peggio ancora,

dell'alibi. Dovremmo dire: sono un cattolico, un praticante, vivo la mia carità in questa forma: mi occupo dei malati terminali, dedico loro otto ore alla settimana, però vivo in una bella casa, ho il supermercato sotto, ho due automobili e mezza (statistica per la Lombardia), ho un pezzo di seconda casa, sia pure in affitto ... Questo è l'ordine delle ambiguità in cui noi siamo, che diventa stridente se posto in un ordine di riferimenti più generali, non solo rispetto all'Italia ma alla comunità internazionale. Insomma educare alla carità potrebbe significare semplicemente riuscire a convincerci che la carità investe tutto, è **globale**, e omnicomprensiva, e se non è così non merita il nome di carità.

Educare alla carità postula la consapevolezza profonda della realtà in cui si vive e della nostra posizione in essa. Addirittura la carità postula la cultura del nostro tempo, nel senso che noi dobbiamo esserne pienamente consapevoli.

Insomma l'impegno di educare alla carità è l'impegno di educare alla carità difficile, non alla carità facile.

Ognuno di noi, nella esperienza quotidiana, ha le occasioni della "*carità facile*" e sono quelle che poi abbiamo sotto gli occhi, che riguardano le persone che incontriamo, nelle quali ci imbattiamo senza volerlo ma che fanno parte della nostra esperienza diretta, prossimale. In tal caso, intendiamo prossimo nel senso di prossimale: ce l'ho sotto gli occhi, non posso non occuparmene. Il prossimo come privato ristretto ... la parentela oppure l'amico, il vicino, la gente della mia città.

Questa è **carità facile** ...

La carità è sempre un impegno, ma quando esiste un fattore emozionale che ci aiuta, come la voce del sangue, la prossimità, il senso della solidarietà, lo spirito di categoria, cioè dimensioni emozionali più ancora che di coscienza sociale, la carità è più facile ... Il prossimo a cui ci si riferisce non è il prossimo universale, ma quello che sta a portata di mano, che si conosce, con cui esiste una relazione già definita.

Ma il prossimo è anche il prossimo impensato, che non esiste nella esperienza reale, che facciamo fatica a rappresentarci. Per questo prossimo viene chiesta una **carità difficile**. Certo, noi non possiamo avere relazioni con milioni o miliardi di uomini, ma questi bussano oggi con le loro richieste alla nostra consapevolezza: è la nostra condizione post-moderna.

Del problema gli Illuministi, Rousseau, Voltaire e gli altri, non avevano neanche la più lontana idea. A distanza di due secoli, la scena è completamente cambiata. La vocazione della carità ora non può prescindere da questa scena, in cui noi, italiani e cattolici, siamo implicati e compromessi, malgrado noi, perchè l'abbiamo voluto, perchè eredi di una situazione economica e di una cultura dello sviluppo economico, del boom economico.

Tutto questo pesa su di noi. Se noi fossimo dei birmani, certo non potremmo vantarci di avere il frigorifero o l'automobile. I figli morirebbero in buon numero per mortalità infantile, poi avremmo le inondazioni, ma non avremmo compromesso, producendo dei modelli intellettuali di comportamento e di mercato, la sorte del pianeta e dell'umanità, come invece abbiamo fatto per il solo fatto di essere europei ... Siamo stati colonizzatori, schiavisti, abbiamo sfruttato e sfruttiamo tuttora. Intuiamo che cosa c'è dietro la guerra del Golfo, se pensiamo alla risorsa del petrolio, E così comprendiamo la crociata di tutti i popoli occidentali, russi compresi, contro l'Irak. Impossibile non vedere l'egoismo fondamentale della aspirazione al benessere, al consumo, al modello di vita e ai valori dei popoli dell'occidente. Noi dovremmo poterci considerare fortunatamente eredi solo degli aspetti migliori del processo di modernizzazione, invece portiamo con noi anche gli errori e le colpe di questo processo ... e non è facile lavarcene le mani ... E' facile solo bendarsi gli occhi.

Se vogliamo agire nel nome della carità, ed educare alla carità, allora ... la carità è grande, la carità è sterminata, è fiduciosa, la carità apre gli occhi su tutto, e queste dimensioni, questi problemi li deve vedere. Infatti, mi pare che non dovremmo educare tanto alla carità facile ma a

quella difficile.

Non dobbiamo educare ad una carità strabica, a quella cioè che con un occhio vede alcune azioni caritatevoli e con l'altro considera diversamente altre prospettive.

Poichè la carità è globale o non lo è, e poichè è suggerito che non bisogna combattere gli effetti, ma bisogna risalire alle cause, allora la carità bada alle cause; lo stato di degenerazione della socializzazione in Italia è primariamente di origine politica. Noi non possiamo essere uomini caritatevoli se non abbiamo impegno politico. Vi è la carità della politica. Non cambieremo il Paese se non ci impegnamo nella politica, là dove vengono prese decisioni che poi pesano anni e decenni. La carità strabica dice: a me la politica non interessa...

Non bisogna educare alla carità miopica, che vede solo il prossimo prossimo e non quello distante, e nemmeno a quella che non vede le aree buie delle nostre relazioni. Noi siamo pronti alla carità, verso tanta gente che ne ha bisogno, in tante relazioni, nella vita privata, in ufficio, nelle comunità, nelle associazioni; ma poi ci dimentichiamo di una persona vicina a noi, vicinissima - o il padre, o la madre, o il figlio, o la moglie, o la zia, ecc. - verso la quale c'è un rifiuto inconscio, un insieme di esperienze pregresse hanno posto tante incrostazioni, hanno reso il problema relazionale così difficile e complesso che con questa persona sembra impossibile interagire.

Non è cristiana nemmeno la carità che considera un solo ambito della realtà, solo di aiuti economici, o solo di tempo, o solo per alcune categorie, e solo per certe soluzioni ...

Questa è una carità parziale che consente di dire a noi stessi: "bene, la mia piccola parte l'ho fatta, il mio piccolo contributo l'ho dato, adesso tocca agli altri".

Anche questa è una cosa molto ragionevole, molto umana, ma è proprio dietro queste ambiguità, questi alibi che si nasconde, in radice, la nostra non disponibilità a considerare i problemi nella loro interezza.

Naturalmente siamo uomini, non abbiamo energie sufficienti per tutti i problemi, per tutti gli aspetti della realtà, per tutte le difficoltà del mondo; non c'è modo migliore per diventare nevrotici che lasciarsi prendere dall'angoscia di tutti i problemi che la carità ci permette di percepire.

Non si deve diventare nevrotici, cominciare a soffrire senza controllo, per le sofferenze di tutti. Voglio dire che la carità è anche razionalità, è intelligenza e, fatto un quadro, una diagnosi, deve scegliere. Ma con la consapevolezza di tutto quello che non può fare, che al limite si può affidare agli altri, ma in una prospettiva che considera tutte le dimensioni problematiche del mondo umano e che non offre l'alibi giustificante di una piccola soluzione per la quale si dimentica tutto il resto.

LA FIGURA EDUCATIVO-PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE

prof. Norberto Galli

Molteplici possono essere le riflessioni in proposito, ognuna delle quali suppone un quadro antropologico e culturale, da cui discende una determinata concezione dell'uomo e della società, della scuola e dell'insegnamento. Mi limiterò ad indicarne alcune.

1. - L'insegnante e la dimensione educativa

La scuola della società complessa, multicentrica e conflittuale qual è la nostra, è percorsa da un dilemma, acuitosi negli ultimi anni: deve attendere solo alla preparazione del tecnico e del professionista o anche a quella dell'uomo? Deve cioè istruire o anche educare le giovani generazioni?

Già da tempo, a cominciare dagli Stati Uniti, osserva U. Bronfenbrenner, con la separazione tra Chiesa e Stato "la responsabilità primaria della scuola divenne l'insegnamento delle discipline, mentre l'educazione del carattere ... fu lasciata alla famiglia e alla Chiesa" (*Two worlds of Childhood*, p. 115). In Francia, la legge del 9.12.1905 sulla separazione dello Stato dalla Chiesa radicalizzò la neutralità della scuola, già sancita dalla legge del 28.3.1882, che aveva istituito la scuola primaria obbligatoria laica.

La mentalità secondo cui la scuola deve corrispondere ad esigenze tecniche e professionali si è accentuata negli ultimi decenni, in corrispondenza sia con le conquiste scientifiche e il dilatarsi delle microspecialità sia con il secolarismo e il laicismo imperanti.

Il 2.6.1980 l'attuale Sommo Pontefice, nella sede dell'Unesco a Parigi, ebbe a dire: "... nell'insieme del processo dell'educazione, dell'educazione scolastica in particolare, è intervenuto uno spostamento unilaterale verso l'istruzione in senso stretto" (*Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, III, 1, p. 1646).

Il dilemma istruzione-educazione è un *falso dilemma*, perchè l'una implica sempre l'altra. Valgano in merito due considerazioni: a) il problema assiologico, di cui si nutre l'educazione, è immanente alla struttura dell'insegnamento che, via via l'allievo cresce, gli manifesta la natura delle cose, il rapporto che queste hanno con lui e con gli altri, con la società e con l'universo. La conoscenza della realtà in sé, e in rapporto con l'uomo, svela al discente un complesso di valori cognitivi, ma altresì di carattere metaempirico che solo ragioni ideologiche possono indurre a negare o a sminuire; b) il medesimo problema assiologico è posto dal soggetto stesso, a causa della "concernenza della persona con i valori" (G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della*

speranza, Brescia, La Scuola, 1986, pp. 33 ss.). Tale concernenza diventa il fondamento di una possibile scuola, che voglia continuare a educare. Il discente, in virtù della sua maturazione personale e intellettuale, in forme emotive e psicoaffettive prima, secondo modalità razionali e riflessive dopo, va ponendosi **quesiti di significato**, inerenti all'esistenza, **quesiti di senso** concernenti i problemi ultimi, **quesiti religiosi** sfociati in un'ulteriorità trascendente (R. Tonelli, in AA.VV., *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 1983, pp. 107-108), che in un modo o nell'altro l'insegnante dovrà implicare nella sua attività scolastica.

Diventa così per lui "impossibile astenersi" dal dare risposte convincenti, o ripiegare su apprendimenti solo tecnici, o proteggersi con il paravento della neutralità (M. Léna, *Lo spirito dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1986, pp. 89-97). Qualora non volesse rispondere, sarebbero gli alunni stessi ad impegnarlo sui quesiti esposti. Il rettore Gauthier, intervistato dal Savy, riconosce che quando l'alunno fa "domande eccedenti l'ambito scientifico" queste non vanno eluse, ma devono ricevere delucidazioni adeguate, giacchè "coinvolgono il comportamento del soggetto, la sua famiglia, il suo ambiente sociale, forse le sue concezioni religiose e filosofiche". Con ciò egli mostra l'inconsistenza di una scuola istituzionalmente neutra e l'impossibilità di farla funzionare come tale.

2. - Perchè oggi è tanto problematico inserire nella scuola la dimensione educativa

Occorre aver presente il travaglio della filosofia moderna e contemporanea, l'avvenuta esaltazione della razionalità tecnologica e la progressiva destrutturazione del sistema metafisico e realistico, proprio della tradizione filosofica classica e cristiana del mondo occidentale. A.M. Raschini traccia una sintesi delle vicende filosofiche da Cartesio ai nostri giorni, giungendo alla conclusione che solo in una concezione personalistica (propria di una minoranza di studiosi) si può parlare di valori, e che "Nella negazione della **capacità di verità** del discorso umano sta la radice della negazione di ogni valore" ("il concetto di valore nella filosofia moderna e contemporanea", in AA.VV., *Quali valori nella scuola di Stato*, Brescia, 1989, pp. 77-112).

Lo scontro tra il primato riconosciuto ai modelli scientifici e tendenzialmente nichilistici e quello d'ispirazione etico-religiosa, diventa in sede pedagogico-educativa conflitto tra umanesimo e concezione scientifica, tra educazione e istruzione, tra valori e procedure tecnico-scientifiche; si tramuta in una scuola che sostiene le esigenze di un marcato laicismo o quelle della promozione giovanile in senso educativo; vede pedagogisti, insegnanti, educatori che difendono l'una o l'altra concezione della scuola, rendendo difficile e frustrante la loro interazione. A causa delle palesi divergenze, non esiste tra loro un dialogo, impedito non solo dalle difficoltà oggettive che questo reca con sè, ma soprattutto dalla volontà di una parte di essi di espellere dalla scuola qualsiasi prospettiva valoriale.

Tanto la concezione laicista quanto quella personalista coinvolgono in concreto criteri ordinativi che pervadono tutte le dimensioni della professionalità insegnante. Il **nichilismo** implica atteggiamenti scettici nei confronti di qualsiasi valore e la neutralità circa le linee generali della scuola. La professionalità si attua e si esaurisce nella conoscenza e nell'applicazione delle varie metodologie. Il **personalismo** pervade del pari tutta l'attività docente. Induce gli insegnanti a rendersi sensibili al significato delle conoscenze attinte dall'insegnamento-apprendimento e alle loro implicanze personali e sociali. Privilegia l'applicazione di strumenti implicanti la complessità della persona e le sue esigenze.

L'orientamento della società a svilupparsi secondo le forme del post-moderno postula una perdita dei valori legati all'umanesimo metafisico dell'Occidente. Esso si esprime nelle Università con insegnamenti che accentuano gli aspetti tecnici e organizzativi dell'educazione e con un

decadimento di quelli antropologici e generali. Ne deriva che gli allievi saranno indotti a concepire la formazione e l'aggiornamento come approfondimento delle singole discipline, delle metodologie relative agli insegnamenti, delle valutazioni del lavoro scolastico. In tale evenienza lo "schema concettuale *vecchio-nuovo, progresso-tradizione* tende a sostituire lo schema *valore-disvalore*" (G. Acone, "Scuola dell'impegno e del disimpegno axiologico e l'insegnamento come promozione di valori", in AA.VV., *Quali valori nella scuola di Stato*, p. 119, 120 ss.).

3. - Un passo significativo: dall'archeolaicità alla neolaicità

Di grande interesse per i loro risvolti educativi sono i dibattiti avvenuti in Francia nell'ultimo quinquennio intorno alla laicità. Essi sono destinati ad avere influssi particolari su tutti i Paesi neolatini, in occasione della trasformazione delle società da monoculturali in multirazziali. Non penso che le riflessioni in atto implicino a breve termine il tramonto del *veterolaicismo*; segnano però senza dubbio l'inizio di un nuovo cammino. "La laicità ha un bisogno, interno ed esterno, di democrazia pluralistica" (E. Morin). La laicità deve istituire un dialogo con le religioni, "interlocutori non tradizionali, ma aventi un ruolo determinante" (J.-L. Rollot).

In sintesi, l'atteggiamento verso cui ci incamminiamo è quello che s'imporrà con il passaggio da una *laicità vecchia maniera*, fondata sulla militanza antireligiosa e sull'ostracismo ai valori nella scuola pubblica, a cominciare da quelli religiosi per terminare a quelli etico-politici, ad una *laicità nuova maniera*, retta sul dialogo fra tutte le componenti spirituali della Nazione, sostanziato di comprensione e di rispetto, mirante a favorire una comunità umana con il contributo di tutti i cittadini. Tale dialogo dovrebbe mirare non tanto ad una democrazia della tolleranza (in senso negativo) e della concordia sociale bensì ad una democrazia in cui i vari gruppi sociali s'incontrano e s'intendono per contribuire, con le loro visioni della vita e del mondo, ad istituire una società migliore, attraverso una scuola aperta a tutti i fermenti e atta a far riflettere gli alunni su tutti i problemi della scienza e della storia, della persona e della comunità di appartenenza. Se una visione del genere prendesse corpo segnerebbe la fine della neutralità scolastica e l'inizio (almeno teorico) di una scuola aperta alla comprensione della complessità antropologica e sociale, ai problemi che la percorrono, alla fatica di eventuali intese operative (G. Gauthier, *La laïcité en miroir*, Paris, Edilig, 1985; AA.VV., *Laïcité 2000*, Paris, Edilig, 1987).

Una concezione di nuova laicità, pensata come dialogo tra gli interlocutori e ricerca comune di possibili intese, è un ideale verso cui tendere (anche se le dure posizioni del laicismo militante possono indurre a pensarlo come una utopia). Le conseguenze per la scuola e l'insegnamento sono evidenti. Il docente non sarebbe più colui che non agisce fuori dai canoni scientifici ed epistemologici della sua disciplina; che non interviene nei problemi di significato e di senso per non interferire nella coscienza degli alunni; il funzionario di uno Stato neutro che, per rispettare tutte le opzioni culturali, nulla ha da dire su ciascuna di esse. Diventerebbe invece colui che con la sua competenza si fa testimone e guida dell'alunno perchè scopra la verità; che interviene per suscitare in lui la riflessione e l'intelligenza, senza predeterminarne le conclusioni; che risponde a tutti i problemi suscitati dagli alunni, non essendovene alcuno che non possa essere esaminato in ambito scolastico.

Questa disponibilità mentale a porsi in dialogo con gli alunni è la medesima che dovrebbe spingere i docenti ad interagire tra loro e a partecipare fruttuosamente alla programmazione scolastica. Questa buona volontà è in grado d'investire la tendenza oggi in auge della "formazione per la prestazione", che considera la scuola come la sede in cui l'alunno si prepara alla professione di domani, e di ripristinare quella "antropologia della perfezione umana", che per molto tempo ha mirato alla preparazione generale del discente (N. Luhmann, K.E. Schorr, *Il sistema educativo*.

problemi e riflessività, Roma, Armando, 1988). Quest'ultima istanza è presente come esigenza diffusa e come proposta in varie Conferenze internazionali sull'educazione scolastica, patrocinate dall'Unesco in questi ultimi anni.

4. - La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti

Essa deve mirare a favorire una maturità scientifica, professionale, umana tale da permettere agli insegnanti di vivere a proprio agio in ogni ordine e grado della scuola, da gratificarli nel loro quotidiano lavoro con i colleghi e con gli alunni, da orientarli motivatamente al futuro ossia alle esigenze di un aggiornamento continuo e ai mutamenti periodici dei programmi. Tale preparazione (antropologica, pedagogica, metodologica) va garantita anzitutto durante gli studi universitari. Quando infatti i successivi aggiornamenti in servizio si collocano all'interno di un solco già tracciato diventano produttivi; in caso contrario si possono nutrire seri dubbi in proposito, anche se bisognerà pur fare qualche cosa per coloro che non hanno mai seguito, durante gli anni universitari, corsi di pedagogia e di metodologia.

La triplice preparazione in causa, oltre ai problemi generali e speciali della pedagogia e dell'educazione, della metodologia e della didattica, non può oggi prescindere da un'adeguata riflessione in ordine a quei quesiti dianzi ricordati o, in altri termini, circa l'**educazione morale** che è la forma dell'educazione medesima, secondo A. Rosmini; l'**educazione religiosa**, con la quale ogni insegnante deve confrontarsi nel trattare la propria disciplina; l'**educazione psicosesuale**, considerata l'importanza essenziale della sessualità per la persona in evoluzione; l'**educazione sociale-civile-politica**, i cui problemi riguardano i diversi momenti della crescita dell'educando. L'acuita sensibilità per queste tematiche corrisponde anche all'eclissi dei valori corrispondenti (I relativi corsi universitari non solo restano però inattuati, ma sono purtroppo ancora tutti da pensare).

Non è infatti un caso che l'aggiornamento per gli insegnanti riguardi problemi attinenti alla struttura delle singole discipline, ai contenuti relativi, alle tecniche d'insegnamento, alla programmazione e alla valutazione. Assai di rado, e con enorme fatica per tutti, si addentrano nelle aree indicate per le estreme difficoltà che s'incontrano anzitutto ai livelli formali della semplice enunciazione dei problemi da trattare. Non per questo occorre però abbandonare la speranza; bisogna invece agire perchè i problemi educativi non siano solo enunciati, ma conosciuti e sostenuti da un numero sempre maggiore di docenti. Al riguardo, enuncio brevemente tre punti.

a) **La formazione iniziale e in servizio quanto più complessa e problematica sarà stata tanto più risulterà efficace e produttiva.** Solo in questo modo gli studenti universitari, eppoi gli insegnanti, hanno modo di cogliere la ricchezza dei singoli campi educativi, di presentarli agli alunni nella loro pienezza, sollecitandoli a riflettervi sopra e a compiere nella libertà le loro scelte. Valga come esempio l'educazione della psicosessualità. Quanto più il docente avrà avuto di tale componente della personalità una visione completa tanto più sarà aiutato a compiere un insegnamento ricco e complesso, non limitato alle sole consonanze biofisiologiche. Queste non vanno trascurate, ma restano pur sempre riduttive e incomplete. Occorrono anche cognizioni psicologiche, filosofiche, teologiche per avere della sessualità umana una concezione più esatta e completa.

b) **La formazione iniziale e in servizio dovrà fondere insieme elementi cognitivi e formativi.** I valori delle quattro aree indicate vanno insegnati come "*idee*" o "*esigenze*" da apprendere intellettualmente, pur nelle loro connessioni con la persona e la società, oppure anche in ordine alla vita, in relazione cioè alla formazione degli atteggiamenti e della condotta?

Occorre individuare con somma cura quale sia la funzione della scuola in argomento. Quanti

sostengono che la scuola deve perseguire solo compiti di carattere cognitivo in senso stretto, oltre ad opporsi ad una tradizione che da Pestalozzi giunge fino a noi, incentivano il disimpegno axiologico. Coloro che accentuano la missione educativa della scuola a scapito persino dell'istruzione cadono in un errore opposto a quello dei primi. E' necessario muovere dall'idea che **l'educativo proprio della scuola** è "sui generis", ossia proprio della sede che lo produce, e pertanto distinto da quello della famiglia e della Chiesa. La scuola lo persegue secondo le finalità che le sono proprie, ossia curando le procedure conoscitive, ma al tempo stesso favorendo, in forme ora implicite ora esplicite, un ambiente o uno "stile di vita", facendo così di fatto riferimento ad altri elementi extrarazionali che poi diventano motivi e valori. Non va al riguardo sottovalutata l'importanza, accanto al "curricolo evidente" o formale, del "curricolo nascosto" o informale in ordine ai comportamenti e alle condotte. La scuola poi, proprio in ordine ai valori etico-religiosi, psicosessuali e socio-politici, non indica mai (perchè non può farlo) le ragioni ultime delle scelte, di spettanza della famiglia, della Chiesa, dei gruppi giovanili, ma le accompagna e le sostiene razionalmente.

In riferimento a queste considerazioni (non ancora sufficientemente approfondite dalla tradizione umanistica contemporanea) di grande interesse sono le posizioni di tre autori di diversa estrazione culturale.

Il primo è A.S. Makarenko che, nel *Poema pedagogico*, ha osservato: "la teoria pedagogica ha sempre ignorato il campo dello stile e del tono, mentre è la parte più essenziale e importante dell'educazione collettiva" (p. 520), pertanto anche di quella scolastica, che diventa impossibile senza di esso.

Il secondo è J. Maritain, che nel 1945 in *Moral Education* (pp. 103-110), ha notato come in questo settore alla scuola spetti una "formazione indiretta", consistente nell'illuminazione dell'intelligenza, alla famiglia e alla Chiesa una "formazione diretta della volontà", implicante l'inclinazione del soggetto al bene.

Il terzo è L. Kohlberg che, nella maturità del suo pensiero, ha nutrito seri dubbi sull'efficacia di un insegnamento morale imperniato solo su aspetti conoscitivi (in particolare sul giudizio morale) e ha asserito che esso è possibile solo quando il gruppo o la classe si costituisce in **comunità di giustizia** (*The Just Community approach to Moral Education in Theory and Practice*, 1985, pp.27-44).

- c) **La formazione iniziale e in servizio va sviluppata in consonanza con le virtù civili delle società democratiche evolute.** Tra esse vanno ricordate: la tolleranza (intesa in senso positivo come rispetto dell'altro), il desiderio della ricerca della verità con il contributo di tutti; la flessibilità mentale e l'apertura al cambiamento. Ognuna di esse è la premessa perchè gli insegnanti s'inseriscano positivamente nella scuola, prendano ad amarla, trovino in essa le gratificazioni legate alla loro attività docente, partecipino creativamente alla vita della scuola, discutano in un atteggiamento di ascolto e di comprensione, siano coinvolti dai problemi della scuola e dei singoli alunni.

In termini sintetici, la formazione dei docenti dovrebbe rappresentare un itinerario significativo di crescita professionale e di saggezza umana, accanto ad altri di carattere extrascolastico. In tal modo l'insegnante favorisce il suo adattamento alla scuola e, di riflesso, aiuta gli alunni a far di essa "una loro ragione di vita", la sede della loro alfabetizzazione culturale e della loro umanizzazione.

**PROMEMORIA
DELLA SEDUTA DELLA CONSULTA NAZIONALE
DEL 13 MARZO**

Queste le associazioni e i movimenti presenti: AGeSC, CISM, FIDAE, FISM, MSAC, MP, UCHIM, USMI.

Queste le Regioni rappresentate dai rispettivi delegati: Abruzzo, Calabria, Liguria, Marche, Puglia, Toscana, Triveneto.

Assenti giustificati i delegati regionali di Lombardia ed Emilia-Romagna.

I. - INFORMAZIONI DEL DIRETTORE DELL'UFFICIO

1. La nomina del nuovo Presidente.

Don Rizzo sottolinea che essendo l'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università organo della Segreteria; ed essendo la Consulta organismo che affianca l'Ufficio, l'evento tocca direttamente il nostro servizio alla chiesa e il nostro lavoro.

Egli rileva il segno della continuità che si ricava dalla nomina di S.E. Mons. Ruini a Presidente della CEI. E ciò a conferma dell'impegno e dell'impostazione data al lavoro dell'Ufficio. Ritiene pertanto che la "linea" assunta, e concretizzata nella nuova denominazione, potrà svilupparsi.

Interpreta infine i sentimenti di tutti i presenti con un doveroso indirizzo di saluto al nuovo presidente, accompagnato dall'augurio e dalla preghiera.

2. Le questioni aperte della scuola italiana

Non si sono registrate molte novità rispetto al punto fatto nella precedente seduta di gennaio. Piuttosto si sono manifestate o aggravate alcune complicazioni. Ricorda sinteticamente i temi salienti di questa "storia infinita", quelli che ci interpellano pastoralmente, i quali peraltro sono turbati da eventi esterni o di minore momento (si pensi all'influenza esercitata dalle dialettiche politiche, palesi e sotterranee; e ai condizionamenti indotti dal contratto di lavoro in discussione!):

* **Elevazione dell'obbligo e canali di assolvimento.** Quello che sembrava il punto terminale di approdo, *il progetto Mezzapesa*, frutto di compromessi e difficili equilibri, si trova ora esposto ad un esame molto severo del mondo della FP che vi scorge motivi di preoccupazione per il

maggio 1991

merito (i contenuti, la filosofia, la strumentazione) e per il metodo (pura mediazione politica, senza aggancio al Paese reale, ai soggetti reali, ai suoi dinamismi ed esigenze).

La CEI è stata interessata a questo problema e la Segreteria lo ha assunto, programmando un momento di riflessione e dialogo con esponenti della FP nel pomeriggio del 30 gennaio c.a. Notevoli gli interventi di mons. Ruini, di Malizia e Garancini. Lo scopo era quello di informare adeguatamente mons. Ruini e, tramite lui, il Consiglio Permanente, dello *status quaestionis*, e più particolarmente delle "ragioni" della FP. Il risultato è una **Nota** riservata elaborata per i Vescovi (Segreteria, Commissione, Presidenti regionali), per garantire informazione adeguata in vista di interventi documentati e concordi su un tema tanto delicato.

In sintesi: concordando sulla opportunità/necessità che il governo completi, con l'elevazione dell'obbligo di istruzione fino ai 16 anni, il disegno costituzionale di sistema scolastico/formativo, i Vescovi ribadiscono la fondatezza culturale, sociale, formativa della FP, la sua intrinseca, cioè non derivata, dignità e, di conseguenza, il suo diritto a trovare cittadinanza nella nuova strutturazione legislativa. Particolarmente significativa la sottolineatura del diritto/dovere delle regioni a farsi carico di questa fedeltà al territorio, cioè alla storia, alla cultura alle esigenze della gente di cui la FP è espressione.

- * **Riforma della Scuola Secondaria e degli esami di maturità. Nuovi Orientamenti della Scuola materna.** Sono temi di cui possiamo cogliere il significato se per un attimo valutiamo l'importanza culturale e "ideologica" della "riforma Gentile" la cui impostazione ha attraversato indenne i tempi e anche mutato climi culturali e politici.

Per la verità la attuale programmata riforma, posto che vada a buon fine, corre il pericolo di non governare più il pianeta scuola, ma solo di descriverne un ipotetico profilo, lasciando peraltro campo libero a soluzioni di fatto, riduttive, furbesche, o formali. Don Rizzo non ha notizie particolari, o comunque aggiornate, sugli strumenti legislativi della scuola materna (Orientamenti e Ordinamenti). Riferisce, come unica variazione significativa, che su di essi è giunto il parere del CNPI.

- * **Introduzione dell'educazione sessuale nella scuola.** E' un problema di grande rilievo, già in ebollizione nei ministeri (Sanità e Pubblica Istruzione), e nelle centrali dei partiti. Anche il mondo cattolico si muove. A questo proposito don Rizzo riferisce dell'appena concluso Seminario di studio, programmato dal Movimento per la Vita in collaborazione con associazioni del mondo cattolico, sul tema *Educazione alla vita nella scuola: sessualità e valori della persona*. Da questa qualificata assise sono venuti due spunti:

a) *una conferma* dell'impostazione personalistica, educativa, finalistica dell'educazione sessuale nella scuola;

b) *un interrogativo* in merito alla strada da seguire: se una legge "ad hoc", oppure una valorizzazione dei programmi dei diversi ordini e gradi di scuola.

Tale interrogativo rimbalza anche sulla Consulta della CEI. E' forse necessaria una riflessione ulteriore, anche per definire, se c'è spazio, un'iniziativa dell'Ufficio che potrebbe incentrarsi sulla riedizione aggiornata della *Nota Educazione all'amore nella scuola*.

- * **Problemi dell'IRC.** Don Rizzo informa che la Nota è giunta ad un'elaborazione ulteriore: già discussa in Consiglio Permanente, e sottoposta il giorno 14 alla aprile Commissione episcopale, si prepara a tornare in Assemblea a maggio. E proprio per maggio, la Segreteria CEI ha programmato una giornata di studio sulla Nota (giovedì 16 maggio): programma, orario e sede da precisare. L'iniziativa è destinata alle Consulte dei due Uffici e ai direttori diocesani degli uffici che gestiscono l'IRC o che comunque, vi sono interessati. La prossima riunione della Consulta sarà dunque sostituita da tale giornata.

3. Convegno Nazionale sulla Scuola Cattolica.

Don Rizzo informa sull'ulteriore progresso della preparazione:

- * Costituzione del Comitato Scientifico: questionario previo; seduta il 19 aprile per avviare l'elaborazione dell'*Instrumentum laboris*.
- * Il Convegno si articolerà in relazioni e laboratori di approfondimento, e si concretizzerà in alcuni impegni assunti dalla Chiesa italiana nei confronti della Scuola Cattolica.
- * Questa prospettiva non può farci dimenticare l'emergenza continua; soprattutto la difficile vertenza per il rinnovo del CCNL, sia per le scuole materne (FISM) come per le elementari/medie/superiori (AGIDAE).
- * Sono alla stampa i primi Sussidi: manifesto di indizione, dossier statistico, schede di riflessione, proposte di preghiera, concorsi. E' destinato alle Scuole Cattoliche; e sarà inviato anche ai responsabili diocesani perchè possano avviare un programma di sensibilizzazione nelle chiese locali.

A settembre l'annuncio del Convegno raggiungerà le parrocchie.

4. Incontri dell'Ufficio con le Commissioni regionali.

Don Rizzo propone una valutazione molto positiva di questi incontri: è uno strumento prezioso ed essenziale soprattutto perchè, per la prima volta nella storia, le Conferenze regionali sono presenti attraverso il Vescovo delegato. Don Rizzo incoraggia i delegati regionali, dove ancora il problema non è stato posto, a sollecitare i Vescovi. Finora, nell'anno in corso, gli incontri si sono svolti in Basilicata, Liguria, Emilia-Romagna.

II. - PASTORALE DELLA SCUOLA E ORIENTAMENTI PASTORALI PER GLI ANNI '90

Introducendo l'argomento, don Rizzo ringrazia d. Tomasi per il servizio di primo approccio che offre alla riflessione della Consulta. Ricorda, per aiutare e orientare i Consultori ad ascoltare e proporre, i criteri generali di questo momento:

- * lavorare per la sintesi, in modo che risultino in evidenza i nessi teologici, logici, pastorali tra il lavoro di Pastorale della Scuola e il documento dei Vescovi;
- * riflettere e progettare avendo in mente gli scenari concreti a cui ci indirizziamo: diocesi, parrocchie, associazioni, Scuola Cattolica;
- * pensare a come, le suggestioni che usciranno dalla riflessione potranno raggiungere gli interlocutori. A questo proposito don Rizzo ipotizza di dedicare all'argomento un numero del Notiziario, oppure un Convegno, o di diffondere nelle diocesi un piccolo progetto schematico.

Orientamenti pastorali per gli anni '90 e Pastorale della Scuola a cura di mons. Renato Tomasi

La rilettura del documento CEI "*Evangelizzazione e testimonianza della carità*" (ETC) che qui viene fatta nella prospettiva della Pastorale della scuola, non si propone di individuare e selezionare nel testo in esame spunti e proposte che offrano alla pastorale della scuola garanzie e spazi di intervento. Qui si vuole capire come un documento, che esprime

maggio 1991

la progettualità pastorale per le chiese italiane degli anni '90, possa orientare anche la pastorale della scuola, nel contesto degli obiettivi e dello stile d'azione che dovranno essere comuni a tutti i settori di servizio al Vangelo e all'uomo.

Non si può infatti strumentalizzare un progetto globale per supportare progetti settoriali: è invece necessario che ogni progetto di settore trovi la propria collocazione nel quadro del progetto generale.

Del resto è ormai un patrimonio acquisito fra gli operatori della pastorale della scuola la convinzione che essa è una dimensione dell'impegno missionario con il quale tutta la comunità cristiana è chiamata a servire la crescita del Regno nel mondo (cfr. *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, nn. 21-24). Per questo diciamo che la pastorale della scuola deve trovare risonanza anzitutto negli ordinari cammini di fede e di carità delle comunità cristiane: nella catechesi, nella liturgia, nella formazione associativa, nelle esperienze di diakonia... In questa prospettiva allora assumo come chiave interpretativa della mia riflessione il n. 9 di *ETC*: "... la verità cristiana non è una teoria astratta. E' anzitutto la persona vivente del Signore Gesù che vive risorto in mezzo ai suoi. Può quindi essere accolta, compresa e comunicata solo all'interno di un'esperienza umana integrale, personale e comunitaria, concreta e pratica, nella quale la consapevolezza della verità trovi riscontro nell'autenticità della vita". Io credo che solo smontare questi passaggi già ci offre tutto un percorso di riflessione.

"Questa esperienza ha un volto preciso, antico e sempre nuovo: il volto e la fisionomia dell'amore. (...) Nel nostro tempo tutto questo assume però una specifica attualità e rilevanza, proprio perchè sono cresciuti il bisogno di rapporti autentici fra le persone e il senso della solidarietà. Ed anche perchè solo sulla base di esperienze forti e concrete è possibile superare i condizionamenti di una cultura più incline al sospetto che alla fiducia e all'adesione verso le grandi proposte e le grandi istituzioni."

Quello che qui viene affermato è che la verità cristiana, non essendo una teoria ma una Persona, chiede di essere accolta, compresa e comunicata all'interno di quella straordinaria esperienza umana, personale e sociale, che è l'amore; e che questa esperienza risulta particolarmente significativa nel nostro tempo, sia perchè è cresciuto il bisogno di rapporti umani e di solidarietà, sia perchè viviamo in una cultura i cui condizionamenti possono essere superati solo da esperienze forti e concrete.

Ed è a partire da queste intuizioni che dobbiamo ripensare la pastorale della scuola alla luce del progetto globale per gli anni '90, in modo che l'impegno dei cristiani nella e per la scuola sia un impegno che pone al centro la testimonianza della carità.

Per dare al mio discorso dei riferimenti concreti in funzione della pastorale della scuola, citerò di volta in volta alcuni passaggi del documento *Fare pastorale della scuola oggi in Italia (FPSI)*, che potranno essere utilmente confrontati ad integrazione di quanto viene detto.

1. Alcune "idee generatrici"

Dalla lettura del documento *ETC* possiamo cogliere anzitutto alcune "idee generatrici", cioè alcuni orientamenti di fondo che indirizzano tutta l'azione pastorale, anche per la scuola.

1.1. L'idea più feconda, dal punto di vista della pastorale della scuola, è il rapporto

che viene fissato tra verità e carità (cfr. *ETC*, nn. 12-19). La verità di Dio che si rivela in Gesù è l'amore: Dio è amore, e quindi l'identità fra verità e carità è un fatto sorgivo, connesso all'essere stesso di Dio e al Suo rivelarsi. Tra verità e carità perciò non esiste una "parentela fattuale", derivante dal modo con cui le due realtà vengono legate insieme nella prassi, ma una identità sul piano dell'essere, nel senso che la Verità ultima, che fa da orizzonte a tutte le verità parziali che l'uomo scopre, si definisce nell'essere carità.

Da questa prospettiva deriva una visione dinamizzante del rapporto fra "le" verità (formulazioni storiche sempre parziali, con le quali tentiamo di dire qualcosa che ha sempre a che fare con la trascendenza dell'essere rispetto al pensiero) e "la" verità (che esprime questa trascendenza, fino al rinvio implicito ma costitutivo alla Trascendenza divina). E proprio da questa visione nasce una cultura della scuola che propone un incontro con la verità che sia funzionale all'essere e al relazionarsi dell'uomo con ciò che è "altro", superando ogni forma di intellettualismo e di tecnicismo fine a se stessi. In tutto questo non c'è alcuna polemica antiintellettualistica (che comporterebbe la condanna acritica del "nozionismo": le nozioni sono parte integrante della scuola!), e neppure c'è la volontà di sostituire lo sforzo intellettuale con il volontarismo, il fideismo, il sentimentalismo...

Fissare l'identità tra verità e carità - nella prospettiva della scuola - significa sospingere la ricerca umana, già in sé positiva, sempre oltre se stessa, nella convinzione che l'orizzonte ultimo è qualcosa che supera le conoscenze come fatto autonomo, perchè le inserisce in un orizzonte nel quale l'essere (referente ultimo del conoscere) si pone come relazione, e come relazione d'amore.

E del resto questo concetto non è estraneo alla visione classica della verità come "svelamento", in una relazione che è "filia" della sapienza. Come pure si può dire che proprio da questo punto di vista del rapporto verità-carità sono individuabili - a mio avviso - alcune "fessure" che aprono possibilità di dialogo con la cultura contemporanea, al di là del nichilismo esibito.

Pensiamo a che cosa possa significare un accostamento alle discipline scolastiche, nel quale i saperi assumono tutto il loro valore quando svelano la loro intrinseca relazionalità ad "altro" (o "Altro"...), la cui struttura profonda è apertura, relazione, dono, incontro... Certamente nella scuola questo rimando è spesso destinato a rimanere implicito, ma proprio la sua esplicitazione apre la via al più radicale senso educativo dell'apprendimento, a partire dalla struttura stessa del fare cultura.

1.2. Quanto è stato detto sopra circa il rapporto fra verità e carità, ci aiuta a comprendere un'altra idea decisiva: **il servizio alla verità è un atto d'amore** (cfr. *ETC*, n. 7; *FPSI*, nn. 4-6 e 15).

Per comprendere questa idea rileggiamo qualche passaggio di *ETC*: "Proprio accogliendo la rivelazione del mistero di Dio in Gesù Cristo si svela a noi pienamente il mistero dell'uomo e ci è resa nota la nostra altissima vocazione. Pertanto nella sua opera di evangelizzazione la chiesa può e deve farsi carico di tutto ciò che è autenticamente umano e che tocca da vicino le persone e le famiglie, le varie comunità e categorie sociali come la vita dei popoli.

"La via da percorrere in concreto fa perno su due dimensioni essenziali e inseparabili del vangelo di Cristo che Giovanni Paolo II nel convegno ecclesiale di Loreto ha proposto alla Chiesa italiana (...) la coscienza della verità e l'impegno a realizzarla nell'amore.

"Un'autentica educazione alla fede, specialmente in un contesto sociale e culturale caratterizzato da un forte pluralismo e portato a relativizzare ogni idea e proposta, non può prescindere dal porre la questione della verità e dal far maturare la consapevolezza che in Cristo ci è donata la verità che salva. (...) Così la Chiesa rende anche un servizio eminente

alla formazione di persone dotate di una propria precisa e consistente identità, e aiuta la nostra società e la nostra cultura a resistere alla minaccia forse più grave che le insidia dal di dentro e che consiste nel rifiutare o nel mettere tra parentesi la questione della verità dell'uomo, con tutte le sue enormi implicazioni culturali, etiche e pratiche." (nn. 7-8).

Potremmo sintetizzare - credo - questo discorso nella formula paolina *"fare la verità nella carità"*, traducendo questa formula nella definizione del servizio intellettuale (del fare scuola) come un atto che si compie nell'amore, proprio perchè pone al centro il senso educativo indicato sopra.

Se vogliamo salvare questa cultura e questa società dalla minaccia disgregante del rifiuto e del "mettere fra parentesi la questione della verità dell'uomo" (e il "mettere fra parentesi" è più micidiale del rifiuto, perchè non accetta il confronto, e "lascia perdere"), diventa essenziale la proposta della verità cristiana, che è una Persona e si rivela nel dono reciproco. In questo modo viene superata ogni visione ideologica dell'uomo, che volesse proporsi come definitiva, e si orienta uno sviluppo personale nel dinamismo di un continuo autosuperamento nella direzione di un "altro" (o "Altro") che si pone come reciprocità, e che non può esser "messo fra parentesi" perchè ha a che fare con l'esistenza stessa, definita come relazione.

1.3. Una terza "idea generatrice" può essere ritrovata nella definizione della carità come legge fondante della Chiesa e dell'evangelizzazione (cfr. ETC, nn. 20-24; FPSI, n. 13).

Infatti la Chiesa può aprire mente e cuore dell'uomo all'annuncio della parola di verità, nella misura in cui essa stessa sa farsi segno e trasparenza dell'amore di Dio, che è la parola di verità.

L'uomo di oggi, desideroso di autenticità e di concretezza, apprezza più i testimoni che i maestri, e si lascia guidare a scoprire la profondità e le esigenze dell'amore di Dio, solo dopo esser stato raggiunto dal segno tangibile della carità. Questa è stata la via seguita da Gesù: i "segni" con i quali Egli si è curvato sulla miseria e sul dolore dell'uomo, avevano lo scopo di rendere visibile e comprensibile il volto amoroso del Padre, che Egli annunciava con la Parola.

La carità quindi si pone come legge strutturante della Chiesa, al punto che tutto ciò che non è carità non dovrebbe avere cittadinanza nel popolo di Dio, nei modi, nelle strutture e nei ministeri nei quali si esprime la sua vita.

Possiamo dire che le modalità espressive della carità, che devono orientare anche la pastorale della scuola, sono fondamentalmente le seguenti:

* **la testimonianza:** "Tra le caratteristiche della carità il vangelo pone in evidenza il suo carattere pubblico, e insieme trasparente, proprio come la croce di Cristo è un evento pubblico, che si è svolto davanti a tutti, e nello stesso tempo è l'icona più luminosa dell'amore di Dio.

<< Voi siete la luce del mondo - ha detto Gesù - e non può restare nascosta una città collocata sopra un monte >> (Mt 5, 14). La lucerna non viene posta sotto il moggio, ma sopra il candelabro, perchè possa illuminare tutti quelli che sono nella casa: << Così risplenda la vostra luce davanti agli uomini, perchè vedano le vostre opere buone e rendano gloria al Padre vostro che è nei cieli >> (Mt 5, 15-16). Queste opere buone sono soprattutto le opere della carità (cfr Mt 25, 31-46): esse devono risplendere << davanti agli uomini >>, dunque devono essere luminose e visibili. Ma la loro visibilità dev'essere accompagnata da una sorta di trasparenza, che non ferma l'attenzione su di sè, ma invita gli uomini a prolungare lo sguardo verso Dio, << perchè rendano gloria al Padre

vostro che è nei cieli >>. Anzi, per assicurare questa trasparenza chi compie le opere buone, deve, in certo senso, tenerle segrete persino a se stesso: <<non sappia la tua sinistra ciò che fa la tua destra>> (cfr Mt 6, 1-6)" (ETC n. 21).

L'elemento determinante dunque è che il servizio dei cristiani rimandi a Dio, e non fermi lo sguardo su di sè. *FPSI* dice: "... proprio a partire da questo impegno per ciò che è autenticamente umano, i cristiani potranno rendere testimonianza esplicita a Cristo nella vita della scuola. Infatti la loro capacità di dedizione e riconciliazione farà sorgere l'interrogativo e aprirà lo spazio per rendere ragione della speranza che è in loro e che nasce dall'aver incontrato Cristo nella comunità dei credenti" (n. 17).

Ai cristiani è chiesto un tipo di presenza e di servizio nella scuola che susciti l'interrogativo e rimandi a Cristo, modello e fonte del dono di sè.

- * **la gratuità:** "Tratto peculiare della carità cristiana è poi la gratuità che va oltre ogni misura. Scrive san Paolo ai Romani (5, 7-8): <<Ora, a stento si trova chi sia disposto a morire per un giusto; ... ma Dio dimostra il suo amore verso di noi perchè, mentre eravamo ancora peccatori, Cristo è morto per noi>>. Chi contempla il Crocifisso scorge un amore tanto gratuito e sconfinato da apparire incredibile." (ETC n. 22).

Da parte sua *FPSI*, al n. 15, indica nel servizio l'unico criterio possibile che guida l'impegno dei cristiani nella scuola, a imitazione del Signore e Maestro che ha scelto di farsi carne e ha assunto la condizione del servo, fatto obbediente fino alla morte di croce e per questo costituito Capo di una nuova umanità.

- * **la concretezza:** "Ancora, la carità evangelica è caratterizzata dalla concretezza. L'amore, se è tale, si fa gesto e storia - come nella vita di Gesù e sulla croce - raggiungendo l'uomo sia nella singolarità della sua persona che nell'interessa delle sue relazioni con gli altri uomini e con il mondo. (...) La carità di Cristo spinge dunque il cristiano ad assumere un'attiva responsabilità nei confronti del mondo in tutti i suoi aspetti, dalla cultura all'economia alla politica, senza sottovalutare le forme più nascoste, e però essenziali, delle relazioni immediate e personali. (ETC n. 23).

FPSI al n. 18, parla della legittima autonomia delle realtà terrene e al n. 19 parla di competenza e di mediazione. La carità, nel servizio alla scuola, chiede la concretezza che sa rispettare la natura propria dei processi scolastici, assumendone la realtà con la dovuta competenza e con la necessaria capacità di mediazione, per tradurre gli autentici valori umani della scuola (che sono germi del Regno, anche se bisognosi di redenzione) in soluzioni storicamente efficaci di tipo culturale, pedagogico, didattico e socio-politico.

2. Alcuni aspetti di metodo

Dal punto di vista operativo *ETC* offre alcuni spunti concreti per determinare la prassi della testimonianza della carità. Si tratta di indicazioni che assumono un valore rilevante anche per la missione nella scuola.

2.1. Una prima indicazione, di cui la scuola deve assolutamente farsi carico, è la necessità di dare attenzione alla **domanda di senso e di etica** che si pone nella cultura, pur frammentata, del nostro tempo. Infatti: "Si pone quindi con forza la domanda circa l'orientamento che intendiamo dare alla nostra vita, personale e collettiva, circa l'uso che vogliamo fare delle nostre libertà. Molte circostanze confermano che questa domanda non può essere elusa." (...) "Non ci sfuggono il desiderio e la ricerca di rapporti autentici e fraterni..." (...)

"Avvertiamo il crescere di una nuova domanda di riferimenti morali, a livello non solo privato e personale ma sociale e pubblico..." (...) "Ma non possiamo nasconderci che un senso di precarietà e di debolezza avvolge molte aspirazioni, pensieri e comportamenti." (cfr *ETC*, nn. 4-6).

FPSI ai nn. 4-5 pone alla pastorale della scuola l'impegno radicale dell'ascolto, per conoscere e comprendere il mondo in cui viviamo. La scuola vi è riconosciuta come una fonte continua di domande per i cristiani, domande che vengono puntualmente richiamate nel testo.

2.2. Una seconda indicazione riguarda la capacità di esprimere il **dialogo e l'identità** nella vita quotidiana: quanto più i cristiani entrano a fondo nelle situazioni umane, tanto più sono impegnati nel dialogo, per collaborare con tutti alla costruzione di un mondo più giusto e fraterno; ma nello stesso tempo va posta con forza la questione dell'identità cristiana, che è preconditione allo stesso dialogo: "Un compito così impegnativo fa sorgere spontanea la domanda su quale strada imboccare per offrire la lieta notizia dell'amore di Dio. Bisogna puntare sulla proposta esplicita, testimoniata da una identità cristiana precisa e forte, coraggiosamente presentata, o sul dialogo che si apre all'ascolto e alla condivisione? La questione presenta risvolti particolarmente delicati (...). Ma in realtà quella fra identità e dialogo è una falsa alternativa. E' certo che per annunciare il vangelo, come anche per dialogare, si richiede una forte e limpida coscienza della propria identità cristiana e la certezza della verità che ci è stata insegnata nella Chiesa. (...) Anche se - parallelamente - deve sempre aver vita la consapevolezza che annuncia Gesù Cristo, una verità più grande delle sue parole, della sua comprensione, della sua esperienza e della vita stessa della chiesa. Altrimenti, rischia di non annunciare Cristo, ma se stesso, una sua verità." (*ETC* n. 32).

Proviamo a ripensare concretamente la domanda iniziale (identità forte o dialogo?) in un contesto di vita scolastica, come può essere un Collegio docenti impegnato nella programmazione educativa e didattica, nel quale i cristiani sono chiamati a dare testimonianza dei valori nei quali credono. Lo stile dell'intervento dei cristiani è descritto da *ETC* in questo modo: "D'altra parte proprio il possesso, o meglio l'essere posseduti da quella verità che è Cristo, non potrà non spingere il cristiano al dialogo con tutti. Egli annuncerà sì la verità con le parole e con la vita ma facendosi <<giudeo con i giudei... tutto a tutti, per salvare ad ogni costo qualcuno>> (1 Cor 9, 19-22). E saprà cogliere e apprezzare i <<semi di verità>> presenti in ogni uomo. Annuncerà perciò il vangelo della carità non con l'imposizione nè con il risentimento nè con la pretesa (Is 42, 2-3) bensì con la dolcezza con l'umiltà, con il rispetto, pronto a rendere ragione della speranza che vive in lui (cfr. 1 Pt 3, 15-16). Perchè il vangelo della carità non si annuncia se non attraverso la carità. Ma questa carità, proprio perchè è genuina non nasconderà ai fratelli la verità di Cristo, non la mutilerà o attenuerà nella ricerca di ingannevoli compromessi." (*ETC* n. 32).

Ci accorgiamo allora che l'alternativa fra identità e dialogo è una falsa alternativa, sia perchè la rivendicazione di "identità forti" rischia di non annunciare Gesù Cristo ma se stessi (specialmente quando l'identità cristiana assume connotati di tipo ideologico), sia perchè l'identità cristiana è la carità. Infatti per dono dello Spirito noi viviamo già qui - anche se non ancora in pienezza - la vita dei figli di Dio, cioè la vita di Dio, che è amore. Per questo tutto ciò che è relazione, incontro, ascolto, dono, è strutturale dell'identità cristiana: la nostra riconoscibilità come discepoli di Cristo deriva dalla nostra capacità di amarci gli uni gli altri.

E la vita di Dio in noi produce una "sintonia" con la presenza e l'azione dello Spirito nel mondo, per cui possiamo riconoscerne l'orma nei semi di verità presenti in ogni uomo e nella storia umana.

Per questo il tema dell'identità e del dialogo è stato ripreso, per quanto schematicamente, anche da *FPSI* al n. 20.

2.3. Terza cosa, abbastanza ovvia, la carità che è la legge della vita della chiesa chiede che ogni azione pastorale viva nella comunione ecclesiale. La vita della nostra chiesa è arricchita oggi per dono dello Spirito di molteplici realtà che operano con efficacia nel campo dell'evangelizzazione e della testimonianza della carità. Ogni sforzo resterebbe però vano se non convergesse nell'impegno di edificare insieme la chiesa e di cooperare alla sua missione. "La pastorale diocesana deve essere dunque organica e unitaria << sotto la guida del vescovo: di modo che tutte le iniziative e attività di carattere catechistico, missionario, sociale, familiare, scolastico e ogni altro lavoro mirante ai fini pastorali debbano tendere a un'azione concorde dalla quale sia resa ancora più palese l'unità della diocesi >>" (ETC n. 29). E qui rimando a quello che dice il Sussidio il quale sviluppa ampiamente questa tematica.

2.4. E infine una quarta indicazione di metodo va individuata nel rapporto da stabilire tra verità e giustizia. ETC afferma: "L'impegno sociale deve coniugare carità e giustizia. Il vangelo della carità impegna a diffondere e incarnare la dottrina sociale della chiesa, (...). Dobbiamo avere sicura coscienza che il vangelo è il più potente e radicale agente di trasformazione e di liberazione della storia, non in contraddizione, ma proprio grazie alla dimensione spirituale e trascendente in cui è radicato e verso cui orienta.

"E' quindi importante realizzare un genuino rapporto fra carità e giustizia nell'impegno sociale del cristiano, superando pigrizie e preconcetti che, anche da opposte sponde, introducono fra queste una fallace alternativa." (n. 38).

Si tratta di un problema che mette in questione molte scelte concrete operate dalle nostre chiese in questi ultimi anni, quando cioè il volontariato si è impegnato nell'azione, certamente necessaria, per il recupero e il sostegno delle situazioni di emarginazione e di povertà, ma non si è accompagnato ad un'azione altrettanto decisa per la prevenzione dell'emarginazione e della povertà. Eppure non sembra molto utile e coerente dedicarsi a chi è stato ferito dalla vita, senza fare nulla per modificare i meccanismi sociali che sono responsabili di tali ferite.

E la scuola qui è chiamata in causa, in prima linea. Essa infatti ha come vocazione propria servire allo sviluppo integrale dell'uomo, ponendo le basi per una crescita equilibrata e serena, aperta alla ricerca del senso della vita e all'appello dei valori, per un inserimento positivo nella vita sociale e nel lavoro.

Eppure assistiamo invece al fatto, purtroppo non raro, che la scuola diventa essa stessa strumento di emarginazione e di disadattamento, attraverso le difficoltà di accesso, i meccanismi di selezione, la carenza di rapporti umani, l'incapacità di proporre significati costruttivi per la vita...

Si può dire che la prevenzione del disadattamento e della devianza, in tutte le loro forme che conducono all'emarginazione, ha un suo primo fronte nella scuola, alla quale va fatto ascoltare il monito di ETC: "Occorre rinnovare il forte richiamo del Concilio perchè << siano anzitutto adempiuti gli obblighi di giustizia >> e << non si offra come dono di carità ciò che è già dovuto a titolo di giustizia >>" (n. 38).

Testimoniare la carità nella scuola vuol dire anzitutto impegnarsi per la giustizia, cioè perchè la scuola assicuri a tutti il servizio a cui hanno diritto, per trovare gioia e dignità.

E una comunità cristiana che, in nome della carità, vuole "ripartire dagli ultimi" non potrà ignorare l'impegno per la scuola.

3. Alcuni ambiti specifici di impegno

Possiamo indicare alla fine anche alcuni ambiti di impegno proposti da *ETC*, che hanno una diretta connessione con la pastorale della scuola. Essi sono:

3.1. L'educazione dei giovani, che pone in rilievo l'attenzione da dedicare agli ambienti educativi della loro crescita, fra i quali emerge la scuola (n. 45).

3.2. L'impegno nei confronti delle povertà vecchie e nuove, che pone l'esigenza di rimuovere le cause di tali povertà, secondo la logica già segnalata sopra, e che chiama in causa la scuola (n. 47).

3.3. L'impegno socio-politico, che chiede una esplicita attenzione al mondo della scuola, riconosciuta come luogo privilegiato di educazione della persona e di elaborazione della cultura (n. 52).

Sarà dunque necessario che gli operatori di pastorale della scuola si propongano una attenta assimilazione del progetto pastorale per gli anni '90, centrato sulla testimonianza della carità, e da questo progetto sappiano ricavare orientamenti e stimoli per una pastorale della scuola che si inserisca profondamente nel cammino delle nostre chiese, per un servizio autentico al Vangelo e all'uomo.

III. - PASTORALE DELLA SCUOLA E ANNO DELLA DOTTRINA SOCIALE

Un grazie a don Attilio per aver accettato il compito di "apripista" su questo tema. Don Rizzo sottolinea che l'argomento è stato posto all'OdG per la sua rilevanza oggettiva e perchè sembrava ingiusto abbandonarlo o al fastidio per il cumulo insopportabile di proposte o emarginarlo nell'ir-rilevanza.

Esiste una necessità di *riscattare il termine "sociale"* da riduzioni o angustie di significato, aprendolo a tutte le valenze entro cui lo declinano il magistero del Papa, del Concilio e dei Vescovi.

Don Rizzo avvia questo capitolo della riflessione segnalando le coordinate e i contesti che la Consulta deve tener presenti:

- * **il contesto immediato e più pertinente**, cioè il perenne problema del **rapporto scuola/società**, bisognoso di storicizzazione seria. Altrettanto rilevante è il **significato sociale delle istituzioni scolastiche cattoliche**, soprattutto se lette alla luce della loro origine;
- * **il contesto interno**, cioè quello ecclesiale, segnato nell'anno in corso dalle celebrazioni del centenario della *Rerum Novarum*, dalla ripresa delle *Settimane Sociali* dei cattolici italiani, dall'attesa *Enciclica* sulla questione sociale;
- * **il contesto esterno, nazionale e internazionale**, segnato da squilibri, da attese, da nuovi e inediti problemi, e comunque alla ricerca di nuovi equilibri che impongono una *dilatazione "sociale"* negli individui, nelle istituzioni e anche nella prassi di chiesa, di fronte ad appelli e situazioni sempre più drammatiche.

Anno della Dottrina Sociale e Pastorale della Scuola
a cura di don Attilio Arcagni

Pastorale della scuola e dottrina sociale della Chiesa si rapportano profondamente ed interagiscono soprattutto là dove per natura, finalità, e contenuti manifestano una profonda e non artificiosa coincidenza. Se esaminiamo infatti separatamente queste due realtà anche alla luce del Sussidio "*Fare pastorale della scuola oggi in Italia*" edito dall'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università della CEI, sembra non sia difficile scorgere una confortante sintonia.

Assumendo la definizione di dottrina sociale contenuta nella *Sollicitudo Rei Socialis*, noi sappiamo che essa è: "l'accurata formulazione dei risultati di un'attenta riflessione sulle complesse realtà dell'esistenza dell'uomo, nella società e nel contesto internazionale, alla luce della fede e della tradizione ecclesiale. Suo scopo principale è di interpretare tali realtà, esaminandone la conformità o difformità con le linee dell'insegnamento del Vangelo sull'uomo e sulla sua vocazione terrena e insieme trascendente; per orientare, quindi, il comportamento cristiano (41).

Se le fonti della dottrina sociale sono costituite dalla Scrittura, dai Padri e dal Magistero, l'oggetto primario è la dignità della persona umana con i suoi diritti inalienabili; mentre il soggetto è tutta la comunità cristiana ed il contenuto è costituito dalla visione integrale dell'uomo come soggetto determinato e realtà fondamentale dell'antropologia cristiana.

E' indubbio che la dottrina sociale della Chiesa ha una chiara finalità pastorale: essa non vuole comunicare un "sapere puro", ma nella sua volontà di servizio al mondo in favore della promozione umana, coerentemente con la sua missione evangelizzatrice, annuncia la verità sull'uomo, denuncia la situazione di ingustizia, contribuisce al positivo cambiamento della società (cfr *DSFS* 4-5). Il metodo conciliare - vedere, giudicare, agire - trova chiara applicazione nel magistero sociale come percezione e studio dei problemi, interpretazione della realtà secondo la scala di valori enunciati nel Vangelo ed attuazione nelle scelte.

Possiamo dunque dire che la dottrina sociale della Chiesa per l'organicità della riflessione e l'autorevolezza degli orientamenti costituisce una chiara esemplificazione per l'inculturazione della fede, unica possibilità di superamento della frattura fede-vita.

Partendo da questi presupposti non è difficile cogliere le sintonie che emergono con la progettualità espressa nel documento "*Fare pastorale della scuola oggi in Italia*" e non soltanto a livello di intenzionalità come molto chiaramente emerge nei numeri 14 e 15, che definiscono la pastorale della scuola come "un servizio alla salvezza dell'uomo che la Chiesa è chiamata a rendere in questo concreto ambiente" ... aprendo dall'interno ogni discorso umano, compresi i discorsi sulle scienze empiriche, impedendo loro di chiudersi in un'illusoria esaustività e autosufficienza... per promuovere la crescita integrale della persona e per edificare un ambiente e un'organizzazione scolastica idonei a questo fine nelle forme di una dedizione attiva e creativa, di una stima sincera e di un genuino rispetto dei processi e dei contenuti.

Questo contributo viene offerto in funzione dell'educazione: "la scuola non è infatti un'istituzione qualsiasi, destinata a produrre beni e servizi materiali... il "proprium" della scuola non è tanto, o non è solo, quello di dare all'alunno abilità tecniche e capacità operative, quanto piuttosto quello di sviluppare la sua interiorità, di far crescere la sua intelligenza e la sua volontà, di guidarlo nelle scelte della sua libertà" (*Ibid.* 24).

Il primato dell'educazione è per la pastorale della scuola una "scelta di campo" tanto più urgente oggi mentre si assiste ad una eclissi della coscienza educativa a favore di

un'eccessiva fiducia nei confronti degli strumenti, delle tecniche e delle tecnologie, col rischio di non costruire coscienze mature (cfr *Ibid.* 35). Ed è all'interno di questa consapevolezza che la pastorale della scuola deve qualificarsi nella sua capacità di offrire alla scuola "contenuti culturali autentici" che permettano di elaborare progetti adeguati e una seria ispirazione umanistica nella quale i giovani in formazione trovino incentivo alla ricerca, all'esercizio del senso critico, e alla progressiva costruzione di una sintesi personale e perchè l'esperienza scolastica, fattasi più attenta ai deboli e agli svantaggiati, si esprima come momento di educazione non emarginante (cfr *Ibid.* 36).

Continuando nella nostra riflessione ritengo che si possa accogliere un'ulteriore sollecitazione che viene a noi da *Evangelizzazione e testimonianza della carità*, lì dove esorta a compiere scelte qualificanti in ordine alla valorizzazione della scuola come ambiente educativo in cui vivono i giovani e recuperando nei confronti di essa una reale progettualità politica (cfr ETC 45/52).

L'impegno della Consulta potrebbe andare dunque in tre direzioni: **continuare** nell'opera già intrapresa da questo organismo per riscattare la scuola da un ambito di marginalità in cui troppo spesso è lasciata, lavorando per dare ampia dignità al discorso scolastico nell'ambito sociale e pastorale; **liberare** la pastorale della scuola da "stili operativi" troppo segnati dal pragmatismo o dal conflitto ideologico, restituendo dignità culturale di alto profilo al confronto sui problemi di politica scolastica e di filosofia dell'educazione per caratterizzare dignitose scelte pedagogiche; **attivare** una maggiore competenza professionale nell'offerta di un insegnamento interdisciplinare più organicamente pensato e rapportato all'IRC, qualificando in tal senso gli Istituti di Scienze Religiose. A questo proposito possiamo far nostra la responsabilità che ci viene ricordata nella *Sollicitudo Rei Socialis*: "Chi volesse rinunciare al compito, difficile ma esaltante, di elevare la sorte di tutto l'uomo e di tutti gli uomini, sotto il pretesto del peso della lotta e dello sforzo incessante di superamento, o addirittura per l'esperienza della sconfitta e del ritorno al punto di partenza, verrebbe meno alla volontà di Dio creatore" (30).

DOCUMENTO PROGRAMMATICO DEL SEMINARIO SU "L'EDUCAZIONE ALLA VITA NELLA SCUOLA"

I. - Aspetti culturali e pedagogici

La sessualità è dimensione fondamentale della persona umana nel suo essere fisico, psichico e spirituale.

Essa si esprime nell'uomo e attraverso l'uomo con caratteri profondamente diversi rispetto a qualunque altro essere vivente: è espressione dell'intimità e originalità del soggetto quando si esprime in un rapporto con gli altri. Da qui derivano responsabilità individuali e sociali e responsabilità di carattere etico, perchè l'"altro" è una persona ed un soggetto.

Per tale sua complessità la sessualità può essere analiticamente studiata da un punto di vista biologico, fisiologico, psicologico, antropologico-culturale (anche come evoluzione di costume), sociologico, etico e spirituale. Ciascuno di tali aspetti entra come componente della sessualità umana, ma nessuno, singolarmente, ne può fornire una adeguata concezione.

Tenendo presente che la sessualità è costitutiva della persona (persona sessuata) è illusoria e, pertanto errata sul piano educativo, la pretesa di poter fare "informazione" sessuale senza fare al tempo stesso educazione. Se si escludesse tale compito, sarebbero sufficienti discipline come la biologia e le scienze umane in grado di rispondere sul piano informativo.

La necessità infatti di prendere in considerazione la dimensione della sessualità anche nell'attività scolastica non deriva tanto da fatti empirici, quali gli interrogativi dei bambini e la necessità di rispondervi, e dalle pressioni delle forze ideologiche e politiche in una visione parcellizzata della sessualità, bensì dalla necessità di curare la formazione integrale della persona umana, che è sessuata. L'eventuale introduzione di queste tematiche nella scuola di ogni ordine e grado attraverso iniziative di legge è compatibile con quanto previsto nei nuovi ordinamenti scolastici; evidenzia la complessità del tema e assegna alla scuola un preciso compito formativo al rispetto e all'accoglienza di ogni persona, dal concepimento alla morte naturale, quale che sia la condizione, la razza, lo Stato in cui si trova.

In un contesto formativo integrale si deve evidenziare che i soggetti educatori sono e devono essere i genitori. Essi sono i primi e principali educatori dei loro figli ed il loro diritto è del tutto inalienabile e come tale è sancito anche dalla Costituzione Italiana (art. 30). Altri agenti educativi, tra i quali la scuola, svolgono un ruolo importante, che deve comunque essere coordinato e armonizzato con quello della famiglia con la quale si deve collaborare fornendole tutto l'aiuto possibile per renderla informata e partecipe

Così come la famiglia fa naturalmente, anche la scuola dovrà pertanto tenere presenti modi di

approccio diversi a seconda dell'ordine e grado scolastico, nel pieno rispetto per la dignità personale e della coscienza morale e civile degli alunni e della diversa identità maschile e femminile. Si dovranno quindi rispettare le esigenze dell'età, del sesso, dei personali ritmi di crescita fisica e psicologica, del contesto sociale, delle cognizioni già apprese in materia, tenendo in particolare considerazione i gradi diversi di maturazione psico-fisica ed affettiva tra ragazze e ragazzi nel periodo dell'adolescenza.

Per favorire la formazione di personalità armonicamente integrate è necessario che l'allievo divenga consapevole della realtà della sessualità e dei suoi significati e dinamismi; a questo deve mirare ogni attività educativa, piuttosto che ad indicare comportamenti e norme di condotta.

Nel presentare gli aspetti etici della sessualità umana si dovrà preventivamente promuovere negli allievi la riflessione sull'esperienza della "responsabilità", evitando in ogni caso che l'introduzione di aspetti problematici, prevalentemente legati a situazioni di personalità in parte immature e di natura patologica, offuschi la promessa di pienezza di vita e di completo sviluppo della propria umanità, racchiusa nel mistero della sessualità e nella sua ricchezza affettiva e creativa.

II. - Indicazioni e criteri "di statuto educativo"

Una normativa sull'impegno formativo della scuola in ordine alla sessualità deve prevedere e garantire:

1. a) Il coinvolgimento, in ogni fase, della famiglia in forza del rispetto del diritto-dovere di educare i figli riconosciuto dalla Costituzione (art.30);
b) il rispetto della libertà di insegnamento nei termini definiti dalla Costituzione relativamente alle finalità di istruzione dell'istituzione scolastica (art. 33).
2. La programmazione delle attività scolastiche attinenti alla sessualità nel quadro delle attività educative, ai sensi del DPR 416/74 art. 3, con rispetto al carattere obbligatorio e vincolante delle deliberazioni e dei pareri degli OO.CC.
3. La coerenza di tali attività con il progetto educativo globale e l'inserimento, con le opportune caratteristiche di multidisciplinarietà, esclusivamente nel quadro delle attività didattiche curricolari.
4. La presenza di "esperti esterni" integrativa e non sostitutiva del docente, titolare della responsabilità educativa, ed il conseguente inserimento dell'intervento nel progetto educativo della scuola e della classe.
5. Il rispetto della pari dignità delle diverse proposte in un quadro di pluralismo culturale.
6. La congruenza della proposta educativa con il grado di maturazione psicofisica dei singoli allievi.
7. L'esclusione della possibilità che attività extra-curricolari possono essere decise a titolo personale da parte di docenti, studenti e genitori.

Associazione Genitori - Associazione Genitori Scuole Cattoliche - Associazione Italiana Maestri Cattolici - Federazione Istituti di Attività Educative - Federazione Italiana Scuole Materne - Movimento Missione Uomo - Movimento per la Vita Italiano - Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi

Fiuggi, 10 marzo 1991

Pastorale della Scuola n. 4-5

maggio 1991



