

Conferenza Episcopale Italiana

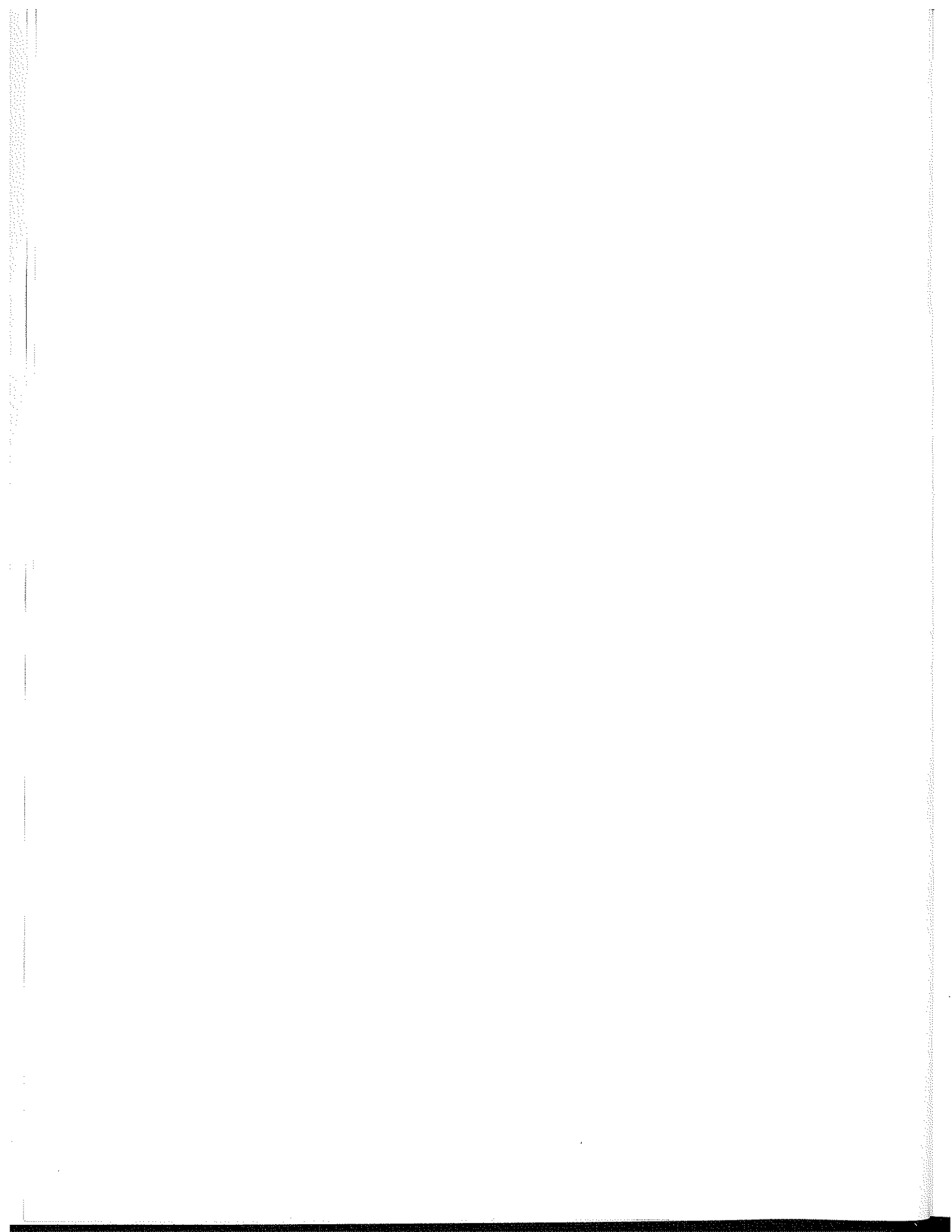
PASTORALE della SCUOLA

NOTIZIARIO

DELL'UFFICIO NAZIONALE
PER L'EDUCAZIONE
LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ

n. 1 - anno XX

¹⁹⁷⁵
marzo 1995



PASTORALE della SCUOLA

n. 1 - anno XX
marzo 1995

Sommario

LA PAROLA DEL PAPA

Messaggio per la Quaresima 1995 3

Come il Padre ha mandato me così io mando voi
X Giornata Mondiale della Gioventù,
Manila 10-15 gennaio 1995:

- dal Discorso alle nuove generazioni 5

- «Aprite il Vangelo e scoprite che Cristo
è la gioia, la roccia su cui la vostra
debolezza si trasforma in forza» 6

EDITORIALE 8

IN PRIMO PIANO

Autonomia, libertà e qualità della scuola
(a cura dell'Editrice La Scuola) 10

TEMI DEL DIBATTITO ATTUALE

L'impegno della Chiesa per promuovere la
presenza della dimensione religiosa
nella cultura e nella scuola a dieci anni
dagli accordi concordatari
(Card. Camillo RUINI) 16

L'insegnamento della religione cattolica
a dieci anni dal Concordato
(don Zelindo TRENTI) 24

Messaggio dei Vescovi agli alunni, alle
famiglie e ai docenti sull'insegnamento
della religione cattolica 27

UFFICIO NAZIONALE

Scuola, politica e società: discernimento e
opzioni dei cristiani nell'attuale dibattito
(prof. don Guglielmo MALIZIA) 29

INFORMAZIONI E CRONACHE

Impegno per l'educazione
(a cura dell'Ufficio diocesano scuola,
educazione, università di Treviso) 45

Pastorale universitaria: un'esigenza
pressante. Le iniziative per coinvolgere gli
universitari nelle parrocchie
(a cura dell'Ufficio diocesano
per la scuola e la cultura di Torino) 48

L'AGeSC e l'attuale momento politico
(a cura del Consiglio Nazionale AGeSC) 51

IV Seminario di studio per insegnanti,
genitori, educatori. L'educazione alla vita nella
scuola. "Le nuove frontiere della bioetica"
(prof.ssa Maria Paola TRIPOLI) 54

Corte Costituzionale.
Sentenza 15 - 30 dicembre 1994, n. 454 .. 56

SCUOLA, POLITICA E SOCIETÀ: DISCERNIMENTO E OPZIONI DEI CRISTIANI NELL'ATTUALE DIBATTITO

prof. don Guglielmo MALIZIA

Benché il titolo della relazione voli alto, come è nello stile di Mons. Rizzo, molto più alto delle capacità del sottoscritto, tuttavia mi sono permesso di interpretarlo al mio livello e ho cercato di preparare un intervento-stimolo per avviare un dibattito che ci dovrebbe aiutare a fare il punto sulla situazione del nostro sistema formativo nella prospettiva di intraprendere sul piano educativo e pastorale azioni concertate e mirate al centro e in periferia. Come faccio comunemente a motivo dell'ottica sociologica nella quale mi muovo nell'insegnamento e nella ricerca, ho articolato l'intervento in due parti: una che cerca di delineare la domanda sociale rilevante e l'altra che tenta di proporre alcune strategie di risposta.

I. - UNA SOCIETÀ SOSPESA

Alla metà quasi degli anni '90 l'Italia si presenta come una *società sospesa* tra un periodo di crisi da cui il nostro paese sta cercando di uscire e un futuro da costruire che non è sempre annunciato da anticipazioni promettenti. Senza dubbio, uno degli ambiti del nostro sistema in cui i problemi sono più gravi è costituito dalla condizione giovanile.

I.1. - Tra crisi e ripresa

Le costituiscono il sostrato stabile del nostro sistema sociale (CENSIS, 1991). Il pri-

mo trend da sottolineare è dato dalla proliferazione e moltiplicazione imponente dei soggetti e dei comportamenti, che hanno cambiato il nostro paese da un sistema molto elementare a dominante agricola e disposto secondo una piramide di natura verticale, in una società diffusa ed a dinamica orizzontale o, più sinteticamente, in una società aperta. L'evoluzione ha trovato le sue procedure di regolazione non in una programmazione dall'alto di tipo unitario, né in un processo dominato da decisioni e progetti di vertice, ma piuttosto in forme di assestamento continuato quali l'emulazione e la rincorsa, l'adattamento, la strategia combinatoria, l'autorganizzazione dei vari soggetti, la flessibilità informale.

L'Italia pertanto è diventata una società complessa: con ciò si vuole indicare la numerosità e la varietà delle componenti sociali, la forza del dinamismo che le muove e le rinnova, le incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni (Cesareo, 1989). Sul piano macrostrutturale il referente è dato dalla presenza talmente abbondante e diversificata di interconnessioni che rende impossibile, o quasi, tracciare il quadro unitario di una società, mentre sul micro si sottolinea la distanza che separa le capacità di conoscenza, di scelta e di controllo del singolo da quelle del sistema.

Un'altra caratteristica è data dalla caduta del consenso nei confronti di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile. La cultura cessa di essere un tutto organico, come nell'accezione classica, e si trasfor-

ma in una serie di tessere accostate l'una all'altra senza grande coerenza e ordine e secondo modelli tra loro non congruenti, se non contraddittori, soggetti alle mode del momento. In altre parole sopravviene la cultura di massa che per effetto delle nuove tecnologie dell'informazione si qualifica sul piano oggettivo per le seguenti *antinomie*: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; di massa e creatrice di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità.

Dal punto di vista *soggettivo*, del vissuto personale, si può anzitutto ricordare la componente della provvisorietà: il cambio e il dinamismo e non la continuità e la stabilità sono ritenuti come prerogative proprie dei fenomeni sociali. Alla provvisorietà si aggiunge la reversibilità: le opzioni fondamentali, che un tempo si consideravano immutabili per tutta la vita, non sono più ritenute necessariamente tali e non è più un fatto eccezionale che possano cambiare. Inoltre, l'attenzione tende a spostarsi sul quotidiano, mentre perdono di rilevanza la preoccupazione per l'avvenire, l'impegno della progettualità, la costruzione del futuro personale e dell'umanità. La realtà che conta è il proprio corpo e il presente, quanto fa capo al qui ed ora.

Un'altra caratteristica della società complessa è di essere "*a-centrica*": in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita.

Nella società complessa *l'autorealizzazione* diviene l'obiettivo prioritario di ogni persona, il valore guida su cui puntare tutto. L'attuazione delle attese e dei progetti personali appare come il centro di tutti gli sforzi, mentre il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato condizionatamente al raggiungimento degli obiettivi individuali.

In altre parole si vive nella *cultura del frammento* che, se ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, pone gravi problemi alla scuola e alla pastorale. La cultura della scuola, infatti, presenta caratteristiche opposte: tende a trasmettere una visione sistematica e organica della realtà, vorrebbe offrire ad ogni alunno gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro, intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente, trasmette il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato, forma all'impegno per il bene comune e al rispetto dei diritti umani che considera valori perenni da approfondire e da ampliare, ma non da ribaltare.

L'orgoglio per la rivoluzione realizzata dall'Italia nel sociale non deve far dimenticare i fattori che all'inizio degli anni '90 hanno portato il nostro processo di sviluppo di lungo termine a una fase di stasi e di blocco (CENSIS, 1991). Il sovraccarico dei soggetti, dei processi e dei comportamenti ha causato una ridondanza non regolata che ha creato più rigonfiamento che strategia. Al tempo stesso è entrata in crisi la tensione ad innovare e a fare qualità: in particolare si sono appannate fantasia e creatività, che avevano accompagnato e, soprattutto, preceduto lo sviluppo degli ultimi decenni. Una grave sfasatura è riscontrabile anche a livello di intervento pubblico e si caratterizza da una parte per l'aumento incontrollabile del suo costo e dall'altra per la caduta in verticale della sua incidenza e utilità. La crisi certamente più grave si riscontra nel mondo del lavoro: il tasso di inoccupazione è salito nel 1993 dal 9,4% del primo trimestre al 10,3% del terzo e nel luglio del 1994 ha raggiunto l'11%; inoltre, esso si concentra al Mezzogiorno (18% rispetto al 6,7% del Nord e all'8% del Centro), sui giovani (25,3%) e sulle donne (31,3%).

Sul piano specificamente etico possono essere richiamate quattro grandi problematiche di natura trasversale: l'individualismo, il diffondersi di una legalità "appropriativa" apparentemente pulita, l'appiattimento sul presente

e la frammentazione delle concezioni morali. Su quello socio politico si moltiplicano i rifiuti collettivi che sono mirati a difendere un modo assoluto il proprio vivere bene attuale, respingendo ogni logica di scambio che possa comportare una perdita per quello che si riceve secondo criteri di reciprocità accettata. Inoltre, gli ultimi anni hanno posto il paese di fronte a una serie di gravi questioni: la corruzione della politica, il crollo dei partiti tradizionali, l'innovazione istituzionale, i trasversalismi, le lotte tra soggetti dello stato senza esclusione di colpi.

In un quadro così complesso si incominciano anche a intravedersi gli orientamenti per una *potenziale ripresa* che, a giudizio del CENSIS, sarebbe diventata reale già nel 1993 quando il laboratorio italiano avrebbe ripreso a funzionare, avendo imboccato la via della risalita (CENSIS, 1993). E' vero che l'Italia rimane una società "eventuale" nella quale gli eventi, non più strutturati dalle ideologie, dalle istituzioni o dai partiti, irrompono liberamente nella realtà (Eurispes, 1994); tuttavia essa, pur in questo difficile contesto, ha incominciato nell'anno appena trascorso a cercare strade di uscita dalla crisi per tentativi, senza intraprendere strategie, ma affidandosi ad una sequenza di espedienti, di serpeggiamenti, spesso condotti a buon fine. In particolare si sono rimesse in marcia le piccole realtà economiche, soprattutto nelle regioni di Nord-Est; il bilancio familiare è in fase di ricalibratura dopo gli eccessi consumistici degli anni '80; l'esportazione è in espansione e punta sui bisogni settoriali e specifici meno vulnerabili dal mercato e sul cosiddetto "prodotto-servizio" che comprende il marketing, la distribuzione, l'assistenza tecnica; anche il risparmio conserva la sua rilevanza, sebbene ridimensionato quantitativamente e differenziato; inoltre, si affaccia sulla scena sociale una componente "neo-borghese" di italiani efficientisti e progressisti. Un'altra spinta che è emersa con forza dal basso nel 1994 è costituita dal populismo che si alimenta della paura dei ceti piccolo-borghesi di perdere la loro agiatezza relativa e che si esprime nella rabbia contro gli extracomunitari, nella richiesta di

apertura delle case chiuse e nel qualunquismo. Sugli ultimi due dati dell'emergere delle culture "neoborghese" e "populista", che presentano notevoli caratteri di ambiguità, tornerò più ampiamente in seguito.

1.2. - Segni del malessere giovanile

In connessione con il cambio sociale è in atto una *trasformazione* della situazione dei giovani e l'orientamento che questa sta assumendo non pare rassicurante, almeno come prima ipotesi. Richiamerò qui di seguito i segni di tale disagio crescente e nella seconda sezione tenterò di arrivare ad alcune conclusioni.

1.2.1. - Luci e ombre di una situazione

Secondo le indicazioni convergenti della ricerca sociologica, *il clima familiare* appare abbastanza aperto, dialogico, sereno e costruttivo e non più caratterizzato da conflittualità aperta come alcuni anni fa (Cavalli e De Lillo, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Non mancano prescrizioni da parte dei genitori nei confronti dei figli, ma sono relativamente poche e non sembrano molto gravose. Le richieste-bisogno dei figli nei confronti dei genitori si orientano non tanto verso la domanda di autonomia e libertà come in un passato recente, quanto nella direzione della instaurazione di relazioni amichevoli e affettuose in un clima di dialogo e di comprensione. In aggiunta la comunicazione intrafamiliare risulta abbastanza fluida al punto che si chiedono alla madre, soprattutto, e anche al padre, informazioni di ogni genere anche quelle sulla sessualità. In questo contesto si spiega abbastanza facilmente come mai in risposta a una precisa domanda la famiglia venga considerata dai giovani l'istituzione che ispira loro il massimo di fiducia.

Questa visione complessivamente positiva non deve far dimenticare alcuni *aspetti problematici*. In particolare, ricordo che la trasmissione dei valori da parte dei genitori

sembra situarsi al ribasso, come risulterà poi dai sistemi di significato che caratterizzano i giovani, piuttosto appiattiti su un orizzonte di onestà individuale; pare che, pur di conservare un clima sereno, i genitori rinuncino a stimolare i loro figli verso una cultura etica più impegnativa della responsabilità solidale e della legalità.

Dati recenti hanno evidenziato a più riprese il livello preoccupante di dispersione che colpisce la *scuola* media e la secondaria superiore, in particolare il biennio e l'istruzione tecnico-professionale: il fenomeno è un segnale del malessere e dell'inefficienza sul piano qualitativo dei processi e dei contenuti dell'offerta di istruzione (CENSIS, 1991, 1992 e 1993). Anche la percezione che i giovani hanno della scuola appare piuttosto *contraddittoria* (Cavalli e De Lillo, 1993). Da una parte, i tre quarti di un campione nazionale di 2.500 giovani tra i 15 e i 29 anni esprime soddisfazione per la cultura generale appresa durante gli studi, dall'altra, il 60% di quanti già lavorano considera insufficiente la preparazione fornita dalla scuola per lo svolgimento della propria attività professionale. Inoltre, un terzo appena degli intervistati attribuisce all'istruzione una collocazione prioritaria, mentre gli altri due terzi preferiscono il lavoro. Meno del 10% dimostra molta fiducia negli insegnanti, anche se la percentuale di coloro che ne hanno poca non supera il 30%; va anche aggiunto che i docenti occupano la terza posizione tra le figure istituzionali quanto a fiducia, ma al tempo stesso essi sono accusati di avere scarsa considerazione delle esigenze e del punto di vista degli studenti. La partecipazione dei giovani alle assemblee dedicate a problemi scolastici è bassa; tuttavia è superiore alla frequenza di manifestazioni pubbliche per il disarmo, la pace, il lavoro, l'ambiente. In conclusione, l'esperienza scolastica assume comunque centralità nella vita dei giovani, ma più come ambito di socializzazione tra i pari e di acquisizione di una cultura piuttosto generica, mentre il punto debole del sistema di istruzione riguarda l'apprendimento di capacità professionali che viene considerato insufficiente.

Per quanto riguarda il lavoro già i dati del 1992 hanno comportato un capovolgimento in negativo del trend positivo della decade precedente (CENSIS, 1992). Il tasso di *inoccupazione giovanile sale* dal 21,3% del 1981 al 24,1% del 1991 e al 25,3% del 1992; inoltre, come si è visto sopra i segmenti più colpiti sono le donne (31,3%) e il sud (18%) (CENSIS, 1993). L'indagine IARD ha poi confermato quanto acquisito con i dati ISTAT circa il crescere delle difficoltà di inserimento lavorativo giovanile con il diminuire del titolo di studio e all'interno della componente femminile (Cavalli e De Lillo, 1993). Non a caso per ottenere un'occupazione le giovani intervistate devono possedere un titolo di studio mediamente superiore a quello dei loro coetanei maschi.

Un interrogativo più, ampio può essere posto riguardo al tempo libero di questi giovani. Un "*tempo libero liberato*", oppure un tempo "*perso/consumato*" nell'anomia di una quotidianità non programmata? L'alta percentuale di quanti si dicono almeno abbastanza soddisfatti di come trascorrono normalmente il proprio tempo libero sembrerebbe offrire indizi sufficienti per respingere la seconda ipotesi (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Al tempo stesso l'idea dell'anomia trova conferma nella condizione dequalificata in cui la maggioranza vive il proprio tempo libero: sulla strada, sulla piazza o ai giardini, nelle pizzerie, birrerie, discoteche; in gruppi spontanei che si palesano primariamente come il luogo dell'evasione; in una lettura sbrigativa e selettiva; in una condizione di teledipendenza. Non manca tuttavia una minoranza significativa che vive il proprio tempo libero in modo più impegnato, partecipando alle associazioni e al volontariato, frequentando centri parrocchiali, luoghi di espressione culturale e di animazione sociale, leggendo in misura non scarsa ed evidenziando una visione della TV abbastanza contenuta.

Agli inizi degli anni '90 sembrano emergere segni di *involuzione* negli atteggiamenti sociali dei giovani e più generalmente sul piano dei valori (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). I "*valori-bisogni*"

(cioè quelli legati alla sfera del personale e dell'esistenziale) che vengono ritenuti più importanti sono indentificati prevalentemente nell'amore di un/a ragazzo/a (più quotato con il crescere dell'età), nell'affetto dei familiari (più sottolineato dagli adolescenti), nell'andare bene scuola (o essere preparati professionalmente, tra gli allievi della Formazione Professionale e i giovani lavoratori che lo pongono al primo posto in assoluto) e nell'aiutarsi l'un l'altro.

Quanto ai "valori-realizzazione", cioè quelli ritenuti importanti per sentirsi realizzati nella vita, i giovani sembrano convenire principalmente su quattro: vivere con onestà; essere colto, sapere molte cose; essere aggiornato su ciò che accade nella società e nella propria città; svolgere una professione di prestigio. Il primo posto in assoluto viene occupato dall'onestà della vita, un valore etico, di un'etica segnata da una adesione a contenuti valoriali laici piuttosto che religiosi, come mostra anche la rilevanza piuttosto modesta attribuita al testimoniare la propria fede religiosa; si tratta inoltre di un'etica individualista in quanto la partecipazione alla vita sociale ottiene una valutazione media.

Un'altra indagine conclude che "Gli anni '90 (...) potrebbero essere caratterizzati dal progressivo deterioramento dei contenuti dei valori, in nome di un criterio di uso strumentale dei significati, con processi quindi di mercificazione e di consumismo dei valori che li svuotano dei contenuti. In altri termini questa ipotesi ritiene che non vi sia più lo spazio per non condividere i valori generali, ma, cresce invece la capacità di adattarli a sé: le conseguenze sono facilmente immaginabili, perché le vie degli egocentrismi si lastricano di buone intenzioni e di apparenti solidarismi" (Scanagatta, 1992, p. 8). In particolare lo stesso Autore fa notare che tra gli anni '80 e '90 il significato del volontariato si è allargato ad attività di tipo edonistico e che nelle motivazioni dell'adesione sono venute in primo piano le ragioni *egoisticamente soggettive* rispetto a quelle più altruistiche.

Un'area problematica dei giovani è anche quella relativa al loro rapporto di *fiducia/sfi-*

ducia con le istituzioni (Cavalli e De Lillo, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). La famiglia si conferma come l'istituzione cardine per tutti i giovani che nella loro generalità nutrono per essa molta fiducia. In una posizione sostanzialmente di sufficienza (abbastanza) si situano tre strutture con le quali i giovani hanno un rapporto più diretto (scuola, chiesa e associazioni giovanili) e quattro organizzazioni pubbliche che sembrano oggi più credibili (ONU, CEE, Forze dell'ordine e Forze Armate). Indubbiamente, il dato più preoccupante è la diffusa repulsione che i giovani manifestano per le organizzazioni politiche e sindacali, le istituzioni politiche (il governo centrale) e la sede del governo locale, quale il Comune, che dovrebbe essere l'istituzione più vicina al cittadino e al suo servizio.

I dati sul rapporto tra *giovani e Chiesa* confermano le ipotesi recenti sulla religione dello "scenario". "Sul palcoscenico della vita l'uomo contemporaneo recita un copione profano, scandisce la sua esistenza per lo più sulla base di valori e orientamenti contingenti. Ma nello stesso tempo egli avverte l'esigenza di avere alle spalle un riferimento religioso ultimo che trascenda l'esperienza e sia in grado di costituire un richiamo originario alla propria identità. (...) Si tratta però di un riferimento così ultimo, così originario, così fondante, da risultare per molti aspetti scollegato rispetto alle ordinarie condizioni di vita, rispetto alle scelte e agli orientamenti che presiedono la vita quotidiana" (Garelli, 1991, p. 10). Da una parte, infatti, la stragrande maggioranza dei giovani dichiara di appartenere alla Chiesa Cattolica, i credenti raggiungono l'80%, i praticanti il 43,2%, un quarto va a messa tutte le domeniche, il 60% circa degli associati partecipa a gruppi religiosi e la frequenza degli oratori è media, anche se si abbassa con l'aumentare dell'età; dall'altra però l'intensità della trattazione degli argomenti religiosi nei gruppi informali tende al poco, il vivere la fede religiosa e il testimoniarla occupano un posto marginale rispettivamente tra i "valori-bisogno" e "realizzazione" e il problema religioso preoccupa solo una percentuale insignifican-

te dei giovani (Rostan, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994).

Pertanto, non mancano indizi che la scelta dell'impegno sociale e del volontariato effettuata dai giovani all'inizio degli anni '80 stia rischiando l'involuzione verso un sociale che si restringe al rapporto interpersonale, verso un mondo di valori che si caratterizza per *l'individualismo* e *l'orizzontalismo* dei riferimenti, e verso il rifiuto delle istituzioni politiche anche a livello locale.

La *tossicodipendenza* è considerata l'epifenomeno più significativo del disagio giovanile. E' anche acquisito che non è possibile affrontare questa problematica in termini di solo disadattamento individuale: per risalire alle radici di tale espressione di malessere occorre infatti adottare un'ottica che consenta di leggerne la dimensione sociale. Tale chiave interpretativa permette di cogliere il fenomeno nella sua processualità e multidimensionalità. Inoltre si può oggi identificare l'area a rischio di marginalità e devianza nella componente giovanile che ha contiguità culturale e/o comportamentale con il fenomeno, quando non addirittura una certa frequentazione con soggetti marginali o devianti.

"Circa il movente principale della ricerca di uno stato alterato di coscienza (...) i segnali che provengono dal mondo giovanile fanno intravedere una zona meno chiara di motivazioni, un insieme di concause che vanno dalla piattezza della vita quotidiana, alla noia, alla mancanza di senso o alla necessità di ritrovare identità tramite riti di gruppo" (CENSIS, 1992, pp. 283-284). Così che "la ricerca di identità (o la fuga da essa) perseguita tramite l'alterazione della coscienza è ormai un fenomeno che interessa anche giovani benestanti, attestando l'esistenza di un *rischio da benessere* che può coinvolgere in fenomeni di devianza persone economicamente e culturalmente non svantaggiate". La complessità del fenomeno è altresì marcata dalle svariate motivazioni che portano all'assunzione di sostanze psicotrope: dalle importanti spinte legate ai problemi della sfera esistenziale, sociale e, soprattutto, relazionale, ai fattori legati

alla casualità, alla curiosità, o semplicemente all'effetto imitativo proprio delle relazioni amicali nel gruppo dei pari.

La probabilità di cadere nella spirale marginalità-disadattamento si può calcolare anche in base all'indicatore della maggiore-minore contiguità-esposizione-contaminazione con il fenomeno delle tossicodipendenze. Dall'indagine IARD 1992 si apprende che i dati oggettivi di esposizione alla droga - sia pure in riferimento a quella "leggera" - sono in aumento deciso (Cavalli e De Lillo, 1993). Più della metà degli intervistati conoscono giovani che ne fanno uso (erano solo un terzo nel 1987), il contatto fisico con una sostanza psicotropa è più che raddoppiato, come anche la confessione di provare il desiderio o la curiosità di provarla.

1.2.2. - Una visione orizzontale, pragmatica a forte soggettività

Cercando ora di tradurre i segnali finora raccolti in una prima ipotesi teorica, ritengo anzitutto di poter affermare che le indicazioni delle ricerche recenti non mettono in discussione sostanzialmente la concezione del mondo giovanile come risorsa e non solo come problema, anche se i dati richiamati comportano uno spostamento di accento (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Nella società italiana sospesa la condizione dei giovani continua ad offrire un panorama complesso e variegato di situazioni e di dinamiche che si presentano di volta in volta come ostacoli e come potenzialità positive; tuttavia, gli indizi emersi sembrano dare maggiore rilevanza agli aspetti negativi che a loro volta rinviano a interpretazioni sociologiche corrispondenti, sia tradizionali, sia nuove.

In questo senso può riprendere importanza la tesi della *marginalità* che, come si sa, viene espressa in termini di esclusione dal centro della società, dipendenza, subordinazione, irrilevanza. Tale chiave di comprensione, benché non sembri in grado di spiegare in termini globali la realtà giovanile nella società attuale, tuttavia rimane ad indi-

care un pericolo che incombe in forme differenziate su tutti i giovani e una situazione reale per gruppi crescenti di essi. La causa della marginalità viene identificata di solito nel modello di crescita dei sistemi neo-capitalisti che, per ottenere la massimizzazione della produzione e dei profitti, tendono ad espellere dal cuore della realtà economica i soggetti più deboli della popolazione: giovani, donne, anziani.

Accenno alle *manifestazioni* possibili di tale situazione: il parcheggio nel sistema scolastico; la crescita della disoccupazione e inoccupazione giovanile; l'espansione della sottoccupazione nel senso che i giovani devono talora accettare condizioni difficili per potersi inserire nel mondo produttivo; il confinamento nel consumo coatto; l'esclusione o la limitazione delle possibilità di esercizio del potere; il senso di impotenza; l'accettazione passiva della marginalità come ragione dell'esistenza; l'autoemarginazione in culture separate.

Probabilmente rivela una più estesa capacità interpretativa l'ipotesi della *frammentazione strutturale e culturale*. Questa riflette la notevole complessità ed elevata differenziazione interna tipica delle società dinamiche e post-industriali. Ciò significa la progressiva scomparsa di un quadro omogeneo e generalmente condiviso di significati e valori in grado di rappresentare unitariamente il corpo sociale e quindi la tendenziale "soggettivizzazione individualistica" del comportamento (Sorcioni, 1992, pp. 8-10). Da qui la stessa crisi delle agenzie di formazione e socializzazione, incominciando dalla scuola, che trovano difficoltà crescenti a veicolare il consenso su valori comuni e a "generare nuovi processi di trasmissione valoriale partecipativi". Ne consegue lo scadimento della funzione educativa propria della generazione adulta ("permissiva") che ha perso autorevolezza e credibilità. Si ha così una "orizzontalizzazione dei riferimenti valoriali" e "l'assenza di una discriminante valoriale tra le generazioni all'interno delle quali emergono solo semplici accentuazioni comportamentali".

All'interno della componente giovanile della società il frantumarsi del vissuto individuale provoca *disorientamento* nella costruzione della personalità, mentre l'assenza di progettualità e di contenuti tende ad essere surrogata dal consumismo e dall'"utilitarismo pragmatico" (Scanagatta, 1992, pp. 15-16). Nei soggetti più deboli il risultato può essere rappresentato da esiti patologici da non sottovalutare, come la devianza o la dissociazione mentale e com-portamentale. In generale si parla di "generazione sospesa, figlia di un benessere evidente ma orfana di riferimenti forti" con tratti di insicurezza (anche nella gestione dei rapporti sessuali e nella organizzazione della coppia) e sintomi di insoddisfazione esistenziale (nella forma estrema la tossicodipendenza) (*ibidem*).

Pure la "cultura combinatoria" (caratterizzata, appunto, dalla giustapposizione di bisogni, comportamenti e aspettative anche contraddittorie in uno stesso individuo), che appare la manifestazione più vistosa del "nuovo" presente nelle giovani generazioni, sembra all'origine di quella instabilità e incertezza valoriale che genera situazioni di disagio e di perdita di identità (Sorcioni, 1992, pp. 8-10). Questo malessere alimenta sia fenomeni di partecipazione ritualistica e violenta (gli ultrà dello stadio e i neonazisti xenofobi) sia il "bisogno profondo di nuove regole che svolgano uno dei ruoli garantito in passato dalle ideologie" (Scanagatta, 1992, p.15).

Su un altro versante si rileva che il mondo giovanile non manca certamente di *potenzialità positive* che, se adeguatamente recepite e valorizzate, possono diventare risorse importanti in vista della costruzione di una società più articolata (o ad elevata "soggettività") ed al tempo stesso solidale. Anche nell'attuale sistema sociale in crisi le nuove generazioni continuano ad avere il vantaggio di disporre - sia pure in modi non ancora egualmente distribuiti - di notevoli opportunità in tutti i campi quanto a strumenti, offerte, strutture, strategie, e tali da permettere differenziati percorsi in funzione della realizzazione personale.

Inoltre, nel conflitto tra valori-bisogni di

tipo acquisitivo-realizzativo (la competitività, il successo, il guadagno, la capacità di consumo, le possibilità di status e di potere) e quelli di tipo *espressivo-post-materialistico* (la spontaneità, la fraternità, l'autenticità dei rapporti interpersonali, la libertà personale, la qualità della vita), i giovani si manifestano, in una loro componente significativa (che però sembra in diminuzione), "portatori sani" dei secondi.

In conclusione pare che tra i giovani si stia facendo strada una concezione della vita *orizzontale, pragmatica, utilitarista, a forte soggettività*: infatti, si nota un'involuzione sul piano dei valori, il pericolo della trasgressività pare crescere e il rischio da benessere si diffonde tra giovani culturalmente ed economicamente non svantaggiati. Si tratta però di primi segnali, la situazione è sospesa e non c'è nulla di deterministico: in altre parole, non mancano le possibilità di capovolgere tali prospettive, operando sia sul piano strutturale sia soprattutto su quello educativo.

2. - LE STRATEGIE

Anzitutto si tratta di assicurare il rispetto della complessità del sociale, frutto anche di personalizzazione e di individualizzazione dei processi, entro però un quadro unitario di riferimento che consenta ai giovani di superare la cultura del frammento per divenire protagonisti della propria maturazione: sosterrò pertanto come prima strategia l'attuazione del sistema formativo integrato basato sull'autonomia e sulla parità. Più volte è ritornato nell'analisi precedente il disagio della transizione scuola-lavoro: a mio parere, la risposta a questo problema, che è più vasto, come si vedrà, della questione occupazionale, va ricercata nella realizzazione di un vero sistema di formazione permanente a partire dall'obbligo. Per conciliare l'emergere dei valori neoborghesi e del populismo con l'eredità della solidarietà, ritengo che possa servire una pedagogia di progetto. In questo momento tra le istituzioni la più efficace appare la famiglia:

sembra conveniente puntare su di essa per farne uno dei pilastri delle politiche educative.

2.1. - Un sistema formativo integrato basato sull'autonomia e sulla parità

La società attuale si caratterizza per la *complessità* sempre più spinta di strutture, procedure, contenuti. Tale complessità comporta il venire meno di ogni pretesa monopolistica della scuola e l'avvento del *policentrismo formativo* che significa il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi.

Società complessa e policentrismo formativo non significano però l'introduzione selvaggia del libero mercato in educazione. La società complessa, come si è visto sopra, è una società *acentrica*: in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bisognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un sistema *formativo integrato*.

In altre parole, il sistema formativo italiano *va ridisegnato in modo unitario*, recependo la pluralità dei canali e delle agenzie formative esistenti, non come anomalie, ma come una "risorsa". Ciò significa superare l'impostazione "scuolacentrica" e "statalocentrica", per imboccare la strada della differenziazione dei segmenti e dei processi formativi in funzione dell'utenza al di là delle logiche burocratico-istituzionali. Tre in particolare sono i sottosistemi che dovrebbero integrarsi in base alle condizioni specificate nel seguito: la scuola statale, la non statale e la Formazione Professionale regionale.

Ovviamente si dovrà però trattare di una

corretta integrazione. Questa vuol dire anzitutto divisione chiara di ruoli senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui. In secondo luogo l'integrazione comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La cooperazione dovrà avvenire su un piano di pari dignità e nel rispetto della reciproca autonomia, senza confinare alcuna agenzia formativa in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata. Naturalmente, la collaborazione non può significare semplice convivenza, ma deve portare alla progettazione e attuazione di un percorso formativo comune mediante forme di reale cooperazione su un piede di parità.

Condizione essenziale verso questo sistema integrato sono da una parte *un'effettiva autonomia* dei singoli istituti, così come è stata ipotizzata dalla legge finanziaria 1994, dall'altra una radicale revisione delle funzioni centrali dei Ministeri. Come si sa, a sostegno dell'autonomia militano *ragioni pedagogiche* molto fondate. Anzitutto, essa permette alla comunità educativa di costruirsi sulle esigenze formative dei suoi membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione educativa corrispondente alle varie situazioni, e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti rilevanti di azione. In secondo luogo, l'autonomia favorisce la realizzazione della domanda educativa espressa dal sistema sociale nel suo complesso e nelle sue componenti, trasferendo il momento decisionale vicino al livello esecutivo, consentendo il coinvolgimento di tutte le componenti interessate e conferendo maggiore elasticità all'organizzazione interna. Essa costituisce anche un contributo notevole al rafforzamento della qualità e dell'efficienza delle strutture formative in quanto facilita l'emergere di tutte le potenzialità valide presenti in ciascuna unità scolastica. Non va dimenticata neppure la necessità di conformarsi alle scelte della Costituzione che ha sancito per il governo delle istituzioni pubbliche i principi dell'autonomia e del decentramento.

L'autonomia dovrebbe assicurare l'esercizio della *responsabilità educativa* da parte del

singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro. A questo spetterebbe la propulsione politica, in particolare la tutela dell'egualianza delle opportunità, della libertà e della qualità su tutto il territorio nazionale; a sua volta l'unità scolastica dovrà diventare il centro di attribuzione di tutti i poteri che gli garantiscano il controllo sul complesso delle condizioni del suo funzionamento, in modo da poter fornire risposte efficaci alle domande di formazione e di lavoro che provengono dalla società. In altre parole il sistema educativo non può essere tutto centro, perché si trasformerebbe nell'attuale colossale mostro burocratico, né tutto società, in quanto si avrebbe una scuola appiattita sul mercato, né tutto organizzazione, perché si cambierebbe in una struttura totalmente tecnocratica. Bisogna al contrario redistribuire le funzioni tra il centro e la periferia secondo i principi della distinzione e della complementarità al fine di decentrare le decisioni e di accentrare i controlli.

Evidentemente non si vuole la "disintegrazione" del sistema, ma arrivare ad un "servizio più efficiente alla persona", cioè come responsabilità attiva verso i bisogni formativi, come capacità di personalizzazione delle risposte formative. Alla libertà di iniziativa e di organizzazione didattica e finanziaria va accompagnato sempre un quadro di regole e verifiche pubbliche che consenta la valutazione e certificazione delle strutture, dei processi e dei risultati formativi.

In questa revisione le Regioni sono chiamate a svolgere un ruolo essenziale in sinergia (non in contrapposizione o esclusiva) rispetto all'ordinamento dello stato centrale. Una collaborazione più ampia con le *Regioni* può rappresentare il perno di un governo flessibile del sistema formativo, capace di far interagire formazione iniziale (scuola, Formazione Professionale, università) e formazione continua (verso l'azienda, gli adulti, le fasce deboli), il mondo dell'istruzione e la realtà del mercato del lavoro, la domanda socio-economica e la programmazione territoriale dell'offerta.

In questo quadro di sistema integrato e di

autonomia lo Stato, pur mantenendo le proprie scuole, dovrebbe associare alcune categorie di istituti liberi qualificati a cui riconoscere *parità*, autonomia e sovvenzioni, allo scopo di assicurare la diffusione sempre più estesa dell'istruzione e della cultura. A questo punto non trovo modo più convincente per sostenere la mia ipotesi che citare due lunghi passi di un recente documento di natura interideologica "Una nuova idea per la scuola". "Si deve pensare a un sistema formativo pubblico, nazionale ed unitario, del quale partecipano scuole statali e non statali che accettino e praticino l'impegno di formare i giovani secondo i valori costituzionali, secondo gli obiettivi generali stabiliti dallo Stato e con un preciso sistema di valutazione. Questa scelta non implica in nessun modo la rinuncia dello Stato a svolgere il proprio ruolo nel campo della formazione, ma anzi ne rilancia la funzione, sia pure distinta dalla gestione delle scuole medesime, di indirizzo, programmazione, sviluppo equilibrato, perequazione, valutazione dell'intero sistema dell'istruzione, nell'obiettivo della valorizzazione di tutti i soggetti ed istituti scolastici. (...) Una delle conseguenze positive di un sistema delle autonomie sta nella possibilità di superare per questa via la vecchia querelle tra scuola statale e scuola non statale. In questo ambito infatti è possibile riconoscere alle diverse opzioni ideali, sia di ispirazione religiosa che laica (come del resto alle forze sociali e agli Enti Locali), la opportunità di costituire scuole coerenti con i propri principi, che contribuiscano a formare cittadini consapevoli e rispettosi dei valori della Costituzione. L'orientamento di tali scuole non può e non deve considerarsi alternativo al sistema pubblico di istruzione ed ai suoi valori, ma piuttosto come una sottolineatura e una specificazione di quei valori che sono stati definiti dall'Assemblea Costituente sulla base del confronto con le diverse culture presenti nella società italiana

e a partire da quel principio di pluralismo che costituisce il tessuto connettivo del sistema democratico."

Aggiungo che il riconoscimento reale e pieno della libertà di insegnamento può contare almeno su tre *giustificazioni* molto significative: il diritto di ogni persona ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e il correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori; il modello dell'educazione permanente la cui attuazione è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali; l'emergere nelle dinamiche sociali fra stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale" che, creato dall'iniziativa dei privati e orientato a perseguire finalità di interesse generale, sta ottenendo un sostegno sempre più consistente dallo stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

A mio parere *l'autonomia* consente di realizzare un sistema caratterizzato dall'integrazione e dal coordinamento nell'unico servizio pubblico delle scuole predisposte dai pubblici poteri e di quelle istituite e/o gestite da soggetti diversi purché rivolte al fine di educazione. Il riconoscimento della libertà di scelta educativa e di insegnamento garantisce alle non statali un adeguato spazio di autonomia, mentre dall'inserimento diretto nel sistema pubblico discende la loro *parità finanziaria*. Lo Stato, mentre procede al finanziamento delle proprie scuole nel quadro dell'autonomia sulla base della domanda sociale, provvede nello stesso quadro al finanziamento della scuola non statale paritaria in ragione di un costo unitario per alunno determinato statisticamente, che dovrà anche tenere conto della natura di privato sociale delle scuole paritarie ¹.

¹ La formula utilizzata comunemente nei paesi dell'Unione Europea per realizzare un sistema formativo integrato tra scuola statale e non statale consiste nell'assunzione da parte dello stato degli stipendi del corpo docente e delle spese di funzionamento e in suo contributo, parziale o totale, per la costruzione e la manutenzione degli edifici (Reguzzoni, 1994).

Naturalmente rimangono *pienamente legittime anche le altre due formule della parità, le convenzioni e il buono scuola*, che andranno giocate sul piano politico insieme a quella del sistema integrato dell'autonomia secondo opportunità. Richiamo qui il modello delle convenzioni, mentre lascio alla fine quello del buono scuola. Nel caso del regime *dei contratti e delle convenzioni*, il referente principale è dato dall'esperienza francese di un'associazione dell'iniziativa privata al servizio pubblico, a metà strada fra l'indipendenza e l'integrazione. In altre parole sono previste diverse forme di contratto che contemplanò sussidi e vincoli in rapporto diretto - maggiori sussidi, vincoli più stretti e minore spazio di libertà. Naturalmente, la conclusione dei contratti deve essere ancorata a parametri oggettivi in modo da evitare ogni discrezionalità: è questo problema insieme con quello delle difficoltà di negoziare continuamente con l'autorità pubblica le sovvenzioni che costituiscono i limiti di tale formula ².

Di tale sistema formativo integrato la *Formazione Professionale Regionale (=FP) è parte legittima e non sussidiaria*. Infatti, il carattere strategico della FP va potenziato sempre più nel concreto, in quanto essa costituisce una variabile determinante della crescita socio-economica. La FP è il sottosistema formativo che nel nostro paese si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno, anche se non sempre nella misura voluta. In sostanza le strutture della FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-

reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori: più specificamente, si tratta di dare piena attuazione alla legge quadro 845/78, opportunamente rivista e integrata.

Questo significa anzitutto il riconoscimento della FP *nell'elevazione dell'obbligo* come canale percorribile di pari dignità. Ricordo almeno tre ragioni che giustificano questa posizione: nel gruppo di età 14/16 anni si riscontra una minoranza consistente (il 30-35% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiede pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo; i processi formativi della FP possiedono caratteristiche specifiche che in un eventuale inserimento della FP nel prolungamento dell'obbligo devono essere rispettate pena lo snaturamento della FP; le finalità e le problematiche dell'elevamento dell'obbligo vanno tenute distinte da quelle della riforma della secondaria superiore, anche se esistono delle aree di sovrapposizione. Più in particolare, la stabilità dei tassi di dispersione dopo il I anno della secondaria superiore dovrebbe convincere della convenienza del riconoscimento della FP nell'obbligo a tempo pieno, almeno dopo il I anno del biennio, senza dover aspettare la conclusione di quest'ultimo o il compimento dei 16 anni. Tale possibilità non va vista come compromesso, ma come un ampliamento reale del diritto alla formazione.

Particolare importanza dovrà essere assicurata alla FP di base di 1° livello, assolto o meno l'obbligo di istruzione. Tale tipologia è ben lontana dall'aver esaurito il suo ruolo, sia per andare incontro alla domanda formativa di tanti giovani, che non trovano nella scuola la risposta alle loro esigenze ed attese, sia come base indispensabile ad un appropriato

² Ricordo che a norma dell'art. 33 della Costituzione l'introduzione della parità richiede l'approvazione di una legge che disciplini l'istituzione e il finanziamento, i diritti e i doveri delle scuole non statali che domandano la parità. Sulla necessità ed urgenza di predisporre tale normativa si è già pronunciato recentemente il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sia nel suo parere del 21 luglio 1993 (n.7916) sia in quello del 20 luglio 1994 (n.6613).

inserimento nel mondo del lavoro, sia come fondamento del sistema formativo stesso. Inoltre, la FP di 2° livello ha ormai raggiunto un grado di sviluppo quantitativo e qualitativo tale da farne un percorso ordinario del sistema integrato. *Spazio adeguato* in collaborazione con altre strutture dovrà essere attribuito alla FP nelle aree dell'apprendistato, dei contratti di formazione/lavoro, del post-secondario e della formazione professionale continua degli adulti.

2.2. - Un sistema di formazione permanente

Circa la transizione formazione/lavoro e più in generale quanto al problema dell'occupazione, le prospettive, soprattutto nel lungo termine, dipendono dalla direzione che la nostra società prenderà nel futuro. Sulla base degli studi più recenti in materia si possono prevedere *quattro scenari* (Raivola, 1994; Bengtsson, 1993). Il primo è quello dello *sviluppo senza occupazione*: il sistema produttivo si espande, ma non è capace di assicurare il pieno impiego. Tale previsione si fonda sull'apparente paradosso sperimentato negli ultimi anni in molti paesi occidentali che hanno attraversato una fase anche lunga di sviluppo economico accompagnata da alti tassi di disoccupazione. In questo caso la società risulta polarizzata in due categorie di cittadini: quelli di serie A che lavorano e gli altri della B che non hanno occupazione. Anche la formazione sarà articolata in due canali, uno che prepara per la prima condizione e l'altro per la seconda.

Un altro scenario viene identificato con la *società del tempo libero* in questo caso tutti hanno un'occupazione che, però, assorbe una parte minoritaria del proprio tempo in quanto i lavori relativamente poco numerosi vengono equamente distribuiti fra tutti gli interessati, riducendo di molto le ore di lavoro. Circa la formazione si ipotizza un sistema con due punti di riferimento: le autorità pubbliche dovrebbero assicurare l'educazione civica e del tempo libero, mentre agli imprenditori verrebbe affidata la preparazione professionale.

Un terzo scenario può essere definito come la *società del volontariato*. Il concetto di lavoro non va ristretto agli impieghi pagati, ma si estende a tutte le attività sociali, economiche o mentali che producono valore aggiunto. Nel mondo le cose da fare non mancano, molto al di là delle occupazioni retribuite.

Un ultimo scenario ipotizza il ritorno al *pieno impiego* come effetto del recupero di vitalità del mercato. L'avvento del terzo millennio sarà contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi: ricerca, sapere e formazione non saranno più soltanto fattori di sviluppo, ma diventeranno il fondamento stesso del sistema sociale e di quello economico che pertanto verrà ad assumere un nuovo modello di crescita. La caratteristica principale di questo nuovo paradigma consiste nella introduzione e nella diffusione di nuove tecnologie. Queste in un primo momento possono mettere in crisi l'occupazione, particolarmente la meno qualificata, ma nel lungo periodo dovrebbero cambiare il modo con cui operano le nostre economie e, possedendo un potenziale considerevole per l'aumento della produttività, accrescere lo sviluppo e l'occupazione. L'incidenza relativamente modesta che finora esse hanno esercitato si spiegherebbe con l'incapacità dei nostri sistemi produttivi sia di far seguire alla loro introduzione le necessarie innovazioni nei luoghi di lavoro, sia di potenziare gli investimenti nello sviluppo delle risorse umane. Secondo questa scuola di pensiero il vero ostacolo, alla crescita anche dell'occupazione, andrebbe ricercato nello sviluppo insufficiente del capitale umano a livello micro e macro (Bengtsson, 1993).

Il quarto scenario mi sembra non solo il più plausibile, ma anche il più umano; esso, tra l'altro, ha ricevuto il sostegno dell'Ocse, l'Organizzazione internazionale per la cooperazione e lo sviluppo economico che raggruppa i 24 Paesi più industrializzati dell'Occidente (Bengtsson, 1993). In ogni caso, nessuno dei modelli descritti è sospinto da forze deterministiche: in altre parole, non mancano le possibilità di capovolgere le varie prospettive, operando sul piano strutturale e su quello educativo.

A mio parere, la concretizzazione in Italia del quarto scenario comporta la realizzazione di un *sistema di formazione permanente* che dovrebbe prevedere la seguenti misure:

- 1) attuare un vero sistema formativo integrato di cui come si è detto sopra la FP sia parte legittima, non sussidiaria;
- 2) sull'esempio di altri paesi della Comunità Europea, elevare la durata dell'istruzione obbligatoria a complessivi dodici anni di cui dieci a tempo pieno e due anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro se si vuole veramente assicurare ai giovani quell'ampia formazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica. L'introduzione dell'obbligo a tempo parziale dovrebbe sia essere focalizzato sulla FP sia costituire la premessa alla statuizione del diritto-dovere per tutti della qualifica per poter lavorare;
- 3) varare la riforma della secondaria superiore che assicuri l'ampliamento e il rafforzamento della formazione culturale entro ambiti di studio orientati verso un ampio ventaglio di sbocchi professionali;
- 4) introdurre i corsi post-secondari per fornire la formazione professionale a livello di specializzazione spinta, da affidare alla gestione di una rete di soggetti istituzionali interessati: le Regioni, gli enti di formazione e il Ministero del Lavoro; le istituzioni scolastiche; il MURST; le imprese e i sindacati; con il coordinamento delle Regioni dato che in base alle leggi vigenti la competenza in questo campo è loro. In altre parole si tratta di creare un sistema di formazione superiore non universitaria per la preparazione di tecnici di livello medioalto che verrà ad affiancare l'università con i suoi diplomi, lauree, specializzazioni e dottorati;
- 5) riconoscere il diritto di tutti alla formazione continua, che preveda per i lavoratori percorsi di riqualificazione, riconversione e mobilità, e più in generale all'educazione permanente che offra per l'intero arco della vita opportunità di maturazione globale della persona anche al di fuori della professionalità.

2.3. - Efficienza, solidarietà e progetto educativo

All'inizio ho accennato alla posizione del CENSIS che ipotizza l'emergere sulla scena sociale di una componente borghese di italiani efficienti e progressisti. La soluzione neoliberalista punta a *rivitalizzare il mercato*, a ridurre drasticamente l'azione dello stato, ad allargare gli ambiti della libertà individuale. Essa fa forza sui risultati brillanti che la nostra economia ha ottenuto negli anni '80, basandosi proprio sul vitalismo sprigionatosi dal basso, dai singoli attori sociali, e sostenuto dall'azione di soggetti semplici come la famiglia o l'impresa.

La gente sarebbe ormai stanca di una decade dominata dallo statalismo e dai soggetti complessi che ha portato assistenzialismo, burocratizzazione, inflazione, inefficienza. Si vuole ragionare con il proprio cervello e si domanda più spazio d'azione individuale e meno protezione da parte delle istituzioni. Si diffondono i valori cosiddetti *neo-borghesi* come la competitività, la personalizzazione e la privatizzazione dei bisogni sociali, il rifiuto della mediocrità, la rivalutazione della professionalità, l'aumento della responsabilità e la voglia di imprenditorialità. Ai miti collettivi delle decadi passate si sostituirebbe il mito del soggetto individuale e della sua affermazione.

Certamente l'utilità può essere un terreno importante di incontro nel sociale; inoltre, è chiaro che nessuno accetta più una solidarietà che sia burocratica e inefficiente. Non sembra, però, che la soggettività degli interessi possa da sola soddisfare le esigenze di *un'etica sociale matura*. D'altra parte, la vitalità della società civile, tanto magnificata in anni recenti, non può essere identificata riduttivamente con il mercato e con i fattori economici, commerciali e finanziari. Non va neppure dimenticato che la soggettività degli interessi conduce anche ad esiti pericolosi quali un individualismo esasperato, una competitività rampante, una prassi egoistica e corporativa. Ma, soprattutto, come potranno essere affrontate con successo le

problematiche sociali se verranno abbandonate ai soli meccanismi concorrenziali di mercato? e che garanzie può dare il solo mercato, visto che la sua finalità non è la protezione dei diritti, ma la ricerca del profitto?

Nel decennio passato si è fatta strada dal basso un'esigenza di solidarietà come domanda sociale caratterizzata da contenuti positivi. La vitalità che si riscontra nella società non si esprime solo nella soggettività degli interessi, ma anche in processi solidaristici come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari; la società civile non è solo un laboratorio di attività affaristiche, ma anche di valori, e di comportamenti positivi. Indubbiamente, la vitalità dal basso manca non infrequentemente di orientamenti o si confronta con delle guide le istituzioni - che spesso si rivelano insicure o prive di autorità.

Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale, al superamento delle disuguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. Essa significa assicurare a ciascuno la possibilità di attuare le proprie opportunità in collaborazione con gli altri. E' centrale il concetto di *corresponsabilità*: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede, che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo. A sua volta la corresponsabilizzazione deve essere rivolta alla promozione della persona nella sua totalità e più particolarmente a conciliare le prospettive di giustizia sociale con le differenze individuali. Indubbiamente, il populismo non va confuso con la solidarietà di cui è invece una degenerazione in senso nazionalistico e corporativo.

A mio parere la *pedagogia del progetto educativo* può costituire uno strumento privilegiato per realizzare un'integrazione feconda tra efficienza e solidarietà nella scuola. Attraverso questa strategia, la comunità educativa, dopo avere identificato e analizzato la domanda dei giovani, definisce nell'ambito dei pro-

grammi nazionali e di una base condivisa di mete ideali e un quadro di obiettivi, contenuti e itinerari educativi capaci di soddisfare i bisogni degli studenti, un quadro che poi essa realizza, con le opportune correzioni in itinere, in relazione al "feedback" continuo di una verifica sistematica. E' chiaro che questa pedagogia presuppone a monte l'autonomia degli istituti e si sviluppa sulla sua base.

Dal punto di vista della *solidarietà*, il progetto permette la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi. Inoltre, è condizione indispensabile perché l'unità scolastica possa costruirsi sulla libertà e l'accordo dei soggetti educativi: studenti, docenti e genitori.

Sul piano dell'efficienza la pedagogia di progetto consente la crescita e la diffusione di un'adeguata *cultura organizzativa* che significa fondamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema (Romei, 1986). In altre parole, anzitutto essa favorisce il passaggio dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. In secondo luogo la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo docente, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali e la guida più qualificata nel dirigente scolastico e nello staff di direzione. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile la verifica; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali.

2.4. - La famiglia perno delle politiche educative

La famiglia, come si è visto, gioca ancora un ruolo centrale nella socializzazione dei giovani al sistema di valori circolanti nella società. In particolare, essa rappresenta l'istituzio-

ne che gode il massimo di fiducia da parte dei giovani e, come si è visto sopra, sembra sopravanzare le altre agenzie tradizionali dal punto di vista della capacità formativa, nonostante i suoi evidenti limiti. Pertanto, essa merita di assurgere a *uno dei pilastri fondamentali* delle politiche educative pubbliche. Naturalmente, al di là delle ragioni contingenti il fondamento ultimo di questa proposta consiste nel dovere/diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli, che è tra l'altro sancito dalla Costituzione.

E tuttavia la tenuta di tale struttura non è esente da *aspetti problematici*. La ricerca in materia evidenzia il bisogno dei genitori di ulteriore "crescita culturale", se si vuole che a loro volta essi riconoscano l'importanza della cultura per i propri figli. A tale carenza si aggiunge in certi casi lo smarrimento di fronte ai cambi generazionali, l'incertezza nello svolgimento del ruolo parentale, l'incapacità progettuale, la sostanziale rinuncia a compiti e funzioni i cui contenuti appaiono nuovi e dai contorni imprecisi.

Bisogna quindi evitare che tutto questo si traduca in reali condizioni di svantaggio per i figli; al tempo stesso, si devono sviluppare in pienezza tutte le potenzialità positive presenti, nella famiglia. Occorre pertanto elaborare e realizzare una coraggiosa *politica a suo favore*, dove risultino protagonisti non soltanto i gestori del pubblico potere, ma anche i membri stessi della diade parentale attraverso forme mature di partecipazione.

Un'azione efficace di sostegno alla famiglia passa fra l'altro attraverso la predisposizione di *misure sociali e finanziarie* apposite allo scopo di sollevare i genitori dal peso non indifferente delle preoccupazioni economiche che sottraggono tempo e disposizione mentale agli altri ruoli e funzioni parentali-genitoriali. Ciò è tanto più vero in un'epoca di crisi di un sistema ove le contraddizioni della vita "pubblica" (sociale, politica ed economica) tendono a riflettersi in tutta la loro portata nel "privato", cui viene richiesto peraltro di risolvere tali nodi conflittuali, di sopperire alle carenze istituzionali, di colmare il vuoto di valori e di proposte che si è

creato nel sociale. Appoggiare la famiglia nella sua concreta e quotidiana battaglia di sopravvivenza e di ricerca di nuovi equilibri in questa fase di transizione culturale, combinata con la "recessione" valoriale, significa quindi contribuire - attraverso interventi mirati - a sgravarla dal sovraccarico di compiti di supplenza e a darle opportunità di intervento originale e determinante nel processo formativo delle generazioni attuali e a venire.

Si tratta, inoltre, di ritagliare veri e propri spazi all'interno del contesto scolastico o di strutture come le associazioni e la Chiesa; ove il ruolo parentale abbia effettive possibilità di esprimersi in base ai propri bisogni formativi. Si parla cioè di vere e proprie *"scuole dei genitori"* ove vengono date linee orientative su base pedagogico-didattica, al fine di restituire ai genitori la consapevolezza delle proprie funzioni e dei propri ruoli formativi. Tutto ciò comporta la diffusione di nuovi modelli culturali che abituino all'idea che si possa imparare ad educare i propri figli seguendone da vicino la carriera scolastica.

Affinché la famiglia possa divenire un perno delle politiche formative, non basta che i genitori siano liberati da problematiche socio-economiche onerose e vengano preparati al loro ruolo. E' anche necessaria la *diretta partecipazione*, non sporadica e non subalterna, alle attività educative mediante l'inserzione attiva nelle istanze gestionali degli istituti, un orientamento che rinvia a monte alla riforma degli organi collegiali e all'introduzione dell'autonomia.

In tale contesto si pone la questione del *buono scuola* che recentemente è stata di nuovo sollevata nel dibattito sulle politiche dell'istruzione in Italia (Everhard, 1982, Ricossa et alii, 1982; Malizia, 1988; Garancini, 1994; Infantino, 1994). Cercando di darne una valutazione sintetica, mi sembra che il giudizio debba essere negativo nel caso che il buono sia "unregulated", cioè nel caso del buono scuola selvaggio, non sottoposto a regole che consisterebbe nell'aprire a favore dei genitori crediti per la formazione dei figli che possono essere utilizzati in qualsiasi istituzione educativa. In questo caso hanno ragione quanti

in Italia si sono opposti alla sua introduzione in nome soprattutto della giustizia sociale contro ogni forma di privatizzazione selvaggia. Al contrario, quando è *subordinato a condizioni* che garantiscano la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità, esso può essere considerato *come una delle formule accettabili* per realizzare la libertà di educazione e la parità accanto al sistema formativo integrato e alle convenzioni. Infatti, il "regulated voucher" sembra assicurare a tutti gli educandi e ai genitori - non solo quindi a chi può permettersi il lusso di pagare le rette degli istituti privati - la possibilità di scegliere la scuola di loro preferenza, può favorire l'assunzione da parte delle famiglie di una maggiore responsabilità nell'educazione dei figli e stimolare il mondo della scuola all'innovazione e alla diversità.

In confronto alle altre due formule, pare tuttavia più subordinato alla logica del mercato e potrebbe comportare rischi di abusi. In ogni caso, le *difficoltà* più serie all'adozione di tale regime si pongono sul piano pratico. Infatti, non sembra che esso sia stato mai attuato in nessun paese in modo generalizzato o quanto meno per un periodo sufficientemente lungo di tempo; uno studio recente del Consiglio d'Europa parla di sperimentazioni in atto in Canada, Francia, Gran Bretagna e Russia (Heyneman, 1993) e una pubblicazione ancor più recente dell'OCSE ne elenca un

numero maggiore (School a Matter of Choice, 1994).

Qualora il regime del buono scuola non venisse introdotto in Italia, non dovrebbero però essere ignorate le esigenze legittime che sottostanno alla proposta e che andrebbero tenute senz'altro presenti nella riforma del sistema di istruzione, anche proprio per realizzare il ruolo della famiglia quale perno fondamentale delle politiche educative. Ma, quali sono le *istanze valide soggiacenti* al sistema dei buoni "regulated" che non possono essere trascurate? Dal punto di vista delle famiglie, bisogna permettere la riappropriazione da parte dei genitori della responsabilità per l'educazione dei figli e assicurare a tutte le famiglie - e non solo a quelle ricche - la possibilità di scegliere la scuola di loro preferenza. Quanto al sistema formativo, si devono trovare le strategie per: stimolare all'innovazione educativa e alla elaborazione di progetti diversificati; favorire il costituirsi di vere scuole della comunità; facilitare l'instaurazione di rapporti meno burocratici tra la scuola e la famiglia e avvicinare alla base le istanze decisionali; riportare l'intervento dello stato nella politica scolastica al ruolo corretto di propulsione, coordinamento e verifica piuttosto che di gestione; offrire strategie effettive per la realizzazione di una migliore eguaglianza delle opportunità formative.

IMPEGNO PER L'EDUCAZIONE

a cura dell'Ufficio diocesano scuola, educazione, università
di Treviso

Premessa

- Stiamo vivendo un momento difficile e delicato per il nostro Paese, e *la scuola indubbiamente ne sta soffrendo*. Il mondo, poi, è davvero diventato un «villaggio», e non tanto perché sia più «piccolo», quanto perché ciascuno può vedere ed entrare nella vita dell'altro, giudicando situazioni estremamente gravi e complesse. L'umanità, sempre più consapevole dei drammi che vive il mondo, ha sempre più paura. Non si parla più di futuro. Se non parliamo di futuro, non parliamo di quelli che sono invitati a questo futuro, i giovani, che hanno diritto ad un avvenire.

- *La scuola oggi non è abbastanza stimata*. E' criticata. Gli educatori non riscuotono il dovuto consenso nel Paese e i genitori sono assenti, gli studenti non ascoltati.

Educatori, insegnanti e scuola vivono una fase storica contraddistinta da profondi e repentini mutamenti che incidono sui vissuti individuali e collettivi; l'eclissi delle «teorie» pedagogiche disorienta e costringe a prendere posizione sui compiti educativi e formativi attraverso criteri e modalità più esistenziali e coinvolgenti.

- *Ci si trova indubbiamente in una fase di «crisi» di riflessione e di elaborazione sui grandi temi pedagogici tradizionali*, ma anche in una fase aperta al rischio progettuale e alla sintesi prospettica sui grandi drammi e sulle grandi conquiste del nostro tempo.

- *I giovani chiedono educatori veri e presenze educative*: hanno bisogno di «compagni di strada», di «adulti significativi» che non rinuncino

al loro compito educativo soltanto perché difficile e ostico, di insegnanti che non si limitino ad una sequenza di lezioni sempre uguali, ma che sappiano inventare occasioni vivaci di incontro e di confronto, di genitori che non sappiano solo lavorare il doppio magari per comprare capi firmati e moto nuove, ma sappiano accostarsi e comunicare con loro.

1. La nuova classe politica e la cultura della scuola

Occorre un «di più» di discernimento ecclesiale e culturale per analizzare e leggere scientificamente la nuova realtà socio-politica-culturale cogliendo gli orientamenti per la scuola e l'educazione oggi in Italia al di là di ogni pregiudizio ideologico per poter essere capaci di orientare verso il primato dell'educativo nella centralità della scuola nei confronti della quale anche la Chiesa, in obbedienza al Vangelo di Gesù ha responsabilità educative.

Il nuovo Governo non potrà non prendere in seria considerazione la «centralità» della scuola per lo sviluppo delle persone e della società. Tale centralità comporta il rispetto per la natura specifica della scuola come luogo di educazione alla libertà, alla democrazia, alla partecipazione, in aderenza al principio costituzionale della promozione del pieno sviluppo della persona umana e in particolare della coscienza dei suoi diritti e dei connessi doveri.

2. Il «primato» dell'educativo

Obiettivo: inserire il massimo di educativo nello scolastico e il massimo di scolasticità (cioè elaborazione critica, mediazione storica, di pensiero e progetto) nell'educazione. Questo significa la volontà di non isolare la scuola dagli altri momenti ed istanze educative: la ricerca del proprium che «non è tanto o solo quello di dare all'alunno abilità tecniche e capacità operative, quanto piuttosto quello di sviluppare la sua interiorità, di far crescere la sua intelligenza e volontà, di guidarlo nelle scelte dell'uomo, sulla radice stessa della sua umanità in formazione» (CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, 24).

Occorre riaffermare la centralità della persona umana, anzi delle «persone» (ragazzi, giovani, genitori, docenti...) ed operarsi insieme per la «ricostruzione globale ed unitaria, unica ed irripetibile» della persona, vincendo ogni delega, ritardo, abdicazione, pregiudizio, errore... riscoprendo che l'educativo non è un opzionale ma è fondamentale nell'esperienza umana dell'adulto. *Nel ribadire la «centralità della persona a partire dai giovani» si individuino le condizioni di possibilità per realizzare il «patto educativo» (adulti-giovani) verso un futuro di felicità.*

3. La pastorale assume la prospettiva dell'educazione

La prospettiva dell'educazione diventa vero e proprio termine di mediazione tra Vangelo e scuola e la conduce ai suoi orizzonti ultimi favorendo l'incontro di ogni persona in formazione con Cristo, lungo l'itinerario originalissimo, unico e misterioso della ricerca di senso.

La scuola non si pone come l'assoluto esclusivo dell'educativo, ma come un «fattore importante e determinante in dialettica con tutte le altre istituzioni, organismi... educativi» presenti nel territorio. Il tema dell'educazione risulta essere punto nevralgico del modello di Pastorale della scuola cui tende la riflessione della prassi pastorale. La comunità cri-

stiana si percepisce come popolo educato da Dio. L'esperienza dell'instancabile e paziente pedagogia di Dio nei confronti dell'uomo insegna alla Chiesa che il futuro è affidato alla possibilità di dare consistenza all'educazione come decisione per il senso di vita dell'uomo. *L'esperienza biblica del Dio che educa deve divenire punto di partenza per ogni scienza teologica e pedagogica, a servizio dell'uomo a gloria del Padre.* Occorre operare allora perché la pedagogia si coordini e si metta in dialogo con la teologia e la teologia, senza paura, si confronti con la pedagogia. Un itinerario biblico: «quando tuo figlio ti chiederà... tu gli risponderai» a partire dal memoriale della Pasqua, si propone come momento trasmissivo, come duraturo processo di liberazione e fulcro della pedagogia di Dio.

Infine l'«icona» della lavanda dei piedi, nella quale Gesù si autopresenta come il «Maestro», il cui insegnamento prende l'avvio dall'aver Egli concretamente mostrato in sé stesso che cosa il discepolo è chiamato a fare, propone Gesù come maestro «perfetto»: sa cosa c'è nel cuore dell'uomo e insegna prima che con la parola con il suo esempio: alla fine invita i suoi amici a «fare come ho fatto io».

4. I mezzi

- **La Scuola Cattolica:** riscoperta dell'identità e finalità specifica, elaborazione del «progetto educativo», riprecisazione degli obiettivi e proposta esplicita dei propri specifici fondamenti, rimotivazione cultura ed esplicita, scelta dei genitori dell'educazione cattolica, reinserimento della Scuola Cattolica nella comunità ecclesiale, offerta del bagaglio e patrimonio culturale e pedagogico alla società, aperta alle «sfide» attualità dell'umanità.

- **Insegnamento della religione cattolica:** occasione di preziosa presenza dentro le finalità della scuola per mediare e concorrere, in modo originale e specifico, alla formazione dell'uomo e del cittadino, favorendo lo sviluppo della personalità dell'alunno secondo gli enunciati del Concordato, attraverso un

organico e critico annuncio del Vangelo di Gesù con la mediazione della cultura e del sapere scientifico, prevalentemente nella Secondaria.

- **I cristiani fedeli laici** (in genere), e **l'Associazione laicale** (in specie) (studenti, docenti, genitori...): approfondire, riscoprire, rilanciare il loro ruolo nella pastorale. Operare per la formazione di una soggettività e presenza laicale e l'individuazione di «vocationsi specifiche» per e nella scuola ed educazione. In particolare: sostegno e orientamento della presenza-partecipazione rinnovata e rimotivata, indispensabile dei genitori, riscoperta e valorizzazione e riqualificazione del ruolo sociale e quindi politico dei docenti nella azione istruttiva ed educativa della scuola.

- **Comunità educante** - Impegno alla realizzazione della comunità educante attraverso il dialogo, l'incontro, il convivere comunitario per contribuire a ricreare il tessuto sociale della comunità umana, accogliendo la sfida della complessità, individuando in essa i segni di novità, i segni dei tempi, che orientano al Regno di Dio presente e operante, senza fughe o ritardi, rimpianti nostalgici o demonizzazione o sogni utopici.

- **Il dialogo, la partecipazione e la collaborazione critica** con ogni persona, gruppo, movimento, istituzione, ente, organismo (Provveditorato agli studi, assessorato all'edu-

cazione, scuola, IRRSAE, Amministrazioni ed Enti locali, USSL...) con ogni uomo di buona volontà che opera nella e per la scuola e l'educativo nel territorio, nel rispetto dell'autonomia e specificità propria in ricerca della verità nella carità per un linguaggio ed azione comune superando lo spirito di «Babele» con lo Spirito di Pentecoste.

Conclusioni

Tra le tante immagini possibili, quella evangelica del *«campo pronto per la semina e in attesa dei seminatori»* sembra idonea ad interpretare l'attuale situazione e l'impegno missionario della Chiesa. Di fronte alla situazione complessa della scuola oggi, per non cadere negli itinerari usati e nelle interpretazioni comuni che vanno dai catastrofismi pessimistici alle ingenuità ed indolori utopie seguite poi dalle stanchezze e delusioni, il lavoro finora svolto ci stimola a ribadire con forza il *«principio speranza»*: un esercizio difficile, ma possibile; un orizzonte reale per un'azione umilmente feriale che si spenda generosamente ogni giorno per la scuola e l'educazione: quindi una speranza non solo come stato d'animo, ma *come progetto*. Quello che ci viene chiesto è proprio l'attitudine del seminatore evangelico di fronte a questo vasto campo in attesa che è la scuola.

PASTORALE UNIVERSITARIA : UN'ESIGENZA PRESSANTE

Le iniziative per coinvolgere gli universitari nelle parrocchie

a cura dell'Ufficio diocesano per la scuola e la cultura di Torino

Con la data della Pentecoste 1994 è stato pubblicato il documento *«Presenza della Chiesa nell'Università e nella cultura universitaria»*, realizzato da tre dicasteri romani: la Congregazione per l'Educazione Cattolica, il Pontificio Consiglio per i Laici e il Pontificio Consiglio della Cultura, dopo una lunga consultazione iniziata nel 1987 presso conferenze episcopali, istituti religiosi, organismi e movimenti ecclesiali diversi. Pur spaziando su tutto il mondo, l'affermazione di partenza, sotto il titolo «Un'esigenza pressante», vale anche per la nostra Chiesa torinese. Si dice: «Di fatto, la pastorale universitaria rimane spesso ai margini della pastorale ordinaria. Perciò è necessario che tutta la comunità cristiana prenda coscienza della sua responsabilità pastorale nei confronti dell'ambiente universitario».

La caratteristica della pastorale universitaria è «non limitarsi ad una pastorale di giovani, generale ed indifferenziata, ma prendere per punto di partenza il fatto che molti giovani sono profondamente influenzati dall'ambiente universitario. Qui si gioca in larga misura il loro incontro con Cristo e la loro testimonianza di cristiani». La pastorale universitaria torinese si ritrova pienamente in questa descrizione del documento della Chiesa, e proprio perché convinta di tale urgenza cerca di coinvolgere i gruppi giovanili delle parrocchie, in gran parte costituiti da universitari, attraverso la sensibilizzazione dei parroci.

Illustriamo pertanto la situazione della nostra pastorale universitaria alla luce dei sug-

gerimenti che il documento propone alle Chiese locali:

- La costituzione, nel 1989, di una **commissione specializzata** per la pastorale universitaria, voluta dal Vescovo e presieduta dal Delegato per la Pastorale della scuola, dell'università e della cultura. Ne fanno parte il direttore dell'Ufficio scuola e il delegato per la Pastorale dei giovani, i responsabili delle associazioni e dei movimenti ecclesiali: FUCI, CL, CVX, Docenti Universitari Cattolici, e un rappresentante dei Convitti universitari cattolici. IL Gruppo dei Docenti è oprante in Torino fin dai tempi in cui il prof. don Michele Pellegrino ne era animatore. E' una presenza nel difficile mondo universitario, in cui - dice il documento - «la figura stessa dell'intellettuale cattolico sembra essere quasi sparita», ed anche un collegamento con la Consulta Ecclesiale per l'Università della CEI di cui fa parte con il suo Presidente.

Un'iniziativa comune importante è stata la celebrazione dell'eucaristia, presieduta dal Vescovo, all'inizio dell'anno accademico, quale segno efficace di comunione pur nei modi diversi di essere presenti nella università e nella riflessione culturale.

- L'allestimento di una sede, in via Carlo Alberto 41 (3° piano, tel. 011/812.79.25). Si tratta di un alloggio che si presta bene per incontri, lavoro in comune, studio. Qui nasce il giornalino, si svolgono le riunioni, si accolgono gli studenti in cerca di un luogo tranquillo.

lo per studiare, si sta allestendo una biblioteca di testi di teologia, di formazione, di questioni di frontiera tra cultura e fede. La sede della pastorale universitaria non è quella «parrocchia o cappella universitaria» fortemente consigliata dal documento. Ma per ora in Torino non pare possibile giungere a tale istituzione; non ultima difficoltà è la dispersione delle sedi universitarie su tutto il territorio cittadino.

– L'avvio dei **Corsi di Pastorale Universitaria**, che riteniamo per ora l'attività principale della pastorale universitaria. Il primo (anno '92-'93) mise in rapporto l'essere cristiano con l'essere universitario: ha avuto come relatori il Delegato arcivescovile e vari docenti e ha raggiunto una trentina di studenti, informati per conoscenze o da qualche parroco. Del corso sono state fatte le dispense, disponibili in sede. Il secondo corso, tenuto nell'anno '93-'94, ha posto in relazione la teologia con varie discipline (psicologia, sociologia, medicina, filosofia, storia e letteratura, diritto, economia, fisica, chimica, matematica, tecnologia, informativa) mediante l'esperienza e la testimonianza diretta di docenti del settore. Al corso sono stati invitati soprattutto gli studenti delle parrocchie: i partecipanti sono stati in totale un centinaio, ma solo una cinquantina sono giunti in quanto membri di gruppi parrocchiali. Sono disponibili in sede le registrazioni degli incontri.

Il corso di quest'anno sviluppa l'analisi della situazione dell'Università in rapporto con l'evangelizzazione come viene proposta dal documento «Presenza della Chiesa nell'Università» e guidato dal Delegato arcivescovile.

– La creazione di un periodico, intitolato **Noi Università**, di cui già sono usciti due numeri. Il terzo, primo dell'anno accademico '94-'95, viene distribuito in ottobre. Fatto da studenti universitari, membri della commissione più altri studenti delle parrocchie e dei collegi, esso si rivolge in particolare agli studenti della comunità ecclesiale, proponendo stimoli, problemi, documentazioni, interventi di docenti, iniziative, letture. E' anche distribuito

in modo mirato nelle sedi universitarie.

– Il fruttuoso collegamento dei numerosi **Convitti universitari cattolici torinesi**, che ora si sta sviluppando in modo autonomo con alcuni progetti comuni per farsi «conoscere» e per stimolare la formazione dei giovani, quali una presenza periodica a Radio Proposta e una significativa iniziativa culturale a livello cittadino. Un prezioso sussidio, disponibile presso l'Ufficio Scuola e la sede di pastorale universitaria, raccoglie tutti i dati utili riguardanti i convitti universitari e gli orientamenti pastorali a cui essi si ispirano.

– Il proseguimento del lavoro con gli **universitari delle parrocchie**. Nel settembre '93 un incontro di alcuni parroci con il Vescovo e con il Delegato arcivescovile, presente anche don Villata responsabile della Pastorale giovani, ha cominciato a far prendere coscienza del problema delle opportunità offerte in diocesi a quegli studenti che non fanno parte di gruppi tipicamente universitari (e sono la maggioranza).

La risposta è stata: la raccolta di circa 400 nominativi di studenti a cui sono stati inviati i programmi dei corsi e i giornalini; scarsa la partecipazione al corso di pastorale universitaria, come è già stato rilevato.

La proposta di quest'anno è in sintonia con «l'appello pressante ad organizzare la formazione di agenti pastorali qualificati in seno alle parrocchie... con una strategia di lunga durata», che ci viene dalla Chiesa attraverso il documento dei dicasteri romani. Infatti si fa richiesta ad ogni parrocchia di inviare al corso di pastorale universitaria uno studente, incaricato di far propria la preparazione che verrà data e fare da tramite tra il proprio gruppo giovani e la pastorale diocesana.

Il Corso è iniziato il 19 ottobre e si svolge in due cicli, conclusi entrambi da una «serata lunga» di preghiera e di comunione; terminerà all'inizio della Quaresima. Quindi, su richiesta, si attueranno eventuali iniziative «in loco» (a livello parrocchiale o zonale), sollecitate e preparate da quegli «operatori di pastorale universitaria» che il corso avrà formato.

«Sul piano parrocchiale, è auspicabile che

le comunità cristiane riservino maggiore attenzione agli studenti ed agli insegnanti». Facciamo nostro questo auspicio, attendendo una feconda collaborazione alle attività di questo anno, ben sapendo che «il successo dell'evangelizzazione dell'Università e della cultura universitaria dipende in larga misura dall'impegno di tutta la Chiesa locale».

– Rimane aperto il discorso della **presenza nella università**, ora vissuto con impegno particolare e diverso dai movimenti e dalle associazioni, e che dovrà trovare realizzazioni anche da parte degli Universitari che a questi non appartengono, in modi e forme che ci proponiamo di esaminare nel prossimo futuro.

L'A.Ge.S.C. E L'ATTUALE MOMENTO POLITICO

a cura del Consiglio Nazionale dell'AGeSC

Il nostro Paese sta vivendo la sua crisi più grave dall'inizio della Repubblica. Negli ultimi quarant'anni il Paese ha conosciuto altri momenti di difficoltà economiche, politiche e sociali. Ma quella presente si può senz'altro definire una "crisi generale", perché in essa convergono e si assommano tutti gli aspetti insieme. L'emergenza e la gravità della situazione attuale, prima ancora che economica e politica, è culturale e pre-politica. Occorre rendersi protagonisti attivi e consapevoli di una società più giusta e più partecipata, nella quale vengono salvaguardati i presupposti di libertà e di solidarietà.

Oggi più di ieri il progetto di ristrutturazione capitalistica teso ad integrare le spinte di una accentuata lotta sociale attraverso uno spettacolare innalzamento del tenore di vita, ha dimostrato tutte le sue contraddizioni. Esso doveva essere reso possibile da un grande incremento di produttività del lavoro dovuto all'uso di nuove e più moderne tecniche di produzione, capaci di uno sviluppo quantitativamente illimitato. Tutto ciò non si è verificato. Le sacche di povertà si sono paurosamente allargate. Si va giornalmente pagando un elevatissimo costo umano in emarginazione ed esclusione. E questa è la prima causa di malessere e di divisioni all'interno della nostra società. E' entrata in crisi l'ideologia del progresso e della crescita quantitativa che non ponga al centro l'uomo con i suoi reali bisogni e le sue attese.

Oggi più di ieri si manifestano gli enormi costi sociali che accompagnano il processo di

dissociazione della "famiglia". Essa ha sempre prodotto una quantità di servizi mai monetizzati, ma non per questo meno reali. Quando i genitori si disinteressano dell'educazione dei figli occorre supplire socializzando in misura crescente l'educazione. Quando i figli si rifiutano di assistere i genitori nella vecchiaia emerge il problema dell'assistenza sociale degli anziani. Il fabbisogno di sicurezza sociale diviene sempre maggiore, senza che si riesca a creare nei cittadini la necessaria soddisfazione, e a salvare la condizione giovanile e quella degli anziani da una sensazione di deprimente inutilità e di abbandono.

Oggi più di ieri, con il processo di dissoluzione della famiglia, è entrato in crisi anche il processo di promozione di personalità coscienti. Ogni uomo, in quanto vive un istante, ha un "valore" a cui uniformarsi e per il quale vale la pena vivere quell'istante. Questo "valore" è spesso negato. L'essere per un "valore" è, infatti, elemento costante e strutturante dell'esistenza umana. Solo attraverso una educazione continua si impara ad unificare la vita intera ad un "valore più grande" e quindi a concepire la propria e l'altrui vita, non come un insieme di frammenti slegati, ma nella loro totalità, come un insieme coerente. Solo dando un senso compiuto alla vita, si è poi in grado di superare la sempre più diffusa instabilità esistenziale che è effetto della mancanza di valori interiorizzati. Conseguenza di questa crisi di significato è il rifiuto alla responsabilità e la scelta di una precarietà di vita e di un non impegno con l'esistenza.

In questo contesto emerge la necessità della ripresa di una esperienza umana vera.

Oggi le decisioni che contano sono prese per lo più da una lite dirigente assai ristretta che considera unicamente le esigenze di funzionamento del sistema economico/sociale senza fare alcun conto dei valori in nome dei quali è stata legittimata a governare dal voto popolare. E una pianificazione centralizzata delle decisioni e la regolamentazione burocratica sulle quali si regge la vita dello Stato giungono al massimo di astrattezza e di estraneità ai fini umani. Si accresce così la frammentazione sociale e la precarietà dell'esistenza, e si scava un fossato sempre più profondo tra i soggetti sociali e tra le generazioni. E non ci consola affatto la constatazione che la situazione non è soltanto italiana, ma europea, mondiale.

In questo marasma di incertezza e di labilità, si pongono le prossime scadenze elettorali. Occorre dare un giudizio culturale al momento politico che stiamo vivendo, giudizio che non può prescindere dal modo di concepire l'uomo, la famiglia, la stessa vita di un popolo solidale. Le scelte sono conseguenza di questo giudizio.

1) L'affronto dei problemi etici. La vita nel nostro Paese non è rispettata. Urge una legislazione che rispetti il diritto alla vita di ogni essere umano fin dal concepimento e che attui il dettato costituzionale in ordine alla famiglia così come espresso dall'art. 29. Quindi una programmazione politica circa l'azione conseguente tesa alla concretizzazione di leggi conformi a tali principi, sia per riformare la legge sull'aborto, sia per disciplinare la fecondazione artificiale e più in generale la manipolazione genetica, sia per regolamentare procedure di affido e di adozione, sia per realizzare una organica politica sociale per la famiglia.

2) La partecipazione come assunto di responsabilità. La famiglia - si dice - è centrale alla vita del Paese. Ma dire che la famiglia è fon-

damento della società significa ribadire che la famiglia è anche fondamento della persona, della sua identità, della sua crescita, del suo equilibrio, e persino della sua autonomia. Ciò significa che la famiglia, per questa sua funzione, è forza sociale e soggetto politico con la quale vanno concretizzate procedure di dialogo, di confronto e di consultazione circa le scelte ideali ed operative sociali e politiche, in modo particolare attraverso le associazioni familiari.

3) La riorganizzazione dei servizi. I servizi sociali e sanitari nel nostro Paese non sono in funzione della famiglia. I servizi devono andare incontro alle esigenze della persona riferendo i suoi bisogni all'intero contesto della famiglia in cui vive. Da qui la valutazione della volontà esplicita di operare in tal senso e del rispetto alle realtà di base che intendono rispondere concretamente a tali bisogni.

4) La ridefinizione della politica scolastica ed educativa. Il riconoscimento alla famiglia della libertà di educazione e quindi della scelta della scuola (statale o non statale che sia) è condizione non rispettata nel nostro Paese. Esso è fondamento di sostanziale democrazia, così come lo è la possibilità di offrire senza condizionamento alcuno un pubblico servizio formativo/scolastico indipendentemente dalla titolarità gestionale. L'uguaglianza dei cittadini anche nel settore formativo/scolastico è elemento di valutazione nella scelta dei futuri amministratori pubblici.

5) L'attuazione di una concreta politica di solidarietà, anche al fine di risolvere i problemi occupazionali, e di una corretta equità fiscale. La famiglia non può essere sempre immolata sull'altare dell'economia. Occorre una politica chiaramente solidaristica che - pur rispettosa degli equilibri economico/produttivi - sappia tuttavia salvaguardare, al di là delle logiche assistenzialistiche, la possibilità di sostentamento dei nuclei familiari ed il loro

sviluppo mediante una politica occupazionale e fiscale attenta alla composizione della famiglia e ai carichi che sopporta, anche di ordine psico/fisico (anziani, disabili, handicappati, ...).

E' su questi valori che gli aderenti e i simpatizzanti dell'AGeSC devono orientare il pro-

prio voto che deve ricompattarsi la promozione culturale, sociale e politica. E' attorno a queste prospettive operative globali - e non attorno agli schieramenti - che va rivendicata una unità del soggetto cristiano e del criterio di giudizio degli associati.

Brescia 11 marzo 1995

IV Seminario di Studio per insegnanti, genitori, educatori
L'educazione alla vita nella scuola
LE NUOVE FRONTIERE DELLA BIOETICA

dott.ssa Maria Paola TRIPOLI

Si è tenuto dal 9 al 19 marzo u.s. a Roma presso la Domus Mariae il Seminario Nazionale organizzato dall'Istituto di Bioetica dell'Università Cattolica e da Associazioni di insegnanti e di genitori che operano nella scuola: AIMC, UCIIM, AGE, AGESC, FIRE, FISM, FIDAE e Dipartimento Giovani Scuola Educazione del Movimento per la Vita italiano.

Tema centrale del Seminario "*Le nuove frontiere della bioetica*". L'elevato numero dei partecipanti, (265 di cui 172 insegnanti, 34 genitori, 40 studenti delle scuole superiori) provenienti da tutte le Regioni italiane testimoniano il vivo interesse e la drammatica attualità della tematica affrontata.

Ed infatti giornali, radio e TV quasi ogni giorno ci riportano i grandi temi della bioetica con la logica dello scoop, della notizia spettacolo: eutanasia in diretta TV, fecondazione artificiale, maternità *geriatriche*, "salute riproduttiva", espianti e trapianti.

La *verità sull'uomo* è continuamente manipolata fino al punto di mettere in discussione la stessa esistenza della persona e quindi della sua identità e dignità di individuo appartenente alla specie umana dal concepimento.

Questo Seminario ha avviato un *percorso educativo triennale* i cui obiettivi sono quelli di:
- offrire un servizio alla scuola italiana, permettendo l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche, aggiornate e documentate;
- favorire una seria riflessione sui problemi di bioetica, oltre la logica dello scoop, dell'emozione e dello spettacolo, per capire le cause, la

logica, le mappe concettuali che regolano certi fenomeni così strettamente legati alla vita, alla sua origine, al suo manifestarsi;

- offrire un modello metodologico-formativo che coinvolge le componenti educative fondamentali: famiglia e scuola, impegnate insieme a promuovere e difendere un'autentica cultura della vita rispettosa della sacralità e dell'inviolabilità di ogni vita umana.

Mons. Sgreccia ha definito la scuola "il luogo dove sorgono le domande": domande di sapere, di significati, di senso.

C'è bisogno di una voce chiara: di fronte a brandelli di notizie giornalistiche e sensazionali urge un clima di obiettività e di razionalità, un'informazione seria ed approfondita.

La bioetica *bridge to the future*, ponte verso il futuro - come la definisce Potter - ha inaugurato in un certo modo l'etica del futuro, fondata sul principio della responsabilità.

Sempre più va delineandosi la rivoluzione culturale che segna il passaggio dalla "statua della libertà" alla "statua della responsabilità": da New York all'Europa questa "statua" ideale dovrebbe salutare le nuove generazioni al loro ingresso nel porto del 3° millennio: la responsabilità è il nuovo nome della libertà. Per individuare vincoli e regole, che ci rendono responsabili dei rischi, dei danni, dei vantaggi che l'atto umano, ogni atto umano, produce sulla natura, sulle cose, sugli uomini, sulla società.

Bioetica e vita nascente è stata la prima tappa del nostro percorso triennale. Oggi la

vita è minacciata dal suo primo sorgere.

L'antilingua sembra essere lo strumento di questa nuova cultura della morte: solo sull'equivoco, sulla babele dei significati, sulla negazione delle evidenze scientifiche si può reggere una cultura che tende a fare dell'uomo un pezzo di ricambio, materia prima per indagini terapeutiche, prodotto su ordinazione da "garantire": dal sesso sicuro al prodotto sicuro e garantito.

E' sorprendente constatare come oggi non si tende tanto a parlare di liceità morale di una sperimentazione, quanto di garanzie di riuscita.

Sono emerse alcune importanti indicazioni ed osservazioni:

- c'è grande bisogno nella scuola e nella società di informazione corretta;
- siamo in presenza di un linguaggio fortemente manipolatorio (antilingua) di qui la necessità di acquisire conoscenze e competenze per una lettura strutturale della comunicazione;
- una informazione corretta richiede la conoscenza di un glossario quale supporto per un'attività didattica e formativa;
- in materia di AIDS si gioca sulla prevenzione identificata con la contraccezione e questa come "guida ragionata all'uso del profilattico". Al riguardo l'aver legato l'educazione alla salute all'AIDS ed alla prevenzione delle MTS ha portato di fatto alla sanitarizzazione dell'educazione sessuale. Non a caso le uniche due guide di educazione alla salute del Ministero della P.I. per docenti e per presidi sono sull'AIDS e la prevenzione delle MTS;
- la qualità della vita di fatto si traduce per quanto riguarda la vita nascente in selezione eugenetica: la cultura della diagnosi prenatale è alimentata dalla sindrome del figlio perfetto e dalla "logica" del figlio come diritto e come prodotto garantito sicuro.

Per quanto riguarda la scuola è stata sottolineata l'urgente necessità di:

- promuovere un aggiornamento mirato dei docenti su queste tematiche specifiche;
- produrre strumenti divulgativi semplici, chiari, precisi, leggibili ed agili;

- educare alla lettura critica i ragazzi in modo da renderli capaci di giudizio critico, non passivi ricevitori di informazioni.

Per quanto riguarda l'educazione alla sessualità sono emerse precise puntualizzazioni:

- esiste un'invasione delle USL ed una riduzione del problema ai suoi elementi biologici ed epidemiologici;
- sono fortemente compromessi:
 - * il pluralismo dell'informazione;
 - * l'approccio globale e formativo;
 - * la libertà individuale intesa come libera espressione di dissenso (in scuole superiori di Padova, Milano si estromettono i docenti, si somministrano questionari che danno per scontati rapporti sessuali precoci senza alcuna indicazione educativa ed etica).

Manca uno strumento giuridico che tuteli la libertà dell'alunno, dei genitori, dei docenti in caso di dissenso dal tipo di approccio adottato dalla scuola o da terzi (USL, AIED, ...). E poiché la scuola di Stato non garantisce il pluralismo ed il rispetto della minoranza cattolica si è chiesta l'introduzione della obiezione di coscienza educativa ogni volta non sia possibile ottenere il rispetto dei valori morali cristiani, in violazione dell'art. 1 del DPR 416/74 (la scuola educa l'uomo ed il cittadino nel rispetto della Costituzione, delle Carte internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e della coscienza individuale).

Interessante l'osservazione sul nuovo strumento manipolatorio del linguaggio: il P.C. - political correctness - ossia evitare di dire una parola che potrebbe offendere. Il silenzio, l'omissione in nome del rispetto dell'altro stanno diventando un vero strumento di oscuramento delle coscienze e di anestesia assiologica.

Si confonde la difesa e la testimonianza della verità con il rispetto delle opinioni divergenti: mentre è proprio solo la testimonianza chiara, umile ma tenace della verità la vera difesa dell'uomo, l'autentico rispetto della sua dignità, il cui primo diritto è quello della verità.

Solo la verità ci rende liberi (Gv, 8).

CORTE COSTITUZIONALE

SENTENZA 15 - 30 DICEMBRE 1994, N. 454

a cura dell'Osservazione Giuridico Legislativo della CEI

Il Tribunale di Catania ha sollevato questione di legittimità costituzionale dell'art. 1, primo comma, della legge 10 agosto 1964 n. 719 (poi trasfuso, con qualche modifica, nell'art. 156, primo comma, del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994 n. 297) che, nel prevedere la fornitura gratuita dei libri di testo agli alunni delle scuole elementari, l'ha limitata agli allievi delle scuole statali e di quelle autorizzate a rilasciare titoli di studio riconosciuti dallo Stato.

Secondo l'ordinanza di rimessione l'esclusione degli alunni delle scuole non abilitate a rilasciare detti titoli violerebbe gli artt. 3, 33 e 34 della Costituzione, perché gli esclusi verrebbero ingiustificatamente discriminati nel godimento di una prestazione pubblica (art. 3 della Costituzione), volta a facilitare l'assolvimento dell'obbligo scolastico, senza essere legata a condizioni di reddito e diretta a sollevare da ogni onere i soggetti cui fa carico tale obbligo, tenendo conto del principio di parità di trattamento tra scuole pubbliche e private, anche con riferimento alle provvidenze scolastiche, e garantendo così il diritto di scelta alternativa fra dette scuole (art. 33 e 34 della Costituzione).

La Consulta ha ritenuto fondata la questione con riferimento all'art. 3 Cost., e assorbita le questioni con riferimento agli artt. 33 e 34 Cost.

La fornitura dei libri di testo delle scuole

elementari, come risulta testualmente dalla disposizione impugnata, è una provvidenza destinata direttamente agli alunni, e quindi è considerata dal legislatore ordinario strettamente connessa all'assolvimento dell'obbligo scolastico, senza peraltro alcun riferimento alla capacità economica dello studente.

Tale obbligo, secondo la legislazione vigente all'epoca dell'ordinanza di rinvio, era legalmente assolto, relativamente all'istruzione elementare, non solo "frequentando le scuole elementari classificate, non classificate, o sussidiate" (art. 172 del r.d. 5 febbraio 1928, n. 177, testo unico dell'istruzione elementare) ovvero, in base alla legislazione sopravvenuta, "frequentando le scuole ... statali e le scuole non statali abilitate al rilascio di titoli di studio riconosciuti dallo Stato" (ora art. 111, comma 1, del decreto legislativo 16 aprile 1994 n. 297, recante il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado), ma anche, osservate certe condizioni, mediante l'istruzione privata o paterna (art. 174 del testo unico n. 177 del 1928 cit. ed ora art. 111, comma 2, del testo unico n. 297 del 1994 cit.).

Da quanto precede risulta, dunque, che l'obbligo scolastico può essere adempiuto in modi diversi dalla frequenza delle scuole pubbliche o di quelle private abilitate a rilasciare titoli di studio aventi valore legale. E' perciò ingiustificatamente discriminatoria l'esclusione, di chi l'assolva in uno dei modi diversi da tale tipo di frequenza, da una provvidenza

destinata non alle scuole bensì direttamente agli alunni e quindi in connessione con l'obbligo scolastico, il cui adempimento, come si è visto, non è necessariamente legato alla frequenza solo delle scuole pubbliche o di quelle autorizzate a rilasciare titoli di studio aventi valore legale.

Il fatto che si sia in presenza di una prestazione pubblica avente come destinatari diretti gli alunni, e non le scuole, impedisce anche di giustificare la denunciata esclusione sulla base del terzo comma dell'art. 33 della Costituzione, che, nel sancire il diritto degli enti e dei privati di istituire scuole ed istituti di educazione, esclude oneri per lo Stato. Una volta che il legislatore ordinario, coerentemente con i principi propri dell'assistenza scolastica, ha previsto di destinare la fornitura gratuita dei libri di testo direttamente agli alunni, il comprendervi anche quelli che frequentino scuole meramente private non equivale all'assunzione di un onere da parte dello Stato in favore di dette scuole. Né la giustificazione del differente trattamento potrebbe rinvenirsi nella diversità della situazione degli alunni delle scuole statali e di quelle private "paritarie", rispetto a quelle degli alunni delle scuole meramente private, nell'assunto che, come si sostiene, quest'ultima situazione

"oltretutto è indice di una maggiore capacità economica". Questo profilo, infatti, anche a voler prescindere dalla sua fondatezza, è irrilevante nella fattispecie, come risulta dalla considerazione che la disposizione impugnata prescinde, allo stato, da ogni riferimento alla capacità economica dei destinatari della provvidenza.

Sulla base di queste motivazioni la Corte costituzionale, con la sentenza in esame, ha dichiarato l'illegittimità costituzionale dell'art. 1, primo comma, della legge 10 agosto 1964 n. 719 (Fornitura gratuita dei libri di testo agli alunni delle scuole elementari), nella parte in cui esclude dalla fornitura gratuita dei libri di testo gli alunni delle scuole elementari che adempiono l'obbligo scolastico in modo diverso dalla frequenza presso scuole statali o abilitate a rilasciare titoli di studio aventi valore legale.

La dichiarazione di illegittimità costituzionale è stata estesa, ai sensi dell'art. 27 della legge 11 marzo 1953, n. 87, all'art. 156, comma 1, del d.P.R. 16 aprile 1994 n. 297 (Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado), nel quale è stato trasfuso, con lievi modifiche, il contenuto della disposizione impugnata.

