

ESODO

QUADERNI TRIMESTRALI
MARZO-GIUGNO 1984
NUMERO 2/3

**Coscienza cristiana
e cultura cattolica
nella scuola che cambia**

ESODO

Quaderni di documentazione e
dibattito sul mondo cattolico
e sulle chiese del Veneto

N. 2/3 - marzo-giugno 1984

Collettivo Redazionale:

Carlo Beraldo
Carlo Bolpin
Daniele Comiati
Mariella Favaretto
Gianni Fazzini
Silvano Felisati
Roberto Lovadina
Franco Magnoler
Gianni Manziega
Luigi Meggiato
Adriana Quarti
Carlo Rubini (direttore responsabile)
Arduino Salatin
Luciano Vecchiato

Redazione, Amministrazione, Pubblicità

c/o Manziega Gianni
Viale Garibaldi, 117
30174 Mestre
Tel. 041/59337

Abbonamenti:

Ordinario: L. 15.000
Enti, Associazioni L. 30.000
C.C.P. n. 10774305 intestato a:
Esodo - C.P. 4066 - 30176 Venezia-Marghera

Stampa:
Coop. C.E.T.I.D. s.r.l.
via Ca' Rossa, 129 - Venezia-Mestre - tel. 041/987133

Autorizzazione del Tribunale di Venezia
n. 697 del 26-11-1981



1. *Nel dibattito sulla scuola e sulla formazione torna oggi di attualità, con particolare vigore e con nuovi caratteri, la "questione cattolica".*

I nuovi programmi della scuola elementare e la riforma della scuola secondaria sono significativi esempi di come tra forze, che pur su molti altri punti hanno trovato ampie convergenze, si apre oggi uno scontro profondo sull'insegnamento della religione, che rischia di bloccare gli stessi urgenti processi di riforma. Le innovazioni scolastiche (organi collegiali, inserimento handicappati, tempo prolungato e in genere nuove modalità di organizzazione del tempo-scuola, etc.) ancora da molti cattolici e "laici di sinistra", sono vissuti come terreni di sfida decisiva di scontro politico complessivo, come le "grandi riforme" attraverso cui ogni volta segnare una svolta, misurare e cambiare i rapporti di forza. Sembra che in aree diverse, ancora oggi, prevalgono le tendenze allo scontro ideologico, di schieramento.

Molti e profondi sono però anche i segni dell'affermarsi di una logica diversa che ricerca costantemente il confronto e la riflessione comune, che rifiuta l'uso strumentale e settario dei problemi e il principio che "fuori della propria Chiesa non c'è salvezza". È allora rispetto a questo problema di fondo che va prioritariamente misurata l'azione dei cattolici: se cioè rafforza le tendenze alla sfida ideologica, o se contribuisce a costruire i valori di riferimento e le regole di convivenza, come fondamento dei rapporti sociali e dell'azione politica, per affrontare la "crisi", la trasformazione di grande dimensione che stiamo vivendo e che ha esiti incerti.

2. *Nella "crisi" appare sempre più decisivo il ruolo della formazione sia rispetto all'uso delle tecnologie per lo sviluppo economico e per l'occupazione, sia in funzione di più alti livelli di partecipazione e di democrazia, minacciati dalla complessità della società e dalle stesse tecnologie. È un ruolo che va però totalmente ridefinito, essendo radicalmente mutato il significato della formazione e del suo rapporto con il lavoro. Si sono dimostrate illusorie le aspettative in base alle quali più scuola doveva significare avanzamento sociale, maggior occupazione e sviluppo economico. La formazione non coincide più con la sola scuola. Sono aumentate e si sono diversificate le sedi della formazione, che non trova più nella scuola il luogo istituzionalmente deputato: il*

moltiplicarsi delle radio e delle televisioni private, delle agenzie culturali e formative, delle iniziative editoriali (dispense, etc.), delle attività degli Enti Locali, frammenta e confonde, appiattisce a consumo culturale i bisogni formativi in espansione per i più elevati livelli di reddito e per il maggior tempo libero, per la crescita delle forme di partecipazione decentrata e della coscienza dei diritti individuali e collettivi nella vita e nel lavoro.

È mutato il rapporto tra "tempo di studio", di "vita", di "lavoro", sia nel senso che non costituiscono più fasi separate della vita, ma momenti intrecciati e variamente combinati, sia perché il lavoro e la vita acquistano dimensioni e ruoli formativi.

Frammentati risultano anche i soggetti sociali di massa (come la Chiesa, il movimento operaio), che storicamente sono stati portatori di progetti politici e culturali e della trasmissione dei saperi e dei valori. In crisi sono anche i cardini su cui si articolavano i vari progetti formativi: la famiglia, lo Stato, le autonomie locali, il decentramento democratico. Non c'è più quindi un "centro" un "luogo decisivo", perno della formazione pubblica o privata.

L'approfondimento dei processi qui accennati ha portato da vari punti di vista ad affermare la necessità di non riproporre nel modo tradizionale le "centralità" ora in crisi e di ridefinire tutti i ruoli all'interno di un "sistema formativo" che comprenda e integri le molteplici agenzie e i vari momenti.

È questa un'ipotesi di lavoro — ancora problematica e da tradurre in iniziativa politica — che segna il superamento, nella sinistra, della contrapposizione tra scuola "pubblica", "laica" e scuola "privata", "confessionale". (Si vedano a questo proposito gli interventi di Trivellato e di Berlinguer).

3. Questa è anche per la C.E.I. ("La scuola cattolica, oggi, in Italia", 5/9/83) la prospettiva in cui ridefinire il ruolo della formazione e dei vari soggetti, e per rilanciare la scuola cattolica che deve mettere, dentro questo "sistema integrato", le proprie risorse "a disposizione, instaurando con gli Enti locali gli opportuni collegamenti e le opportune convenzioni", deve aprirsi al confronto o alla collaborazione con la scuola pubblica e realizzare "una più piena ed effettiva apertura alla partecipazione".

È questa una novità da valorizzare e da sviluppare che ci sembra non sia puramente difensiva, né strumentale, né la ripetizione di vecchi schemi. Appare una risposta alla dispersione esistente delle occasioni formative senza chiudersi in ghetti, uno sforzo di collocare il proprio "patrimonio" storico in modo nuovo dentro i rapporti nuovi tra "pubblico e privato", dentro i processi di moltiplicazione dei centri formativi. Come tale questo sforzo presenta anche ambiguità, lascia aperti gli esiti più diversi e contrastanti.

Verso quale strada si andrà, dipende da molti fattori, interni ed esterni alla Chiesa. Certamente dipende anche dalle forze politiche e sociali, non di origine cattolica, dalla loro capacità di cogliere le novità, di aprirsi al confronto, di rinnovare anche le proprie posizioni.

4. Con il documento i Vescovi affrontano i problemi in prima persona e affidano il rilancio della propria azione nella formazione direttamente alla scuola cattolica.

Anche questa sembra essere una conseguenza del distacco dalla D.C., e quindi dalla gestione della politica scolastica sempre stata in mano a quel partito, per assumere direttamente la realizzazione del proprio progetto educativo.

Ciò però comporta di conseguenza risolvere un problema, che non può essere eluso: come e a chi "risponde" la scuola cattolica, considerando anche che oggi non è una realtà omogenea, e che non esistono canali e strumenti di corresponsabilizzazione della comunità ecclesiale, ma nemmeno di informazione, di conoscenza, di dibattito e di confronto tra esperienze formative e tra posizioni diverse.

La scuola cattolica non può essere una realtà separata all'interno della stessa Chiesa locale, nella quale devono convivere, non isolate tra loro ma in reciproca comunione e cooperazione, le esperienze di chi considera essenziale per la propria fede lo sviluppo della cultura e delle scuole cattoliche, e chi giudica ciò non valido, né opportuno e anche chi lo considera negativamente.

Occorre inoltre evitare che si possa identificare la missione della Chiesa di annuncio evangelico, che coinvolge anche la scuola, con l'istituzionalizzazione di specifiche sedi scolastiche proprie della Chiesa in quanto tale.

In un mondo "laico" e riconosciuto dalla Chiesa, proprio come tale, luogo in cui i cristiani devono operare assieme agli altri, per la costruzione del bene comune, occorre chiedersi se compito dei cattolici e delle famiglie sia "isolare" i propri figli e portare avanti una propria separata esperienza scolastica, o non sia invece quello di sviluppare l'obiettivo di integrazione sociale che ha la scuola, di mettere assieme in un confronto aperto e critico le diverse concezioni e le diverse proposte di vita.

In una società sempre più complessa e in cui la produzione e la trasmissione del sapere sono ormai "secolarizzate" occorre capire se la "scuola cattolica", nata e sviluppata in un contesto diverso e con ruoli storici precisi, possa ancora svolgere una funzione in quanto "cattolica" o non sia ormai essa stessa "secolarizzata" e quindi debba essere rinnovata all'interno del "sistema formativo" per trovare forme nuove storicamente più adeguate rispetto al modello scolastico, per testimoniare e annunciare la fede nella storia.

5. Che cosa caratterizza oggi la scuola cattolica e che cosa la differenzia dalla scuola pubblica e da quella privata "laica"? Secondo l'indagine del Censis (XVIII rapporto 1983) sempre meno decisive per la scelta tra pubblico e privato sono le motivazioni "di adesione ideologica alla proposta educativa".

Rispetto alle motivazioni di tipo ideale, nettamente prevalenti sono le preferenze per la scuola privata su quella pubblica dovute a fattori organizzativi e soprattutto alle garanzie di ordine e di disciplina.

Tutto il rapporto Censis mostra come sia la domanda che l'offerta formativa pubblica e privata sono scoordinate, deboli, inadeguate.

Anche la scuola cattolica è quindi coinvolta nei processi di disgregazione, di perdita dell'identità e delle differenze, presentando il volto di una religiosità secolarizzata, che trova in ciò la legittimazione della propria funzione sociale.

6. In questo senso va approfondita una novità di grande importanza presente nel documento che definisce la scuola cattolica "pubblica" come "servizio pubblico". Questo carattere è rifiutato sia da chi, all'interno del mondo cattolico, si chiude in difesa della propria specificità separata, sia da chi ancora identifica pubblico e statale.

Il problema è come evitare che in realtà si abbia invece la "privatizzazione" del pubblico, come cioè effettivamente garantire la "funzione pubblica", come togliere il carattere "separato".

Occorre quindi sviluppare e non limitare l'intervento attivo dello Stato, che non può essere solo finanziatore, ma deve svolgere pienamente i suoi compiti fissando indirizzi, priorità e programmi, definendo le modalità per la verifica e la certificazione dei risultati, stabilendo le condizioni per la gestione sociale e per la tutela dei lavoratori. La scuola cattolica dovrebbe promuovere attivamente questo compito dello Stato, senza diffidenze e lavorando perché esso si realizzi in modo efficiente ed efficace. Quanto sta avvenendo in Francia relativamente allo scontro sulla legge per regolamentare le scuole private, dovrebbe quantomeno renderci cauti nel dare giudizi, nell'affermare tutta la verità da una parte e i torti dall'altra. Si tratta di trovare un difficile equilibrio tra esigenze che storicamente si sono contrapposte. Da una parte i diritti e i doveri individuali, delle famiglie, dei gruppi sociali, della Chiesa. D'altra parte lo Stato non può abdicare al suo ruolo, in primo luogo a quello fondamentale e fissato dalla Costituzione di promuovere l'uguaglianza rimuovendo gli ostacoli che impediscono lo sviluppo della persona e di fissare quindi su questa base la priorità del proprio intervento e della spesa pubblica. Questa priorità dovrebbe costituire un terreno di grande convergenza tra società civile e comunità ecclesiale.

7. La scuola cattolica potrebbe di fatto essere spinta ad allontanarsi sempre di più da questi valori per le logiche stesse del mercato privato e dell'efficienza.

La difesa stessa della scuola cattolica rischia di rafforzare la linea di chi vuole "liberalizzare" la formazione, fare del mercato l'unico criterio di funzionamento senza riferimento ai valori. Per evitare ciò non bastano le dichiarazioni di principio, ma è utile la costruzione del "sistema" formativo, per ricondurre cioè i vari soggetti e momenti dentro regole di comportamento accettabili, dentro giudizi di priorità e obiettivi sociali definiti democraticamente, concordati attraverso il massimo della partecipazione, in modo da stabilire programmi visibili e verificabili.

Per questo è necessario riflettere attentamente sulla proposta dei "buoni scuola", di erogare cioè i contributi pubblici ai titolari del diritto allo studio qualsiasi tipo di scuola frequentino.

Sarebbe consegnare la formazione al mercato, privatizzare il pubblico, svuotare l'ipotesi stessa di "sistema formativo" indebolendo le possibilità della scuola pubblica di qualificarsi e dello Stato di garantire livelli di uguaglianza e di intervenire a favore dei più deboli. In una situazione di grave deficit pubblico e di spesa per la scuola statale assorbita dal personale e quindi rigida, sarebbero necessari grandi finanziamenti aggiuntivi per la scuola privata, aggravando il deficit e mantenendo tutti i gravi problemi della scuola statale.

Perché invece non porci un obiettivo più "alto", su cui impegnare la coscienza cristiana e le comunità ecclesiali, ma anche tutti gli uomini di buona volontà? Perché non "riprendere" tutto il proprio patrimonio di cultura, di esperienza formativa e organizzativa, di carica umana e morale per costruire forme nuove di solidarietà e di condivisione, non istituzionalizzate rigidamente, per sperimentare modalità avanzate di prevenzione e di integrazione culturale e sociale delle "nuove sofferenze", dei vecchi e dei nuovi handicaps? Su questa strada si stanno muovendo ricche e vivaci esperienze di "volontariato", che vuol vivere direttamente la gratuità della carità e della fede e che vuol trovare rapporti nuovi "pubblici" con lo Stato e gli Enti locali.

8. Nel Veneto in particolare gli enti religiosi e dell'associazionismo cattolico sono presenti nella formazione professionale, gestendo la grande maggioranza delle attività e dei finanziamenti regionali. Nata con l'obiettivo della formazione e dell'inserimento nel lavoro degli adolescenti delle famiglie popolari, quindi come unica occasione di emancipazione, per loro l'attività si è consolidata raggiungendo anche livelli qualificati.

Le trasformazioni nel mercato del lavoro, nella professionalità, nell'organizzazione del lavoro, i problemi della disoccupazione e della riconversione industriale, hanno da una parte evidentemente indebolito il rapporto tra attività formativa e ispirazione religiosa e morale e dall'altra richiesto un radicale cambiamento del ruolo della formazione professionale come strumento di raccordo tra scuola e mercato del lavoro, non solo per gli adolescenti, ma sempre più per i giovani e per gli adulti.

Occorre allora chiedersi se la difesa dell'identità religiosa diventa un ostacolo, un elemento di rigidità, verso la necessaria riconversione delle competenze, delle strutture, dei metodi o se è un fattore che motiva e spinge ad aprirsi al nuovo in modo pronto di fronte alla gravità della crisi occupazionale e alle esigenze della solidarietà, ponendosi quindi come strumento attivo e progettuale all'interno dei piani di sviluppo regionali, dei progetti per l'occupazione.

9. Il rapporto con lo Stato e con le attività formative pubbliche, è quindi essenziale per la stessa scuola cattolica, la difesa della quale non può mettere

in secondo piano l'obiettivo di qualificare e riformare l'intervento statale e regionale.

Appare evidente, per fare un solo esempio, in contrapposizione con l'affermazione dell'apertura alla partecipazione della scuola cattolica, la politica del ministero della pubblica istruzione, in cui determinante è sempre stata la presenza dell'associazionismo cattolico, costantemente centralizzatrice e tesa alla "privatizzazione" del pubblico più che alle riforme e alla qualità della formazione.

La stessa esperienza degli organi collegiali ha mostrato come questi non siano stati messi in condizione di sviluppare una reale partecipazione e gestione democratica; mentre avrebbero potuto e dovuto essere sede di confronto e di incontro sui problemi reali affrontati con professionalità e competenza, sono spesso diventati terreni per "guerre di religione", che hanno visto "laici" e cattolici interpretare il loro ruolo in senso apologetico, se non come "occupazione" di spazi da conservare o da togliere agli altri schieramenti.

"Laici" e "credenti" contrapposti, come il vangelo non fondasse la laicità, la relatività delle scelte storiche opinabili e l'impegno comune con i non credenti. Quale specificità cristiana giustifica l'aggregazione in liste di "presenza cristiana"? Nell'innovazione didattica, nelle riforme dei programmi e dell'organizzazione del lavoro si trovano scelte opinabili, storicamente determinate, di politica scolastica, che investono certamente valori morali e anche religiosi, ma che si traducono in "progetti" concreti che dividono, non in nome della fede, ma della valutazione o culturale o di opportunità sulla base di giudizi e di analisi che richiedono competenza più che fede.

La stessa difesa della libertà e dei diritti della persona, della famiglia, della Chiesa stessa è obiettivo di tutti gli "uomini di buona volontà" e non dei soli credenti e si concretizza in forme e modalità che storicamente sono diverse e opinabili.

10. L'insegnamento della religione è un tema in cui lo scontro appare più netto tra "cattolici" e "laici". Ma anche in questo caso oggi le soluzioni dividono queste stesse aree al loro interno. I principi infatti possono trovare interpretazioni e soluzioni pratiche diverse ugualmente coerenti con gli stessi valori astratti. Ed oggi questo è sempre più vero, sia per la complessità dei problemi, che per l'arricchimento delle competenze che approfondiscono lo spessore "tecnico", "laico" dei fatti.

Noi crediamo particolarmente valide e interessanti alcune strade di ricerca e di lavoro. Innanzitutto la scuola è un luogo non per il proselitismo, né per l'annuncio di una fede religiosa. L'educazione religiosa e l'annuncio della fede è compito della comunità ecclesiale e va realizzato con modalità e in luoghi specifici. La scuola pubblica può mettere a disposizione spazi e strumenti ma, come indicato da altre Chiese non cattoliche, a carico della comunità stessa.

Diverso significato ha invece la proposta di inserire nei programmi scola-

stici l'insegnamento delle religioni come fatto storico e culturale, prevedendolo anche come materia a sé stante senza nessun carattere confessionale (si vedano gli articoli sui programmi della scuola elementare e sulla secondaria). Contrari a questa ipotesi sono i cattolici su posizioni "integriste" che considerano la fede in sé, nel suo carattere confessionale, come fatto culturale e quindi pensano che l'insegnamento del pensiero religioso non possa che essere confessionale. Ma su questa impostazione convergono anche quei non credenti che identificano l'esperienza religiosa dei cattolici e il "mondo cattolico" e quindi con un insegnamento che non può che essere confessionale oppure "laicamente" dissolto dentro i fenomeni storici senza costituire una dimensione profonda dell'esperienza umana, aperta, non dogmatica e intollerante.

La conoscenza dei fatti religiosi come materia a sé potrebbe avere in questo momento in Italia il significato di rottura del metodo dello scontro ideologico ed essere momento di educazione alla collaborazione, alla tolleranza, alla conoscenza critica non ideologica delle religioni. Certamente le diffidenze non sono superabili in modo semplicistico e sono giustificate da atteggiamenti dei cattolici. Per questo dovrebbero iniziare i vescovi e le Chiese locali a togliere i dubbi, rinunciando a tutto ciò che potrebbe apparire come uso di questa nuova materia per introdurre di nuovo come obbligatoria l'ora di religione resa opzionale dal nuovo concordato. Dovrebbero cioè non chiedere nessun privilegio, nessuno spazio particolare in questo insegnamento in nome del particolare patrimonio storico della Chiesa cattolica in Italia, ma avviare una collaborazione con le altre Chiese e comunità religiose e scientifiche per approfondire i contenuti e i metodi d'insegnamento.

NE COSTITUÌ DODICI

Gesù non parlò ai suoi contemporanei soltanto con sentenze e parabole, ma comunicò con loro anche attraverso le sue azioni prodigiose o per mezzo di gesti carichi di significato, quali per esempio il pranzare con i pubblicani, l'ingresso a Gerusalemme e la cacciata dei mercanti dal tempio: gesti che per la loro risonanza ebbero un valore di "segno", se non superiore alle sue parole e ai suoi miracoli, certamente almeno pari.

Tra i segni non prodigiosi di Gesù, e tra quelli di solito poco considerati, va contato anche quello dell'elezione dei "dodici" apostoli, un'istituzione che nessuno oggi dubita debba risalire al "Gesù storico". Sulle origini e sulla persona dei singoli apostoli è stato detto quanto si poteva dire, e anche molto di più, basandosi sulle scarse notizie che si possono raccogliere nei Vangeli e in qualche altro passo del Nuovo Testamento.

Dal vangelo di Marco (Mc. 16,20) apprendiamo che Pietro e il fratello Andrea erano dei semplici pescatori, ma proprietari di almeno un'imbarcazione e con salariati alle loro dipendenze. Delle attività degli altri apostoli non sappiamo nulla, se non che Levi-Matteo era un gabelliere, cioè riscuoteva le imposte per i dominatori stranieri e, come tale, era considerato dai suoi compatrioti persona corrotta ed empia.

Sulle idee e attese dei dodici abbiamo pochi accenni e per lo più ci si deve limitare a delle ipotesi: solo di Simone si dice esplicitamente che era "chiamato Zelota" (Lc. 6, 15), ma si pensa che anche altri appartenessero a questo gruppo di intrasigenti, favorevoli alla lotta armata. Forse anche Giuda Iscariota, il cui soprannome potrebbe essere una corruzione palestinese del nome di "sicario": titolo con cui i romani indicavano gli zeloti o, forse, un gruppo parallelo.

E non lontano dagli ideali armati degli zeloti e dei sicari doveva essere Pietro e qualche altro degli apostoli, di cui la tradizione non riporta il nome, se questi si trovavano armati di spada e decisi ad agire nel momento del Getsemani (Lc. 22, 49; Gv. 18, 10).

Se non a favore di un'azione armata, certamente per un atteggiamento di intrasigenza e di chiusura verso tutti coloro che non appartenevano alla piccola schiera di Gesù, erano i due fratelli Giacomo e Giovanni (Mc. 9, 38): la loro più grande aspirazione era di poter essere presenti e attivi nel momento in cui Gesù avrebbe finalmente compiuto il giudizio apocalittico su questo mondo (Mc. 10, 35-37; Mt. 19, 28) e i loro atteggiamenti così inflessibili (Lc. 9, 51-54) dovevano aver fatto guadagnare loro l'appellativo di "figli del tuono" (Mc. 3, 17).

Di linea opposta, meno intrasigente e meno legata alla tradizione, doveva essere evidentemente il pubblicano Levi-Matteo, il quale con gli "stranieri" collaborava. Ma che non tutti fossero espressione di ambienti giudaici intran-

sigenti e tradizionalisti si può indurre osservando i nomi dei dodici: dieci apostoli hanno nomi che sono di antichi patriarchi d'Israele o almeno sono ebraici o aramaici, mentre due, Filippo e Andrea, hanno nomi greci.

L'istituto dei "dodici" ebbe breve durata nella storia della Chiesa e già con la morte dell'apostolo Giacomo non venne più rinnovato; la sua importanza si concentra quindi in un breve periodo e risiede quasi esclusivamente sul fatto di essere stato voluto da Gesù, ma forse più per esprimere un "segno" che per esercitare una vera funzione. Il significato, come sempre si sottolinea, è legato al numero 12, che è, sì, un numero sacro, con il valore della pienezza, ma che nella storia della Salvezza ricorda ormai soprattutto i dodici patriarchi e le dodici tribù d'Israele (Mt. 19, 28; L. 22, 30) e quindi analogamente ai patriarchi sono l'inizio del nuovo popolo, il germe della comunità escatologica. Ora ciò che può stupire, dopo aver considerato i pochi dati tramandatici sui singoli apostoli, è la mancanza di un criterio usato da Gesù nella scelta dei "dodici"; anzi semmai appare chiaro che proprio il non tener conto delle divisioni presenti all'interno del popolo fu il suo criterio, la sua scelta intenzionale.

I dodici furono segno di ciò finché andarono con Gesù lungo le strade della Galilea e poi verso Gerusalemme: furono un segno continuo per le folle e rappresentarono per molti anche motivo di scandalo (Mc. 2, 18 ss; Mc. 2, 23 ss; Mc. 7, 1 ss).

Ma furono soprattutto un segno "vivo", evidente, che rimase anche dopo la morte di Gesù: un segno lasciato proprio per loro stessi, ora divenuti i responsabili, sul come andava costruita la Chiesa, perché il fatto che Gesù avesse voluto riunire loro, così diversi e così divisi, a formare il primo nucleo della nuova comunità, non poteva non rappresentare uno stimolo continuo al superamento degli steccati e delle preclusioni. Ed è anche questo che una comunità paolina voleva esprimere, quando rivolgendosi agli ex-pagani, riprende una tradizione della prima Chiesa riguardo agli apostoli: "Così dunque voi non siete più stranieri né ospiti, ma siete concittadini dei santi e familiari di Dio, edificati sopra il fondamento degli apostoli..." (Ef., 19,20).

Paolo Inguanotto

1. I CATTOLICI E IL NUOVO "SISTEMA FORMATIVO"

Una riflessione sui cattolici e la scuola non può prescindere da un riferimento ai cambiamenti in atto nel "sistema formativo". Per capire meglio alcune linee di tendenza della realtà italiana e veneta, abbiamo posto qualche domanda al prof. UGO TRIVELLATO, docente di statistica all'Università di Padova e all'on. GIOVANNI BERLINGUER, responsabile Scuola del P.C.I. L'intervista all'on. Berlinguer è stata fatta in occasione del Convegno di studio organizzato dall'Istituto Gramsci e dal Centro Studio per la Riforma dello Stato su "Cattolici e scuola" a Padova il 5-7 maggio 1983. Gli atti di tale convegno sono stati appena pubblicati a cura di Arsenale Editrice di Venezia.

Intervista al Prof. Ugo Trivellato

D. *Il concetto di "sistema formativo" è oggi molto usato, — anche da settori culturali molto diversi — sia come strumento di analisi, per indicare che la scuola non è più l'unico agente formativo, sia come "obiettivo politico" (il PCI parla di "sistema formativo integrato") per superare la frammentazione e la contrapposizione esistente fra le varie strutture pubbliche e private.*

È un discorso valido o si tratta di un nuovo slogan, di una formula vuota che ognuno riempie come vuole?

R. *Perché il concetto di "sistema formativo" sia utile deve avere contorni precisi definendo, all'interno dei soggetti che fanno formazione, quelli che sono specificatamente organizzati per trasmettere conoscenze e informazioni.*

In Italia l'organizzazione del sistema formativo è in grandissima parte incentrato negli agenti istituzionali, ed in particolare sulla scuola. Complessivamente debole è l'azione di soggetti quali le famiglie, i gruppi, le associazioni.

La formazione professionale è un'appendice che non scuote la centralità della scuola, anzi tende a esserne una copia, restando per la gran parte ancora una prima formazione per i giovani.

Le stesse iniziative dei gruppi sociali tendono ad istituzionalizzarsi. Il sistema formativo è poco elastico e centrato tutto sulla scuola. La continuità e la resistenza all'innovazione pesano più che gli elementi nuovi che vengono avanti con estrema lentezza.

D. *Nel Veneto quale è il rapporto fra le varie strutture formative? Esistono caratteri specifici del rapporto pubblico/privato, scuola/formazione professionale/agenzie culturali, e del ruolo dell'associazionismo (in particolare cattolico), degli enti locali, della Regione?*

R. Il Veneto ha alcuni caratteri specifici di flessibilità. Il rapporto formazione professionale - scuola vede un maggior ricorso alla F.P. rispetto alle altre regioni.

Nel Veneto la F.P. ha un ruolo di maggior raccordo articolato con il sistema produttivo ed è particolarmente forte nel settore la presenza degli Enti religiosi per una tradizione storica dell'associazionismo cattolico.

Il Veneto, almeno fino a qualche anno fa, era caratterizzato da maggior regolarità nel ciclo dell'obbligo, con un funzionamento mediamente migliore, e da maggiori flussi di uscita post-obbligo e quindi da minori ingressi nell'Università. Probabilmente perché il Veneto ha un sistema produttivo di piccole-medie aziende che non richiedevano inoltre grosse competenze tecniche all'inizio e che quindi assorbiva manodopera giovanile. La F.P. è riuscita ad essere un'alternativa più appetibile alla scuola secondaria superiore.

Queste specificità del Veneto lentamente si perdono. I processi di modernizzazione tendono ad omogeneizzare le diverse realtà regionali.

Dall'inizio degli anni '80 il mercato del lavoro giovanile è più pesante, il vantaggio relativo per le opportunità occupazionali forse c'è ancora lievemente rispetto alla media nazionale, ma si sta esaurendo.

È il sistema formativo che nel Veneto ha più flessibilità, non la scuola che complessivamente non è caratterizzata da maggior dinamismo che nel resto d'Italia.

Il problema è come far agire questa duttilità, come coniugare il pluralismo dei soggetti con un disegno di politica scolastica. Il bilancio non è esaltante: il rapporto tra Regione Veneto e pluralismo dei soggetti non esce dai due corsi: regionalizzazione, programmazione pubblica e finanziamenti a pioggia senza criteri orientativi. Fa fatica ad emergere anche nel Veneto un disegno che cerchi di riportare alla Regione poteri di coordinamento, di indirizzo e di controllo, lasciando la flessibilità e il pluralismo dei soggetti. Prevalgono meccanismi di distribuzione valutativa, sempre che la Regione abbia capacità di orientamento e di verifica. La Regione non ha cambiato rispetto all'intervento dello Stato.

E certamente non si migliora con la regionalizzazione, con la statizzazione, ma è oggi in larga parte pendente la preoccupazione di sfuggire ai due nodi. Oggi i problemi dell'occupazione richiederebbero interventi flessibili e mobilità degli insegnanti della F.P. Invece non c'è collegamento tra problemi occupazionali, piani di formazione regionali e corsi attuati.

È lasciato agli Enti gestori cogliere la domanda, la Regione registra e finanzia dopo.

Anche la spinta degli insegnanti va nel senso della rigidità nella F.P., copiando i modelli della scuola. Per anni si è parlato di tempo pieno e di scuola integrata, ma ora sta passando il tempo prolungato per la pressione degli insegnanti. Se è l'estensione del modulo del mattino sotto la pressione corporativa degli insegnanti, è negativo per l'utenza.

Il corpo insegnante è molto giovane e il calo demografico è molto forte anche nel Veneto, comincia a toccare anche la media superiore. Ciò porta ad

un surplus di insegnanti nel breve periodo, che può essere usato bene ma richiederebbe un potere intelligente per adattare, riconvertire i docenti.

Siamo invece in una scuola governata in funzione non delle domande dell'utenza ma della disponibilità di insegnanti.

Lo Stato invece dovrebbe essere capace di riconvertire gli insegnanti usando la possibilità data dal surplus, in risposta ai bisogni degli utenti la cui voce è complessa, come dimostra il bilancio negativo della democrazia scolastica. L'inesistenza di poteri reali ha portato a tensioni e ora alla rinuncia al confronto.

Se all'interno della scuola pubblica non si portano significativamente i poteri in favore dell'utenza e del governo locale, è difficile avere cambiamenti.

Gli stimoli che vengono dal privato legati al mercato, il proliferare di corsi, portano elementi di innovazione ma sono limitati ad ottiche di brevissimo periodo.

D. La crisi dell'educazione non è anche dovuta alla perdita di centralità dei soggetti (il cattolicesimo e il movimento operaio) e dei valori di cui questi erano portatori? Essi avevano svolto un ruolo unificante sviluppando progetti culturali e politici. Oggi questi soggetti sono frammentati; sono in crisi i cardini dei loro progetti: la famiglia, lo stato e gli enti intermedi, le forme di partecipazione sociale.

Occorre ritrovare nuovi rapporti su cui fondare la possibilità di riformare gli interventi formativi pubblici e privati?

Come realizzare sedi istituzionali di confronto per costruire "nuove relazioni sociali" e mutue regole di comportamento tra i vari soggetti, per cercare i nuovi valori?

Oppure la soluzione sta nel lasciar agire il mercato o l'industria culturale, o la nuova tecnologia, l'informatica?

R. Dipende molto dalle esperienze storiche dei diversi paesi. In alcuni si ha una convivenza sociale serena, in cui la scuola è tipicamente confessionale (l'Olanda per es.) senza che ciò comporti lacerazioni. I riferimenti sociali e culturali fondamentali hanno direttamente una proiezione nella scuola.

In Italia la realtà è totalmente diversa.

Le culture che hanno influito sulla scuola italiana, quella cattolica, la laica e la marxista, si presentano sostanzialmente come visioni totalizzanti e rigide, poco pragmatiche e sperimentali. Fanno quindi fatica a misurarsi con il nuovo, ad adattarsi e a guidarlo. Si presentano portatori di progetti chiusi e compiuti, e non come un fermento che consente di interpretare le opportunità date oggi dall'informatica, dalle tecnologie. La scuola di tradizione anglosassone, apparentemente con meno valori, in realtà con valori vissuti in modo più storicizzato e flessibile, ha maggiori possibilità di confronto e di adattamento.

In Italia manca un consenso sociale di flusso su alcuni obiettivi e dall'altro una cultura delle riforme.

L'esempio degli handicappati è illuminante. L'obiettivo dell'integrazione dovrebbe essere socialmente condiviso, mentre estremamente flessibili dovrebbero essere gli strumenti per realizzarlo. Se fosse così non ci sarebbe bisogno di vincolare per legge in tutta Italia all'inserimento nella scuola.

Se l'obiettivo dell'integrazione fosse condiviso, gli interventi sarebbero differenziati, prevedendo anche momenti separati.

In Italia, poiché l'obiettivo non era socialmente condiviso, la soluzione è stata trovata in meccanismi automatici, l'inserimento sempre e comunque, qualunque fosse il tipo di handicap e con un 2° insegnante spesso senza competenze adatte. Ciò può aver forse avuto risultati globalmente positivi, ma con storie personali laceranti e ad alti costi umani.

La difficoltà sta nel ritrovarsi in elementi collettivi e avere l'attenzione alle competenze specifiche, alle condizioni particolari. È un problema che riguarda non solo la scuola, ma anche la riforma sanitaria, le relazioni sindacali, le politiche per l'occupazione e per rimuovere i condizionamenti sociali e scolastici garantendo l'uguaglianza.

Non si riconoscono né obiettivi comuni, né regole del gioco condivise. Non si riconosce nello Stato, nel "pubblico", un bene di tutti. I conflitti non sono posti dentro un quadro di obiettivi e di regole abbastanza condivise. È perciò molto faticoso introdurre elementi di cambiamento.

La stessa utenza è estremamente disarticolata, privatistica.

Anche negli incontri dei genitori, per esempio, non si vedono mete collettive, obiettivi sociali comuni.

D. *Nel Veneto un ruolo determinante ha "il mondo cattolico" sia nelle istituzioni politiche e scolastiche, sia nell'intervento formativo (in particolare nella formazione professionale) sia nel sociale. Che ruolo svolge e quali sono i compiti a cui è chiamato?*

R. *Nel Veneto il privato è molto più cattolico che nelle altre regioni. La presenza dell'associazionismo cattolico è forte anche tra i genitori e gli insegnanti.*

È in atto tuttavia una omologazione culturale. *Il mondo cattolico veneto sta perdendo fortemente la capacità di dare un messaggio culturale specifico, anche se il peso nella scuola resta quantitativamente forte.*

Restano le istituzioni cattoliche che fanno scuola in modo dignitoso, buono, forse con qualche connotazione come l'assenza di dati negativi (carenza di indisciplina, droga, un certo perbenismo, etc.).

Diventerà una delle opzioni formative simile ad altre senza portare un messaggio diverso, proprio. Questo carattere è oggi tipico delle iniziative di piccoli gruppi che aumentano sempre più puntando ad interventi puntuali, in cui forte è la tensione comunitaria come portatrice di messaggio. Quanto più però si diffondono, si organizzano e si istituzionalizzano, tanto più perdono la capacità di innovazione.

*(sintesi non rivista dall'autore,
a cura della redazione)*

SCUOLE PUBBLICHE E PRIVATE VENETO
anno scolastico 1979/80 ⁽¹⁾

<i>SCUOLE MATERNE</i>	UNITÀ SCOLASTICHE	ALUNNI
TOTALE	1.952	148.663
NON STATALI	1.465	119.261
DI CUI ENTI RELIGIOSI	533	43.341

<i>SCUOLE ELEMENTARI</i>	ALUNNI	INSEGNANTI
TOTALE	343.972	20.399
SCUOLE STATALI	331.356	19.924
SCUOLE NON STATALI	12.616*	475
DI CUI ENTI RELIGIOSI		312

<i>SCUOLE MEDIE</i>		
TOTALE	232.887	21.598
SCUOLE STATALI	221.395	20.570
SCUOLE NON STATALI	11.492	1.028

<i>SCUOLE SECOND. SUP.</i>		
TOTALE	168.702	16.686
SCUOLE STATALI	151.210	15.007
SCUOLE NON STATALI	17.492	1.679*

* Insegnanti di religione nella scuola secondaria superiore: 722

(1) FONTE ISTAT - ultimi dati disponibili.

Intervista all'on. Giovanni Berlinguer

D. *Perché questo convegno e perché ora? Quale rapporto con il congresso del PCI che ha posto una diversa attenzione verso i cattolici?*

R. Il congresso ha impresso un'accelerazione ad una decisione già presa da tempo; e ha posto due problemi poi approfonditi in questo convegno. In primo luogo *l'alternativa democratica, non come raggruppamento* soltanto laico e di sinistra, ma aperto alle *forze cattoliche*. In secondo luogo la valorizzazione della cultura come risorsa e come finalità dello sviluppo. La scuola e il rapporto con i cattolici si collocano al crocevia di questi due temi. Obiettivo essenziale del convegno è la conoscenza di come sono presenti i cattolici nella scuola e nell'educazione. Partiamo infatti da una conoscenza artefatta e limi-

tata, viziata a volte da pregiudizi. Intendiamo inoltre riflettere su noi stessi, per aggiornare la politica della sinistra verso la scuola.

D. *Quali linee sottendono la struttura del convegno? Perché parte dalla concezione del processo formativo?*

R. Dobbiamo capire i *fondamenti teorici del processo storico dei cattolici, il bagaglio culturale* che sta alla base della loro presenza organizzata nella società e nelle istituzioni. Essenziale è per la Chiesa la missione di “insegnare a tutte le genti”. Il prof. Laporta ha parlato perciò di superiorità della Chiesa rispetto a ogni forza politica e sociale.

Io penso però che esistano anche contraddizioni. Per “portare la Verità alle genti” oggi è infatti necessario il confronto con la conquistata maturità delle popolazioni, e con le dimensioni non deduttive del conoscere (storia, scienze...). Ci si deve confrontare con le molte verità esistenti nel mondo.

D. *La considerazione delle diversità interne ai cattolici, non più identificati con la D.C., porta ad una attenzione diversa verso il pluralismo dei cattolici nella scuola?*

R. Oggi la varietà degli orientamenti dei cattolici ci spinge ad una maggiore attenzione. Non privilegiamo a priori una posizione. Non siamo ingenui, e sappiamo che esiste il pericolo di un nostro “abbraccio mortale”. È meglio che i diversi orientamenti maturino autonomamente. D'altra parte, in ogni posizione esistono valori ed esigenze reali. Vediamo per esempio il ruolo della famiglia nell'educazione. Nel convegno di aprile a Milano (Comunità educante), ha suscitato scalpore Ethel Serravalle del PRI, quando ha affermato che il bambino non appartiene alla famiglia, ma è parte della famiglia; i cattolici più retrivi non vogliono cioè riconoscere la differenza tra procreazione ed educazione.

Fatte queste critiche, dobbiamo riconoscere che noi abbiamo trascurato la funzione della *famiglia*, che va meglio integrata nel processo educativo.

Non tutto può essere inglobato nello Stato; abbiamo perciò criticato lo Stato ideologico delle società socialiste, che hanno trascurato il ruolo della società civile. C.L. dà risposte sbagliate e pericolose, che però nascono da *reali problemi*.

La nostra attenzione va a tutti i movimenti per le realtà che riflettono. Naturalmente cerchiamo collegamenti con le forze progressiste del mondo cattolico. A me sembra che oggi siano prevalenti le posizioni integraliste; ma spero abbia ragione chi, anche in questo convegno, vede la situazione con più ottimismo.

D. *Esiste oggi e come può essere definito un “progetto cattolico” sulla scuola?*

R. Due ritengo siano i fondamenti comuni della politica scolastica dei cattolici: un patrimonio di idee; la vocazione per il potere. Sia Pedrazzi che Scoppola, con diverse argomentazioni, giudicano che il secondo elemento entra in conflitto e soffoca il primo.

Pedrazzi, anche in questo convegno, sostiene che non esiste egemonia cattolica sulla scuola: la forte presenza cattolica non punta infatti a correggere le distorsioni causate dal potere nella scuola.

Oggi non esiste più l'unità dei cattolici, né politica né culturale. Su molti temi esistono notevoli differenziazioni. Si possono fare due esempi. Differenti sono le posizioni sui programmi della scuola elementare, e sulle basi culturali della scuola secondaria.

Molte correnti si differenziano anche per quanto riguarda lo stesso insegnamento della religione; mentre la D.C. vota compatta, il mondo cattolico è diviso. De Mita dichiara sempre più una linea laica-moderna, che è sostanzialmente in contraddizione con i valori religiosi, i quali non sono identificabili con il "libero mercato". Nello stesso tempo, la D.C. è molto oltranzista per quanto riguarda l'insegnamento della religione nella scuola. È un calcolo di potere: in economia si difende il capitalismo, nella società la religione. La società in mano al capitale, la coscienza affidata alla religione. È però una mediazione che non regge.

D. *Qual'è oggi il "progetto" della sinistra sulla scuola? In particolare le "antinomie" di cui Lei parla nella relazione definiscono "mondi" incomunicanti o terreni di confronto?*

R. Si possono distinguere diverse fasi della politica scolastica della sinistra. Innanzitutto si è posto l'obiettivo della difesa della scuola nazionale; poi lo sviluppo della scuola di massa, delle riforme dei singoli ordini scolastici, del rapporto studio-lavoro. Tali obiettivi sono ancora da promuovere, da conquistare. Ma occorre ora passare a una nuova fase. Occorre costruire un *sistema formativo integrato*, che faccia perno sulla scuola pubblica, ma che sia basato su una molteplicità di soggetti formativi. Questa linea comporta una revisione delle basi culturali del PCI, che parta dalla riflessione sulla crisi sia dello Stato assistenziale che dello Stato ideologico del "socialismo reale".

Intendiamo costruire, anche nella strategia scolastica, una via italiana al socialismo.

I risultati stessi del convegno mostrano che vogliamo difendere la scuola pubblica dagli assalti, ma realizzare anche aperture alle forze cattoliche, che hanno partecipato al convegno con attenzione. Basta vedere la stampa, come *l'Avvenire*, che ha giudicato positivamente la relazione introduttiva, mentre ha criticato Pedrazzi e Baget-Bozzo.

Nella mia introduzione ho posto l'esigenza di riconsiderare le antinomie, nate da contrapposizioni politiche e culturali reali, ma viziate da ideologismi: istruzione/educazione, nozioni/valori, Stato/famiglia, pubblico/privato, programmazione/libertà. Si possono ricostruire da queste parole due percorsi diversi, che noi come gli altri abbiamo contrapposto in modo ideologico: istruzione, nozioni, Stato, pubblico, programmazione; e dall'altra parte educazione, valori, famiglia, privato, libertà. Queste due linee presentano diver-

genze effettive, ma non sono terreni separati. Esistono grandi finalità, che possono costituire obiettivi di lavoro comune e di confronto.

In primo luogo l'istruzione per tutti. L'ipotesi di un sistema formativo integrato, che comprenda altri soggetti oltre lo Stato (e quindi le Regioni e gli enti locali, le forze produttive, i privati) corregge l'impronta statalista, offre spazio alla società civile, alle collettività organizzate, ai privati, mantenendo allo Stato il ruolo essenziale di programmazione e di unificazione. Si tratta non di immettere "elementi di mercato", ma di valorizzare tutte le esperienze positive. Il "privato" va visto più come fattore di anticipazione che di concorrenza rispetto al "pubblico".

Le forze cattoliche dovrebbero indirizzarsi verso iniziative di anticipazione, piuttosto che di supplenza o concorrenza. La sinistra deve acquisire una cultura nuova, uscendo dalla trincea di difesa delle istituzioni (nelle quali, tra l'altro, hanno sempre comandato gli altri) e misurarsi direttamente e apertamente con la società civile e con tutte le correnti culturali, per far maturare idee e progresso comune, contro ogni ipotesi di separazione per fedi o per etnie di tipo "libanese".

Un punto centrale riguarda i giovani. Mancano aggregazioni, spazi di confronto e di impegno. Nell'Università, in particolare, il pericolo non è come nel passato la contrapposizione di ideologie, ma il fatto che gli studenti oggi contano pochissimo. L'importante è che gli studenti si organizzino, si aggregino comunque.

(sintesi a cura della redazione)

2. CULTURA CATTOLICA E SCUOLA

La presenza dei cattolici e della Chiesa nella scuola in Italia ha radici lontane e profonde. Due avvenimenti però negli ultimi decenni sembrano aver lasciato maggiormente un segno: il Concordato del 1929 (oggi rinnovato) e il Concilio Vaticano II.

Per questo, negli interventi che pubblichiamo, abbiamo anzitutto cercato di ripercorrere alcune linee dell'evoluzione della coscienza cristiana e delle diverse "culture" dei cattolici al riguardo.

Luigi Ambrosoli, Preside della Facoltà di Magistero dell'Università di Verona, sottolinea la particolare posizione di privilegio di cui ha goduto e continua a godere la Chiesa cattolica rispetto alle altre confessioni religiose in Italia in campo educativo; Sergio Paronetto discute in quale forma e con quali limiti i temi conciliari della laicità e del pluralismo siano stati assunti nei documenti ecclesiali e nelle varie posizioni dei movimenti e dei gruppi cattolici; Paolo Calidoni dell'IRRSAE dell'Emilia-Romagna, ricorda il senso del concetto "personalista" di educazione, di ispirazione cristiana; Giovanni Saonara, delegato regionale giovani di Azione Cattolica, sintetizza i punti qualificanti dell'impegno dell'associazione nel mondo della scuola.

In secondo luogo, abbiamo voluto ascoltare il parere diretto di alcuni insegnanti e genitori. A questo incontro, tenutosi a Mestre, sono intervenuti: Patrizia Zane, insegnante elementare; Paolo Simionato, insegnante di scuola media; Franco Macchi, insegnante di scuola secondaria superiore; Mirca Piazza Turin, genitore.

Educazione e confessioni religiose nello Stato pluralistico

La libertà religiosa non può essere messa in discussione negli Stati democratici trattandosi di una delle libertà fondamentali riconosciute al cittadino; ma alla libertà religiosa non può non essere accompagnata la libertà di culto, cioè il diritto degli appartenenti a una confessione religiosa non soltanto di riunirsi per le pratiche connesse alla loro tradizione ma anche di difendere la propria esistenza, di trasmettere il proprio patrimonio alle nuove generazioni, di fare opera di proselitismo. L'educazione dei giovani è tra le preoccupazioni maggiormente sentite dalle confessioni religiose perché soltanto attraverso ad essa si garantisce la continuità delle confessioni stesse.

I dissensi sulla concessione da parte dello Stato della libertà di educare alle confessioni religiose non sono mancati storicamente; essi trovavano giustificazione nel carattere di "addottrinamento" che veniva (e può venire) a ragione attribuito all'educazione confessionale quando essa si limita alla trasmis-

sione meccanica delle proprie verità (verità che, per le confessioni religiose, hanno il loro fondamento nella rivelazione divina) e provvede ad una formazione unilaterale, priva di quei confronti dialettici senza i quali non si può dire garantita l'effettiva formazione dell'individuo. Oggi le confessioni religiose hanno perso da noi quel carattere esclusivistico che avevano in passato e, pur rimanendo ferme sulle loro convinzioni (il patrimonio di verità) accettano il dialogo sia con altre confessioni sia con le concezioni non confessionali.

Ma poiché le confessioni religiose esprimono una visione dell'esistenza e identificano la propria finalità nella "salvezza" dell'uomo come conquista della vita ultraterrena in pace con la divinità, esse sono naturalmente indotte al proselitismo per favorire la salvezza, attraverso la loro mediazione, del maggior numero possibile di individui. Così è pure naturale che, anche nello Stato pluralistico, chi appartiene ad una chiesa senta l'esigenza di impedire che altre confessioni religiose o l'aconfessionalismo possano prevalere e si impegni ad usare gli strumenti che la democrazia pone a disposizione di ogni cittadino per difendere la propria chiesa ed impedire il prevalere di altre. Perché questa esigenza di autodifesa e di proselitismo di ogni confessione abbia modo di esprimersi nelle forme meglio corrispondenti all'organizzazione dell'intera comunità è indispensabile la mediazione dello Stato democratico che, o con principi generali costituzionali e leggi, oppure con accordi con le singole chiese stabilisce i limiti entro i quali devono essere contenute le prerogative, le garanzie e le stesse libertà concesse alle confessioni. La tendenza dello Stato liberale moderno è stata quella della rinuncia sia a posizioni giurisdizionalistiche (interventi dello Stato per regolare l'attività delle confessioni religiose) sia anche a posizioni "concordatarie", e dell'affermazione del principio separatistico (separazione tra Stato e chiese). La situazione italiana è sfociata, storicamente, dopo la profonda frattura risorgimentale, nel concordato del 1929 sottoscritto negli anni del fascismo ma frutto di trattative avviate negli ultimi anni della sua esistenza dallo Stato liberale; dopo la caduta del fascismo il concordato fu, come è ben noto, "costituzionalizzato" e va detto che ben poche furono le voci favorevoli alla sua denuncia, mentre consistente fu, invece, l'opposizione all'articolo 7 che faceva dei patti Lateranensi un principio fondamentale della Repubblica e rendeva assai complessa l'eventualità di interventi unilaterali dello Stato italiano.

Nel concordato del 1929 diversi articoli riguardavano i problemi educativi e scolastici: ogni confessione religiosa, ma in particolare quella cattolica, si pone tra i compiti fondamentali l'educazione dei giovani ed era quindi più che naturale che la chiesa romana rivendicasse la riconferma di due conquiste per le quali si era battuta con asprezza per decenni, la libertà d'insegnamento con l'effettiva parità di condizione per i candidati di scuole gestite da enti ecclesiastici o religiosi e l'insegnamento della religione nelle scuole statali con esclusione della sola università. La revisione del 18 febbraio 1984 ha sostanzialmente confermato la garanzia della libertà d'insegnamento e della parità da

parte della Repubblica ma precisato “nei termini previsti dalla propria Costituzione” e quindi, secondo i commentatori più autorevoli, ha inteso richiamare la formula “senza oneri per lo Stato” del dettato costituzionale.

Profonda è stata invece la modificazione dell'articolo riguardante l'insegnamento della religione nelle scuole statali e non tanto perché all'istituto dell'esonero si è sostituito il diritto di scegliere se avvalersi o meno di tale insegnamento ma per il completo superamento delle premesse del 1929. Mentre l'articolo 36 del vecchio testo partiva dalla considerazione che l'Italia accoglieva come “fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica”, l'articolo 9 del testo modificato muove dal riconoscimento del valore della cultura religiosa e tiene conto che “i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano” eliminando quanto di assolutistico vi era nel precedente dettato e riconsiderando l'opportunità dell'insegnamento sul piano culturale e storico.

Siamo d'accordo con quanti, di fronte a questa nuova impostazione, hanno lamentato come non si fosse fatto un ulteriore passo in avanti accogliendo un vero e proprio insegnamento di storia delle religioni che avrebbe potuto assumere carattere curricolare; l'intera questione potrebbe essere ridiscussa, in base al protocollo addizionale, tra autorità scolastiche e conferenza episcopale italiana nella definizione dei programmi d'insegnamento della religione e delle modalità della sua organizzazione. Ma che la chiesa cattolica voglia mantenere uno stretto controllo su questo insegnamento lo si deduce dalla conferma delle disposizioni sulla scelta degli insegnanti la cui idoneità è lasciata esclusivamente al giudizio dell'autorità ecclesiastica cosicché la nomina da parte dell'autorità scolastica diviene puramente formale.

La presidenza della Conferenza episcopale italiana, nella dichiarazione rilasciata nella medesima giornata della sottoscrizione delle modifiche al concordato del 1929, ribadendo l'impegno dei vescovi nella prospettiva di un rinnovato servizio educativo, giustifica il nuovo regime dell'insegnamento religioso con l'esigenza che le nuove generazioni abbiano a crescere “in una libertà che non può essere disimpegno e che matura invece con la ricerca coraggiosa della verità”. Ci pare di notare in queste parole il passaggio dalla preoccupazione di un *addottrinamento* religioso cattolico, così come poteva essere concepito nel 1929, al riconoscimento dell'esigenza di un maggior rispetto della formazione della coscienza dei giovani e dell'improponibilità di una visione che continui a considerare la *verità* come un dato che si trasmette meccanicamente e non come il risultato di una progressiva, personale, responsabile ricerca.

Nonostante queste interessanti innovazioni, non vi è dubbio che la chiesa cattolica continua a godere, in Italia, nel settore educativo, di indiscutibili privilegi connessi alla sua posizione di confessione religiosa alla quale appartiene la maggioranza degli italiani: e il privilegio più consistente è, come si diceva, l'accettazione da parte dello Stato della presenza nelle sue scuole di una persona ritenuta idonea dalle autorità ecclesiastiche (e quindi di fiducia della stessa)

per l'insegnamento della religione. Le chiese valdesi e metodiste con le quali lo Stato italiano ha sottoscritto un'Intesa il 21 febbraio scorso (tre giorni dopo la firma delle modifiche del concordato con la chiesa cattolica), ha invece rinunciato a richiedere l'insegnamento della sua confessione nelle scuole pubbliche affermando che la formazione e l'educazione religiosa dei fanciulli e della gioventù non sono di competenza dello Stato ma delle famiglie e delle chiese. Nondimeno le stesse chiese hanno ottenuto dalla Repubblica la garanzia della disponibilità dell'organizzazione scolastica pubblica di fronte a richieste provenienti da alunni, famiglie, organi scolastici relative allo studio del "fatto religioso e delle sue implicazioni". Ma l'intesa aggiunge che gli oneri di queste eventuali iniziative saranno a carico degli organi ecclesiastici competenti e non dello Stato.

Due atteggiamenti, quello della chiesa cattolica e quello delle chiese valdesi e metodiste, profondamente diversi così come diversa è la presenza storica delle due confessioni in Italia. Quello che importa rilevare è la fine della logica della religione di Stato e dei "culti ammessi". Ora tutte le confessioni (si prevede un'intesa anche con la comunità ebraica) sono considerate alla stessa stregua sul piano dei principi: i contenuti delle intese possono invece variare dall'una all'altra e possono essere più o meno ampi di concessioni ad una chiesa piuttosto che all'altra sulla base di tanti elementi e fattori che non è il caso di ricordare in questa sede.

L'altro problema cui si fa cenno nell'intesa della Repubblica con le chiese valdesi e metodiste è quello della garanzia per coloro i quali non intendono seguire l'insegnamento della religione cattolica di non ricevere il medesimo insegnamento attraverso altre discipline. Le preoccupazioni nascevano dalla formula, presente nella riforma Gentile e reintrodotta nei programmi della scuola elementare del 1955, secondo la quale la religione cattolica doveva essere considerata "fondamento e coronamento" dell'istruzione come era indicato anche dall'articolo 36 del concordato del 1929. Se tutto l'insegnamento doveva avere un'impostazione cattolica, l'esonero dalle specifiche lezioni di religione era insufficiente per garantire a chi lo desiderava un insegnamento realmente aconfessionale. La formula è completamente caduta nelle modifiche al concordato sottoscritte il 18 aprile, non solo ma anche i nuovi programmi per la scuola elementare, elaborati dalla commissione Fassino, non fanno più alcun riferimento all'impostazione gentiliana.

Infatti l'articolo 6 dei nuovi programmi ripropone il dettato costituzionale in forza del quale i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali di fronte alla legge senza distinzioni relative anche alla religione professata. Essi introducono poi la *Conoscenza dei fatti religiosi* come disciplina che non costituisce oggetto di valutazione scolastica ma che deve essere diretta a promuovere "anche nel campo religioso una alfabetizzazione culturale" non limitata alla religione cattolica ma allargata alle altre esperienze religiose del nostro paese. Siamo per ora di fronte a una dichiarazione di principi perché, come si osservava, gli effettivi programmi saranno concordati (punto 5° del protocollo addizionale) tra autorità scolastica e Conferenza episcopale italiana; va inoltre

tenuto presente che l'insegnamento sarà affidato a persona riconosciuta idonea dall'autorità ecclesiastica. E va tenuto presente che, nelle scuole elementari e materne l'insegnamento della religione può essere tenuto dall'insegnante di classe, fatto che può essere fonte di ambiguità confondendo l'immagine dell'insegnante di classe con quella dell'insegnante di religione cattolica.

Ma, al di là di queste incertezze riguardanti l'attuazione pratica dei nuovi accordi e dei nuovi programmi non si può non riconoscere che importanti passi in avanti sono stati compiuti sia verso un più attendibile concetto di libertà religiosa sia a favore di una concezione meno istituzionalistica e organizzativa delle confessioni religiose, meno guidata dalla preoccupazione dell'addottrinamento e del proselitismo ma preoccupata di lasciar emergere autonome e sicure convinzioni.

Luigi Ambrosoli

Educazione e pluralismo culturale dopo il Concilio

I temi della *laicità* e del *pluralismo* hanno avuto con il Concilio il loro primo riconoscimento ufficiale all'interno del cattolicesimo. In questo senso il Concilio è stato, anche in campo pedagogico-culturale, una svolta; ha introdotto delle novità anche se non tutti i suoi documenti sono omogenei e coerenti, soprattutto la *GS* ⁽¹⁾ esprime un respiro culturale di grande innovativa portata.

Partendo da una concezione laica, storico-sociale e antropologica, di *cultura*, anzi di "*pluralità delle culture*" (*GS* n. 53), e dall'affermazione della "*legittima autonomia della cultura e delle scienze*" (59), il testo conciliare dice che la Chiesa "può entrare in comunione con le diverse forme di cultura; tale comunione arricchisce tanto la Chiesa stessa quanto le varie culture" (58). Non solo. Le "diverse forme di cultura" possono preparare "*una forma più universale di cultura umana*, che tanto più promuove ed esprime l'unità del genere umano, quanto meglio rispetta le particolarità delle diverse culture" (54). "Siamo testimoni della nascita di un *nuovo umanesimo* in cui l'uomo si definisce anzitutto per la sua responsabilità verso i suoi fratelli e verso la storia" (55). I cristiani sentono, quindi, "l'importanza del loro dovere di collaborare con tutti gli uomini per la costruzione di un mondo più umano" (57), per la costruzione dell' "*uomo universale*" (61), per "mirare alla perfezione integrale della persona umana, al bene della comunità e di tutta la società umana" (59).

Questa impostazione generale non solo è contraddetta dalla *GE*, ma anche dalla successiva dichiarazione della *SCEC* ⁽¹⁾ (5 luglio 1977) in cui la scuola sembra presentarsi come prolungamento della Chiesa stessa, come comunità ecclesiale. In tal modo, interpretando il pluralismo scolastico come pluralità di scuole ideologicamente chiuse, la Chiesa non si porrebbe più a servizio dell'uomo "integrale" o "universale" e della società, ma tenderebbe a utilizzare il pluralismo scolastico come strumento di tutela per i recinti della fede e delle ideologie, anzi per la fede come ideologia. Ciò, oltre ad essere in contra-

sto col dettato conciliare della GS, esprime una visione contemporaneamente invadente e riduttiva del ruolo della Chiesa, della fede e dei credenti.

L'indicazione di fondo del Concilio si accorda meglio con l'idea di pluralismo insita nel nostro sistema costituzionale che non ipotizza una società "libanese", in cui le divisioni ideologiche si cristallizzano e in cui la politica stessa diverrebbe un derivato delle ideologie o della fede; in cui si alimenterebbero integralismi e settarismi di diverso segno.

Il documento della SCEC del *15 ottobre 1982*, più avanzato di quello del '77, non sfugge all'identica contraddizione col testo conciliare. Se è vero che la "concezione cristiana dell'uomo" deve suscitare "la libertà rispettosa degli altri, il senso di responsabilità, la sincera e continua ricerca della verità, la critica equilibrata e serena, la solidarietà e il servizio verso tutti gli uomini, la sensibilità verso la giustizia, la speciale coscienza di sentirsi chiamati a essere agenti positivi di cambiamento in una società in continua trasformazione" (tutti elementi sui quali tanti integralisti dovrebbero meditare); se è vero questo, è anche vero che questi aspetti sono visti come frutto di una "cultura cristiana" e di una "educazione cattolica" ormai improponibili (e non proposte dal Concilio).

Nel *CA del febbraio 1981* l'ispirazione conciliare è più marcata, corroborata anche dalla "Octogesima adveniens" di Paolo VI (uno dei testi più laici della Chiesa cattolica). Nel ragionamento complessivo manca l'idea di una cultura cristiana o di un umanesimo cristiano compiuto e contrapposto: le culture posseggono "valori legittimi" e "l'annuncio cristiano è chiamato a confrontarsi con le diversità dei popoli, la novità dei giovani, le differenti situazioni" (ed. CEI '81, p. 423). Il Vangelo non è cultura o sistema ma deve "animare ogni cultura" come lievito (418). In tutte le culture è presente e tutte trascende. Da tutte la Chiesa può ricavare concetti e linguaggi perché le "espressioni culturali contemporanee sono chiamate per così dire a partecipare alla dignità dello stesso Verbo divino" (422, citaz. di Giovanni Paolo II il 26-4-79).

Eppure questa specie di legittimazione teologica delle culture contemporanee patisce nelle stesse pagine un limite integralistico che ne contraddice l'istanza pluralistica. "Le comunità dei cristiani" — si legge a pag. 418 — "inevitabilmente producono un patrimonio di valori concettuali, morali, estetici, sociali che costituiscono un'autentica proposta culturale. Proposta che rappresenta l'espressione storica dell'impegno dei credenti". Il fermento diventa pasta. Il cristianesimo appare, diversamente da quanto più volte sostenuto nello stesso Catechismo, una, anzi l'unica proposta culturale autentica all'interno del circolo vizioso fede-cultura-filosofia-morale-politica. La pluralità diventa univocità. L'ambizione totalizzante provoca la caduta verticale dalla fede all'ideologia. Il che è cattiva teologia, cattiva filosofia e cattiva politica.

Un'articolata analisi dei testi del Concilio e di quelli successivi, di varie posizioni personali, associative e istituzionali, e delle vicende politico-culturali

italiane da vent'anni a questa parte, mette quindi, in risalto *un panorama cattolico ricco di contraddizioni e di ambivalenze*. Le interpretazioni del Concilio e del magistero ecclesiastico da parte dei credenti sono state le più varie e hanno dato avvio a un molteplice e contrastante processo teologico-culturale tendente ad approfondire le *divergenze* fra cattolici italiani anche sui temi di carattere pedagogico e scolastico.

Esse esprimono un grande travaglio tuttora in atto.

Da un lato è evidente il peso della cosiddetta *cultura della presenza* o dei movimenti che si autocostruiscono come "*strutture comunitarie globali*" tese ad occupare in concorrenza con altre forze e culture tutte le pieghe del sociale (emblematico, al riguardo, il convegno del settembre 1981 a Roma sui movimenti nella Chiesa degli anni '80, promosso da CL; significative associazioni come l'Opus Dei, i Focolarini, i gruppi di spiritualità e di apostolato familiare). È una linea che si richiama, tra l'altro, agli scritti di Augusto Del Noce, a riviste come "Il Sabato" e "Litterae Communionis", alla casa editrice Jaca Book, e che si ritiene depositaria e interprete dello spirito dell'attuale pontificato, di cui intende essere la protagonista. È la linea del *sociale cristiano* e della *Chiesa garante del sociale* che fronteggia lo Stato (qualunque stato) e tratta con esso senza apparenti preclusioni ideologiche ma da potere a potere. In questo senso non sarebbe improprio parlare di modello *polacco* di Chiesa e di modello *libanese* di società e di stato.

Dall'altro lato, diverso e opposto, permane una *cultura della mediazione* fondata sulla *tradizione maritainiana e montiniana*, legata all'ispirazione del "cattolicesimo democratico", che ha trovato e trova punti di riferimento nella più avanzata elaborazione conciliare e dei pontificati di Giovanni XXIII e di Paolo VI; in associazioni come le Acli, l'AC, la Fuci, l'Agesci, il Meic, la Lega democratica; in istituzioni come l'Università Cattolica; in ordini religiosi come i Gesuiti. Essa affronta il tema della "inculturazione della fede", sviluppato particolarmente dall'ex generale dei Gesuiti Pedro Arrupe, e affrontato dal Sinodo mondiale dei vescovi nel '77, proponendo da tempo "un nuovo modello di presenza della Chiesa nella società pluralistica e laica dell'Italia".

Nel convegno dell'ottobre 1981 sulla "Rerum Novarum", Bartolomeo Sorge afferma che "in continuità e in coerenza con la *scelta religiosa* degli anni '70, e in risposta alle nuove esigenze della mutata realtà del paese, gli aspetti della nuova presenza sociale della Chiesa italiana si possono ridurre a due...: la prosecuzione di un progressivo distacco della chiesa dalla politica in senso stretto e un'iniziativa sempre più viva e incisiva sul piano *prepolitico*; ...l'elaborazione di *un nuovo progetto d'uomo*, in dialogo con tutte le realtà che in Italia operano lealmente alla costruzione della nuova società".

Lo scontro aperto fra queste due tendenze, al loro interno peraltro variegata, è per così dire ufficialmente riconosciuto all'ultimo (46°) congresso nazionale della FUCI, tenutosi a Padova a fine gennaio '83. FUCI e AC oppongono al "progetto cristiano" proprio di CL e di altre forze cattoliche la neces-

sità di coniugare la scelta religiosa con una rigorosa laicità e con un ampio pluralismo. Le relazioni di Giorgio Tonini e la lezione di Alberto Monticone sono la più ferma e convinta sconfessione dell'integralismo e del trionfalismo di altre associazioni cattoliche". Occorre respingere sia la prospettiva di "nuova cristianità" cui fa problema accettare la centralità delle coscienze e, conseguentemente l'animazione "laica" del temporale, che il progetto di cui nella società vuole rifondare una coesione sociale stabilita sull'insicurezza collettiva" (G. Tonini, cfr. "Adista" 31-1-81, 2-2-83).

Analoghe innovative posizioni costituiscono la base del convegno del MEIC (ex Movimento Laureati Cattolici) del marzo '83. Mons. Rossano, rettore della Pontificia Università Lateranense, richiamandosi all'impostazione conciliare della GS ricordata all'inizio, afferma: "noi non siamo possessori di tutta la verità, è per questo che dobbiamo disporci a camminare insieme con tutte le fedi e tutte le culture, per muovere verso la piena conoscenza della verità".

Lo slancio conciliare sembra perciò, circa il tema scuola cattolica e scuola/religione, imbrigliato fra le contraddizioni e tra le diverse posizioni che s'è cercato di illustrare; in particolare emerge indubbiamente la crisi in cui si trova il *cattolicesimo democratico* oggi, che riflette a suo modo l'assenza di un grande progetto di trasformazione pluralisticamente costruito.

È un aspetto della più generale critica alla politica che ha in sé *due potenzialità* contrapposte: quella di un ritorno allo stadio corporativo della coscienza pubblica, e quindi di una Chiesa corporativa o federazione di corporazioni collegata a uno stato strumentalmente concepito; e quella di una più elevata coscienza civile, laica e pluralistica, e di una "riforma della politica", di una diversa cultura politica.

Sergio Paronetto

(1) I documenti fondamentali del Concilio Ecumenico Vaticano II sono la "Gaudium et spes" (GS), parte II, capo II dal n. 53 al n. 62 e la "Gravissimum educationis" (GE). Da ricordare, al riguardo, anche la dichiarazione sulla libertà religiosa "Dignitatis Humanae" (DH). Tutti questi testi sono del 1965. Gli scritti più importanti successivi al Concilio sono: le dichiarazioni della Sacra Congregazione per l'educazione cattolica (SCEC) del 5 luglio 1977 e del 15 ottobre 1982 e il Catechismo degli adulti (CA) "Signore da chi andremo?" del febbraio 1981, parte III, sezione II, cap. 38, "Promotori di cultura".

Educazione e personalismo

L'uso frequente e ormai corrente della parola "educazione" ne ha progressivamente messo in ombra il significato profondo e autentico lasciando il disorientamento e le ambiguità degli usi più vari.

Ad esempio si parla di educazione alla salute sia per reclamizzare diete, dentifrici o "carni alternative", sia per la prevenzione delle dipendenze di va-

rio genere, cioè sia in una prospettiva di condizionamento della persona, sia in quella della liberazione da dipendenze presenti, magari lievi o — ormai — “sociali”, e/o future.

Quest'ambiguità si può ritrovare sia in molti altri casi d'uso comune, sia nel modo personale, familiare, comunitario di affrontare il problema dell'educazione, sia in documenti e posizioni ufficiali.

Secondo alcuni si tratta di un'aporìa non risolvibile che percorre tutta la storia della pratica e del pensiero pedagogico. In altre parole non sarebbe possibile distinguere, come noi abbiamo fatto, tra uso “condizionante” ed uso “liberatorio” del rapporto educativo interpersonale perché si corre sulla lama del rasoio e comunque si tratterebbe di operazioni teoriche più che effettive.

Comunque a noi pare utilissimo, in questo momento di dibattito pedagogico legato a molti fatti recenti (proposta di nuovi programmi per la scuola elementare, tempo prolungato nella scuola media, nuovo concordato ecc.), *ri-proporre il concetto personalista di educazione* considerandolo come chiave di lettura, analisi, interpretazione di quanto sta bollendo in pentola e di sempre opportuna riflessione personale nelle varie realtà educative in cui tutti, più o meno direttamente e impegnativamente, ci troviamo coinvolti.

C. Scurati (Ordinario di Pedagogia presso l'Università Cattolica), riassumendo il problema, scrive che esistono tre possibili livelli:

- «a) L'educazione viene fatta consistere nella trasmissione di un certo patrimonio culturale e nell'adattamento della nuova personalità in processo di crescita alla cultura del gruppo sociale cui appartiene;
- b) L'educazione è considerata come azione formativa, intervento di un soggetto (educatore) su un altro soggetto (educando) per il conseguimento da parte di quest'ultimo dei fini preconcepiti e stabiliti dall'altro;
- c) L'educazione è promozione dell'autonomia spirituale e pratica della persona, intesa come essere cosciente, razionale e libero».

Le definizioni del tipo a) e b) esprimono soprattutto ... gli aspetti fattuali (è indubbia... la trasmissione di un'eredità culturale ed è inevitabile l'intervento diretto dell'uomo sull'uomo... una certa manipolazione); le definizioni del tipo c) colgono... ciò che fonda tutto il processo educatore e gli conferisce un significato: è la prima autorivelazione e autoconquista della persona cosciente e libera. È facile individuare in quest'ultima prospettiva un'impostazione non solo consona, ma mutuata dall'idea cristiana di persona, chiamata alla fede, ma libera di accettare, o meno, questo dono. L'educazione quindi si presenta come un insieme complesso di fatti, atti, rapporti, eventi, tesi a rendere possibili scelte libere da parte del soggetto, attraverso la proposta e l'esperienza di contenuti culturali, modelli comportamentali, scelte di vita.

Quando mancasse la prospettiva c), troveremmo impostazioni teoriche ed operative avvicinati più all'indottrinamento che all'educazione la quale, è, proprio per questo, una “difficile scommessa”, il cui unico esito perseguibile e prevedibile è l'adesione da parte della persona a scelte autonome, libere,

coscienti, consapevoli, razionali. Il patrimonio culturale che la scuola è tenuta a fornire, il tessuto relazionale e affettivo dell'ambiente di vita, la proposta di valori e di scelte di fondo che la famiglia e la comunità realizzano ed esperimentano, sono tutte azioni necessarie e finalizzate a rendere possibile la scelta di aderirvi o non aderirvi consapevolmente. In virtù di tale finalità l'azione educativa deve essere ispirata alla ricchezza di proposte unitamente alla evidenziazione di scelte consapevoli: in famiglia come a scuola. Le proposte unidirezionali, pilotate, superprotette, invece, vengono vissute dall'educando come "indottrinamento" (e quindi spesso rifiutate) anche se, probabilmente, tale non era l'intento consapevole degli educatori.

Se la nostra azione educativa e l'impostazione assunta in alcune prospettive e scelte d'attualità sia o meno consona con l'idea personalista-cristiana di educazione che abbiamo troppo sommariamente illustrato, lasciamo alle valutazioni del lettore. Certamente molto dipenderà dai modi concreti d'azione e dalla loro coerenza con i principi più che dalle affermazioni di principio o da modelli meccanicamente precostituiti. In questo senso le testimonianze e il confronto rappresentano strumenti indispensabili nell'azione educativa tesa alla liberazione/promozione della persona.

Paolo Calidoni

L'impegno dell'A.C. nella scuola

L'Azione Cattolica prevede da molti anni una specifica attenzione anche al mondo della scuola. Non tutto nel passato è stato rettilineo.

Basti ricordare un elemento: "Gioventù Studentesca" (antenata, a Milano, di Comunione e Liberazione) nasce in seno all'AC nell'immediato dopoguerra.

L'esperimento, tuttavia, dura solo qualche anno: dal 1950 al 1970 l'AC cerca di perfezionare una proposta sostanziale ed organizzativa più efficace, pur non rinunciando ad itinerari specifici di formazione per gli studenti presenti nella associazione.

La svolta, anche per la presenza nell'ambiente-scuola, avviene con il nuovo statuto (1969).

La scelta religiosa, che non è opzione intimistica e di disimpegno, ma assunzione "conciliare" e ordinata dei compiti primari della Chiesa (evangelizzazione, testimonianza di vita morale nuova, servizio della carità), comporta così sia una costruttiva fedeltà al servizio nelle parrocchie e nel loro territorio, sia una competente e disponibile presenza pastorale in taluni ambienti (in particolare scuola e mondo del lavoro) che si presentano oggi tra gli spazi drammatici di "caduta di senso", di provvisorietà e assenza di speranza indicatori vistosi della tragica frattura tra fede e vita, tra Evangelo e culture storiche.

Il Concilio, nella dichiarazione "Gravissimum educationis" ricordava con puntuali espressioni la "particolare importanza della scuola come strumento educativo" (n. 5).

I laici di AC (insegnanti, genitori, studenti) operano spesso da protagonisti promuovendo nuove aggregazioni operanti sul piano politico-culturale e, per questo, volutamente distinte e differenziate dai tradizionali gruppi associativi.

Sono aggregazioni vivaci (anche se non eterne...) e puntigliosamente positive, anche verso il vasto mondo laicista, dei valori del cattolicesimo democratico.

La fiducia nella partecipazione e negli organi collegiali trova però le risposte universalmente note: burocraticismo pachidermico, vischiosità istituzionali, conseguente caduta rapida di tensione etica ed innovativa, marginalità progressiva delle tematiche educative.

Dinanzi a tali oggettive difficoltà l'AC non ha privilegiato i toni aspramente critico-distruttivi o i brontolii savonaroliani; né si è mai proposta, con i suoi gruppi d'ambiente, come panacea onnipotente e onnipresente dei bisogni degli studenti (le comunità-chioccia che, conclusivamente, deresponsabilizzano e omogeneizzano).

Ha scelto, piuttosto, anche a costo di sottili polemiche e visibili fragilità organizzative, la strada di un approccio fortemente laicale, fatto di accoglienza, ascolto, condivisione, proposta di impegno cristiano (e culturale e politico) soprattutto personale e interpersonale e perciò fortemente responsabilizzante e competente.

Ha scelto la via dei "gruppi di istituto" come strumento di maturazione dei giovani laici studenti.

Consapevoli, quindi, che l'identità cristiana "è da incarnare, senza rivendicarla solo per sé, nel pluralismo delle situazioni, giorno per giorno, quando proprio la fede anima le competenze umane dell'analisi, del confronto, della mediazione e della progettazione" (dal documento della CEI, "La Chiesa italiana e le prospettive del paese", ottobre 1981).

È una pedagogia che non ruota sui carismi dei leaders ma sulle persone concrete, sulla loro accoglienza e valorizzazione attraverso una formazione e una spiritualità che si collocano dentro le vicende della scuola italiana (e non in esperienze modulari estranianti), dentro il "rischio" di operare — anche nelle classi e negli istituti — con piccole scelte quotidiane che segnalino la motivata adesione alle virtù teologali e cardinali e un riferimento vitale ai valori radicalmente cristiani e, perciò, genuinamente umani.

È una educazione, quindi, tesa a stimolare, nella persona e nel gruppo, l'intelligenza del nostro tempo, la capacità di ascoltare e dialogare, il coraggio personale della libertà di coscienza, la gratuità nei gesti quotidiani.

Tuttavia si è consapevoli che anche la comunità cristiana, nella scuola, è chiamata a contribuire ad una pedagogia rinnovata, attuata e pensata per "educare uomini liberi".

Per spiegare, in termini operativi e laicali, tali scelte il Movimento Studenti, dal 1978, si impegna a diffondere nelle scuole l'agile periodico "Presenza e dialogo + Studenti".

L'apostolato anima e alimenta, quindi, anche un movimento d'opinione; il riferimento vitale alla "Parola" incoraggia a dibattere e crescere consapevolmente sulle "parole" spesso — e paradossalmente — più assenti dall'universo scolastico: senso e qualità dello studio, corresponsabilità democratica, professionalità e rapporto tra sistema formativo e mercato del lavoro, riforma e sperimentazioni innovative didattiche.

E, anzi, il Movimento Studenti, dall'inverno dell'82, ha formalizzato e proposto alla comune riflessione una "Carta dei diritti dello studente".

In essa spiccano i rilievi sullo "studente-persona" e le scelte di rinnovato impegno perché la scuola sia davvero comunità educativa, socializzante, democratica e creativamente orientante.

E il futuro richiede all'AC, anche nella scuola, alcune particolari attenzioni.

La prima mi sembra essere un rinnovato impegno, come componente laicale a servizio della comunione nella Chiesa, per l'evangelizzazione, là dove le strade degli uomini e delle comunità cristiane parrocchiali paiono divaricarsi.

Di fronte alle insistenti sollecitazioni dei "padrini" della biotecnologia, della micro-elettronica e del produttivismo informatico non servono, credo, sterili demonizzazioni ma, piuttosto, una consolidata "memoria" biblica entusiasmaticamente umanistica e personalistica.

Anche perché i credenti (e, sperabilmente, la scuola di domani) non possono dimenticare — per gusto di efficientismo — la massa "degli ultimi", dei "nuovi poveri", presenti nel nostro contesto sociale ed economico.

E la seconda, essenziale, attenzione resta quindi quella della formazione di coscienze cristiane e culturali mature e forti (anche nelle valenze di un urgente rilancio dell'impegno politico).

Personalmente ritengo che l'AC debba, in particolare, moltiplicare gli sforzi nella elaborazione di "linguaggi della fede" mai oscuri ed intrasigenti, ma sobri, "cordiali" e responsabilizzanti.

E, in coerenza con tale impostazione, rinasce l'impegno a ricercare e garantire un dialogo con il mondo sempre più vasto della disgregazione e dell'indifferenza nichilista.

Non casualmente, quindi, il nostro presidente Alberto Monticone, nel corso della V assemblea nazionale associativa, ricordava: «Ogni ambiente — ecclesiale, sociale, professionale — ha bisogno di qualcuno che non fugga, che si interessi, che ascolti, che condivida un po' di fatica e di gioia. Dobbiamo, come ACI, strappare dall'anonimato e dalla irrilevanza quanta più gente è possibile, in ogni ambiente. Ma la carità deve anche tradursi in soccorso concreto alle persone, con le quali si sceglie di stare: val più un gesto di amore e di aiuto che cento programmi di apostolato».

Anche con tali convinzioni di accoglienza, professionalità e volontariato cercheranno di agire i laici di AC operanti nella scuola e soprattutto chi, quotidianamente, cerca di reinventare — in questa stagione assopita — il suo “mestiere” di studente tra apprendimento culturale, partecipazione democratica, testimonianza cristiana.

Giovanni Saonara

NOTE

Il testo della relazione di Alberto Monticone alla V assemblea nazionale dell’Azione Cattolica è in “Il Regno-documenti”, n. 500 del 1 febbraio 1984.

Il testo della “Carta dei diritti dello studente” è anche in “Religione e scuola”, n. 9 del 1982.

Opinioni a confronto: insegnanti e genitori discutono

Esodo. *Siamo qui per discutere e confrontare le nostre esperienze sul particolare rapporto tra la cultura cattolica e la scuola: privilegiando proprio l'esperienza diretta come insegnanti e come genitori cercheremo di spiegare se l'istituzione chiesa e lo stato camminano di pari passo nel progetto educativo, oppure se sono in antitesi, se si può parlare di scontro, antitesi, oppure di integrazione, di dialogo. Sarà possibile analizzare il problema tenendo presente l'esistenza di una scuola pubblica e di una privata e come ci si pone di fronte a questa realtà, in particolare come genitori: si tratta di una vera e propria scelta che tiene conto dei diversi valori proposti e dei diversi progetti educativi.*

Terremo presente anche le situazioni particolari della scuola elementare, media e superiore. Infine cercheremo di inserire nella problematica la questione dell'ora di religione, ora rivista con il nuovo Concordato secondo una prospettiva di maggiore libertà.

Patrizia. Ho visto, fin dall’inizio, un’opposizione da parte dei genitori verso il tempo pieno con queste motivazioni: preferiscono seguire loro direttamente i figli, e poi sono quelli favorevoli alla scuola privata. Gli stessi genitori sono anche d’accordo che frequentino la parrocchia, il catechismo, ecc., e chiedono alla scuola di essere selettiva; quindi l’opposizione al tempo pieno significa avere un certo bagaglio culturale, non sempre significa adesione alla cultura cattolica, ma comunque significa una mentalità meno innovativa e più reazionaria.

Esodo. *Forse i genitori contrari al tempo pieno trovano nella scuola dei valori che non corrispondono alla loro mentalità, alle loro richieste, oppure nasce un attrito solo per questioni tecniche di orari, ecc.?*

Patrizia. La questione orario è quella più evidente; comunque le motivazioni dell’opposizione dei genitori sono spesso vaghe e contraddittorie: stan-

chezza perché stanno troppo a scuola ma lavorano poco perché non hanno molte lezioni e quindi sono impreparati. È un vago malcontento, tanto è vero che poi gli stessi genitori sono d'accordo con la scuola privata dove finiscono tutti i giorni alle 16,30. Allora noi insegnanti finiamo per dire che tutto ciò si accetta perché viene pagato, quando un servizio viene fatto pagare sicuramente vale di più. Poi il fatto che la scuola privata fa una selezione, cioè non accetta tutti, dà una certa garanzia di cultura di elite. Poi non ci sono scioperi, il personale lavora sempre, ci sono parecchie bocciature e nello stesso tempo si fanno lezioni per chi deve recuperare. Dai genitori che ho sentito la scelta verso la scuola privata non è tanto scelta della cultura cattolica, per una educazione religiosa, questi sono una esigua minoranza, quanto piuttosto la garanzia di maggiori sicurezze e che si tratta di una scuola un po' ricercata.

Esodo. Probabilmente quindi dà garanzie di una certa efficienza, forse solo di nome?

Patrizia. Nella mia esperienza (sono stata nella commissione d'esame di una scuola privata) ho potuto constatare che, in effetti, la preparazione non è affatto migliore di quella della scuola pubblica; è vero però che se anche noi adottassimo la mentalità di andare avanti con i più bravi, adattando a questi il programma, e gli altri mandati a ripetizioni private o bocciati, si otterrebbero dei risultati certamente migliori. Invece la scuola a tempo pieno parte proprio dai bambini che hanno più difficoltà. Infatti i bambini che hanno maggiori problemi e svantaggi vengono esclusi dalla scuola privata; confluiscono invece in gran numero nella scuola pubblica.

Esodo. Un'ultima opinione per quanto riguarda l'ora di religione, anche se parlando di scuole elementari, probabilmente non si prevedono grandi innovazioni...

Patrizia. Secondo i vecchi programmi la cultura cattolica doveva essere "fondamento e coronamento" di tutta l'educazione e l'istruzione. Nella scuola elementare si fa religione solo nel 2° ciclo, nel 1° ciclo invece è affidata alla maestra che, in pratica, non la fa quasi mai. Sarebbe veramente da chiedersi cosa i bambini possono capire di tutto questo, visto che non comprendono nemmeno un discorso di astrazione logica o matematica, tanto meno di soprannaturale. Molte volte riducono il tutto a dei discorsi di tipo favolistico, per cui Gesù viene ad essere una specie di Nembo Kid. Anche all'interno di un'ottica religiosa, da persone credenti, c'è da chiedersi a cosa serve; al massimo potrebbero essere educati ad un comportamento sociale.

Paolo. Circa il rapporto chiesa-scuola e parrocchia-scuola, volevo dire che da sempre la chiesa ha svolto un ruolo di supplenza nei confronti di carenze dello Stato. Nella misura in cui questi luoghi sono diventati dei centri di potere, è chiaro che adesso c'è un attrito con l'istituzione pubblica perché non si ricorda più, come le scuole dei salesiani (per es.) non erano nate per essere le

scuole dei ricchi, ma per venire incontro alle classi sociali più deboli. La scuola privata è diventata, specializzandosi, una scuola di élite, ma ancora adesso svolge un ruolo di supplenza. Perciò la motivazione religiosa per la scuola privata può esserci, ma è minima rispetto alle altre motivazioni. Comunque c'è la garanzia che si studi di più, che essendoci maggiore selezione, non si perde tempo nel recupero dei ragazzi svantaggiati. A questo punto direi ben vengano le scuole private, la concorrenza, se questa può dare maggiori risultati, produttività alla scuola pubblica.

Patrizia. Concorrenza sì, però si devono precisare due discorsi: uno sul metodo e sui contenuti che vai a dare (la scuola privata fa meno disegno, gite, attività varie), perché se un bambino scrive molte pagine ordinate, solo allora ha lavorato, altrimenti ha perso tempo. Un secondo discorso è quello di avere pari condizioni: non accetto la concorrenza se io ho l'handicappato e gli altri che hanno difficoltà varie, mentre la scuola privata ha solo bambini bravi delle classi bene.

Paolo. Certo, facciamo anche un po' la storia di dove sono nate le scuole a tempo pieno: sono nate nei quartieri periferici, non a Mestre centro, ma nelle situazioni più svantaggiate sotto il profilo socio-culturale. Però, io dico, e questo è stato un nostro errore, non ci sono state delle verifiche sulle cose fatte, della produttività delle scuole a tempo pieno; molte volte la scuola si riduce ad un parcheggio per il giovane in cerca di prima occupazione, ad una custodia per il ragazzo; sono io, come insegnante, che devo chiedere alla istituzione di lavorare di più e meglio, non è mai il contrario. Passando al problema dell'ora di religione: io sono sempre stato contrario all'insegnamento della religione come materia scolastica, infatti non si tratta mai, da parte dei genitori, di una vera e propria scelta di fede; penso comunque che il nuovo Concordato non cambi niente dell'attuale realtà e mentre per la scuola superiore potrà effettivamente trattarsi di una scelta da parte dello studente, per quanto riguarda la scuola media, i genitori anche se non sono credenti, si sentiranno in qualche modo condizionati sia dall'atteggiamento del parroco, sia da quello di altri genitori. Certo è positivo che si dica che per avere l'insegnamento della religione bisogna fare domanda, però, in una società profondamente radicata nel cattolicesimo come la nostra, la questione risulta un po' ambigua. Quindi, l'accettazione di una determinata realtà da parte della maggioranza della gente è dovuta soprattutto al fatto che dà comunque dei valori, dei valori morali che male non fanno, così pensano molti.

Franco. Parlo prima di tutto come insegnante delle superiori: il problema scuola-società è un problema molto grosso ed io su questo vorrei dire che la scuola ha un rapporto organico con la società: attualmente non esiste una cultura, non dico assoluta, ma nemmeno prevalente, quindi la riforma della scuola, anche se verrà fatta nel modo migliore, si trascinerà dietro tutte le con-

traddizioni tipiche della nostra società. Passando ora al concreto, bisogna tener presente che nel passato c'è stato il tentativo di fare una scuola omnicomprensiva, quasi onniscente, soprattutto le prime esperienze di scuola sperimentale, ricordo il caso dell'Istituto "Massari", con l'idealistica convinzione di poter avere gli strumenti per incidere socialmente. Per quanto riguarda la scuola privata: c'è una scuola di basso "cabotaggio" e una di alto "cabotaggio", e quest'ultima non si preoccupa essenzialmente dell'educazione religiosa dei propri alunni. Poi pensando alla scuola statale, non solo ci sono i problemi di disfunzioni di cui si è parlato prima, perché la gente pensa che, tutto sommato, certi eccessi succedono solo nella scuola statale, perché le suore sono furbe, certe cose non le fanno.

Per la scuola superiore c'è anche da chiedersi se essa, per i giovani, ha ancora un ruolo e che ruolo, anche per quanto riguarda eventuali sbocchi; dal progetto di riforma, purtroppo ancora in discussione, si ricava l'impressione di uno spezzettamento in mille possibili specializzazioni, con la falsa illusione che la mini-specializzazione poi ti trova una collocazione nel mondo del lavoro. Sta passando una concezione scientificista dal punto di vista pedagogico che non è neanche positivista, forse è anche questo un segno di impotenza di dare delle linee.

Per quanto riguarda il problema dell'insegnamento della religione, è vero che i bambini non sono ancora in grado di capire problemi di causa-effetto, però questa critica parte dalla non comprensione del linguaggio religioso in quanto tale: infatti si tratta di un linguaggio mitico. Quindi il problema non è di vedere se i bambini sono in grado di acquisire cognizioni religiose, ma di acquisire dimensioni o valori di un linguaggio mitico che non è lontano dalla loro mentalità. Il guaio è, semmai, dell'adulto che ha avuto, per quanto riguarda la religione, conoscenze solo mitiche, poi quando è venuta l'età della ragione non ha avuto, o non si è creato, delle argomentazioni adulte.

La cosa si vede anche nella scuola: l'insegnante di religione quando passa alle superiori è incapace di adeguarsi alla nuova realtà perché la maggior parte dei preti non conosce a fondo la Bibbia e quindi la sua materia.

Paolo. Io non credo sia una questione di ignoranza ma piuttosto di paura: paura di perdere il mito, il linguaggio del mito, e quindi si finisca per secolarizzare il tutto e si perda il senso della religione e della fede.

Franco. Sul problema dell'ora di religione speriamo che ora finalmente si apra qualcosa, anche se rimane un aspetto di una certa ambiguità: l'ora di religione, che adesso sarà frutto di una libera scelta, sarà scuola di formazione religiosa o di cultura religiosa?

Mirca. Il mio non è un interrogativo tecnico, io parlo come mamma e quindi con la esperienza di una sola scuola. Ho due gemelle che hanno 12 anni e sono, da alcuni anni, capofamiglia. Mi sono quindi trovata a dover scegliere una scuola a tempo pieno, e siccome non esisteva ancora quella pubblica, le

ho iscritte ad una privata. Non ho trovato una scuola di élite, non una scuola dove sceglievano solo i ragazzi di certe famiglie, non una scuola dove non accettavano bambini con problemi, anzi, si dava la precedenza alle situazioni problematiche che venivano anche economicamente aiutate. Perché ho fatto questa scelta? Per avere la tranquillità di poter lasciare le bambine tutta la giornata, sapere che erano in un ambiente sereno e sano. Per quanto riguarda le attività scolastiche: si facevano gite, si dedicavano molte ore al disegno, si faceva attività sportiva, ecc. Anche per quanto riguarda l'insegnamento della religione: non hanno imparato i 10 Comandamenti ma piuttosto il rispetto per le persone, quindi non una religione punitiva come ho imparato io, ai miei tempi. Hanno imparato ad aiutare i compagni più disagiati, quelli che avevano situazioni tristi alle spalle; sicuramente hanno letto e commentato il Vangelo più che nella scuola pubblica, ma non sono diventate bigotte, sono bambine normali, libere nel pensiero.

Paolo. Adesso, rispetto all'insegnamento della religione nella scuola pubblica, ha notato qualcosa di particolare?

Mirca. Le bambine non si sono mai lamentate, Francesca è entusiasta del suo insegnante perché ha organizzato una gita; l'altra figlia, che ha un giovane laico, dice che ridono e si divertono tanto. Per tornare alla mia scelta: da quest'anno le ho iscritte alla scuola pubblica perché mi era molto comoda, anche se ero titubante per tutto quello che mi avevano detto di questa scuola: droga, soprattutto. Nonostante ciò continuare con la scuola privata era troppo costoso, ho preferito chiedere al lavoro una riduzione d'orario per passare più tempo con le bambine. Inoltre le ho sempre abituate a difendersi più delle altre, ad affrontare le difficoltà della vita; perciò, tenuto conto che le vedevo maturate ho pensato che potevo anche iscrivere alla scuola pubblica, per abituarle ad affrontare il mondo esterno, cosa che non facevano nell'ambiente ovattato della scuola privata.

Esodo. Cosa pensa adesso dell'esperienza, anche breve, della scuola pubblica?

Mirca. La scuola pubblica mi ha deluso proprio perché partecipando attivamente come rappresentante di classe e nel comitato genitori, ho potuto vedere la situazione dal di dentro. Io sarei d'accordo con il prolungamento dell'orario anche al pomeriggio, naturalmente che fosse dedicato ad attività non strettamente scolastiche; ma la scuola non è in grado di potersi organizzare in questo modo, forse gli insegnanti dovrebbero avere più entusiasmo, la scuola stessa dovrebbe avere più materiale a disposizione. Si lascia troppo all'iniziativa del singolo; perciò i bambini fanno da cavie. È facile per il ministro dare disposizioni, e poi?

(a cura di Mariella Favaretto e Silvano Felisati)

3. NUOVI PROCESSI FORMATIVI E INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE

Il dibattito sulla presenza dei cattolici in campo educativo e scolastico si è acceso recentemente attorno ad alcune proposte di innovazione sul piano didattico e istituzionale. In particolare i nuovi programmi della scuola elementare, l'introduzione del "tempo prolungato" nella scuola media, la riforma della scuola secondaria superiore, la revisione del Concordato sull'insegnamento della religione.

Su questi punti ospitiamo gli interventi di Dario Antiseri, docente all'Università di Padova e membro della Commissione ministeriale di riforma dei nuovi programmi della scuola elementare, Emilio Butturini, docente all'Università di Verona, e Mario Calidoni, Preside di Scuola Media.

Abbiamo tentato infine di vedere come l'eco di tutto questo dibattito viene colto dall'interno del mondo ecclesiale e come in particolare la stampa diocesana del Triveneto tratta del "problema scuola".

L'insegnamento della religione nei nuovi programmi della scuola elementare

Che cosa sono le "conoscenze dei fatti religiosi"?

Se uno dei compiti fondamentali della scuola elementare è l'introduzione progressiva del fanciullo nel mondo della ragione — nel senso che egli viene attrezzato a comprendere razionalmente fatti naturali, istituzioni sociali, fenomeni linguistici o, per esempio, ancora, eventi storici —, allora non si capisce proprio perché a questo fanciullo dovrebbe essere proibita la conoscenza dei fatti e fenomeni religiosi.

I fanciulli vivono esperienze religiose oppure se, per tradizione familiare, non le vivono in prima persona, tuttavia con esse vengono comunque in contatto, e non solo attraverso letture o la televisione. I fanciulli vedono i più piccoli che vengono battezzati e, se questo non capita nelle loro famiglie, avviene però in famiglie amiche o vicine; vivono o vedono vivere la prima Comunione e la Cresima; conoscono il rito religioso del matrimonio e i funerali religiosi, ma vedono anche matrimoni civili e riti funebri non religiosi; e c'è il Natale e la Pasqua; e parecchia gente che la domenica va a Messa. Non è il caso di proseguire nell'inventario dei "fatti religiosi" che il bambino incontra nella sua vita, così come incontra fatti naturali o istituzioni sociali. Ma non si può tacere sul fatto che oggi, accanto al fanciullo proveniente da famiglie cattoliche, non c'è solo il fanciullo che proviene da famiglie valdesi o israelitiche, ma c'è anche il fanciullo che cresce nella fede dei Testimoni di Geova o che proviene da famiglie consapevolmente atee. Non sto qui nemmeno a menzio-

nare l'incidenza delle idee religiose nella storia nostra e in quella di altri popoli.

Quel che voglio, invece, dire è che se, per esempio, un fanciullo chiede cosa significhi un rito religioso per chi lo pratica, e perché altri non lo praticano; se chiede cosa distingue la confessione cattolica da quella valdese; se s'interroga sul perché i Cristiani Cattolici hanno il Papa, mentre i Cristiani Protestanti non ce l'hanno; se domanda la differenza tra Cristianesimo e Islamismo e tra ognuna di queste due grandi religioni e il Buddismo; se vuol sapere perché alcuni si sposano in Chiesa ed altri no; se pone interrogativi sulla diversità tra il battesimo dei Cattolici e quello dei Testimoni di Geova; ebbene, se il fanciullo si pone, come si pone, queste e tante altre analoghe e pressanti domande, la scuola può e deve rispondere, *al di là e al di fuori di ogni intenzione catechistica e apologetica*. E, difatti, *il compito del maestro è un compito professionale e non confessionale*.

“Conoscenza dei fatti religiosi” e “Insegnamento confessionale facoltativo”

Quindi: *conoscenza dei fatti religiosi*. Conoscenza perfettamente compatibile con l'insegnamento catechistico facoltativo, impartito dai ministri delle diverse confessioni, per quelle famiglie che ne facciano richiesta.

Come ognuno può constatare, si tratta di una soluzione meditata e altamente civile, che elimina tutti gli equivoci (per non dir peggio) della formula “fondamento e coronamento”; si tratta di una prolusione che rispetta lo specifico della scuola, che non proibisce alla scuola una parte dei suoi compiti, che rispetta la libertà delle famiglie, che favorisce nei fanciulli l'intelligenza dei fatti religiosi e la tolleranza fattiva ragionata e consapevole (e non la reciproca indifferenza) tra le diverse scelte fondamentali di vita.

Una siffatta soluzione (in sostanza il *doppio binario*: la *conoscenza* dei fatti religiosi e l'*insegnamento catechistico* delle diverse confessioni per quei fanciulli le cui famiglie ne facciano richiesta) si basa sul fatto che la religione “può essere considerata sotto due aspetti: come insieme di contenuti oggettivi e come esperienza personale di fede. La scuola, come istituzione culturale, considera la religione come patrimonio oggettivo di elementi che possono essere colti, descritti e compresi attraverso i comuni processi di apprendimento scolastico”. È chiaro, quindi, che l'intervento della scuola, anche in questo caso, è *specifico* e, di conseguenza, *consapevolmente e intenzionalmente parziale*. Ma dev'essere altrettanto chiaro che questa parzialità intenzionale non implica, né è implicata, da un *riduzionismo filosofico-ideologico* (asserente, per esempio, che le religioni sono unicamente relitti storici o che, oltre la conoscenza scientifica, qualsiasi altra concezione della vita o della storia e del senso di questa è infantilismo psicologico o non-senso logico), né esclude altri approcci come quello, per l'appunto, catechistico.

Risposte ai critici e a qualche "censore"

A quanti obiettano contro l'inserimento nei Nuovi Programmi, e quindi nella scuola, della *conoscenza dei fatti religiosi*, e obiettano in nome dell' "ortodossia" o dell' "autenticità" della fede, c'è da rispondere che la ricerca scientifica ha le sue regole di correttezza e di controllo (regole che non deve mendicare altrove), che sono queste regole (del metodo) a istituire e vincolare la "comunità scientifica", mentre l' "ortodossia" (che si stabilisce con metodi non scientifici) vincola una "comunità religiosa". L' "ortodossia" non è affare della scienza; non è la scienza che può stabilire l' "ortodossia" o meno di un "credo". La scienza sa essere anche discreta; si fa i fatti suoi, e non invade così altri ambiti.

A quanti obiettano che la *conoscenza scientifica dei fatti religiosi* è semplicemente impossibile, consigliamo di battersi subito per l'abolizione, per esempio, della Facoltà di Teologia dell'Università Gregoriana di Roma, dove si tengono tutta una serie di corsi notoriamente di grande levatura scientifica su fatti religiosi, vale a dire su differenti aspetti del "fatto" religioso (psicologia della religione; storia della religione; filosofia della religione; esegesi; sociologia della religione; fenomenologia della religione, ecc.). Le *scienze della religione* esistono e non si può abolirle con una esclamazione o un improprio.

A quanti obiettano che la *conoscenza dei fatti religiosi* doveva venir inglobata nel programma di storia, c'è da replicare che un conto è studiare i fenomeni religiosi per capire eventi o pezzi di storia più o meno importanti, a seconda dei punti di vista, e un'altra cosa, invece, è usare anche la storia per comprendere i fatti e i fenomeni religiosi.

A quanti obiettano che il bambino non è in grado di acquisire conoscenze dei fatti e fenomeni religiosi, dobbiamo francamente replicare che loro non conoscono i bambini e che, in ogni caso, un bambino incapace di *conoscere* i fatti religiosi dovrebbe essere anche un bambino incapace di comprendere i fatti naturali, le istituzioni sociali o il senso di una pagina di storia.

A quei cattolici che rimproverano ai cattolici che erano in Commissione di essersi battuti per inserire nei Programmi la *Conoscenza dei fatti religiosi*, invece di puntare solo ed esclusivamente sull'insegnamento catechistico, a quanti, insomma, ci rimproverano di aver lottato per un progetto di *scuola laica*, rispondiamo: 1) che abbiamo lottato — e penso giustamente — proprio per una *scuola laica* (ma non "laicistica"), perché è questo quel che esige uno Stato democratico e pluralistico; 2) che gli effetti, spesso nefasti, del *solo* insegnamento catechistico sono sotto gli occhi di tutti: sui fatti religiosi il popolo italiano è, sostanzialmente, un popolo di analfabeti. Ed esattamente per combattere siffatto analfabetismo, la Commissione, sebbene solo a maggioranza, ha creduto opportuno istituire un insegnamento che abbia come oggetto di indagine i fatti e i fenomeni religiosi.

A quei laici che ci rimproverano di aver votato per la facoltatività dell'in-

segnamento catechistico all'interno delle aule scolastiche — insegnamento da effettuarsi con modalità che non dipendeva dalla Commissione stabilire —, facciamo presente che le aule scolastiche sono un bene del popolo italiano, che i bambini appartengono in primo luogo alle famiglie e che la libertà delle famiglie non è un possesso della Commissione.

A quanti ci obiettano che non era necessario accorpare insieme i problemi e le conoscenze riguardanti i fatti religiosi, chiediamo per quali ragioni si sono invece accorpati i fatti geografici o i problemi e le conoscenze sistemati sotto il titolo di *Studi sociali*.

A quanti ci si scagliano contro, adducendo la ragione che la conoscenza dei fatti religiosi e l'ampliamento progressivo di queste conoscenze generano nel bambino disorientamento, scetticismo o agnosticismo, ci permettiamo di far notare che non solo a motivo della televisione e degli altri mass-media, che non solo nella più ampia società, ma anche in classe, e il più delle volte già all'interno della famiglia, il bambino vive situazioni di pluralismo in materia di religione, della qual cosa o problema chiede ad alta voce la spiegazione.

A coloro che obiettano che i tempi non erano maturi per una operazione del genere, se non altro per il motivo che gli insegnanti non sono pronti per questo insegnamento, rispondiamo che allora i Nuovi Programmi, nella loro interezza, non dovevano venir fatti. Quale insegnante è oggi pronto a insegnare le scienze, così come lo richiedono i Nuovi Programmi? E quale Facoltà di lingue, per es., è oggi attrezzata per laureare giovani che sappiano davvero insegnare l'inglese ai bambini delle elementari? In realtà, quel che vale per la *Conoscenza dei fatti religiosi* vale, in grandissima parte, anche per le scienze, la seconda lingua, la musica, gli studi sociali, la storia, ecc. Il fatto è che i Nuovi Programmi esigono un *insegnante nuovo* e, comunque, *riqualificato*.

A chi ha sostenuto che, dato il Concordato, non era di pertinenza della Commissione intromettersi in alcun modo nella questione della religione, replichiamo decisamente che la faccenda, nei suoi aspetti culturali e pedagogici, era di pertinenza della Commissione. La Commissione era una Commissione tecnica: ha dato i suoi pareri in base alle sue competenze. Ora tocca ai politici compiere il loro lavoro. Ma sarebbe davvero una sventura per il paese se ancora una volta la politica riuscisse a soffocare istanze culturali, civili e pedagogiche valide e improrogabili.

A quegli amici marxisti, contrari all'inserimento della *Conoscenza dei fatti religiosi* nei Programmi, mi permetto di richiamare il "fatto oggettivo" che, su questo punto, gli arcireazionari la pensano come loro. Questo argomento "oggettivo" non li insospettisce?

La stessa cosa vale per gli amici, diciamo, laicisti. Non li insospettisce il fatto di andare a braccetto con quelli che — secondo i laicisti e secondo altri — sono gli "ultraclericali"?

I "clericali" accusano i cattolici della Commissione di "aver venduto la religione ai laici e ai marxisti" (sic!), i laicisti e i marxisti ci accusano di essere

clericali perché, in fondo, abbiamo voluto *due* insegnamenti di religione: uno "razionale" (la conoscenza dei fatti religiosi) e uno "confessionale" (il catechismo quale *insegnamento opzionale*). Chi ha ragione, in queste raffiche di accuse? Hanno ragione i "clericali" o i "laicisti"?

Io penso che abbiano torto e gli uni e gli altri. E resto persuaso che la ragione ce l'abbiano quei cattolici e quei pochi amici laici che, in Commissione, hanno votato per l'inserimento nei *Programmi della Conoscenza dei fatti religiosi*, e che ce l'abbiano ancora i cattolici che, sempre in Commissione, hanno votato *anche* per la facoltatività dell'insegnamento catechistico.

A quegli amici laici e marxisti che avrebbero voluto porre il documento riguardante la *Conoscenza dei fatti religiosi* nella *Lettera di accompagnamento al Ministro*, mi permetto di ripetere che una mossa del genere sarebbe stata un grave errore, giacché la Commissione avrebbe essa stessa escluso che la *Conoscenza dei fatti religiosi* è di pertinenza della scuola, e avrebbe così proibito addirittura la discussione, forse per decenni e, comunque, per anni, di una proposta culturale, civile e pedagogica di prim'ordine.

In due parole; a quanti, sulla questione della religione, avevano da offrire alla Scuola italiana e alle famiglie del nostro paese in attesa di una chiara risposta sull'argomento, solo paure politiche, la maggioranza della Commissione ha risposto con una proposta in grado di reggere tranquillamente alle critiche avanzate finora. E, sia detto tra parentesi, proposte del genere hanno sempre bisogno di critici, ma non di "censori" anonimi che ci riportano a tristi tempi e a pratiche nefaste.

Dario Antiseri

L'insegnamento della religione nella scuola fra revisione del Concordato e riforma delle superiori

I problemi relativi all'insegnamento della religione (i.r.) nella scuola di stato in Italia, analogamente ad altri problemi, come il riconoscimento effettivo del pluralismo scolastico, anche istituzionale (Libertà della scuola oltre che *nella scuola*) o l'avvio reale di esperienze scolastiche di decentramento e di autogestione (scuole della comunità piuttosto che scuole dello stato o della chiesa), risentono ancora delle peculiari circostanze storiche che hanno accompagnato il processo di unificazione e i primi decenni di vita dello stato unitario, determinando aspre lacerazioni fra istituzioni statali ed ecclesiastiche e irrigidimenti di posizioni, in senso clericale o laicista, che non si riscontrano nella tradizione di altri Paesi. Si è assistito così al tentativo positivista dell'ultimo ottocento e del primo novecento di abolire l'i.r., in buona parte fallito, almeno per le elementari, perché la gestione comunale di quel livello di scuola, vigente fino alla legge Daneo-Credaro del 1911 ed anche oltre, lo ha mantenuto come "diritto dei padri" o con altre motivazioni. Si è passati quindi alla

reazione idealistica prima e poi fascista, con una parziale restaurazione di una forma di clericalismo che pretendeva di fare della "dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica il fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica".

Questa formula, riconosciuta solo per la scuola elementare nella riforma Gentile (Regio Decreto 1-10-1923), coerentemente con le posizioni idealistiche del filosofo, che vedeva nell'i.r. alle elementari una *philosophia inferior*, un *initium sapientiae* capace di dare unità e organicità al sapere, ma destinato ad essere sostituito dalla scienza e dalla filosofia nei gradi più alti di scolarità, fu poi estesa anche alla scuola media inferiore e superiore con il Concordato del 1929, non senza velate proteste dell'ex ministro Gentile che pure si rassegnò a votare in senato a favore del Concordato (1). La formula è stata ripresa esplicitamente nei Programmi delle Elementari del 1955 e, molto implicitamente, con un cenno alla "particolare disciplina prevista dal Concordato", nella legge di riforma della scuola media del 31-12-1962. È stata infine abbandonata nella legge sulla scuola materna statale del 1968, che per la prima volta non faceva riferimento al Concordato ma a ragioni pedagogiche e psicologiche per giustificare la permanenza di una educazione religiosa, aperta realmente a tutti i bambini e intesa non tanto a rafforzare o a introdurre una pratica religiosa, quanto a sviluppare i rapporti di fraternità e l'apertura ad una realtà trascendente e provvidenziale.

Restava a questa educazione, sia pure a livello di una religiosità "laica" piuttosto che di una esplicita opzione confessionale, una funzione di "pervasività" cioè di penetrazione di tutta l'azione educativa, che, in qualche misura, ricordava l'antico "fondamento e coronamento". Ora questa pervasività appare superata dalla proposta della commissione sui Nuovi Programmi delle Elementari, attualmente in discussione al consiglio nazionale della P.I., di dar vita, accanto ad un insegnamento confessionale di carattere facoltativo, uno specifico e "settoriale" insegnamento di "conoscenza dei fatti religiosi" obbligatorio per tutti. Ma di questo Altri dovrebbe parlare in questo numero della rivista, mentre qui si deve sviluppare il discorso dell'i.r. nella scuola secondaria, alla luce delle indicazioni emergenti dal testo di revisione del Concordato firmato il 18 febbraio scorso e dal riavviato dibattito sulla riforma della scuola media superiore.

La linea espressa dal testo di revisione del Concordato

È noto che il problema dell'i.r. era uno dei punti nodali delle sei bozze di revisione che si sono succedute da quando nell'ottobre 1967 iniziò in Parlamento il laborioso processo di modifica del Concordato, dopo che fu scartata la proposta di legge presentata nel 1965 da Lelio Basso di modificare non gli accordi del 1929, ma le stesse disposizioni della Costituzione, unificando gli articoli 7 e 8 e prevedendo soltanto delle "intese" per tutte le confessioni reli-

articoli 7 e 8 e prevedendo soltanto delle "intese" per tutte le confessioni religiose, compresa quella cattolica. La novità essenziale della recentissima normativa, come emerge dall'art. 9, comma 2 e dall'art. 5 del protocollo addizionale, che fa parte integrante dell'accordo (2), mi sembra consistere nella sostanziale affermazione del principio della facoltatività dell'insegnamento della religione cattolica, per quanto riguarda gli allievi o i genitori, pur ribadendosi l'impegno dello stato di assicurare tale insegnamento nelle scuole non universitarie di ogni ordine e grado, secondo programmi, testi, insegnanti ritenuti idonei dall'autorità ecclesiastica. Da un lato infatti si dice che lo stato riconosce "il valore della cultura religiosa" e tiene conto "che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano", dall'altro si dice che "nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento ... senza che la scelta possa dar luogo ad alcuna discriminazione".

Ciò significa che mentre fino ad oggi chi non voleva l' i. r. poteva chiedere l'esonero, d'ora in avanti chi lo vuole deve dichiarare la propria decisione "all'atto dell'iscrizione, su richiesta dell'autorità scolastica". Si diceva un tempo che la domanda di esonero non era abbastanza rispettosa della libertà di coscienza poiché richiedeva un'ingiustificata dose di coraggio per uscire dall'anonimato, ma lo stesso discorso si dovrebbe fare ora per chi deve chiedere di usufruire dell' i. r. e non dimostrerebbe, a mio parere, un sufficiente grado di attenzione psicologica, di sensibilità pedagogica e di ... magnanimità democratica chi si limitasse a parlare di ... "nemesi storica" o a constatare il passaggio dei credenti da posizioni di maggioranza a posizioni di minoranza. Il fatto si è che nella soluzione adottata, come nel fatto di avere posto come prima rivendicazione il diritto della Chiesa di istituire scuole di ogni ordine e grado, con trattamento "equipollente" degli allievi (Art. 9, comma 1), emerge, a mio avviso, per inevitabile condizionamento della logica concordataria, una linea di lottizzazione degli spazi e dei tempi di intervento educativo, da gestire autonomamente da parte dello Stato e della Chiesa. Ne consegue un grave rischio di fare della scuola di tutti un "aggregato di cantoni ideologici fondato sull'*apartheid*", come diceva Lucio Lombardo Radice (3), una convivenza giustapposta di dogmatismi, incapaci di confronto e di dialogo, invece che uno dei luoghi privilegiati della ricerca e della elaborazione di una più profonda unità culturale e sociale del Paese.

Le linee emergenti dal dibattito sulla riforma della media superiore

Ma quello che, forse, non era possibile far passare attraverso uno strumento concordatario, potrebbe essere inserito nel piano di riforma della media superiore, analogamente a quanto si è fatto con i Nuovi Programmi delle Elementari, forse addirittura con maggiore opportunità e praticabilità, impegnando lo stato ad offrire a tutti l'occasione di acquisire una cultura religiosa

criticamente fondata e riconoscendo alle chiese la possibilità di offrire un proprio insegnamento, di carattere facoltativo. Non questo però sembra l'orientamento del testo di riforma, di cui si è tornato a discutere in parlamento. All'art. 3, dopo aver detto che "l'insegnamento della religione è assicurato nel quadro delle finalità della scuola secondaria superiore" si aggiunge che "l'esercizio del diritto di usufruire di tale insegnamento è regolamentato in forme che garantiscono il rispetto della libertà di coscienza e non diano luogo a discriminazioni" e che "l'istituzione, i contenuti e le modalità organizzative sono definiti d'intesa tra lo stato e i rappresentanti delle diverse confessioni".

È vero che al successivo art. 4, parlando delle discipline dell'area comune si indica fra gli obiettivi quello di approfondire conoscenze e capacità critiche relative anche al pensiero religioso, ma questo accenno non sembra sufficiente a fondare un i.r. a dimensione culturale con una propria specifica area disciplinare, con un proprio statuto epistemologico. I commi poi sopraccitati dell'art. 3 sembrano muoversi ancora una volta nel senso della facoltatività, che diventa una scelta inevitabile, se si continua a considerare l'i.r. un tutt'uno con l'opzione confessionale e magari anche con la catechesi e la pratica di fede.

Distinguere fra religiosità, religione e fede

Sembra utile a questo punto, come suggerisce Mauro Laeng (4), distinguere fra religiosità, religione e fede, educabile la prima, insegnabile la seconda, non educabile né insegnabile la terza. La religiosità può essere intesa come aspirazione ad un significato totale della realtà, momento proprio del fatto educativo, essenziale ad una formazione compiuta ed armoniosa della persona ed allo stabilirsi di relazioni sociali aperte e tolleranti, freno necessario contro le tentazioni delle religioni di degenerare in sette e contro ogni forma di speculazione dei "mercanti del tempio". (Si ricordi l'antico detto di Aulo Gellio "*religentem esse oportet, religiosum nefas*", dove il primo termine sta ad indicare la dimensione fondamentale della religiosità ed il secondo l'atteggiamento del fanatismo e della superstizione).

La religione è un fatto storico ed istituzionale, in rapporto dialettico con la religiosità, costruito con materiali di una cultura propria, non recuperabile attraverso altre discipline, ma da affrontare con un insegnamento specifico.

La fede infine, non educabile né insegnabile, se non in modo estremamente indiretto e per via di *preambula*, è una risposta inviolabilmente personale a un appello che può essere avvertito o non avvertito e trova il suo spazio proprio non nella scuola, ma nella famiglia e nella comunità ecclesiale.

Insegnamento della religione e scuola laica

Ora l'educazione a una religiosità così intesa e l'insegnamento della religione come fatto culturale sembrano imprensindibili in una scuola laica, che,

proprio in quanto tale, accetta di aprire il discorso su tutte le questioni che emergono dalla società, volendo offrire a tutti gli orientamenti, non solo la possibilità di convivere, ma anche di aprirsi al "confronto aperto di posizioni" richiesto, fra l'altro, dal nuovo stato giuridico dei docenti (DPR 417/74, art. 1). Si tratta, come dice Luciano Pazzaglia, di non mettere tra parentesi, ma di affrontare anche i problemi che dividono, approfondendo i reciproci punti di vista e favorendo il passaggio dalla "diversità subita" delle posizioni alla "diversità compresa", senza mai pensare di fare dei valori comuni un nuovo credo o una nuova fondazione etica della scuola statale (5).

Qualsiasi forma di iniziazione o di supporto alla fede non può invece aver posto fra le attività obbligatorie della scuola, prima ancora che per il suo carattere di laicità, per la stessa natura dell'atto di fede, dato che ogni pressione rischia di compromettere l'autenticità del gesto sollecitato, che può essere solo una risposta totalmente libera ad un dono di Dio. È chiaro che se non si vuole arrivare alla pura e semplice facoltatività occorre rinunciare alla confessionalità a livello di certe manifestazioni specifiche e, prima ancora, a livello delle finalità generali dell'istituzione, anche se non necessariamente a livello dei contenuti dell'insegnamento, dove non si potrà non fare riferimento alle diverse esperienze di vita per una esigenza di autenticità della comunicazione educativa e di attenzione alla realtà valida per ogni insegnamento e non solo per l'i.r.

Si dice, anche da parte di gruppi cattolici, che sia meglio orientarsi verso la facoltatività, non considerando però adeguatamente che questa lascerebbe allo scoperto tutti coloro che per tradizione dell'ambiente familiare o sociale di appartenenza finirebbero per essere privati di ogni forma di i.r. È di questi che deve primariamente farsi carico una autentica scuola laica, affinché la libertà di coscienza non si riduca a libertà di ignoranza, a perdita di ogni possibilità di fondazione critica della propria posizione, sia essa o divenga religiosa o non religiosa. Non si può ignorare l'esperienza della Francia e di molti *Länder* tedeschi, dove le percentuali dei ragazzi e dei giovani che chiedono di usufruire dell'i.r. confessionale, pure istituzionalmente assicurato, si aggirano sul 10-15%, con grosse differenze a seconda delle classi ed età, delle regioni, ecc. (6).

La proposta di un insegnamento non obbligatorio né facoltativo ma opzionale

Forse sarebbe opportuno riflettere più approfonditamente su ipotesi come quelle del "doppio binario" o di un i.r. non obbligatorio né facoltativo, ma opzionale, come quelle che da anni vengono suggerite da varie parti e, con particolare intensità e vivacità di dibattiti, dalla Rivista "Religione e Scuola" della Queriniana di Brescia (7). Per insegnamento opzionale si intende non un insegnamento facoltativo o elettivo che si può scegliere o non scegliere e neppure, naturalmente, un unico insegnamento obbligatorio, ma l'offerta di due o più insegnamenti (ad esempio un i.r. confessionale, magari sempre a caratte-

re critico-culturale, ma gestito dalle chiese, accanto ad un corso di studio dei testi, e/o degli avvenimenti più importanti di una o più religioni, gestito dallo stato) fra i quali l'allievo *deve* sceglierne uno, anche per non sentirsi tentato di optare al posto dell'unico i.r. confessionale per un supplemento di tempo libero, all'inizio e alla fine delle lezioni, dove inevitabilmente verrebbe collocato un tale insegnamento.

Certo, non mancano problemi anche per questa ipotesi di soluzione (la separazione fra studenti credenti e non credenti, il rischio di scelte premature o di comodo, i problemi organizzativi connessi con la doppia gestione, con lo smembramento delle classi, per non parlare della definizione dei programmi, dei nuovi profili professionali dei docenti, della formazione di questi, specie di quelli che dipenderebbero direttamente dallo Stato, fino alla riconsiderazione delle facoltà teologiche statali, abolite in Italia nel 1873), ma, forse, è preferibile affrontarli con piena consapevolezza delle implicazioni e conseguenze delle diverse scelte e con coerente volontà politica, piuttosto che perpetuare, come scrive Flavio Pajer⁽⁸⁾, "uno statuto della religione precario, anomalo, strumentale, eterogeneo rispetto ai fini e ai contenuti educativi della scuola di tutti".

Emilio Butturini

NOTE

(1) Cfr. G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, Vallecchi, Firenze 1921, p. 111: «Dove non entra e non può entrare la filosofia, deve entrare la religione con le sue soluzioni facili e arbitrarie... La scuola media, aperta alla filososia, essa si che può aspirare a quella più alta laicità che è nei nostri voti. Ma la primaria dalla laicità non guadagna altro che la perdita di quell'*initium sapientiae*, che è pure qualche cosa». Cfr. anche L. Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Vallecchi, Firenze 1980, specie pp. 102-127. In particolare sulla posizione di Gentile nel 1929, ormai diversa da quella di Croce, cfr. p. 174 e p. 207.

(2) Il testo del nuovo accordo e del protocollo addizionale si può leggere anche in "Avvenire" 19-2-1984, p. 3.

(3) Cfr. L. Lombardo Radice, *Il nostro pluralismo*, "Riforma della scuola", dicembre 1974, p. 31.

(4) Cfr. M. Laeng, *Educazione alla libertà*, Lisciani e Giunti, Teramo 1980, pp. 218-227.

(5) Cfr. L. Pazzaglia, *Natura e obiettivi dell'educazione scolastica e scolarizzazione della domanda religiosa* in *Atti* del Convegno "Società civile, scuola laica e insegnamento della religione", Queriniana, Brescia 1983, particolarmente p. 222. Il Convegno è stato promosso dalla Rivista "Religione e Scuola" a Roma il 17-19 novembre 1982.

(6) Cfr. O. Bombardelli, *L'insegnamento della religione nella Repubblica Federale Tedesca*, "Humanitas", novembre 1977, pp. 864-868 e P. Bourdoncle, P. Moitel, *Aumôneries de l'enseignement public*, Cerf, Paris 1978, pp. 16-17.

(7) Cfr., ad esempio, L. Pazzaglia, *Dibattiti e orientamenti intorno all'i.r. nella scuola pubblica*, "Humanitas", gennaio-febbraio 1974; E. Butturini, *Facoltà teologiche e i.r. nella scuola di stato italiana*, "Religione e Scuola" ottobre 1978; F. Pajer, *Per uno statuto laico dell'i.r. scolastico*, "Religione e Scuola", maggio-giugno 1979; L. Pazzaglia, *Scuola laica e i.r.*, "Religione e Scuola", febbraio 1982. Si muove da vari anni su una linea per molti aspetti convergente il prof. Norberto Galli, di cui si veda almeno il contributo più recente *L'i.r. nella scuola di stato*, "Humanitas", dicembre 1983.

(8) F. Pajer, *Religione in appalto nella nuova secondaria?*, "Religione e Scuola", febbraio 1984, p. 317.

Il dibattito sul tempo prolungato

Dal dibattito che sul T.P. si è acceso a fine gennaio con la chiusura delle preiscrizioni all'anno scolastico 1984/85 si possono ricavare alcune osservazioni a nostro parere importanti per evitare radicalizzazioni o posizioni non confrontate da una esperienza critica. Il rischio, infatti, è quello di interiorizzare atteggiamenti precostituiti senza neppure attendere la prova dei fatti o condizionando i fatti stessi per rafforzare le proprie tesi.

In una situazione che non dovesse evolvere in senso critico, potrebbe ripetersi l'infausto itinerario del tempo pieno, nato come sperimentazione, vissuto come alternativa tra il bene e il male e finito nel silenzio senza alcun ufficiale controllo, a meno che non si considerino le analisi compiute da alcuni istituti di ricerca o le note delle relazioni ispettive annuali.

A nostro avviso ai docenti sono mancati e mancano oggi gli strumenti per una lettura integrata dei vari aspetti che il T.P. presenta e ciò influisce negativamente su una corretta interpretazione della mini-innovazione. Il Ministero ne ha fornito un'idea oltremodo burocratica non sostenendo in nessun senso l'O.M. e il Decreto istitutivo; i sindacati hanno sottolineato la diversità delle condizioni di lavoro dei docenti senza la previsione di adeguamenti economici e normativi; infine le associazioni di genitori e l'extrascuola hanno evidenziato il pericolo dell'espropriazione del tempo libero degli alunni e il rischio di una marginalizzazione dell'opera educativa della famiglia. In un panorama di lettura che ha sottolineato gli elementi organizzativi con le relative conseguenze e gli elementi sociologici di riflesso sull'utenza, è risultata decisamente carente una lettura culturale ed educativa che, avrebbe positivamente influenzato le opinioni che sono maturate in vari ambienti scolastici ed extrascolastici.

Soprattutto per quanto riguarda le *obiezioni mosse in area cattolica ad un ampliamento del tempo-scuola*, esse vanno, a nostro avviso, collegate con il quadro culturale che il T.P. potrebbe realizzare.

È infatti in quest'ottica che molte delle osservazioni più critiche potrebbero trovare una loro problematizzazione. Le elenchiamo brevemente.

1) *Più scuola* toglie gli alunni alla famiglia, all'associazionismo, alla vita di parrocchia etc. ... Se il problema viene visto sul piano quantitativo non si può non riconoscere che 6 ore di scuola in più (da 30 a 36) non sono un tempo eccessivo; restano liberi 3/4 pomeriggi alla settimana e sul piano della sostanza la responsabilità della famiglia resta immutata. La questione è la delega non il monte ore, naturalmente contenuto entro limiti accettabili. Il tempo prolungato non modifica il compito educativo della famiglia che rimane soggetto primario di educazione sia di diritto che di fatto, anzi dovrebbe solo adeguarsi ai mutati ritmi di vita della famiglia stessa, per cui è meglio sottolineare la qualità del rapporto ragazzo-genitori, piuttosto che continuare a pensare

che il compito educativo della famiglia è tanto più assolto quanto più tempo l'alunno sta (teoricamente) in famiglia.

Piuttosto nel contesto temporale prolungato, più incisivo dovrebbe essere l'intervento della famiglia nella programmazione educativa con una positiva rivitalizzazione della partecipazione connotata in senso educativo.

Quali valori, quali contenuti, quali atteggiamenti la scuola deve portare avanti in collegamento con la famiglia? Si tratta di confrontarsi sulle scelte di fondo e sulla gestione che la scuola fa della cultura.

D'altra parte il solo fatto di indicare nella famiglia il soggetto decisionale determinante (non importa se il parere dei docenti fosse negativo, situazione per altro non auspicabile) sottolinea l'intervento della famiglia stessa che è chiamata a cògèstire il modello prolungato.

2) *Troppa scuola* non può essere tollerata da menti giovani e il dispendio economico e di risorse non vale il risultato di concentrazione che può ragionevolmente essere richiesto agli alunni. È un'osservazione corretta che però già vale per le 30 ore normali in funzione dell'igiene mentale che l'impegno intellettuale comporta. Più tempo non dovrà sicuramente significare ulteriore concentrazione (le 5 ore giornaliere attuali concentrate nella mattinata costituiscono già ora una richiesta che va oltre le possibilità di attenzione produttiva dei nostri ragazzi); il tempo prolungato aumentando le ore, dovrà distribuirle con attenzione pedagogica e il tempo più ampio, dovrebbe favorire, in presenza di adeguati servizi, questa operazione. Si tratterà di combinare attività di studio, di animazione, di ricerca, etc. con raggruppamenti variabili esaltando l'aspetto educativo dell'operatività. La critica più volte e giustamente fatta ad una scuola media troppo e solo libresca, nel T.P. potrebbe stemperarsi a condizione di un cambiamento metodologico che gli insegnanti stessi sentono urgente e per il quale spesso reclamano più tempo a disposizione.

3) L'ansia di conoscenza e di variabilità, l'instabilità emotiva della preadolescenza non si adeguano a *una scuola più lunga* in un ambiente che spesso non riesce ad essere diverso e stimolante come la vita vera che si riscontra nella realtà. Questa preoccupazione ampiamente legittima, non tocca il problema tempo ma va ben oltre: come può la scuola essere specchio e anima critica della realtà? Si sente l'esigenza di affrontare a scuola temi che alla società urgono:

- l'educazione alla pace
- l'educazione alle nuove tecnologie
- l'educazione all'internazionalismo, etc.

Temi che solo in un contesto organizzativo aperto possono trovare collocazione. Può sorgere il timore di una nuova ideologizzazione ma si tratta di un rischio che va affrontato con consapevolezza educativa e professionale.

Attendere che maturi prima la consapevolezza e poi inserire il nuovo contenuto significa correre il parallelo rischio del ritorno alla sola istruzione.

Che dire poi della necessità che nella scuola si educi la volontà in una realtà che sembra averlo dimenticato? Il T.P. nel suo alternarsi di impegno in-

dividuale e di gruppo può fornire un contributo in questa direzione.

Il tentativo di risposta qui abbozzato agli interrogativi che l'innovazione trascina assume quindi una dimensione diversa se si utilizza il filtro propriamente educativo e culturale. Si può ritenere che sul piano operativo il T.P. possa diventare una salutare occasione per ritornare a parlare dei programmi del 1979 e del sistema formativo di cui la scuola è centro, riscoprendo valori di educazione e tensioni ideali che tanta minuta o malintesa programmazione e tanto abitudinarismo lasciano in ombra.

Mario Calidoni

CHIESE LOCALI E SCUOLA

Che cosa pensano e su quali linee operative si muovono le chiese locali nel Triveneto circa il "problema scuola", in tempi di ristrutturazione anche nel campo dell'educazione e dell'istruzione?

È un tema molto scottante e puntuale, visto che il nuovo Concordato fissa alcuni traguardi di un'evoluzione culturale peraltro ancora in atto nel nostro paese e visto soprattutto che la chiesa cattolica continuamente, da noi come altrove, va dichiarando che la cartina di tornasole della democrazia è la libertà religiosa e che questa consiste nel diritto dei cattolici a gestire in proprio l'educazione dei ragazzi con finanziamenti pubblici.

Premessa

La questione, oltre che interessante, è pure talmente complicata a dipanarsi al distratto e impreparato esaminatore, che difficilmente un primo approccio potrà svelare in modo esauriente tutta la realtà.

La seguente ricerca accusa alcuni limiti di cui è bene tener conto. È stata infatti costruita sulla consultazione di settimanali diocesani, come presunta voce della comunità cristiana locale. E non magari sui "foglietti parrocchiali" che, senza filtri, danno forse più esattamente il polso della situazione. E neppure su tutte le riviste diocesane del Triveneto: come test sono state scelte quelle di tre diocesi (Gente Veneta di Venezia, La Difesa del Popolo di Padova, La Vita Cattolica di Udine), caratterizzate dalla presenza di "novità" a livello di gestione pastorale e particolarmente vive. Il tempo preso in considerazione: dal luglio 1983 al febbraio 1984. All'interno di questi otto mesi si sono verificati due avvenimenti interessanti il nostro argomento: un documento della CEI (settembre 1983) sui problemi dell'educazione e dell'organizzazione scolastica "La scuola cattolica, oggi, in Italia" (La scuola cattolica, servizio della Chiesa per l'uomo; il progetto educativo della scuola cattolica; la comunità educante; i diversi ordini e gradi della scuola cattolica; la scuola cattolica e la comunità cristiana; la scuola cattolica e la comunità civile) e la firma del nuovo Concordato che ha affrontato anche l'argomento "scuola". Se il documento della CEI è particolarmente presente, il nuovo Concordato non condiziona il dibattito nei settimanali diocesani per due motivi: la sua preparazione non è stata assolutamente discussa dalle chiese locali, la sua stesura e presentazione ufficiale è troppo recente.

Sono stati presi in considerazione solo gli articoli accolti dalla redazione come "corpo" della rivista e si sono tralasciati quelli presentati come intervento esterno e le lettere prive di commento.

CHIESE LOCALI E SCUOLA

Che cosa pensano e su quali linee operative si muovono le chiese locali nel Triveneto circa il "problema scuola", in tempi di ristrutturazione anche nel campo dell'educazione e dell'istruzione?

È un tema molto scottante e puntuale, visto che il nuovo Concordato fissa alcuni traguardi di un'evoluzione culturale peraltro ancora in atto nel nostro paese e visto soprattutto che la chiesa cattolica continuamente, da noi come altrove, va dichiarando che la cartina di tornasole della democrazia è la libertà religiosa e che questa consiste nel diritto dei cattolici a gestire in proprio l'educazione dei ragazzi con finanziamenti pubblici.

Premessa

La questione, oltre che interessante, è pure talmente complicata a dipanarsi al distratto e impreparato esaminatore, che difficilmente un primo approccio potrà svelare in modo esauriente tutta la realtà.

La seguente ricerca accusa alcuni limiti di cui è bene tener conto. È stata infatti costruita sulla consultazione di settimanali diocesani, come presunta voce della comunità cristiana locale. E non magari sui "foglietti parrocchiali" che, senza filtri, danno forse più esattamente il polso della situazione. E neppure su tutte le riviste diocesane del Triveneto: come test sono state scelte quelle di tre diocesi (Gente Veneta di Venezia, La Difesa del Popolo di Padova, La Vita Cattolica di Udine), caratterizzate dalla presenza di "novità" a livello di gestione pastorale e particolarmente vive. Il tempo preso in considerazione: dal luglio 1983 al febbraio 1984. All'interno di questi otto mesi si sono verificati due avvenimenti interessanti il nostro argomento: un documento della CEI (settembre 1983) sui problemi dell'educazione e dell'organizzazione scolastica "La scuola cattolica, oggi, in Italia" (La scuola cattolica, servizio della Chiesa per l'uomo; il progetto educativo della scuola cattolica; la comunità educante; i diversi ordini e gradi della scuola cattolica; la scuola cattolica e la comunità cristiana; la scuola cattolica e la comunità civile) e la firma del nuovo Concordato che ha affrontato anche l'argomento "scuola". Se il documento della CEI è particolarmente presente, il nuovo Concordato non condiziona il dibattito nei settimanali diocesani per due motivi: la sua preparazione non è stata assolutamente discussa dalle chiese locali, la sua stesura e presentazione ufficiale è troppo recente.

Sono stati presi in considerazione solo gli articoli accolti dalla redazione come "corpo" della rivista e si sono tralasciati quelli presentati come intervento esterno e le lettere prive di commento.

Cinque sono i temi attorno ai quali ruotano e convergono le varie riflessioni:

- il problema dell'ora di religione
- la presenza del cristiano nella scuola
- rapporto scuola pubblica-scuola privata (cattolica)
- i nuovi programmi scolastici (scuole elementari)
- il "tempo prolungato" (scuola media inferiore).

Il problema dell'ora di religione

Dei tre settimanali solo quello di Udine (*La vita cattolica*) parla, e molto diffusamente, dell'importanza dell'ora di religione. Si ha l'impressione che il direttore della rivista tenti di demolire l'obiezione di quei cattolici che, in numero crescente, vanno affermando l'inutilità dell'ora di religione ridotta ormai a materia scolastica. Questo non sta forse a riconfermare la convinzione che il ragazzo può essere introdotto all'esperienza di fede solo dalla e nella comunità cristiana? Non è su tale esperienza che bisogna puntare maggiormente? Con il susseguirsi di cinque articoli in cinque numeri successivi, il settimanale tenta di costruire la dimostrazione della ineliminabilità dell'ora di religione.

È fondamentale che "l'insegnante sia preparato, se si pensa ad una scuola non mutilata di un elemento, la religione, di interazione nell'intreccio delle conoscenze che la scuola ha l'obbligo morale e civile di trasmettere..." ("La religione nella scuola dell'obbligo" - R. Fachin, n. 38 1983 pag. 12). E la preparazione è necessaria soprattutto per i laici, visto che nella "diocesi di Udine l'egemonia dei preti in questo insegnamento non esiste più... Una linea, quella di fare sempre più spazio ai laici, coerente alle indicazioni del Concilio Vaticano II". Ma — si aggiunge — i laici devono essere "qualificati", possedere i "titoli previsti" ("L'ora di religione non è questione di preti" — G. Fuccaro, n. 39 1983 pag. 11). Dove finisce il ruolo, ampiamente affermato dallo stesso Concilio, sacerdotale e profetico della comunità cristiana come "popolo di Dio"?

In un successivo articolo ("L'ora di religione è a servizio della persona: catechismo o materia scientifica?" — G. Fuccaro, n. 41 1983 pag. 11) si sancisce la sostanziale diversità dell'ora di religione dall'ora di catechismo. Nella scuola il compito del sacerdote o del laico "titolato" è quello di "educatore scientifico", nella parrocchia è di "tipo pastorale": religione come scienza a scuola e religione come esperienza di fede nella comunità cristiana. Ma allora perché non pensare all'insegnamento scientifico delle religioni, piuttosto che della sola religione cattolica?

L'ipotesi della Fuccaro è approfondita da C. Dorligh ("Cosa si insegna di religione nella scuola media?" - n. 41 1983 pag. 10): "... Da un paio di decenni, a partire dal mondo anglosassone, l'attività educativa sta vivendo una delle sue più grandi evoluzioni mai viste. Dalla domanda di quanta e quale religione

(o matematica, storia, ecc...) l'alunno deve conoscere, si è passati alla domanda circa il che sarà in grado di fare l'alunno alla fine di un periodo educativo... Significa questo che: Vangelo, parola di Dio, dogmi, verità di fede saranno declassati al rango di strumenti e mezzi? Penso proprio di sì, e credo di poter aggiungere che non c'è niente di sacrilego in tutto ciò: ...credo che anche Cristo abbia adoperato la sua parola e quella del Vecchio Testamento come strumenti per formare delle persone appunto capaci di cambiare il mondo...".

Finisce coerentemente la serie di interventi don Lucio Soravito, responsabile della catechesi diocesana, affermando, contro un'impostazione ormai storica, che la religione nella scuola è importante non come "annuncio della parola di Dio finalizzata all'educazione della fede (cosa che si fa nella catechesi mediante la testimonianza della comunità cristiana), ma come apporto culturale al servizio della libertà della persona alla quale vengono offerti tutte le conoscenze e gli strumenti per maturare, se lo vuole, una scelta di fede" ("L'ora di religione è interessante. Perché?" - G. Fuccaro, n. 43 1983 pag. 9).

La presenza del cristiano nella scuola

Per *Gente Veneta* il cristiano deve essere "presente nella scuola (sia egli docente o genitore o studente delle superiori) non per 'gestire il potere', né per 'moltiplicare i voti': si caratterizza attraverso la disponibilità, la vocazionalità si potrebbe dire, e attraverso la competenza... È poi dovere del cristiano chiedere alla scuola che aiuti chi la frequenta a porsi le domande, a dare spazi entro i quali i figli possano rispecchiarsi per vedere chiaro entro se stessi e entro la storia, per capire quali siano i segni costitutivi della nostra precarietà, per spingere ad avere coscienza di un impegno personale che li spinga e ci spinga a partecipare all'avventura del nostro tempo" ("L'impegno attuale del cattolico nella scuola" - L. Nicolini, n. 44 1983 pag. 18).

"La partecipazione dei cristiani nella scuola cattolica — aggiunge don Lorenzo Rosada nell'articolo 'I cattolici e la scuola oggi' (n. 5 1984 pag. 8) — deve essere di sostegno morale, economico, ecc..., ma nella scuola statale deve farsi presenza come comunità educante: ecco perché si devono prendere tutti i settori della testimonianza nella scuola. La condivisione vale per la scuola cattolica ma vale anche per la scuola statale...".

E il Patriarca Marco Cè, richiamando il n. 1 del citato documento della CEI, nell'editoriale di *Gente Veneta* n. 43 1983, ricorda che "i cristiani devono sentirsi seriamente impegnati a garantire nella scuola una presenza vivace e incisiva, che sia rispettosa della natura e delle diversità dell'ambiente in cui gli uomini vivono. La partecipazione diventa un appello e un modo di essere ai quali non ci si può sottrarre... per dare vita ad una cultura e ad un'azione educativa che promuovano la liberazione integrale della persona e suscitino dialogo e comunione interpersonale".

La Vita Cattolica invece accosta l'argomento riassumendo la posizione in merito della prof. Rosa Calzecchi Onesti la quale, partendo dall'opinabile presupposto che esiste "un progetto educativo cristiano", invita i credenti "come singoli, associazioni e movimenti culturali ed educativi a dare il loro apporto, attingendo al loro bagaglio di valori spirituali ed etici, per una presenza qualificante nella scuola..." ("Dove va la scuola?" - R. Fabris, n. 46 1983 pag. 11).

L'azione del cristiano deve muoversi su alcuni immediati "problemi che devono essere prima di tutto ... dibattuti in seno alla stessa comunità". E cioè il problema dell'educazione religiosa nella scuola primaria e dell'insegnamento religioso nella secondaria, l'introduzione dell'educazione sessuale, la partecipazione agli organi collegiali, la discussione dei Nuovi Programmi della scuola elementare, il "tempo prolungato" ("I cristiani nella scuola" - L. Sandri, n. 5 1984 pag. 7).

Rapporto scuola pubblica-scuola privata (cattolica)

Gente Veneta sembra molto rispettosa del pluralismo. Anche quando annuncia "la giornata della scuola" (in altre diocesi si chiama "la giornata della scuola cattolica") riporta il messaggio del Patriarca Marco Cè che si rivolge evidentemente ai cristiani presenti sia nelle scuole pubbliche che in quelle private, con solo un accenno di incoraggiamento per la scuola cattolica: "La scuola ci richiama tutti alle nostre responsabilità: i giovani hanno diritto di trovare nella scuola una vera comunità educante alla verità e alla libertà, ai grandi valori dell'uomo realizzato in tutte le sue dimensioni. Mentre guardo con fiducia a tutti colori che sono impegnati nella scuola, mi è caro rivolgere una particolare attenzione e un incoraggiamento alla Scuola Cattolica che opera nel Patriarcato. Le comunità devono imparare a vedere in essa un luogo libero e significativo di incontro tra fede e cultura e un modo efficace, anche se non unico, di presenza e di dialogo della Chiesa col mondo..." (n. 43 1983 pag. 3).

Secondo il settimanale della diocesi di Venezia il vero problema non è l'alternativa "scuola pubblica o scuola cattolica", si tratta invece di "entrare in sintonia con gli svariati problemi, con le innumerevoli tematiche e con la delicatissima questione dei fini che tutta la scuola attuale è chiamata a risolvere e a definire" ("Il cattolico nella scuola" - V. Di Cesare, n. 43 1983 pag. 14).

Mentre ripetutamente in *Gente Veneta* si dichiara che il documento dei Vescovi italiani sulla scuola cattolica non è rivolto ai politici ma alle comunità cristiane, nell'editoriale "La scuola cattolica, oggi, in Italia" (L.N., n. 36 1983 pag. 3) si insiste sul diritto della scuola cattolica ad essere finanziata dallo Stato: "...non privilegio, dunque, ma neppure discriminazione; non scuola privata o di supplenza, ma riconoscimento, anche sul piano giuridico ed economico, di ciò che è la scuola cattolica... I genitori che decidono di iscrivere i

loro figlioli alla scuola cattolica sono costretti a sostenere una duplice tassazione: una la versano all'istituto che liberamente prescelgono (e senza retta la scuola non statale non potrebbe sopravvivere perché non ha altri stanziamenti), l'altra viene trattenuta direttamente dallo Stato al momento di pagare le tasse". Resta il problema, mai affrontato in nessuno dei settimanali presi in considerazione (e tutti protestano contro i mancati finanziamenti pubblici), di come le scuole cattoliche intenderebbero gestire il denaro della collettività: quale controllo accetterebbero da parte dei cittadini?

La Difesa del Popolo riporta il contributo della DC veneta al dibattito apertosi in seguito al documento CEI sul tema della scuola non statale: "...Riteniamo vada ribadito l'impegno nei confronti della scuola pubblica italiana, una scuola che tanta parte ha avuto nello sviluppo sociale e culturale del paese... Il problema centrale è quello della qualità. E ciò vale per tutti. Vale per la scuola pubblica, appesantita in modo che comincia a diventare insopportabile dalla burocratizzazione e da una mentalità perdente, frutto di tante frustrazioni... Ma riguarda anche buona parte della scuola privata, quella parte che appare orientata da fini di timorosa chiusura o, peggio, di lucro, anche se non esplicitamente dichiarato..." ("Quello che conta è la qualità" - G. Melotto, n. 42 1983 pag. 15).

La Vita Cattolica, affermando ripetutamente il valore della scuola cattolica, insiste che "tutti coloro che partecipano alla vita della scuola devono costituirsi in comunità educante, richiedendo di conseguenza:

— agli operatori scolastici una scelta di fede che faccia della propria professione una testimonianza cristiana...

— ai genitori, rifiuto di ogni tentazione di delega educativa in quanto primi responsabili dell'educazione dei figli; scelta consapevole e autenticamente motivata della scuola cattolica..., sostegno convinto e deciso davanti alle pubbliche autorità della priorità del proprio diritto educativo sancito dalla Costituzione e della libera scelta scolastica per i figli senza condizionamenti economici...

— ai cristiani l'impegno perché la società civile riconosca ai genitori questa libertà e, osservata la giustizia distributiva, la tuteli anche con sussidi..." ("Anche i cristiani nelle aule di scuola" - A. Comoretto, n. 6 1984 pag. 4).

Sembra inoltre che per il cristiano sia un dovere la preferenza della scuola cattolica su quella pubblica: "...La scuola cattolica non può che essere scelta liberamente. Non può essere preferita solo per aver più protezione alla fragilità di un ragazzo, perché difende da pericoli e ideologie, perché favorisce il raccoglimento per lo studio, ma deve essere scelta e accettata soprattutto per una condivisione del progetto educativo che nasce dal Vangelo..." ("Concorrenza

o alternativo?" - M. Gerussi, n. 35 1983 pag. 5). Come dire che in nome del Vangelo si ha il diritto di "sfornare" giovani magari ben istruiti ma incapaci di affrontare criticamente il mondo con le sue ideologie e i suoi pericoli.

I nuovi programmi scolastici (scuole elementari)

Dei nuovi programmi *Gente Veneta* parla due volte. Nel n. 45 1983 pag. 26, sotto la rubrica "Mondo della scuola" viene presentato, a grandi linee, il contenuto del progetto. Si tratta di una presentazione molto rispettosa e imparziale che termina con la riflessione: "Visto che il documento non è ancora ufficiale, le riviste specializzate, gli operatori della scuola, le associazioni dei genitori procedono per ipotesi e i commenti si angolano secondo prospettive assai diverse: unico elemento accomunante è la preoccupazione che nella riprogettazione della scuola elementare non si tenti di risolvere i veri problemi (obiettivi, fini) con supporti compensativi, che non si offrano molteplicità di cose e di occasioni perché manca la capacità di creare un autentico progetto educativo coerente con il vero senso della scuola".

Nell'articolo "Imparare ad imparare nella nuova scuola elementare" (L. Nicolini, n. 48 1983 pag. 22) i nuovi programmi sono accolti quasi con entusiasmo: "... Viene considerata la personalità dell'alunno ipotizzato come essere razionale... Egli dovrà imparare ad imparare, troverà la chiave di apprendimento per costruirsi progressivamente un pensiero riflessivo e critico, eserciterà creatività acquisendo autonomia e indipendenza di giudizio... La scuola, consapevole di non essere l'unica agenzia educativa, rinuncerà ai compiti che non le sono propri entrando invece in dialogo alla pari con le famiglie, gli enti locali... Il nuovo maestro è visto come l'insegnante della ragione, capace di indirizzare nel modo più produttivo i propri interventi che dovranno essere collegiali...".

Sullo stesso argomento si registra, per opposto, un duro attacco de *La Difesa del Popolo*. Un articolo di fondo non firmato in prima pagina ("Con i nuovi programmi laicisti e marxisti tentato di 'azzerare Dio' nei bambini: via morale e religione dalle elementari?" - n. 44 1983) parla di "battaglie combattute e da combattere" e denuncia le proposte dei "commissari esponenti della pedagogia laica e marxista" di sostituire "il bimbo razionale al bimbo tutto spontaneità e fantasia", di rifiutare "qualsiasi discorso esplicitamente educativo, in direzione di una tecnologizzazione delle scuole elementari, perseguendo un disegno coerente con la costruzione di una società appiattita sul concreto".

Il tempo prolungato (scuola media inferiore)

Sull'introduzione del tempo prolungato (due pomeriggi la settimana a richiesta libera ed esplicita delle famiglie) i settimanali della diocesi di Padova e

di Udine danno parere negativo, mentre quello della diocesi di Venezia non si pronuncia lasciando così intuire che non esiste una "risposta cattolica" in merito.

La Difesa del Popolo annuncia la "novità" in un'intervista alla pre-sidente Luciana Sartea che si dichiara contraria al tempo prolungato: "Non giudico bene sottrarre i ragazzi alle famiglie per tutta la giornata. Ciò inoltre presuppone un ingente aggravio di costi per la mensa, il riscaldamento, l'illuminazione, la custodia" ("Con i genitori sarà migliore" - M. Ballo, n. 41 1983 pag. 3). Il giudizio viene parzialmente corretto da F. Martignon, ispettore tecnico della Pubblica Istruzione, che difende il tempo prolungato in quanto soddisfa ad alcune esigenze: "... Alcuni ragazzi hanno bisogno di maggior tempo per imparare le stesse cose ed inoltre occorre pure fare qualche cosa per quella elevata percentuale (circa il quindici per cento) di alunni che vengono respinti" («Decisa dai genitori la scuola "lunga"» - M. Ballo, n. 2 1984 pag. 22). Ma nello stesso numero, in calce alla stessa pagina, si annuncia che gli insegnanti cattolici (UCIIM) daranno il loro contributo all'innovazione anche per impedire che la scuola diventi "totalizzante e quindi concorrenziale alla famiglia".

Dopo le due interviste prende posizione direttamente il settimanale diocesano, avanzando grosse riserve ("Il tempo di un ragazzo non si misura solo sulle ore di scuola" - A.C., n. 6 1984 pag. 4): "Il tempo concesso ai genitori per una simile scelta è stato troppo breve... Ci auguriamo che non prevalgano gli interessi di categoria e, in concreto, quella degli insegnanti, le pressioni sindacali (sistemare altra gente), gli imbonimenti delle industrie preoccupate di piazzare materiale didattico, o infine le suggestioni dei pedagoghi e dei psicologi... Sotto la denominazione di 'tempo pieno' e di corsi di recupero, si sono contrabbandate molte cose, con una caccia all'uomo che è diventata ormai scopertamente ignominiosa... Si è dimostrato che era un delitto il fatto che gli educatori privassero del tempo libero i ragazzi... I ragazzi hanno necessità di inventarsi, di trovarsi in libere associazioni, di crescere in altri ambienti. I piccoli, parcheggiati a scuola tutti il giorno, alla mercè della cultura della cattedra dello stato, cresceranno con il senso del rigetto di tutto ciò che sa di libro e di comunità scolastica... Quando e come essi potranno fare un'esperienza di comunità parrocchiale, di quartiere e principalmente di famiglia? ... Resta aperto il discorso sui contenuti del tempo prolungato che molti genitori hanno dovuto accettare a scatola chiusa...".

La Vita Cattolica esprime un giudizio nettamente negativo, dedicando una intera pagina all'argomento tutta incentrata sul presupposto che "il decreto della Pubblica Istruzione ha trovato tutti scontenti". I motivi: "... L'innovazione esige costi aggiuntivi agli attuali e non ha nessuna efficacia se non lascia al ragazzo il tempo di rielaborazione... L'azione educativa della famiglia verrebbe ancor di più marginalizzata... C'è il rischio di una scuola totalizzante" ("Scuola e tempo prolungato: un altro vagone aggiunto al

carrozzone” - G. Fuccaro, n. 2 1984 pag. 2). Più pesanti i toni espressi da R. Micolini in un articolo pubblicato a lato (“Il Grande Fratello anche a scuola?”) in cui, riprendendo di fatto le critiche espressa da Fuccaro, si dice: “Non sta emergendo la figura di uno stato fascista o totalizzante che vuole per sé i bambini fin dalla culla? E magari si maschera il tutto con la dichiarazione di voler stabilire criteri di eguaglianza fra i cittadini. Uguali rispetto a quale modello di uomo?”.

Nel n. 3 (1984) del settimanale del Friuli si riporta la dichiarazione dell’Ufficio nazionale della Pastorale Scolastica della CEI, che invita ad un giudizio molto sereno ed obiettivo: “...Né rifiuto aprioristico (quasi si trattasse di un ulteriore tentativo per sottrarre i ragazzi ai compiti educativi della famiglia e degli altri ambienti educativi), né accettazione entusiastica e acritica... Il tempo prolungato è semplicemente un mezzo di cui la scuola può avvalersi per farne un’occasione di più piena educazione dell’uomo”. Ma tale dichiarazione fa da sottotitolo all’articolo “AGE e AFF contrarie al tempo prolungato: la scuola espelle anche le famiglie?” (I. Parense, n. 3 1984 pag. 11), che riporta un “giudizio critico molto severo” sul tempo prolungato da parte dell’AGE (Associazione genitori) e dall’AFF (Associazione friulana per la famiglia), partendo dal fatto che “l’introduzione di questa innovazione restringe lo spazio per l’opera educativa della famiglia”, con lo scopo di “preparare il cittadino schiavo della ideologia marxista”, utilizzando il metodo della “ghettizzazione del ragazzo costretto a vivere sempre e comunque per parecchie ore con gli stessi compagni, gli stessi adulti, eteroguidato per tutta la giornata”.

Interpellata sull’argomento, la segretaria regionale della Federazione Scuola CISL, Enrica Marin Mazzucchin, invita ad una maggior serenità di giudizio, essendo, il tempo prolungato, uno strumento “per la valorizzazione delle diverse attitudini e delle capacità collettive ed individuali degli alunni... in funzione di orientamento rispetto alle scelte future... Se sarà il frutto di una maturazione potrà permettere di valorizzare il ruolo educativo ed il rapporto scuola-famiglia” (“Tempo prolungato: tempo di discutere?” - L.N., n. 4 1984 pag. 14).

Ma, nonostante ciò, il giudizio della rivista resta negativo. Infatti, invitato da una lettera ad esprimere chiaramente il suo parere, il direttore, con toni dapprima pacati e successivamente polemici e drammatici, afferma di ritenere doppiamente problematica l’introduzione del tempo prolungato “...perché s’è voluto introdurre un istituto senza neppure specificarne bene i contenuti, la metodologia ... e perché s’è voluto introdurre un istituto senza neppure sapere se c’erano i fondi per poterlo sostenere ... Si continua inoltre, ancora e con pervicacia, a spogliare la famiglia di ogni diritto e di ogni possibilità educativa. E perché poi ci si lamenta dell’accresciuta assunzione di droga delle nuove generazioni? O dei nostri figli vogliono farne figli di nessuno? Se sì, prepariamoci a piangere...” (“Scuola a tempo prolungato” - lettera a pag. 22, n. 6 1984).

Conclusione

Indubbiamente neppure sullo specifico argomento della scuola c'è unità di "sentire" da parte dei settimanali diocesani (... delle comunità cristiane?). Legittima presenza di pluralismo di opinioni oppure segno della mancanza di dibattito?

Accanto a *Gente Veneta* che, sul tema della scuola, sembra lasciare ampio spazio di interpretazioni invitando tuttavia il credente ad "essere presente attivamente" con lo stile del servizio senza sottrarsi a "partecipare all'avventura del nostro tempo", resta comunque vivo, ed emerge nei settimanali di Padova e di Udine, lo spirito mai sconfitto della crociata, che si accompagna a un senso di vittimismo e di paura più presenti nelle realtà di base (se così si possono considerare i settimanali diocesani) che nelle dichiarazioni dei Vescovi italiani. A volte sembra che la questione dell'educazione dei ragazzi passi in secondo ordine rispetto a pretese di prestigio. Ma soprattutto sembra mancare lo stile e il metodo della collaborazione: con lo Stato si lotta perché è un presunto avversario che tende a restringere gli spazi di libertà. Sia *La Difesa del Popolo* che *La Vita Cattolica* si ispirano, sembra di capire, ad una immagine di Stato che finanzia "stati autonomi".

Ancora una volta si considera il cristiano come cittadino di un mondo "altro"? E la storia dei credenti come storia parallela a quella degli uomini non credenti, "laici e marxisti"?

Gianni Manzi

Esodo in collaborazione con alcuni membri della comunità valdese di Venezia è stato tra i promotori di un collettivo teologico, che nei primi tre mesi di quest'anno ha organizzato una serie di seminari sul tema dell'etica. È stato scelto questo terreno proprio perché è nell'intenzione del collettivo proporre una riflessione teologica di base, non delegata, non iretita nei dogmatismi delle varie confessioni (quindi ecumenica) e che per questo si confronti in modo laico con i problemi della realtà contemporanea. Il terreno dell'etica è parso quello che più si prestava alla riflessione su quest'intreccio.

Hanno collaborato a questo ciclo Adriana Zarri, Enzo Pace, Sergio Rostagno, Alfredo Berlenais, Rita Gay, Alessandra Cecchetto, Michele Bottos, Arduino Salatin e Lucio Cortella. Essi hanno affrontato il tema dell'etica con delle tavole introduttive ai tre diversi settori in cui si può dividere la materia: etica sociale, etica biologica, etica sessuale.

Dopo questa fase introduttiva, condotta appunto in via sperimentale, c'è l'intenzione di riproporre in modo più approfondito e specifico l'argomento per l'anno 84/85, dedicando più seminari ai diversi settori, ognuno dei quali dovrebbe fornire un ciclo a sé.

L'attuazione di questo progetto dipenderà anche dalla verifica dell'interesse verso la prima fase e dal superamento degli ostacoli economici che tale iniziativa comporta.

Chi fosse interessato a collaborare al gruppo promotore può far riferimento alla redazione di Esodo.

ESODO 1984

- *Uno strumento per continuare una ricerca aperta di fede nella vita quotidiana*
- *Per alimentare nuovi spazi di dialogo e di testimonianza nelle chiese locali*
- *Per approfondire il dibattito sul mondo cattolico veneto*

Abbonati ad “ESODO” quaderni di ricerca, informazione e confronto sulla Chiesa e sul mondo cattolico veneto

Con il prossimo anno sono previsti 5 numeri con un formato più agile e sarà assicurata una maggiore tempestività nelle pubblicazioni.

Per garantire questo spazio editoriale e migliorare la qualità del servizio, chiediamo a tutti gli abbonati e ai lettori di continuare a sostenerci anche di fronte ai maggiori oneri finanziari.

ABBONAMENTO ANNUO (5 numeri) L. 15.000
(30.000 per Enti, Associazioni, ecc....)
sul C.C.P. n. 10774305 intestato a
ESODO - C.P. 4066 - 30170 Venezia-Marghera

pag. 3 *Editoriale*

pag. 11 NE COSTITUÌ DODICI

(Paolo Inguanotto)

pag. 13 1. I CATTOLICI E IL NUOVO "SISTEMA FORMATIVO"
Intervista a Ugo Trivellato
Intervista a Giovanni Berlinguer

pag. 21 2. CULTURA CATTOLICA E SCUOLA
L. Ambrosoli - Educazione e confessioni religiose
nello Stato pluralistico
S. Paronetto - Educazione e pluralismo culturale
dopo il Concilio
Paolo Calidoni - Educazione e personalismo
G. Saonara - L'impegno dell'A.C. nella scuola
Opinioni a confronto: insegnanti e genitori discutono

pag. 38 3. NUOVI PROCESSI FORMATIVI E INSEGNAMENTO
DELLA RELIGIONE
D. Antiseri - L'insegnamento della religione nei nuovi
programmi della scuola elementare
E. Butturini - L'insegnamento della religione nella scuola
fra revisione del Concordato e riforma delle
superiori
Mario Calidoni - Il dibattito sul tempo prolungato
G. Manziega - Chiese locali e scuola
