

# Prefazione

**P**rima di presentare il contenuto di questo Notiziario, quattro flash sulla particolare fase di transizione dell'insegnamento della religione cattolica.

Il primo. Abbiamo assistito durante l'estate ad alcune esternazioni del Ministro sull'insegnamento della religione cattolica che manifestavano l'esigenza di conoscere meglio cosa è e cosa si fa nell'insegnamento della religione cattolica (IRC). Studi e ricerche a riguardo mancavano non mancano di certo. La C.E.I. da diversi anni offre dati oggettivi su alcuni aspetti. Soprattutto però forse il Ministro dimenticava che proprio da un accordo tra C.E.I. e M.P.I. dall'ottobre 1998 era partito un progetto di sperimentazione sui programmi di religione cattolica, che lo stesso Ministero segue con propri ispettori tecnici e per il quale ha costituito un Osservatorio con il compito di monitorare e valutare gli esiti.

Non mancano dunque gli strumenti per conoscere l'IRC e la disponibilità, anzi l'interesse della CEI per promuovere tale conoscenza. Peraltro già nell'incontro del Tavolo di lavoro, istituito dallo stesso Ministro su richiesta della CEI, tra CEI e MPI sulle problematiche tra IRC e autonomia scolastica, svoltosi nel luglio scorso, si era chiesto al MPI l'inserimento della religione cattolica, all'interno del progetto di monitoraggio e di valutazione della qualità dell'istruzione.

Il secondo. La sperimentazione in atto intende rinnovare i programmi ponendo al centro l'alunno. La finalità formativa della scuola esige che l'alunno si ponga in relazione significativa e critica con i contenuti della religione cristiana, come del resto è chiamato a fare di fronte ad ogni altro contenuto scolastico. La formazione infatti non è semplice trasmissione di conoscenze o di informazioni: la scuola deve crescere persone e non enciclopedie.

Quando i contenuti da "apprendere" hanno a che fare col mondo dei valori e dei significati esistenziali (come è per molti contenuti dell'IRC), è inevitabile il confronto critico con quelli che stanno alla base delle proprie scelte fondamentali di vita. È questo processo che forma l'alunno e lo "istruisce", cioè lo costruisce interiormente, lo edifica, lo struttura come persona. È attraverso questi processi che si formano atteggiamenti fondamentali che la scuola dice di voler promuovere: la capacità di convivenza democratica, la mentalità solidale, il senso dell'onestà, ecc. In questo senso l'IRC offre un contributo specifico al raggiungimento delle finalità della scuola, che mira alla formazione della persona attraverso il confronto e la rielaborazione di contenuti culturali per la realizzazione del personale progetto di vita dell'alunno.

Tutto questo, ovviamente, non è catechesi. È ora di accettare serenamente una distinzione che per sé è molto evidente: quella che intercorre tra contenuti confessionali e contenuti catechistici. Se è vero che i contenuti catechistici sono confessionali, non è vero che quelli confessionali siano per se stessi catechistici. La catechesi esige un contesto di fede, destinatari credenti che desiderano crescere nella fede e fare esperienza di fede. Non è questo assolutamente il caso dell'insegnamento scolastico, almeno in Italia.

Come il cristiano può studiare il Corano ed apprezzare i valori islamici, rielaborandoli criticamente senza per questo diventare musulmano, così un musulmano può conoscere la tradizione della chiesa ed i suoi valori senza per questo diventare cristiano.

L'importante è che se il cristiano si accosta all'esperienza religiosa islamica o il musulmano si accosta all'esperienza religiosa cristiana ad entrambi sia data la possibilità di conoscere l'altra religione per quello che è, e non una sua interpretazione riduttiva, magari muovendo da ottiche interpretative ad essa estranee. Per questo difendiamo l'impostazione concordataria dell'IRC e rifiutiamo ipotesi di insegnamenti storico-religiosi aconfessionali.

Il terzo. Mercoledì 14 luglio la VII Commissione del Senato ha assunto con dichiarazione di voto favorevole dei rappresentanti del Gruppo Partito Popolare Italiano, del Gruppo Forza Italia, del Gruppo Lega Nord, del Gruppo CCD e del Gruppo UDeuR il testo "Occhipinti" quale testo base per la discussione in Commissione. Sono stati presentati degli emendamenti che la Commissione deve votare. Certo è che il nodo della questione è attualmente il comportamento di alcuni DS, non facilmente comprensibile. Il Dott. Vittorio Campione, oggi Segretario particolare del Ministro, nel 1994, quando era Responsabile del Ufficio Scuola del PDS, nel Simposio promosso dalla CEI in occasione del decennale degli Accordi concordatari affermò non solo che da parte del PDS si era abbandonata l'idea che l'insegnamento della religione potesse essere inteso solo come insegnamento di storia delle religioni, ma anche che si poteva e si doveva andare avanti verso lo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica. Stiamo ancora attendendo che si passi dalle parole ai fatti. Peraltro è da tener presente che l'ipotesi di legge in discussione rappresenterebbe forse un risparmio per lo Stato, dato che molti orari parziali sarebbero assorbiti negli orari cattedra.

Il quarto ed ultimo. Il MPI con l'Ordinanza Ministeriale n. 128 del 14 maggio 1999, prot. 6582, relativa alle "Norme per lo svolgimento degli scrutini ed esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore - anno scolastico 1998-99", ha precisato all'art. 3 le modalità con cui l'IRC partecipa alla determinazione del credito scolastico, che possono essere così riassunte.

– Nella determinazione del credito scolastico in un primo momento

- si elabora la media aritmetica formulata sulla base dei voti conseguiti dall'alunno in tutte le materie.
- Tale media colloca il voto complessivo del consiglio di classe in una delle bande di oscillazione indicate nelle tabelle annesse al Regolamento.
  - Al fine di stabilire quale punteggio (espresso in numero intero) debba essere attribuito come credito scolastico, il Consiglio di classe deve prendere in considerazione "l'assiduità della frequenza scolastica, l'interesse e l'impegno nella partecipazione al dialogo educativo e alle attività complementari ed integrative ed eventuali crediti formativi".
  - In questo contesto si dovrà prendere in considerazione anche il giudizio formulato dal docente di religione cattolica, riguardante non solo l'interesse con il quale l'alunno ha seguito l'insegnamento della religione cattolica ma anche il profitto che ne ha tratto.
  - Ne deriva il conseguente superamento della stretta corrispondenza con la media aritmetica dei voti attribuiti in itinere o in sede di scrutinio finale e, quindi, anche di eventuali criteri restrittivi.

L'O.M. costituisce dal punto di vista pratico un riconoscimento importante per la presenza dell'insegnante di religione nello scrutinio finale e per l'insegnamento della religione cattolica in un momento decisivo del curriculum scolastico dell'alunno.

La Tavola Valdese, la Comunità Israelitica di Firenze e il Comitato "Costituzione e Scuola" hanno impugnato al TAR-Lazio, per la sua valenza nazionale, l'Ordinanza ministeriale n. 128 del 14 maggio 1999 nella parte in cui prevede che l'IRC concorre alla determinazione del credito scolastico. L'udienza - fissata in un primo momento al 24 giugno u.s. - è stata dapprima rinviata al 12 luglio, e poi al 22 novembre p.v.; anche la C.E.I. si è costituita in giudizio.

\* \* \*

In questo numero del Notiziario presentiamo gli atti dell'Incontro Nazionale dei Responsabili Diocesani per l'IRC sul tema *"Identità e formazione del docenti di religione cattolica nel contesto dell'autonomia scolastica e nell'impegno della comunità cristiana"*, svoltosi a Campora San Giovanni (CS) dal 10 al 12 febbraio 1999.

Pubblichiamo altresì gli interventi del Comitato scientifico della Sperimentazione sullo Strumento offerti al *Corso di Aggiornamento per gli Insegnanti "sperimentatori"* svoltosi sempre a Campora San Giovanni dal 1 al 3 marzo 1999.

Offriamo anche le relazioni sui temi del *Regolamento dell'Autonomia Scolastica*, del *Sistema di valutazione*, del *Nuovo Esame di Stato*, e del *Nuovo contratto della scuola* su cui la Consulta Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica ha dibattuto nell'incontro del 14 aprile 1999.

Nella stessa data si è svolta la *Giornata Nazionale di Studio* sulla Sperimentazione nella quale abbiamo raccolto i contributi della Sperimentazione “*diffusa*”: di quest’ultimo incontro pubblichiamo l’informazione offerta dal Settore IRC e una sintesi sulla Sperimentazione in atto.

Nella documentazione finale offriamo varie *Circolari*, peraltro già indicate nell’incontro di Campora, e del materiale aggiornato sullo *stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica*.

Roma, 20 novembre 1999

*Settore IRC*  
*della Conferenza Episcopale Italiana*

# Indice

Notiziario - Ufficio Catechistico Nazionale  
n. 5 - 1999

Prefazione ..... pag. 1

## *INCONTRO NAZIONALE DEI RESPONSABILI DIOCESANI IRC*

### ***Identità e formazione del docente di religione cattolica nel contesto dell'autonomia scolastica e nell'impegno della comunità cristiana***

Campora San Giovanni (CS), 10-12 febbraio 1999

#### *Introduzione*

Prof. Don Angelo Vincenzo Zani ..... pag. 10

#### *La professionalità docente dell'insegnante di religione cattolica: quale meditazione culturale nella scuola dell'autonomia*

Prof. Don Angelo Giovanni Cravotta ..... pag. 18

#### *La formazione degli insegnanti di religione cattolica alla luce della XLV Assemblea Generale della C.E.I. e della "Verifica sugli orientamenti pastorali per gli anni '90: Evangelizzazione e Testimonianza della Carità"*

Prof. Don Emilio Rocchi ..... pag. 42

#### *Profilo professionale e impegno educativo dell'insegnante di religione cattolica nella scuola dell'autonomia scolastica e nell'impegno pastorale della comunità cristiana*

On. Teresio Delfino ..... pag. 66

S.E. Mons. Attilio Nicora ..... pag. 73

#### *Conclusioni*

Prof. Don Bassano Padovani ..... pag. 82

**CORSO DI AGGIORNAMENTO RESIDENZIALE NAZIONALE  
PER INSEGNANTI DI RELIGIONE CATTOLICA  
DELLA SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA SUPERIORE**

***Sperimentazione nazionale  
sui programmi di religione cattolica  
nella prospettiva dell'autonomia scolastica  
e di nuovi programmi di religione cattolica***

**Campora San Giovanni (CS), 1-3 marzo 1999**

***Tavola rotonda del Comitato scientifico della  
sperimentazione – Lo strumento della sperimentazione  
nazionale e le dimensioni organizzative, didattiche,  
culturali, teologiche e pedagogiche dell'insegnamento  
della religione cattolica***

- *La dimensione organizzativa*  
Prof. Italo Fiorin . . . . . pag. 87
- *La dimensione didattica*  
Prof. Cesare Scurati . . . . . pag. 93
- *La dimensione culturale*  
Prof. Don Cesare Bissoli . . . . . pag. 96
- *La dimensione teologica*  
Prof. Don Franco Brambilla . . . . . pag. 105
- *La dimensione pedagogica*  
Prof.ssa Sira Serenella Macchietti . . . . . pag. 114

***Consulta Nazionale per l'IRC***

**14 aprile 1999**

- I regolamenti dell'autonomia scolastica* . . . . . pag. 122
- Il sistema nazionale di valutazione* . . . . . pag. 128
- Il nuovo esame di stato e l'IRC* . . . . . pag. 132
- Il nuovo Contratto della scuola (1998-2001)* . . . . . pag. 135
- Prof. Sergio Cicatelli

**GIORNATA NAZIONALE DI STUDIO**  
**Sperimentazione nazionale**  
**sui programmi di religione cattolica**  
**nella prospettiva dell'autonomia scolastica**  
**e di nuovi programmi di religione cattolica.**  
**Il contributo della sperimentazione "diffusa"**

Roma, 14 aprile 1999

*Informazione sulla sperimentazione nazionale  
sui programmi di religione cattolica nel contesto  
dell'autonomia scolastica e di nuovi programmi  
di religione cattolica*  
a cura del Settore IRC. . . . . pag. 142

*La sperimentazione nazionale sui programmi  
di religione cattolica*  
Prof. Don Roberto Rezzaghi . . . . . pag. 145

*DOCUMENTAZIONE . . . . . pag. 155*



CEI - SETTORE IRC

**Incontro Nazionale dei Responsabili Diocesani IRC**

**Identità e formazione  
del docente di religione cattolica  
nel contesto dell'autonomia scolastica  
e nell'impegno della comunità cristiana**

*Campana S. Giovanni (CS), 10-12 febbraio 1999*



# Introduzione all'incontro

Prof. Don ANGELO VINCENZO ZANI  
Direttore Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'Università

A nome di don Bassano Padovani e di don Vittorio Bonati dò a tutti voi il benvenuto a questo incontro nazionale dei responsabili diocesani per l'insegnamento della religione cattolica. Reco anche un saluto del tutto particolare da parte del Segretario Generale della C.E.I., S.E. Mons. Ennio Antonelli, insieme all'augurio che i lavori di queste giornate raggiungano pienamente gli obiettivi prefissati. Tra questi vi è, sicuramente, quello di rinnovare l'attenzione delle comunità ecclesiali intorno all'IRC, in un momento particolare della vita del nostro Paese e di trapasso del sistema scolastico italiano.

Come introduzione ai lavori vorrei proporre alcune considerazioni per inquadrare il tema che è stato scelto per il presente Convegno – *Identità e formazione del docente di religione cattolica* – nell'orizzonte più generale delle riforme in atto e dentro le prospettive pastorali della Chiesa in Italia.

Nello scenario culturale, sociale e politico-economico, nel quale la scuola è inserita, vi sono molti fattori che possono condizionarla. Li richiamo più specificamente per grandi capitoli: la rivoluzione informatica e telematica, la globalizzazione dei mercati e del lavoro, l'obsolescenza delle professioni, la complessificazione della società, la caduta dei valori tradizionali, l'omogeneizzazione e l'indebolimento dei valori, la crisi delle grandi ideologie, la secolarizzazione, la società multirazziale, multietnica, multireligiosa, le conflittualità sociali e politiche, la violenza nelle sue varie forme individuali e sociali, le aggressioni e le offese alla vita, la crisi delle istituzioni, il degrado ambientale, la diffusione dei comportamenti devianti, ecc. Se si considera poi che ciascuno di questi capitoli viene trattato secondo filosofie diverse ci si può fare un'idea più precisa della *complessità* dei fattori esterni che premono, per così dire, sulla "istituzione scuola" e sulla "professione docente".

1. Quanto ai temi interni al "sistema scuola", il cammino della riforma complessiva che è iniziato da alcuni anni e che nel corso del 1998 ha avuto una forte accelerazione, è arrivato ad un buon punto del suo tragitto, ma il quadro di insieme che ne costituisce l'orizzonte, rimane ancora aperto:

- sul piano amministrativo; le leggi approvate, hanno bisogno di decreti applicativi e di regolamenti, perché si passi dal progetto all'operatività;

- sul piano legislativo; se il disegno riformatore intendeva modificare simultaneamente l'assetto organizzativo (autonomia), e quello strutturale (innalzamento dell'obbligo e riordino dei cicli) del sistema, manca ancora, come parte significativa e cruciale del progetto, una legge sulla parità, senza la quale l'autonomia rischia di diventare una questione tutta interna alla Pubblica Amministrazione, rimanendo irrisolta nelle sue vere potenzialità, e il riordino strutturale un allargamento del sistema monopolistico e scuolacentrico dello Stato;
- sul piano culturale; ora che sono state emanate le leggi, occorre una mobilitazione comune di tutti per difendere la riforma da *esiti riduzionistici (efficientismo e neostatalismo)* e per diffondere una cultura dell'autonomia con iniziative di formazione e aggiornamento.

In funzione prospettica, può essere utile segnalare alcune priorità sulle quali si dovrà operare con chiarezza di intenti.

a) **Sul piano amministrativo.** Tra i decreti applicativi della Legge Bassanini mettiamo in risalto l'urgenza dei seguenti punti:

- l'esercizio, da parte delle Regioni e degli Enti locali, nel limite delle compatibilità finanziarie, del potere di programmare l'offerta sulla base delle caratteristiche territoriali di riferimento. Si tratta di una importante novità. Dal 1977, in forza del D.P.R. 616, Regioni ed Enti locali hanno gestito la materia del *diritto allo studio*, considerata in termini *assistenziali* (mensa, trasporti, libri di testo, edilizia scolastica), senza alcun potere sull'organizzazione territoriale del servizio scolastico. La legge Bassanini assegna un potere di programmazione territoriale a Regioni ed Enti locali senza però dettare alcun criterio di ripartizione delle competenze nei confronti dell'Amministrazione scolastica statale: se il finanziamento delle scuole rimane a carico dello Stato, questi non può limitarsi semplicemente all'esborso di quanto richiesto dagli Enti locali: il decreto di attuazione dovrà trovare il punto di equilibrio tra funzione di *finanziamento* (statale) e quella di programmazione (locale) e ciò sulla base di una ripartizione delle risorse nazionali equa e concertata con la conferenza delle Regioni;
- la ristrutturazione del Ministero e dei suoi uffici periferici: in sostanza dovrà trattarsi di un aumento di competenze tecniche di supporto alle autonomie, in sostituzione di quelle gestionali: in particolare, tali competenze tecniche dovranno riguardare la programmazione e la *valutazione*;
- l'attivazione di un sistema di supporto alle scuole per il conseguimento degli obiettivi e standard nazionale: riforma del CEDE (Centro Europeo di Documentazione Educativa), della BDP (Biblioteca di Documentazione Pedagogica) e degli IRRSAE. Si tratta di Enti specializzati in grado di sostenere l'innovazione,

ma è necessario che essa avvenga attraverso un vero coinvolgimento, soprattutto dei docenti. Se sarà in grado di aiutare il costituirsi di una *nuova identità professionale* dei docenti sostenendoli in modo organico nell'aggiornamento, nella formazione in servizio e mediante meccanismi di incentivazione, allora saprà vincere le prevedibili resistenze e le chiusure corporative.

b) **Sul piano legislativo.** Necessitano di un intervento legislativo alcune parti della riforma che debbono ritenersi di importanza decisiva per l'esito complessivo del progetto:

- *la riforma degli organi collegiali di istituto* nel senso di un equilibrio tra *partecipazione e gestione*. Occorre tenere presente che la ragione ultima dell'autonomia non è l'efficienza, ma lo sviluppo massimo delle potenzialità dei giovani: partecipazione e gestione non sono valori per se stessi, ma relativi alla crescita personale, culturale ed etico-politica degli studenti. In particolare, pare di dover sottolineare l'importanza che il decreto attuativo della legge sull'autonomia sottolinei la partecipazione intesa come rispetto dell'esigenza che l'iniziativa della scuola si sviluppi in piena reciprocità con la responsabilità educativa della famiglia e non solo nel doveroso rispetto delle competenze professionali del docente e del diritto dei giovani di essere corresponsabili. D'altra parte le esigenze della gestione richiedono che non si ricada nel formalismo procedurale, ma che essa sia efficace in ordine al raggiungimento degli obiettivi posti dagli organismi di partecipazione e degli standard fissati a livello nazionale
- *l'istituzione del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione* è una componente centrale del disegno riformatore, sia per il monitoraggio dell'insieme del sistema formativo, sia per la promozione delle competenze di autovalutazione di istituto: anzi il rapporto tra valutazione di sistema e autovalutazione di istituto è il punto più delicato in quanto non si tratta solo di rilevare gli esiti finali delle singole scuole e di confrontarli con determinati criteri standard prefissati, ma di dar vita ad un servizio che sia promozionale della capacità di autovalutazione e ne sia anche con-causa. La composizione del Comitato tecnico-scientifico di tale Servizio dovrebbe garantire l'autonomia della funzione valutativa anche rispetto al Ministero della Pubblica Istruzione: questo è un altro aspetto di grande importanza. Sarà la qualità dell'offerta formativa ad essere oggetto di valutazione e autovalutazione in rapporto alle esigenze di chi apprende e non viceversa e ciò costituisce una rivoluzione;
- *l'approvazione della legge sulla parità* costituirebbe il naturale prolungamento e completamento dell'autonomia scolastica; senza una corretta legge paritaria l'Italia resta ancora lontana da una piena integrazione con il resto dell'Europa; sarebbe, inoltre,

un passaggio obbligato del progetto di riordino dei cicli (in cui vengono coinvolti la scuola materna non statale e la FP convenzionata). Vanno indubbiamente apprezzate le affermazioni di principio del disegno di legge del 18 luglio 1998 (ddl del Governo Prodi), ma rimane la perplessità di fronte ad una proposta di aggiramento costituzionale del “senza oneri per lo Stato” realizzato attraverso la via regionale del *diritto allo studio*: finché il diritto allo studio è inteso e applicato nel senso assistenzialistico in cui è prefigurato dal D.P.R.616/77, significherebbe un *finanziamento parziale che non corrisponde* alle esigenze di dar vita ad un vero pluralismo in un sistema integrato. Da tale interpretazione riduttiva sembra invece incominciare a distanziarsi la legge approvata recentemente in Emilia-Romagna.

c) **Sul piano culturale.** Va diffusa una cultura dell'autonomia che sappia cogliere l'intento riformatore in tutti i suoi aspetti, che eviti *interpretazioni riduttive* e che diffonda la necessaria formazione e informazione. In particolare:

- *l'autonomia ha certamente lo scopo di razionalizzare la spesa e qualificare (rendere efficace ed efficiente) il sistema*, ma lo scopo va colto in profondità come parte di una riforma più ampia che ridisegna i rapporti tra Stato e società civile attraverso il passaggio delle funzioni dello Stato dal ruolo di gestore al ruolo di garante e promotore;
- *una lettura neostatalista dell'autonomia non è improbabile*: non si può dimenticare che l'autonomia è stata disegnata in sede legislativa insieme ad una legge sulla parità. L'interpretazione della riforma alla luce del *principio di sussidiarietà* è corretta ed è ancora possibile: dipende una volta in più dal riconoscimento che si vorrà dare alle istituzioni educative e formative non statali in ordine alla:
  - *razionalizzazione mediante decentramento*;
  - *diversificazione integrando istruzione e FP*;
  - *qualificazione mediante competizione moderata*;
  - *integrazione del pluralismo sociale*;
- infine, è importante l'informazione riguardo all'integrazione tra i sistemi di istruzione e di formazione e precisamente circa quelle iniziative che si intendono intraprendere con l'obiettivo di *colmare la frattura tra sistema formativo e mercato del lavoro* e cioè:
  - *stipule di protocolli di intesa tra Regioni e Ministero*;
  - *gestione del Fondo Sociale Europeo*
  - *organizzazione della Formazione Integrata Superiore*.

Mi sono dilungato nella descrizione, ancorchè schematica, del quadro attuale del nostro sistema scolastico in quanto ritengo che le tematiche concernenti l'IRC (natura dell'IRC, sua collocazione nel

quadro delle finalità della scuola, formazione e aggiornamento degli insegnanti di religione, l'IRC nella ridefinizione istituzionale della scuola...) non possono essere considerate isolandole dal contesto dinamico ed evolutivo che sta segnando la scuola. L'avvio della sperimentazione, che il Settore IRC ha promosso, è indirettamente un segnale di attenzione a tutto ciò e di movimento che si è inteso dare; in prospettiva si dovrà guardare con estrema attenzione ai molti nodi irrisolti che potranno, lo speriamo, trovare risposte adeguate all'interno di un quadro generale complessivo.

2. In questo orizzonte l'argomento scelto per questo Convegno ha una sua peculiare rilevanza e centralità. Purtroppo, si deve notare che, mentre si sta affrontando una radicale trasformazione del sistema scolastico, alla figura dei docenti viene data una scarsissima attenzione. Eppure si sa bene che senza un corpo docente qualificato e fortemente motivato le garanzie di successo delle riforme si riducono considerevolmente. Infatti, quando si decide di varare una riforma, bisogna tenere presenti due realtà fondamentali: in primo luogo, che nessun cambiamento è possibile senza la collaborazione di coloro che sono chiamati a metterlo in atto, e in secondo luogo che per almeno dieci anni la quasi totalità degli insegnanti con cui si lavorerà saranno quelli attualmente in servizio. Non si può quindi semplicemente dichiarare che il vecchio modello non va più bene, ma è necessario prendere in considerazione il problema della motivazione e della qualificazione, altrimenti la riforma avrebbe come primo risultato quello di esacerbare il senso di frustrazione, abbattendo il morale degli insegnanti. Taluni esperti affermano da tempo che lo *stress* dell'innovazione colpisce in particolare gli insegnanti con dieci-quindici anni di esperienza, potenzialmente i più validi, ed ha effetti negativi duraturi. In una scuola autonoma, l'insegnante ha meno limiti, ma proprio per questo si sente più disorientato, mentre la struttura burocratica in qualche misura genera sicurezza e lo protegge dalle critiche esterne.

Più specificamente, bisognerà tenere conto di un terzo elemento, e cioè che nella scuola è particolarmente rilevante il rapporto tra operatori e utenti (e questo riguarda in modo del tutto particolare l'IRC), e quindi serve una professionalità di tipo "allargato", non solo tecnica, ma di interazione e collaborazione nell'ambito di un sistema; è precisamente il tipo di professionalità di cui dispongono, per averla acquisita a caro prezzo e sulla propria pelle, molti validi insegnanti in servizio, che però finora non sono stati sufficientemente valorizzati sul risultato finale del loro lavoro.

Non si dovrà quindi sottovalutare, al momento del varo dell'autonomia, il problema, grave per dimensioni e per conseguenze sociali, dello *status* dei docenti, sia per quanto riguarda le condizioni di lavoro (la razionalizzazione dell'esistente, lo sviluppo dei percorsi

formativi e la riforma del contratto) sia dal punto di vista del loro passaggio, per usare la terminologia introdotta già vent'anni fa da V. Cesareo da "burocrati" a "professionisti".

3. Stando ancora sul piano generale, per avere docenti ed educatori ben preparati significa garantire essenzialmente due cose. La prima, che essi devono aver potuto fruire sia di una buona formazione iniziale sia di un equo sistema di selezione e di reclutamento. La seconda, che devono praticare una costante formazione in servizio. Nel corso di ambedue i momenti, inoltre, ci informa un'ormai consolidata letteratura ideologicamente trasversale, si tratterebbe sempre di connettere e far interagire quattro componenti, richieste all'insegnante in quanto tale, e quindi anche all'insegnante di religione.

Anzitutto, quella di assicurare ad ogni professionista impegnato in attività educativa una compiuta, diffusa ed aggiornata competenza *specialistico-disciplinare* che si innesti su e si sposi con una solida e larga *cultura generale* di base.

In secondo luogo, quella di saper sempre leggere ed interpretare la cultura generale e specifica dal punto di vista tecnico-scientifico della pedagogia, della metodologia e della didattica e dei suoi problemi. Cultura generale e disciplinare, da un lato, e scienze pedagogiche, dall'altro lato, devono camminare di pari passo ed essere intrecciate. Un docente o un educatore professionale che mancasse dell'una o delle altre sarebbe dimidiato.

In terzo luogo, quella di attrezzare le persone impegnate in compiti intenzionalmente educativi di adeguate competenze relazionali ed organizzative: gestione dei conflitti interpersonali e della diversità, capacità di lavorare e di far lavorare in gruppo, tecniche di motivazione e di rimotivazione, attivazione dei processi di verifica e autoverifica, capacità di moltiplicare i canali della comunicazione, ottimizzazione dei processi gestionali ecc.

Infine, quella di autenticare in continuazione ciò che un tempo si indicava con il termine di *vocazione* e che, ora, più laico-scientificamente, si preferisce chiamare *motivazione professionale profonda*. Per qualsiasi attività educativa costante, infatti, non sembra sufficiente la disponibilità di una buona ed integrata cultura generale e specifica o la padronanza tecnico-scientifica delle dimensioni pedagogico-metodologico-didattiche dell'esperienza del sapere o il processo di adeguate capacità organizzativo-relazionali.

4. Alla luce di tutto ciò si comprende bene che se una forte carica di motivazione interiore è propria di ogni docente, il quale sa bene quanto incidono sull'efficacia del suo insegnamento le motivazioni ideali e la "passione educativa" con cui svolge il suo compito nella scuola, l'esperienza ci dice che queste motivazioni ideali sono essenziali anche per il docente di religione. Anzi egli è chiamato a

diventare un vero fermento positivo per tutto l'ambiente scolastico, suscitando segni di novità, stimoli di cambiamento, gusto di partecipazione, che vanno oltre l'insegnamento della religione cattolica e costituiscono un vantaggio per l'intero progetto educativo della scuola.

Rimangono sempre valide le indicazioni contenute nella *Nota pastorale* della C.E.I. del 1991, *Insegnare religione cattolica oggi*. Nei numeri 19-24 del documento vengono elencati i tratti essenziali che caratterizzano il profilo professionale dell'insegnante di religione cattolica. Rimando alla lettura di quei passi che sono ancora gli orientamenti fondamentali da seguire per la formazione, la selezione, l'aggiornamento degli IdR. Di questi ricordo qui soltanto i passaggi essenziali:

- uno dei tratti significativi dell'IdR, oltre alla indispensabile motivazione ideale, è la sua professionalità. Essa esige la presenza e l'esercizio di alcune doti che sono proprie di ogni docente nella scuola: capacità progettuale e valutativa, relazionalità, creatività, apertura all'innovazione, costume di ricerca e di sperimentazione (cfr. n. 19);
- l'idoneità non è paragonabile a un diploma che abilita a insegnare correttamente la religione cattolica, ma essa stabilisce tra il docente di religione e la comunità ecclesiale nella quale vive un rapporto permanente di comunione e di fiducia, finalizzato a un genuino servizio nella scuola, e si arricchisce mediante le necessarie iniziative di aggiornamento, secondo una linea di costante sviluppo e verifica (cfr. n. 22);
- il docente di religione si trova sul crinale di rapporti che esigono continua ricerca di sintesi e di unità. Egli è uomo della sintesi innanzi tutto sul piano della mediazione culturale, propria del suo servizio educativo, sul piano del rapporto con gli alunni, sul piano del rapporto tra la comunità ecclesiale e la comunità scolastica (cfr. n. 23).

Oggi questi elementi, che sono tipicamente legati alla figura dell'insegnante di religione, trovano una significativa riconiugazione negli orientamenti pastorali, contenuti nel documento dopo Palermo *Con il dono della carità dentro la storia*, che vengono indicati per l'intera comunità cristiana, e soprattutto per il laicato più impegnato: la vita secondo lo spirito, i cammini di formazione, lo sviluppo della comunione, il coraggio della missione. Se questi orientamenti vengono correttamente recepiti dalla prassi pastorale delle nostre chiese particolari, si creano le condizioni per una maggiore integrazione e valorizzazione degli insegnanti di religione nella comunità cristiana, dalle quali può venire un sostegno al loro delicato compito.

Tuttavia, bisogna dire che non si sottolineerà mai abbastanza la necessità di una più stretta collaborazione sul territorio tra insegnanti

di religione e pastorale dell'educazione e della scuola. Purtroppo la sensibilità delle nostre comunità sul territorio è a questo proposito molto vaga. Se non si realizza un robusto investimento delle chiese, soprattutto oggi, nella pastorale della scuola, l'insegnamento della religione non riuscirà a superare l'isolamento in cui spesso si trova. È, pertanto, necessario rilanciare a tutti i livelli la pastorale della scuola come uno dei percorsi da privilegiare per la nuova evangelizzazione nel nostro Paese. L'attenzione alla scuola, infatti, può dare frutti consistenti solo se viene compresa e posta nel contesto di una pastorale organica della comunità cristiana e, specificamente, nell'ambito dell'azione della comunità per l'educazione dei suoi figli. Insieme a questo è inoltre altrettanto urgente promuovere una più intensa collaborazione tra pastorale della scuola, pastorale giovanile, pastorale familiare e pastorale sociale: il tema dell'educazione e la centralità della persona costituiscono un terreno comune che obbliga gli operatori delle diverse "pastorali", se si vuole svolgere un servizio efficace, ed incisivo, a lavorare insieme. Occorre, per questo, effettuare una vera e propria conversione pastorale.

Purtroppo rimane ancora aperta la questione dello stato giuridico. Su questo argomento si sperava che il Parlamento giungesse nei mesi scorsi a dei risultati concreti e positivi. Nel corso di queste giornate verranno fornite informazioni più precise al riguardo. Mi pare utile ribadire che questo problema non è di natura concordataria, ma di natura politico-amministrativa, in quanto riguarda il diritto dei lavoratori. Per risolvere tale questione la Chiesa ha già compiuto tutti i passi necessari e continuerà a operare perché gli insegnanti di religione non vengano discriminati, ma vedano riconosciuti i loro diritti.



# La professionalità docente dell'insegnante di religione cattolica

## Quale mediazione culturale nella scuola dell'autonomia

Prof. Don GIOVANNI CRAVOTTA  
Ordinario di Catechetica - Facoltà Teologica S. Tommaso di Messina

### Premesse

1. Porre il problema della professionalità dell'Insegnante di religione cattolica (= IdR) ci porta a considerare la tipica identità sia dell'insegnamento della religione cattolica (= IRC) che, di riflesso, ma in maniera sostanziale, l'identità del ruolo dell'IdR.

2. La considerazione non si pone in astratto, ma nel contesto di una società culturalmente segnata da alcuni tratti che la differenziano da quella di appena trenta anni fa e che quindi pone problemi nuovi, sia di capacità di analisi, sia di intervento.

Non è lecito infatti all'uomo e al cittadino responsabile subire i cambiamenti di natura culturale, che conducono necessariamente anche a cambiamenti di natura strutturale. L'operatore sociale, quale è l'insegnante nella scuola, non può non tenerne conto, per la sua stessa connotazione di "operatore culturale".

3. Mutano i valori che "fanno" la società – nel bene e nel male, giudicati secondo quel metro di valutazione per cui è detto che il cristiano giudicherà persino gli angeli (cfr. 1 Cor 6,3) –. Cambia la scuola nella sua realtà strutturale (organizzazione, programmi, modalità di raggruppamento delle persone che vi interagiscono) e nella sua sostanza culturale (valori emergenti, modelli di comportamenti, progettualità, ruoli).

4. In particolare, due fatti scuotono oggi la scuola, per cui si avverte che siamo insieme spettatori e artefici della nascita di una scuola nuova: il bisogno della parità e la necessità dell'autonomia. Bisogno e necessità derivanti non da "benevole concessioni" a più funzionali ristrutturazioni, ma da una più radicale concezione democratica della società.

Nella presente relazione si terrà conto soprattutto del fattore "autonomia", ma nel sottofondo non si può rapportarlo al fattore "parità", pena l'assunzione di una autonomia decurtata, che riporta alla concezione di una democrazia sotto tutela, da chiamarsi impropriamente "democrazia", ma al più, verosimilmente, "assolutismo illuminato".

## Il problema

Alla luce di tali premesse poniamo il nostro argomento sotto forma di problema: in una scuola dell'autonomia quali connotazioni qualificano il ruolo di mediatore culturale proprio dell'IdR, nella sua condizione di professionista nel mondo della scuola?

Prima di enunciare una qualsiasi ipotesi di soluzione al problema posto, anzi, per poter enunciare una ipotesi fondata, occorre contestualizzare la professionalità docente in genere, e quella dell'IdR in specie.

La scuola, che apparentemente può sembrare che possa vivere di vita propria, in realtà è legata da una sorta di cordone ombelicale alla società che la produce e la gestisce. Dei tratti caratterizzanti la società non può non tener conto l'operatore sociale che lavora nel mondo della scuola, a doppio titolo:

- perché insegnanti, genitori e studenti sono *protagonisti* della scuola, vivono nella società, segnati anch'essi, come è naturale, da quei tratti caratterizzanti la società;
- perché insegnanti, genitori, studenti fanno la scuola, non per "riprodurre" la società, ma per porre fundamentalmente giudizi critici verso quei tratti o valori che circolano nella società e – a partire da quei giudizi critici – ipotizzare nuove modalità di essere e di comportamento e ad essi orientare la formazione delle nuove generazioni, Per tali compiti di "critica", di "invenzione" e di "orientamento" la scuola ha valenza essenzialmente *educativa*.

Non si tratta di fissare una fotografia delle molteplici linee che tratteggiano la realtà sociale, in cui pure opera la scuola. Numerose ricerche anno dietro anno avvertono che ci sono linee di tendenza piuttosto marcate, bisogni o problemi umani – a livello societario – ineludibili, di cui gli anni avvenire dovranno farsi necessariamente carico.

Nel rilevamento dei tratti culturali in divenire lo sguardo al passato serve per capire l'oggi e progettare il futuro. Il passato – pur nelle sue valenze positive – non potrà essere assunto a modello culturalmente normativo: la sua conoscenza sarà preziosa per il procedere del cammino della società e in essa della comunità cristiana. La stessa considerazione del passato induce una spinta al cambio (questa "legge" sociologica è naturale che valga pure per l'IRC e quindi per la professionalità dell'IdR). Di per sé la domanda sociale non è ragione sufficiente per giustificare un'innovazione educativa: il sistema formativo gode di un'autonomia relativa per cui, pur non potendo ignorare le spinte che vengono dall'evoluzione sociale, dovrebbe ricercare la motivazione prima delle sue scelte in criteri di natura filosofico-

pedagogiche e teologiche. Occorre quindi trasformare le esigenze sociali in domande di natura educativa. È quanto ci interessa nella seguente breve analisi della nostra società.

Tre le contestualizzazioni che ci servono per fondare le caratteristiche della odierna professionalità docente dell'IdR:

1. Il post-moderno e la globalizzazione
2. L'educazione come sfida
3. L'autonomia della scuola

### 1. Tratti culturali della nostra società

«Tempo di grandi travagli, di grandi consuntivi, alle soglie del terzo millennio. Si sta chiudendo un secolo denso di profondi mutamenti, di drammi umani e sociali, di inquietudini e tensioni [...]. In un tempo di consuntivi è d'obbligo porre una questione di fondo: dove sta andando la società contemporanea, dove sta andando il nostro paese alla fine di questo secolo? Quali idee guida li attraversano, quali tensioni, quali attese?»<sup>1</sup>.

La nostra società di fine secolo perviene da un vicino passato, che affonda le sue radici nei quattro secoli che ci precedono: la *modernità*. Questa, dopo esaltanti ottimismo di realizzare l'epoca d'oro dell'umanità, si è dismessa, cedendo il posto a ciò che vien detto il "*post-moderno*". Anche il post-moderno ha un trend, con un nome specifico: la *globalizzazione*.

#### *La modernità*

Il filosofo Vattimo scorge la modernità caratterizzata da:

«a) abbandono della visione sacrale dell'esistenza e affermazione di sfere di valore profane;

b) fede nel progresso come il punto chiave dell'ideologia della modernità [...] Il progresso è valore in sé; il progresso è tale quando va verso uno stato di cose in cui un ulteriore progresso è possibile, e nient'altro;

c) il nuovo è valore, e valore fondamentale»<sup>2</sup>.

#### *Il post-moderno*

Il sociologo Stefano Martelli, analizzando l'apporto di numerosi sociologici, sintetizza nelle seguenti caratteristiche il periodo in cui viviamo, chiamato "post-moderno"<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> F. GARELLI, *Forza della religione e debolezza della fede*, Il Mulino, Bologna 1996, 13.

<sup>2</sup> VATTIMO, *La società trasparente*, Garzanti, Milano 1989, 109.

<sup>3</sup> S. MARTELLI, *La religione nella società post-moderna, tra secolarizzazione e de-secolarizzazione*, EDB, Bologna 1990, 375.

a) la “fine del soggetto”, come effetto della specializzazione e frammentazione crescenti nella ricerca scientifica (dissociazione tra saperi specializzanti e sapere di senso comune);

b) l’accelerazione del tempo, per cui il progresso è diventato routine, senza riferimento ad alcun progetto di società. Ciò induce ad una vera e propria dissoluzione del progresso stesso, in quanto il bisogno di novità si estremizza e progressivamente diviene inessenziale. Ciò conduce pure all’ottundimento del senso storico: «La società post-moderna è una società dove la crescita non è più guidata da un modello culturale»<sup>4</sup>.

c) La de-realizzazione della realtà (la realtà diviene “virtuale”), come effetto delle accresciute possibilità comunicative offerte delle nuove tecnologie info-telematiche. L’informazione in tempo reale ha prodotto profonde modificazioni nella struttura decisionale e nella capacità organizzativa a livello mondiale. Ciò conduce al senso di de-localizzazione (tutti i luoghi sono “presenti”).

Inoltre, l’effetto dei mass media – contrariamente a quanto temeva T. Adorno, ossia una generale omologazione della società – è l’emergere della molteplicità di visioni del mondo. È la logica del mercato dell’informazione, che comporta la dilatazione continua del mercato di tutte le culture, gruppi etnici, con l’offerta dei molteplici sensi o significati in concorrenza fra loro, senza possibilità di coordinazione, di significati unitari.

d) Il moltiplicarsi dei centri di storia del mondo (crisi dell’eurocentrismo), che comporta la frantumazione della concezione unilineare e progressiva della storia, che aveva sorretto le “grandi narrazioni” della modernità<sup>5</sup>.

Le caratteristiche accennate rendono impossibile una rappresentazione condivisa della società, come si tendeva a fare nella modernità. La presente appare un’epoca in cui tutto tende a sovrapporsi sul piano della contemporaneità e della simultaneità, producendo la de-storicizzazione dell’esperienza, la de-localizzazione delle relazioni sociali, un senso di “immobilità” quale risultato dell’esperienza dell’accelerazione continua del tempo e della routinizzazione della novità tecnica, la de-realizzazione dell’esperienza, la frammentazione dell’identità.

Tutto ciò non sembra comportare l’aumento della solidarietà tra i popoli e le classi sociali; ma, al contrario, la tendenza ad esasperare gli squilibri esistenti, ad es., tra i ceti sociali e tra paesi sviluppati e no.

I tratti caratteristici del post-moderno conducono a due qualità della nostra epoca: la complessità e la flessibilità.

<sup>4</sup> V. BELOHRADSKY, *La modernità e oltre. Introduzione alla sociologia*, Bozzi, Genova 1989, 165.

<sup>5</sup> Cfr. J.-F. LYOTARD, *La condizione post-moderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981, 28s.

### Complessità

«La categoria della complessità è largamente utilizzata per qualificare globalmente la situazione dei sistemi dei paesi occidentali»<sup>6</sup>. A livello culturale ciò significa che viene meno il consenso nei confronti di modelli che presentano carattere universale e immutabile. La cultura cessa di essere un tutto organico e si trasforma in una serie di tessere accostate l'una all'altra senza grande coerenza e ordine, e secondo modelli tra loro non congruenti.

A livello *culturale* ciò significa che viene meno il consenso nei confronti di modelli che presentano carattere universale, immutabile. Valori e norme sono valevoli per brevi durata, per il perseguimento di obiettivi limitati dei singoli sottosistemi; e non importa se sono congruenti o meno con valori e norme dello stesso sottosistema in altre condizioni o con valori e norme di altri sottosistemi della medesima società<sup>7</sup>.

La cultura cessa di essere un tutto organico e si trasforma in una serie di tessere musive accostate l'una all'altra<sup>8</sup>, senza grande coerenza e ordine, e secondo modelli tra loro non congruenti.

A livello *strutturale*, complessità significa moltiplicazione di gruppi, associazioni, enti, che esprime una numerosità e varietà di componenti sociali, che rende difficile o impossibile tracciare il quadro unitario di una società.

L'attenzione prevalente 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 l'immediato, il proprio corpo e il presente. Il pragmatismo domina sia la conoscenza sia l'azione<sup>9</sup>.

La persona nella società complessa viene caratterizzata da tipiche connotazioni<sup>10</sup>: *eclettismo culturale*: l'individuo si sceglie i valori dai vari sottosistemi, secondo le opportunità; *eccedenza culturale*: l'abbondanza delle informazioni offerte nella società complessa supera la capacità di reazione attiva della singola persona; contemporaneo *consenso attivo – passivo* ai messaggi culturali: c'è possibilità per l'individuo di agire in maniera attiva sulla circolazione dei valori (il lancio dei messaggi su Internet ne è l'esempio tipico), ma insieme è più immediato subire i messaggi, in maniera sempre più massiva. L'eccedenza culturale e la passività conducono a nuove forme di *analfabetismo* e di *marginalità* culturale. Conseguenza ultima è la frammentazione dei valori: questi non vengono riconosciuti per la loro valenza universale, ma per l'utilità o funzionalità personale o di gruppo<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> V. CESAREO, *Società complessa e cultura di massa*, in "Aggiornamenti sociali" (1989) 40, 387.

<sup>7</sup> Cfr. N. LUHMANN, *Illuminismo sociologico*, Il Saggiatore, Milano, 1983.

<sup>8</sup> Cfr. A. MOLES (ed.), *Sociodinamica della cultura*, Guaraldi, Bologna, 1971.

<sup>9</sup> Cfr. G. MALIZIA, *I percorsi formativi della scuola*, CNOS-FAP, Roma 1990, 12-13.

<sup>10</sup> Cfr. V. CESAREO, *Società complessa e cultura di massa*, 391.

<sup>11</sup> In chiave fortemente critica, il sociologo Italo Vaccarini dieci anni fa delineava negativamente il quadro culturale della società complessa, cogliendo nella "defenzione dei valori" il primato della quotidianità, la concezione utilitarista della vita, la banalizzazio-

Tutto ciò rende difficoltoso (dichiarato anche “inutile”) il tentativo di unificare la società a partire da una unità culturale.

### *Flessibilità*

La flessibilità<sup>12</sup> indica l'abilità di una persona o di un sistema di sapersi adeguare a situazioni differenti. Ne conseguono due variabili: la discrezionalità decisionale e la capacità di esercitare un controllo sull'ambiente. Il sociologo dell'educazione, G. Malizia, indica due forme di flessibilità: l'adattamento e l'autonomia<sup>13</sup>.

Nella società flessibile l'autorealizzazione diviene l'obiettivo prioritario della persona: il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato condizionatamente al raggiungimento degli obiettivi individuali. Così, la domanda di scuola va interpretata come la ricerca da parte delle famiglie o dei giovani di uno strumento che può facilitare il reperimento di un buon lavoro, la mobilità professionale e sociale, la riuscita nella vita.

Nella società flessibile cresce la possibilità di scelta delle decisioni. Il rischio è che le scelte manchino di senso, spesso attuate in assenza di punti di riferimento valoriali, che rendano possibile una vera decisione libera.

### *Esiti del post-moderno*

Nell'attuale accelerazione del tempo, è possibile individuare quali possano essere gli esiti del post-moderno?

Il sociologo Franco Ferrarotti ne intravede due:

– la contro-utopia: alla caduta dell'ottimistica certezza della modernità di raggiungere la meta del totale dispiegamento dell'umanità e della socialità, si reagisce mediante il ricorso a fattori meramente tecnici nello gestire i problemi posti dell'iper-complessità: essendo difficile realizzare una progettualità culturale ci si rifugia nell'uso della tecnica fine a se stessa.

– secondo possibile esito: il ritorno alla tradizione, nella convinzione che in essa vi sono “semi di avvenire”<sup>14</sup>.

### *La globalizzazione*

Figlia primogenita del post-moderno o alveo universale in cui vive il post-moderno appare essere la “globalizzazione”.

Avverte J. Delors, primo responsabile, per conto dell'UNESCO, del secondo rapporto sull'educazione mondiale<sup>15</sup>, dopo il rapporto

zione sentimentale della morale a favore di una “moralità istintiva” (cfr. I. VACCARINI, *Cultura dominante e crisi esistenziale*, in “Aggiornamenti sociali” 40[1989]1, 13-28.

<sup>12</sup> Cfr. V. CESAREO, *La società flessibile*, Angeli, Milano 1987.

<sup>13</sup> Cfr. G. MALIZIA, *I percorsi formativi della scuola*, 13.

<sup>14</sup> Cfr. F. FERRAROTTI, *Una fede senza dogmi*, Laterna, Roma-Bari 1990, 172-173.

<sup>15</sup> J. DELORS (ed.), *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo (1996), Armando, Roma 1997.

Faure<sup>16</sup> degli anni '70: «La cultura subisce un costante processo di globalizzazione, anche se ancora solo parzialmente. Non possiamo ignorare le speranze di globalizzazione né i rischi, non ultimo dei quali il rischio di dimenticare il carattere unico dei singoli esseri umani»<sup>17</sup>.

Globalizzazione dice interdipendenza planetaria: una nazione, un popolo risulta così strutturalmente collegato con altre nazioni e popoli per la propria stessa sopravvivenza da non poterne fare a meno. Giovanni Paolo II parla di «interdipendenza tra gli uomini e le nazioni»<sup>18</sup>.

Le nuove tecnologie di comunicazione hanno fatto entrare l'umanità in una nuova dimensione, quella già profetizzata da McLuhan, il "villaggio globale"<sup>19</sup>: le distanze vengono eliminate, attraverso l'informazione in tempo reale; Internet è il segno-simbolo di tale connessione a rete dell'intera umanità. «Il libero flusso di immagini e di parole su scala mondiale ha trasformato non solo le relazioni internazionali, ma anche la comprensione del mondo da parte degli individui»<sup>20</sup>. Le migrazioni, spostamenti e mescolanza di popoli – accentuate per i gravi squilibri esistenti nei fattori economici e politici – costituiscono oggi la parabola vivente sempre più attuale della globalizzazione. Prima caratteristica della globalizzazione è appunto la intercultura, insieme al fenomeno interreligioso che l'accompagna.

### *L'intercultura*

«L'attenzione è spostata da identità nazionali e linguistiche ben definite a identità socioculturali più complesse e sfumate, in cui i fattori linguistici e sociali si accompagnano in maniera differenziata»<sup>21</sup>.

Comporta la relativizzazione della propria sociocultura di appartenenza iniziale (contenuti, valori, norme), un'accettazione e un riconoscimento della pari dignità delle culture, l'accettazione empatica del "diverso".

Con l'intercultura «l'oggi è già domani» nota il pedagogista Giuseppe Vico<sup>22</sup>. E continua: «L'intercultura è un fenomeno fondamentalmente legato ai problemi della libertà, della tolleranza, dell'amore tra le persone e tra i popoli, del rispetto, della valorizzazione e promozione delle aspirazioni più profonde della vita umana. È una questione che deve essere colta soprattutto nelle dimensioni sapien-

<sup>16</sup> E. FAURE (ed.), *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (UNESCO 1972), Armando, Roma 1974.

<sup>17</sup> J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, 17.

<sup>18</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Sollicitudo rei socialis*, 38-39.

<sup>19</sup> Cfr. M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare* (1964), Il Saggiatore, Milano 19745, 11.

<sup>20</sup> J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, 35.

<sup>21</sup> M.T. MOSCATO, *Intraculturale (educazione/pedagogia)*, in: *Enciclopedia pedagogia 4*, La Scuola, Brescia 1990, 6125.

<sup>22</sup> G. VICO, *L'intercultura e i suoi problemi educativi*, in: *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1992, 51.

ziali delle varie culture, negli orizzonti metafisici della vita, nelle aspirazioni etiche e religiose, nell'intenzionalità umana a conferire un senso etico e religioso all'esistenza»<sup>23</sup>.

La pedagoga C. Sirna, dell'Università di Messina, constata: «La mobilità della popolazione è quello che nel nostro tempo è assunto a tema centrale della riflessione comune del mondo occidentale, specialmente in quello europeo, per l'ampliarsi delle sue dimensioni e per l'incidenza che ha avuto e continua ad avere a tutti i livelli: demografico, economico, politico, socio-culturale in senso lato»<sup>24</sup>, e dal punto di vista educativo esorta ad «accettare la “sfida della complessità”»<sup>25</sup>.

Delors conclude la riflessione sulla globalizzazione con uno sguardo al futuro, invocando più competenza educativa: «Dobbiamo essere guidati dall'obiettivo utopistico di dirigere il mondo verso una maggiore comprensione reciproca, un maggiore senso di responsabilità e una profonda solidarietà, attraverso l'accettazione delle nostre differenze spirituali e culturali. L'educazione, fornendo a tutti l'accesso al sapere, ha precisamente questo compito universale: aiutare gli uomini a capire il mondo e a capire gli altri»<sup>26</sup>.

## 2. L'educazione come sfida

Il card. Saraiva Martins, Segretario della Congregazione dell'educazione cattolica, dichiara con tutto candore: «L'educazione è stata dichiarata la “questione centrale” della società contemporanea [...]. L'educazione è la sfida di questo nostro tempo»<sup>27</sup>.

Le caratteristiche delle società di fine secolo post-moderno, società complesse, flessibili, segnano il sostanziale abbandono di un centro di unità nei valori, a vantaggio di una pluralità di valori. Al singolo, più che alla società, è demandato il compito delle scelte valoriali. Educare sembra essere diventata impresa quanto meno inopportuna. Una serie di opere di pedagogisti lancia il grido d'allarme: l'educazione è moribonda se non morta:

– Per W. Brezinka (*L'educazione in una società disorientata*)<sup>28</sup>, ciò che caratterizza le società contemporanee è l'incertezza nei valori o la mancanza di valori dati per sicuri. Questa incertezza si ripercuo-

<sup>23</sup> *Ibidem*, 52.

<sup>24</sup> C. SIRNA, *L'esperienza interculturale nei percorsi formativi*, in: C. SIRNA (ed.), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino 1996, 3.

<sup>25</sup> *Ibidem*, 11.

<sup>26</sup> J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, 43.

<sup>27</sup> S. MARTINS, *La comunità cristiana di fronte ai problemi della scuola oggi*, in “*Seminarium*” 38(1998)1, 249-250.

<sup>28</sup> W. BREZINKA, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica* (1986), Armando, Roma 1989.

terebbe su tre opere vitali nella vita degli individui e delle società: la capacità di orientamento, la capacità di valorizzare, ossia di attribuire un valore a fatti, situazioni, comportamenti, la capacità di educare.

Per quanto attiene alla scuola, Brezinka sottolinea l'urgenza di restaurare lo smarrito ethos della professione docente, come componente essenziale della competenza professionale. E suscita il problema: quale competenza professionale docente in una società che si dichiara incapace di educare?<sup>29</sup>

– Riccardo Massa segnala (in *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*)<sup>30</sup>: «È l'idea stessa di educazione ad essere sostanzialmente rifiutata e ciò determina a sua volta un disagio profondo nella vita di tutti»<sup>31</sup>.

– Giuseppe Mari affronta il faticoso problema dell'*educare dopo l'ideologia* (ossia nel post-moderno): «Non possiamo nasconderci l'inadeguatezza di tanta educazione calibrata su una razionalità strumentale che oggi è in visibile declino»<sup>32</sup>.

– Neil Postman dell'Università di New York provocatoriamente dichiara essere già avvenuta "*la fine dell'educazione*"<sup>33</sup>; e, rifiutando al termine del libro l'assioma, pur constatando che la scuola ha perso di vista il valore e la sostanza propri dell'apprendimento, propone di recuperarli prima che sia troppo tardi.

– Giuseppe Acone nostalgicamente lamenta il *declino dell'educazione* insieme con il *tramonto d'epoca*<sup>34</sup>. Più dichiaratamente: c'è ancora spazio per l'uomo, il suo valore, la sua dignità in quanto umano, mentre la macchina, la tecnica, il consumo «passa come rullo compressore e omologante, e tutto nientifica»<sup>35</sup>? In questa società post-moderna «quale sarà lo spazio (e il destino) dell'educabilità/educazione dell'uomo?»<sup>36</sup>.

In particolare, Acone nota che «in Italia la scuola mostra una certa assenza di identità educativa. Si tratta di una crisi di identità che si manifesta *toto coelo* nei gradi alti: specie nella scuola secondaria di secondo grado»<sup>37</sup>: «già nella scuola materna ed elementare le tendenze efficientiste, istruzioniste e pluralizzanti fanno premio sulle precedenti istanze rivolte alle sintesi educative [...]. Tutto ciò ha a che fare con una stagione culturale sottilmente ed efficacemente nichilista».

<sup>29</sup> *Ibidem*, 153-162.

<sup>30</sup> R. MASSA, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1990.

<sup>31</sup> *Ibidem*, 11.

<sup>32</sup> G. MARI, *Educare dopo l'ideologia*, La Scuola, Brescia 1996, 217.

<sup>33</sup> N. POSTMAN, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola* (1995), Armando, Roma 1997.

<sup>34</sup> G. ACONE, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

<sup>35</sup> *Ibidem*, 21.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibidem*, 209.

lista»<sup>38</sup>. E conclude: «Per ora il declino dell'educativo nella scuola italiana è sotto gli occhi di tutti»<sup>39</sup>.

Eppure, educare sarà necessario. Se ne rende assertore convinto e innovativo J. Delors, per conto dell'UNESCO, nel rapporto sull'educazione *Nell'educazione un tesoro*: «Di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro, l'educazione ci appare come un mezzo prezioso e indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale [...]. La Commissione si dichiara convinta che l'educazione dovrà svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale, [...] come uno dei mezzi principali per promuovere una forma più profonda e più armoniosa dello sviluppo umano, e quindi per ridurre la povertà, l'esclusione, l'ignoranza, l'oppressione e la guerra»<sup>40</sup>.

### 3. L'autonomia della scuola

Come terza contestualizzazione per fondare i caratteri della professionalità dell'IdR poniamo l'autonomia scolastica o (meglio) della scuola.

Da qualche tempo in Italia si è avviato per la scuola un processo di riforma. Non si tratterebbe di un ritocco, ma di un forte rinnovamento di tutto il sistema scolastico. La riforma investe molti e complessi problemi: il riordino dei cicli, l'autonomia delle scuole, la parità scolastica, la formazione dei docenti, il rapporto della scuola con le componenti della società...

La scuola fa parte propriamente della società civile (cfr. RdC 154) e le attuali ipotesi di riforma sembrano rientrare come corollario nel quadro culturale della società post-moderna, società globale, che, rifiutando sistemi verticisti, o burocratizzati, si caratterizza per la flessibilità.

Generalmente parlando, l'autonomia nel sociale ha un doppio e reciproco significato<sup>41</sup>: autonomia che riguarda il singolo, autonomia che riguarda un sistema, un ente, una istituzione.

*Per il singolo*: autonomia è l'abilità di determinare in larga misura personalmente le proprie scelte, di operare in modo attivo sui condizionamenti esterni di gestire la sua vita secondo un progetto proprio. *Per un sistema o un'istituzione*, quale la scuola, autonomia significa la capacità di adottare strategie di lungo periodo e di influire sulla realtà esterna in base a interventi mirati.

<sup>38</sup> *Ibidem*, 209-211.

<sup>39</sup> *Ibidem*, 211.

<sup>40</sup> J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, 11.

<sup>41</sup> Cfr. G. MALIZIA, *Il quadro generale di riferimento*, in: CNOS-FAP, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale*, Roma 1990, 13.

L'autonomia riguarda la mediazione tra la realtà effettuale (il quartiere, la città, i gruppi associati, le comunità religiose: in parole globali, la società, la politica, l'economia, la religione) e i fini che la scuola intende perseguire: per realizzare i fini i componenti responsabili della scuola adottano strategie che nell'interazione con la realtà esterna siano in grado di influire su di essa. Per questo, rivede tempi, programmi, ruoli, alleanze, mezzi e strumenti. È chiaro che tale flessibilità è possibile se i vincoli burocratici e centralizzati sono allentati, se ciascun "attore" della scuola si sente in grado di gestire responsabilmente i ruoli che deve ricoprire in vista della realizzazione del fine.

Si delinea così una scuola più della società che dello Stato, una scuola che si caratterizza per progetti formativi più che per programmi buoni per tutte le scuole, una scuola che si valuta per la capacità di malleabilità e di flessibilità.

In questa scuola i docenti si vedono investiti di responsabilità non solo individuale ma corale: più che dipendenti da un'amministrazione burocratizzata costituiscono il gruppo gestore dell'impresa educativa: attraverso l'utilizzo creativo dei tempi, delle strutture, dei mezzi e strumenti che essi stessi porranno in essere, gli insegnanti conducono i ragazzi che si iscrivono nella "loro" scuola (e che liberamente fanno affidamento su di essi) alla realizzazione di mete e finalità concordate e dichiarate.

L'autonomia implica l'invenzione e la ri-creazione di tempi e modalità organizzative non fisse, ma flessibili in ordine alle mete prefissate. Così può comportare il venir meno della struttura in classi e in tempi fatti di orari assegnati ai diversi insegnamenti, per una più dinamica articolazione in gruppi per interessi, per obiettivi formativi, se in tal modo i fini che la scuola si assegna verrebbero meglio conseguiti.

L'impresa scolastica<sup>42</sup> ha nel corpo docente i suoi responsabili per la riuscita dell'impresa. La professionalità degli insegnanti dovrà avvalersi di competenze nuove, che nel corso di questi ultimi anni già sono state avviate, prima fra le altre la capacità di corresponsabilità gestionale, che comporta: capacità di analisi, di progettazione, di interventi da realizzare in un insieme di interrelazioni tra docenti, docenti e studenti, fra scuola e genitori, fra scuola e istituzioni sociali (associazioni sportive, culturali, religiose...).

Il principio dell'autonomia della scuola, dopo una prima avvisaglia del 1993, è entrata nell'ordinamento italiano con la legge n. 59 del 15 marzo 1997, e seguita da un Decreto ministeriale per la sperimentazione dell'autonomia organizzativa e didattica (27 novembre 1997) e da una Bozza di regolamento del 4 maggio 1998.

<sup>42</sup> Cfr. G. ZANNIELLO, *La scuola come impresa educativa*, in "Cultura e educazione" 9(1996/97)2, 29-31.

L'innovazione appare rivoluzionaria: liquida lo statalismo e il centralismo burocratico: impone un nuovo rapporto tra scuola e comunità locali, reclama un più deciso coinvolgimento, nella gestione della scuola, da parte dei genitori e degli studenti: richiede necessariamente una "nuova" professionalità.

La scuola non appare più come un'espressione dello Stato per cui presidi e docenti venivano considerati funzionari dell'apparato amministrativo centralizzato. Essa piuttosto è affidata a chi originariamente compete: genitori, docenti, studenti che decidono di frequentarla, in collegamento con le componenti responsabili della comunità locale. Allo Stato permangono i compiti di organizzazione generale e di controllo. Esso detta le norme e gli obiettivi generali dell'istruzione e controlla che le scuole che hanno funzione pubblica li realizzino.

Non è cosa da poco tale mutamento: l'autonomia porta con sé l'esigenza della cosiddetta "parità" di trattamento di tutte le scuole che pretendono essere "pubbliche". Proprio l'autonomia può favorire la traduzione concreta di alcuni principi costituzionali. Secondo gli articoli 1 e 2 della Costituzione, il potere costituente di qualsiasi istituzione (scuola, impresa, società) non risiede nell'amministrazione statale, ma nei cittadini, intesi come singoli e come aggregazioni. L'art. 5 recita: «La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali, attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento, adegua i principi e i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento».

È l'Amministrazione dello Stato che si mette a disposizione, e mette a disposizione delle scuole, competenze e strutture, perché la scuola autonomamente possa raggiungere le mete educative e culturali che si prefigge nell'ambito delle norme generali dettate dallo Stato.

Dando uno sguardo d'insieme sulle "novità" introdotte dall'autonomia, la pedagoga Sira Serenella Macchietti descrive: «L'autonomia organizzativa, finanziaria e didattica potrà consentire di adeguare il piano curricolare degli studi alle situazioni particolari ed eventualmente di variarlo, di decidere le modalità di organizzazione dell'orario scolastico e delle attività didattiche di programmare azioni di recupero e di sostegno, di valorizzazione degli studenti capaci e meritevoli, di individuare interventi per far fronte al problema della dispersione scolastica e di istituire corsi di educazione permanente degli adulti [...]. C'è possibilità di avvalersi di competenze esterne, il che tende a valorizzare le risorse della comunità e a soddisfare il bisogno dei cittadini di sentirsi protagonisti della crescita culturale e sociale del Paese»<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> S.S. MACCHIETTI, *Qualche riflessione sull'autonomia*, in "Cultura e educazione" 11(1998/99)1, 8.

### *Come si pone la "religione"*

Concludiamo la contestualizzazione con una domanda che interessa direttamente chi fa la professione docente di "insegnare religione cattolica": come si pone la religione nel contesto di una società post-moderna, di una acuta crisi dell'educativo, nell'ambito dell'autonomia della scuola?

È d'obbligo richiamare alcuni studiosi che riflettono sulla religione (e sul cristianesimo in particolare) in questo fine del secondo millennio, in rapporto alla società:

- Danièle Hervieu-Léger, *Verso un nuovo cristianesimo? Introduzione alla sociologia del cristianesimo occidentale* (Queriniana, Brescia 1989);
- Emile Poulat, *L'era post-cristiana. Un mondo uscito da Dio* (SEI, Torino 1994);
- Stefano Martelli, *La religione nella società post-moderna, tra secolarizzazione e de-secolarizzazione* (EDB, Bologna 1990).

Lo si è chiamata col nome di "secolarizzazione" il processo del trasferimento di importanza dal religioso trascendente alla ragione immanente<sup>44</sup>.

La secolarizzazione è frutto della modernità. Oggi, epoca post-moderna, si parla di "eclissi della secolarizzazione": «Venuta meno l'enfasi posta dalla modernità sulla secolarizzazione come razionalizzazione unilineare e onnipervasiva, si riscopre che la religione costituisce una riserva di simboli e significati»<sup>45</sup>, perché l'uomo possa interpretare se stesso e il mondo, ché altrimenti si vedrebbe fagocitato dal nonsense. Osserva Ardigò che il post-moderno vede «attribuire nuova rilevanza al primato della coscienza personale e alla formazione di rapporti intersoggettivi a partire da processi basati sull'empatia, la fiducia, la confidenza, l'amore»<sup>46</sup>. Queste risorse di senso trovano nelle istituzioni religiose il luogo ove assumono forma definita, caratterizzata da un preciso riferimento istituzionale, sia simbolico, che organizzativo.

Già nella città secolare la religione non era morta nel cuore dell'uomo. Lo rilevava il sociologo T. Luckmann, quando osservava: «La struttura sociale è secolarizzata, l'individuo no»<sup>47</sup>. E il sociologo Martelli, considerando la funzione della religione nella società post-moderna ribadisce: «Il tentativo in atto nella società complessa di affidare a equivalenti funzionali della religione il compito di svolgere fun-

<sup>44</sup> Cfr. S.S. ACQUAVIVA - S. GUIZZARDI (edd.), *La secolarizzazione*, Il Mulino, Bologna 1973; H. LUEBRE, *La secolarizzazione*, Il Mulino, Bologna 1970.

<sup>45</sup> S. MARTELLI, *La religione nella società post-moderna*, 402.

<sup>46</sup> ARDIGÒ, *Per una sociologia oltre il post-moderno*, Laterza, Roma-Bari 1988, 275.

<sup>47</sup> T. LUCKMANN, *Fine della religione istituzionale e religione invisibile*, in: S. ACQUAVIVA - G. GUIZZARDI (edd.), *La secolarizzazione*, 144.

zioni di integrazione e coesione sociale in maniera automatizzata, non sembra portare affatto alla eliminazione del bisogno di trascendenza, come è stato verificato anche da recenti ricerche su segmenti qualificati di popolazione, quali gli scienziati o i giovani [...]. A differenza delle ideologie, la religione riesce ad adempiere anche nella società contemporanea a funzioni non altrimenti fungibili [...]. La cultura non religiosa non riesce ad assolvere a tale funzione interpretativa, neppure nella società post-moderna: anzi, proprio in questa diviene sempre più centrale la rilevanza della risorsa “senso”, in correlazione con la crescita del livello culturale medio delle persone, e con la ricerca crescente di trasparenza nei processi comunicativi interpersonali»<sup>48</sup>.

Si potrebbe dire che il problema non è della religione (della sua sopravvivenza), ma della società post-moderna: come la società si possa inventare e garantire strutture di socializzazione ed educazione religiosa, dato che la religione è permanentemente presente nell’orizzonte culturale della persona.

La Commissione dell’UNESCO sull’educazione ritiene ineludibile l’educazione della dimensione morale, che ha il suo fondamento nella concezione della vita (ossia nella religione): «Il mondo, spesso senza accorgersene, ha un desiderio ardente, spesso inespresso, di un ideale e di valori che noi chiameremo “moralì”. È quindi nobile compito dell’educazione incoraggiare tutti e ciascuno agendo in armonia con le loro tradizioni e convinzioni e mostrando pieno rispetto per il pluralismo, innalzare le menti e gli spiriti fino al piano dell’universale, e, in certa misura, al superamento di se stessi. Non è esagerato, da parte della Commissione, affermare che da questo dipende la sopravvivenza dell’umanità»<sup>49</sup>.

Il post-moderno approda ad una constatazione: la ragione umana non salva l’uomo dall’assurdo. Il pensiero debole può anche significare scetticismo radicale, nichilismo radicale; ma può voler significare che l’uomo non è capace di costruire sensi assoluti e che la conoscenza umana è sempre parziale, fallibile e incompleta. Nota Dario Antiseri che il senso dell’esistenza non è una costruzione umana. Ma il senso che non può essere costruito può venire invocato. L’invocazione di senso è appello al religioso<sup>50</sup>. Proprio in questa epoca post-moderna balza di prepotenza il riferimento al Trascendente come risposta “razionale” al bisogno di senso a cui la ragione umana (dell’epoca moderna) ha tentato invano di dare risposte soddisfacenti.

È da notare che per “religione” si intende un qualunque appello, credenza, rito verso un “Trascendente”, qualunque sia la sua specifica denominazione. Religione non si identifica con Cristianesimo o con Cattolicesimo.

<sup>48</sup> S. MARTELLI, *La religione nella società post-moderna*, 116-119.

<sup>49</sup> J. DELORS, *Nell’educazione un tesoro*, 15.

<sup>50</sup> D. ANTISERI, *Post-modernità e fede cristiana*, in “Scuola cattolica oggi”, 11(1998)1/2, 5-6.

Ciò significa che la società post-moderna in Italia, segnata dalla globalizzazione (interculturale, interreligiosa) si avvia a un riconoscimento pubblico della rilevanza educativa della religione, a prescindere da un rapporto privilegiato con la religione cattolica. La scuola comporterà forme di educazione del senso religioso. Per effetto dell'autonomia toccherà alle singole scuole, immerse in un determinato territorio, concretizzare le modalità educative.

In questa società post-moderna, caratterizzata da complessità, flessibilità, interculturale, globalizzazione la scuola tende ad assumere due posizioni possibili nella relazione con la società e le culture. La prima posizione è quella di ritenere di poter inglobare la totalità delle problematiche. Si mettono in atto, allora, le diverse "educazioni": educazione ecologica, sanitaria, sessuale, religiosa, stradale, culinaria... Il rischio è quello di lasciare appena all'orizzonte l'educazione come ricerca del senso dell'esistenza e sintesi unitaria della persona.

La seconda (più propria nelle società complesse) è quella di porsi come sistema riduttore della complessità: divenendo funzionale ad alcune macroesigenze della società: l'industria, il lavoro, la produzione. La scuola si porrebbe così al servizio della tecnica e piuttosto che educare l'uomo, lo abiliterebbe a prestazioni funzionali al mondo del lavoro, intendendo tale abilitazione come fine stesso dell'educazione<sup>51</sup>.

Su queste basi consideriamo i tratti della professionalità dell'IdR nella scuola complessa.

1. L'IdR pone al servizio della società alcuni **convincimenti basilari** per l'essere stesso della scuola:

*a) in ordine alla scuola:*

Ciò che la scuola non deve fare: non deve farsi concorrente di strumenti della comunicazione multimediale (televisione, computer, internet) che offrono con maggiori mezzi e più efficacia notizie, documenti, informazioni. La scuola non è il luogo dedicato dell'intrattenimento.

La scuola, secondo tutta la tradizione personalista, è luogo interattivo tra persone, intenzionalmente deputato per la formazione critica della persona in rapporto con se stessa, con gli altri, il tempo e lo spazio. In ciò la scuola ha la sua peculiarità: intende essere luogo di educazione della persona nella sua integralità, come uomo e cittadino, attraverso la comunicazione interpersonale, sistematica e critica, della cultura.

<sup>51</sup> Cfr. ACONE, *Declino dell'educazione*, 195-196.

Ciò rimanda ad una prima competenza professionale dell'IdR: essere "uomo della scuola" a tempo pieno.

*b) In ordine all'educazione*

La scuola affronta oggi nella società complessa la grave tentazione di considerare l'educazione come abilitazione a prestazioni tecniche funzionali al mondo del lavoro.

Educare è la "questione centrale" delle società contemporanee: è la sfida di questo nostro tempo. Lo ribadisce il rapporto dell'UNESCO sull'educazione: «All'alba del nuovo secolo, la cui prospettiva suscita sia angoscia che speranza, è di fondamentale importanza che quanti provano un senso di responsabilità rivolgano la loro attenzione sia alle finalità che agli strumenti dell'educazione. È convinzione della Commissione che l'educazione sia non solo un processo continuo di miglioramento delle conoscenze e delle abilità, ma anche, e forse soprattutto, un mezzo straordinario per produrre lo sviluppo personale e per costruire rapporti tra individui, gruppi e nazioni»<sup>52</sup>.

Umanizzare è lo scopo dell'educazione: è un accompagnare la persona, perché questa maturi interiormente una libera, cosciente ed abituale adesione ai valori. Quali siano questi valori, Maritain li riconduce a tre: la verità, la socialità, la trascendenza<sup>53</sup>.

Il rapporto dell'UNESCO sull'educazione riconduce a quattro pilastri i compiti educativi<sup>54</sup>:

- 1° imparare a conoscere (o imparare a imparare: acquisire gli strumenti della comprensione);
- 2° imparare a fare (acquisire la capacità di agire creativamente nel proprio ambiente);
- 3° imparare a vivere insieme (capacità di partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane);
- 4° imparare ad essere (nessuno dei talenti che sono nascosti come un tesoro sepolto in ciascuna persona deve essere lasciato inutilizzato).

E conclude: «Questo significa andare oltre una visione strumentale dell'educazione, cioè come un processo al quale ci si sottopone per raggiungere determinati scopi (in termini di abilità, capacità o di potenziale economico), per arrivare a una visione che metta in risalto lo sviluppo della persona nella sua interezza, cioè della persona che impara ad essere»<sup>55</sup>.

<sup>52</sup> J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, 11-12.

<sup>53</sup> Cfr. J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1988: «La conquista della interiore e spirituale libertà è il fine dell'educazione» (*ibidem*, 26).

<sup>54</sup> Cfr. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, 18-19; 79-90.

<sup>55</sup> *Ibidem*, 80.

**Tutto ciò rimanda ad una seconda competenza dell'IdR, uomo della scuola: divenire esperto in campo pedagogico, persona che sappia cogliere ed indicare fini, metodi e strumenti educativi.**

*c) In ordine alla soggettività della persona*

L'educatore parte dal soggetto e perviene alla formazione della coscienza, considerata come centro dinamico della personalità, unificazione delle molteplici manifestazioni dell'io, giudizio critico del bene e del male.

La citata Commissione dell'UNESCO sull'educazione «ha riaffermato con forza il principio fondamentale che l'educazione deve contribuire allo sviluppo totale di ciascun individuo: spirito e corpo, intelligenza, sensibilità, senso estetico, responsabilità personale, valori spirituali»<sup>56</sup>.

Il progetto educativo della scuola ha come centro la persona: la scuola è rapporto tra persone più che tra cose o saperi: è la promozione della persona, delle sue diverse dimensioni (fisica, psicologica, sessuale, intellettuale, morale, sociale, religiosa) lo scopo per cui la scuola esiste come ente educativo: la persona nella sua individualità, non come risorsa di sviluppo o come strumento di ideologie.

**Vi si ravvisa una terza competenza dell'IdR: capacità di relazionarsi a ciascuna persona come unica e irripetibile, al fine di aiutarla a maturare una coscienza libera e responsabile.**

*d) In ordine al "religioso"*

La società post-moderna nutre in sé il processo inverso della secolarizzazione, la de-secolarizzazione. La crisi della fede laica nell'universalità della ragione umana e la crisi dell'ottimismo nel progresso evolutivo della storia umana (propri dell'età moderna) conducono alla necessaria riconsiderazione del ruolo umano e sociale del rapporto col Trascendente quale fonte di quel senso ultimo che la ragione umana è incapace di conquistare. Il "religioso" appare di casa nella società complessa, fatta di rapporti interculturali, di incontri interreligiosi.

Dire "religione", "religioso" non è cosa pacifica per i diversi significati che questa parola evoca nella società complessa:

– Vi è una "religione alla carta": chi la pratica sceglie con proprio comodo le verità religiose, quelle che vanno d'accordo con le proprie vedute. L'istituzione è un disturbo, le mediazioni sarebbero intromissione illegittima.

– Al lato opposto, non mancano nella nostra cultura complessa coloro che, insoddisfatti del relativismo e bisognosi di sicurezze, tro-

<sup>56</sup> *Ibidem*, 87.

vano rifugio nel fondamentalismo. Per essi il pluralismo (soprattutto religioso) è un male, che è da combattere come si combatte l'errore per il trionfo della verità.

– Si diffonde a macchia d'olio il numero di coloro che, di fronte alle promesse non mantenute della scienza, della ragione, delle ideologie, ricercano un "divino": feticismo ed esoterismo sono le loro espressioni religiose. Le verità in cui credere sono costruite da un'opera di eclettismo e di sincretismo. Conseguenza personale sembra essere il narcisismo.

– Infine si espande una forma di religione laica, costituita da una serie di fenomeni sociali che si ritualizzano e assumono carattere di "assoluto". Il nostro secolo ha visto – e, in maniera diversificata, ancora sussiste – il fenomeno dell'esaltazione dell'identità nazionale, con i suoi miti e i suoi riti, con la sua storia sacra, i suoi sacerdoti e i suoi sacrifici. È il caso della sacralizzazione delle utopie ideologiche, con i loro profeti, i loro dogmi, e i loro pontefici. Rientrano in questa religione laica, i culti che si tributano agli eroi della canzone o in genere dello spettacolo o anche la sacralizzazione della natura.

L'avvento in Italia di forme religiose prima soltanto conosciute dai libri o dai documentari televisivi quasi folklore di popoli diversi, ora si fa esperienza. Se ne dovrà tenere conto nell'educazione a scuola.

Nell'attuale sistema concordatario, l'IdR è consapevole di alcune certezze in ordine al suo insegnamento: la fede cristiana non è solo uno specifico motore o forza di azione nel mondo, ma pure è uno specifico codice linguistico che rende possibile leggere, analizzare, interpretare la realtà di questo mondo. Nella nostra cultura pluralista ogni forma religiosa - si dice - ha diritto di esistere. A maggior ragione, l'educazione scolastica in ordine alla dimensione religiosa della società dovrà contribuire in maniera efficace ad aiutare i ragazzi a leggere, analizzare, interpretare i fenomeni religiosi che fanno da commensale all'esperienza ordinaria del ragazzo.

**Si ravvisa qui un quarto elemento di competenza dell'IdR: il suo essere esperto dei molteplici fenomeni religiosi, saper cogliere l'insoddisfazione umana da cui molti di questi fenomeni nascono e si sviluppano e guidare i ragazzi a cogliere la rivelazione di Dio nel nostro tempo, nel confronto documentato con l'irruzione, nella storia, di Dio Padre e salvatore, annunciata dai discepoli del Signore Gesù.**

### **La professionalità dell'IdR**

Abbiamo già delineato le quattro competenze che strutturano oggi la professionalità dell'IdR. Questi qualifica la sua presenza nella scuola qualificando la sua professionalità, che è fatta di compiti rea-

lizzati con competenza. Il che non vuol dire “successo” certo. Anzi, nota il pedagogista Elio Damiano, «la professionalità docente si presenta particolarmente ardua, perché deve far fronte all’insuccesso e alla sua tollerabilità [...]. La lucida consapevolezza del successo probabile sembrerebbe un carattere certo della professionalità docente»<sup>57</sup>.

Ma la consapevolezza del successo non certo spinge l’IdR ad acquisire una competenza con più fondate basi. Nella dichiarazione conciliare su L’educazione cristiana si legge che la vocazione del docente «esige speciali doti di mente e di cuore, una preparazione molto accurata, una capacità pronta e costante di rinnovamento e di adattamento»<sup>58</sup>. Ai docenti è richiesta la professionalità: nel documento della Congregazione per l’Educazione Cattolica *Il laico cattolico, testimone della fede nella scuola* è affermato: «La prima cosa che deve sforzarsi di raggiungere il laico educatore è quella di conseguire una solida formazione professionale, il che comprende un vasto ventaglio di competenze culturali, psicologiche e pedagogiche. Non è sufficiente, tuttavia, raggiungere inizialmente un buon livello di preparazione. Occorre mantenerlo ed elevarlo aggiornandolo»<sup>59</sup>.

In linea con quanto abbiamo considerato del ruolo della religione nella società attuale – post-moderna, tendente alla globalizzazione – l’IdR ritrova il centro della sua professionalità nella capacità di educare al “senso” dell’esperienza umana in rapporto al Trascendente rivelato.

Suo compito specifico è quello di accompagnare i ragazzi a saper analizzare, interpretare. Il suo è essenzialmente un compito ermeneutico.

Il “senso” di un cultura è il significato ultimo dei molteplici segni con cui la cultura si manifesta ed è il tratto unificatore della cultura stessa, ciò a cui la cultura continuamente rinvia, in quanto la trascende.

Se «l’uomo supera l’uomo» e se la ragione umana è impotente a cogliere l’ulteriorità nell’immanente (è la consapevolezza del post-moderno), mentre riesce a cogliere i molteplici significati delle cose, la religione è guida a discernere tra i molti significati degli avvenimenti, delle esperienze dei segni culturali il “senso” non raggiungibile dalla ragione, ma rintracciabile a partire dalla “invocazione”: è questa la via percorsa dalla religione rivelata: dall’invocazione della salvezza ultima dell’uomo all’accoglienza della salvezza offerta. La religione,

<sup>57</sup> E. DAMIANO, *Professione docente*, in: Enciclopedia pedagogica 4, La Scuola, Brescia 1992, 9437.

<sup>58</sup> CONCILIO VATICANO II, *Gravissimum educationis. Dichiarazione sull’educazione cristiana* (1965), n. 5.

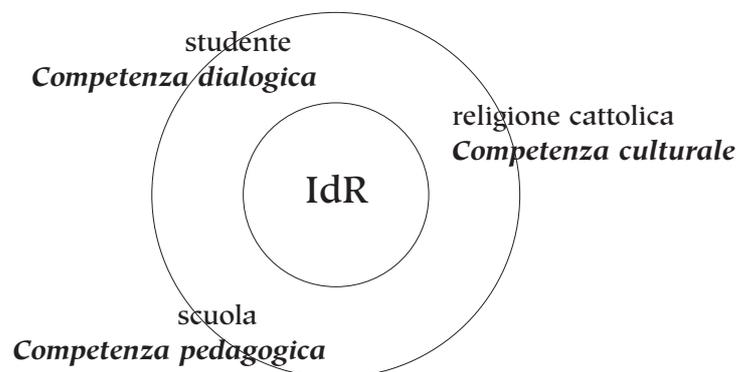
<sup>59</sup> CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*, 27, in *Enchiridion Vaticanum* 8, 327.

lungi dal considerarsi come un insieme di riti che toccano le libere scelte personali, appare come la necessaria partner di tutte le discipline. Lì dove queste esauriscono la domanda di senso per l'uomo, la religione continua il cammino di ricerca e di scoperta. In questa ricerca e in questa scoperta l'uomo ritrova significati nuovi, perché trascendenti le esperienze, gli avvenimenti, i molteplici perché dell'uomo, approfonditi dalle diverse scienze.

Compito specifico dell'IdR sarà, allora, quello di accompagnare i ragazzi a saper analizzare e interpretare i molteplici segni della cultura in cui vive per cogliere l'ulteriorità di senso, a cui pure questi segni rinviano, ma non raggiungibile dalle altre discipline. In questa capacità di accompagnamento investe la sua professionalità.

### *Competenze*

La professionalità è costituita da tipiche competenze. Le quattro che abbiamo enunciato possiamo reconsiderarle a partire dalla struttura fondamentale, propria della disciplina scolastica, costituita dal triplice polo: il soggetto (lo studente), l'oggetto (la materia di insegnamento: nel nostro caso, la religione cattolica), la scuola.:



1. *Competenza culturale*: è in ordine alla religione cattolica, quale luogo interpretativo delle culture e dell'esperienza umana. L'IdR deve essere competente nell'analisi e interpretazione dei mondi culturali e religiosi del nostro tempo, nella ricerca del senso trascendente, secondo i principi della tradizione cattolica.

2. *Competenza pedagogica e didattica*: è in ordine alla scuola, quale conclamato luogo formativo, interagente con le varie agenzie educative, il cui specifico è il rapporto insegnamento-apprendimento. L'IdR dovrà maturarsi come competente nelle capacità e abilità educative e didattiche: compito tanto più arduo e necessario quanto più il nostro è tempo di "crisi dell'educazione".

3. *Competenza dialogica o comunicativa*: è in ordine alla persona dello studente, con cui si entra necessariamente in dialogo per la ricerca di una verità che trascende entrambi, studenti e insegnante. L'attività educativa e didattica è poggiata sulle possibilità e capacità di comunicazione. L'IdR dovrà essere capace di conoscere e utilizzare le funzioni e le modalità proprie del *linguaggio simbolico*, più appropriato per la ricerca del senso trascendente.

L'IdR si qualifica pertanto come *operatore culturale*.

a) Ha il compito di svegliare il pensiero, far scoprire agli alunni la possibilità della ricerca di una verità "ulteriore" oltre quella raggiungibile dalla ragione umana, verità che riguarda il "senso" trascendente dei molteplici segni culturali, condurre gli studenti a relativizzare i diversi valori umani che si pongono come assoluti, stimolare e orientare energie e attività per un impegno responsabile nel mondo.

In quanto mediatore culturale, l'IdR promuove la crescita della persona mediante l'analisi critica della cultura. Metodologicamente, la conoscenza dei principi del cattolicesimo è funzionale alla significatività di essi per il ragazzo nella sua maturazione globale (intellettuale, ma anche affettiva, morale, sociale, religiosa).

Nell'IdR si instaura un nuovo e articolato rapporto tra "materia" e "contenuto". Materia di una disciplina è ciò che compone lo specifico della stessa disciplina (classicamente una disciplina è il "servizio" che la disciplina rende per la formazione degli alunni. Vi si "miscela" insieme l'esperienza di vita degli alunni e la "materia" della disciplina: questa fa da luce interpretativa a quella (classicamente, il contenuto è l'*obiectum formale* della disciplina).

"Materia" dell'IRC è chiaramente la religione cattolica. Questa si presenta come un insieme unitario di eventi propositivi: Dio Trinità, la storia del popolo ebraico, Gesù Cristo, la Chiesa (e nella Chiesa la Bibbia, la Tradizione, il Magistero, i Sacramenti, l'agire morale), l'esperienza degli alunni considerata nel più ampio contesto delle culture in cui i ragazzi vivono. La "materia" interpreta dal punto di vista trascendente l'esperienza umana.

Didatticamente, l'IdR compie con gli alunni un percorso che va dal segno (= l'esperienza umana) ai diversi significati (significato scientifico, etico, simbolico) di esso, al senso: il segno colto nella molteplicità dei suoi significati è ulteriormente considerato in rapporto al Trascendente secondo la tradizione cristiana<sup>60</sup>. È un processo essenzialmente ermeneutico: si va dal fatto ai valori che nel fatto sono racchiusi, dalla spiegazione dell'evento (compito esegetico) alla comprensione di esso nell'esistenza umana (compito ermeneutico).

<sup>60</sup> Cfr. G. CRAVOTTA, *Professionalità nell'insegnamento della religione cattolica*, SEI, Torino 1991, 124-127; 133-136; 145-147, rispettivamente per la scuola elementare, media e superiore. Il principio ermeneutico è identico per i tre tipi di scuola, ed è proprio dell'IRC.

L'IdR svolge il ruolo del mediatore tra l'esperienza come fatto e l'esperienza come valore da cogliere mediante l'uso onesto e critico delle fonti. Assumendo tutta intera la realtà umana, storica, culturale, religiosa degli alunni, l'IdR li guida a rendersi conto criticamente di tale realtà (= lettura del segno) e ritrovarvi significati, che, andando al di là dell'immediato, li conducano alla scoperta della trascendenza, che offre la possibilità di scorgere un senso unitario alla vita. L'alunno è guidato ad avvertire che non ci sono due tipi di esperienze parallele: l'esperienza "profana" e quella "religiosa": ma che esiste una sola esperienza, quella umana, il cui significato più profondo è colto ed espresso dal linguaggio religioso.

Come è facile intravedere, tale compito ermeneutico è tipico della scuola che educa.

b) Nella scuola dell'autonomia l'IdR ha il compito di interagire attivamente con gli artefici del cambio della scuola, che sono, in particolare, insegnanti e genitori. Sarebbe vano opporre resistenza al cambio di modalità gestionale: accorpamenti per gruppi e non per classi, raggruppamento di ore per condurre un'attività formativa. Molto di più importa il sentirsi responsabili della ricerca di senso, che è insito in ogni autentico problema umano affrontato dalla scuola, la possibilità di coinvolgere persone e istituzioni al di fuori del mondo della scuola quali esperti o testimoni, la sua presenza qualificata nelle iniziative culturali per i ragazzi e gli stessi adulti, che la scuola può mettere in cantiere.

In particolare, con i docenti delle diverse discipline, l'IdR può assumere il ruolo privilegiato di "fautore del dialogo": interagisce con gli insegnanti, per rendere evidente la ricerca di senso. Le varie discipline, attraverso i loro procedimenti metodologici, aiutano a scoprire i limiti di ciascuna scienza ed educano all'impegno della ricerca; evidenziando problemi di fondo, invocano una diversa ricerca, da svolgersi su un piano diverso del fenomenologico, fino al piano della trascendenza. È in questo compito dialogico uno dei punti più qualificanti della professionalità dell'IdR.

c) Non è completa, però, la professionalità dell'IdR se si rinchiusse nell'ambito della scuola. Già l'autonomia della scuola può condurre a iniziative sociali di dibattito culturale nel quartiere o in istituzioni: nel mondo politico, nel mondo sindacale o lavorativo, nel mondo economico, nel mondo ecclesiale: spetta alla creatività gestionale della scuola operare tali possibilità promuoventi.

Ma pure al di fuori delle iniziative proprie della scuola, nella comunità ecclesiale l'IdR ha la sua professionalità da mettere a servizio, non facendo qualcosa d'altro (per es. il catechista o il responsabile liturgico, o il ministro straordinario dell'eucaristia...), ma operando come mediatore culturale, professionista nella ricerca del "senso" trascendente nelle vicende umane, esperto qualificato nel

dialogo cultura-fede nei vari settori del lavoro, della scienza, della famiglia, della politica, dello sport, dell'economia, della progettazione dell'uomo in divenire.

L'IdR non può considerarsi professionista nella scuola e "semplice cittadino" al di fuori di essa; piuttosto, proprio perché realizza il suo essere in quanto professionista, è investito del compito di aiutare la sua stessa comunità ecclesiale a comprendere o intendere quale valore o significato abbiano i dati della tradizione cristiana per i problemi che l'uomo affronta nel suo presente e nel suo futuro. È questo un problema ermeneutico, proprio della professionalità dell'IdR. In termini ecclesiali, in questo consisterebbe la sua specifica ministerialità nella comunità cristiana in dialogo con il mondo, più che in altre forme surrogatorie.

### **Limiti attuali nell'esercizio della professionalità dell'IdR**

La capacità professionale dell'IdR oggi deve tener conto dei gravi limiti strutturali e culturali in cui è costretta.

a) Dal punto di vista strutturale, la decurtazione del tempo. Attualmente il monte ore del suo insegnamento non potrebbe superare l'ora settimanale. In una scuola che intende avvalersi del metodo scientifico della ricerca, un'ora settimanale sembra didatticamente non sostenibile. L'autonomia organizzativa oggi non prevede il superamento del monte ore. Per questo occorre agire a livello legislativo.

Inoltre, l'attuale posizione giuridica dell'IdR copre di condizione precaria la sua stessa professionalità.

b) Il limite culturale possiamo individuarlo a doppio livello:

1) a livello *sociale*: l'IdR fa fatica a far riconoscere la tipicità della sua professione: l'ambiente culturale dei colleghi di insegnamento, dei genitori, dei ragazzi stessi stentano a individuare i compiti propri di un IdR; le attese spesso volte sono "altre" da quelle che sono proprie della professionalità docente dell'IdR. La comunità cristiana può sembrare assente dalla problematica dell'IRC nella scuola e verso l'IdR non ha particolari attese di ruolo o, se le ha, le veicola verso fini che poco hanno a che fare con i compiti propri di un operatore culturale nell'ambito della ricerca del senso nelle vicende umane. Tutto ciò non contribuisce alla formazione di un ambiente che "incoraggia" alla costruzione di una solida professionalità dell'IdR; ne favorisce, anzi, la frustrazione;

2) a livello di *formazione di base* dell'IdR. Ci si avvede con chiarezza che l'attuale formazione di base fornita dagli Istituti Superiori di Scienze Religiose ha bisogno di una sostanziale revisione: non perché vi si noti superficialità negli studi, ma perché il curriculum di studi non conduce alla formazione di una robusta capacità professionale tipica dell'IdR in epoca post-moderna, che ha nella capacità

ermeneutica la sua caratteristica più saliente. Testi base di formazione dovrebbero essere, accanto ai testi di ermeneutica biblica, Heidegger, Gadamer, Ricoeur.

Qui il tema si amplia, e non è nostro compito affrontarlo.

---

## Conclusione

L'IRC non può essere affrontato come un corpo a parte della scuola e a questa applicato. È un affare della scuola e non propriamente dello Stato e della Chiesa (cfr. RdC 154-155). Tocca alla scuola formare i nuovi cittadini della società interculturale e, culturalmente, interreligiosa.

Nell'attuale condizione, Stato e Chiesa concorrono a delineare l'IRC quale contributo alla formazione integrale della persona. Abbiamo percorso un cammino per considerare il "nuovo" del nostro tempo e la risposta che la disciplina deve poter offrire.

Sintesi personale della disciplina è l'IdR, con la sua formazione umana, morale, culturale, ossia con la sua professionalità: interprete degli eventi, cultore dei significati, guida alla ricerca del senso trascendente.

# L

## a formazione degli insegnanti di religione cattolica alla luce della XLV Assemblea Generale della C.E.I. e della "verifica sugli orientamenti pastorali per gli anni '90: Evangelizzazione e testimonianza della carità"

Prof. Don EMILIO ROCCHI • Professore di Teologia Dogmatica  
Istituto Teologico Marchigiano di Fermo

### Premessa

Mia intenzione è offrire un contributo, privo di ogni esaustività, sul tema della formazione<sup>61</sup> delle e degli insegnanti di religione cattolica<sup>62</sup>. Argomento doppiamente complesso, perché, da un lato, non può non tener conto delle riforme che si stanno avviando nel sistema scolastico italiano e, dall'altro, perché non può non inserirsi nell'impegno che la Chiesa che è in Italia ha assunto sui temi dell'inculturazione della fede e dell'evangelizzazione della cultura.

L'insegnante è un "operaio della vigna del Signore"<sup>63</sup> che, nella

<sup>61</sup> Cfr E. BUTTURINI, *Disagio giovanile e impegno educativo*, La Scuola, Brescia 1984; C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO, *Giovani verso il Duemila*. Quarto rapporto Iard, Il Mulino, Bologna 1997; J. DELORS (ed.), *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'Unesco, Armando, Roma 1997; NEIL POSTMAN, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando Editore, Roma 1997; G. MUCCI, *La diffusione dell'individualismo e lo sgretolamento della solidarietà sociale* in *La Civiltà Cattolica III* (1997), 468-477.

<sup>62</sup> Userò sempre il maschile, pur tenendo presente che il 53% degli insegnanti sono donne, religiose o laiche (cfr *Chiesa in Italia*. Annuale de Il Regno, edizione 1998, p. 238).

<sup>63</sup> Giovanni Paolo II dedica il quarto capitolo dell'Esortazione apostolica post-sinodale *Christifideles laici* (30 dicembre 1988) a presentare *Gli operai della vigna del Signore* (nn. 45-56). Fra il resto dice che la varietà è «legata non solo all'età, ma anche alla differenza di sesso e alla diversità delle doti, come pure alle vocazioni e alle condizioni di vita; è una varietà che rende più viva e concreta la ricchezza della Chiesa» (n. 45 in EV 11 (1988-1989), 1806). *Giovani, bambini, anziani; donne e uomini; malati e sofferenti soggetti, non solo oggetti, di pastorale*. «Operai della vigna sono tutti i membri del popolo di Dio: i sacerdoti, i religiosi e le religiose, i fedeli laici, tutti ad un tempo oggetto e soggetto della comunione della chiesa e della partecipazione alla sua missione di salvezza. Tutti e ciascuno lavoriamo nell'unica e comune vigna del Signore con carismi e

situazione complessa e articolata della scuola in Italia<sup>64</sup>, soprattutto per il mandato esplicito (cfr l'idoneità) da parte del Vescovo<sup>65</sup>, richiede – sia dal punto di vista della vita personale che dal punto di vista pastorale – una attenzione e una cura particolari. Analizzerò pertanto il contributo che viene alla formazione dall'attenzione specifica verso i giovani maturata in questo ultimo decennio nella Conferenza Episcopale Italiana.

Con questa relazione vorrei tentare di cogliere, da un lato, la specificità del “dono” che Dio ha affidato agli insegnanti e, dall'altro, il vincolo di comunione ecclesiale a cui sono tenuti.

Si potrebbe affermare con la Nota pastorale *Insegnare religione cattolica* oggi che scopo della formazione degli insegnanti è operare affinché siano consapevoli di svolgere «un servizio educativo a favore delle nuove generazioni, (...) rispondere alle domande della persona e offrire la possibilità di conoscere quei valori che sono essenziali per la sua formazione globale»<sup>66</sup>. Il loro compito non è legato all'evangelizzazione, e infatti finalità e metodo sono distinti dalla catechesi; ma ciò non deve indurre a credere che siano docenti “neutrali”: «L'insegnamento della religione cattolica (...) presenta (...) la conoscenza di una specifica religione concreta: quella cattolica, e in particolare nella sua rilevanza culturale e storica nel nostro paese»<sup>67</sup>. È ciò che mette l'insegnamento in stretta relazione con la missione della Chiesa. La formazione, pertanto, dovrebbe servire a preparare professionisti della scuola (costantemente aggiornati), riconosciuti *idonei* dalla Chiesa<sup>68</sup>. Pertanto dovrebbero risultare per la comunità cristiana testimoni (sempre più) convincenti<sup>69</sup>.

con ministeri diversi e complementari. Già sul piano dell'essere, prima ancora che su quello dell'*agire*, i cristiani sono tralci dell'unica feconda vite che è Cristo, sono membra vive dell'unico corpo del Signore edificato nella forza dello Spirito. (...) Sono modalità insieme *diverse e complementari*, sicché ciascuna di esse ha una sua originale e inconfondibile fisionomia e nello stesso tempo ciascuna di esse si pone in relazione alle altre e al loro servizio» (n. 55 in EV 11 (1988-1989), 1849- 1850).

<sup>64</sup> Nella relazione mi soffermerò, esclusivamente, sul versante ecclesiale.

<sup>65</sup> Il *Catechismo della Chiesa Cattolica* trattando del sacramento dell'Ordine afferma: «Attraverso il ministero ordinato, specialmente dei vescovi e dei sacerdoti, la presenza di Cristo quale Capo della Chiesa è resa visibile in mezzo alla comunità dei credenti (cfr Concilio Ecumenico Vaticano II, *Lumen gentium*, 21). Secondo la bella espressione di sant'Ignazio di Antiochia, il vescovo è «*typos tou Patros*», è come l'immagine vivente di Dio Padre (sant'Ignazio di Antiochia, *Epistula ad Trallianos*, 3; cfr *Epistula ad Magnesios*, 6,1)» (n. 1549).

<sup>66</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Nota pastorale *Insegnare religione cattolica oggi* (19 maggio 1991), n. 4 in ECEI 5 (1991-1995), 145.

<sup>67</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Nota pastorale *Insegnare religione cattolica oggi*, n. 11 in ECEI 5 (1991-1995), 166.

<sup>68</sup> Cfr CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Nota pastorale *Insegnare religione cattolica oggi*, n. 23 in ECEI 5 (1991-1995), 195.

<sup>69</sup> Paolo VI nell'Esortazione apostolica *Evangelii nuntiandi* (8 dicembre 1975) sostiene che «L'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri, dicevamo

### 1.1. In ascolto degli uomini e delle donne di oggi

Le vicende odierne della società contribuiscono a moltiplicare le occasioni in cui porre questioni e domande decisive: «*“Sono allo stremo. La vita mi disgusta, è insapore, senza sale né senso ... Ficco il dito nella vita e lo annuso: non sa di niente. Dove sto? Che cosa vuol dire il mondo? Chi mi ha tirato con inganno nella faccenda e adesso mi ci lascia dentro? Chi sono io? Come sono entrato nel mondo? Perché non mi hanno interpellato, intruppandomi quasi fossi stato comprato da un mercante di mozzi? Domande terribili e impietose quelle che il filosofo danese Soeren Kierkegaard (1813-1855) (...) lascia serpeggiare nel suo libro *La ripetizione* (...) “Come sono diventato socio della grande impresa che chiamano realtà? Perché devo essere socio? E se devo esserci costretto, dov'è allora il direttore? Dove rivolgermi per il mio reclamo? Se bisogna prendere la vita com'è, non sarebbe meglio stabilire com'è”. Domande necessarie se si vuole cercare un senso alla vita, anche se sono impostate in forma apparentemente negativa. Non aveva torto lo scrittore inglese Oscar Wilde quando affermava che “a dar risposte sono capaci tutti, ma per fare le vere domande ci vuole genio”. La persona superficiale si accontenta di tirare a campare, ma non sceglie di vivere in modo autentico ed intenso. Le domande ultime sono quelle che orientano l'esistenza, anche se ti lacerano, ti inquietano, ti sconvolgono. Le domande estreme ci scuotono dall'inerzia, dall'indifferenza e dai luoghi comuni. La loro scossa è benefica, anche se non dev'essere l'ultima risorsa. Una risposta, almeno parziale, deve essere infatti scoperta»<sup>70</sup>.*

Se si desidera proporre, pertanto, una preparazione adeguata ai tempi e che, pertanto, sia rispondente alle sfide non è bene trascurare la (crisi della) cultura contemporanea<sup>71</sup>. È chiaro che la questione seria dell'uomo è Dio, che la morte di Dio è un evento compiuto dall'uomo europeo e che il pericolo più grave è il diffondersi delle ombre

lo scorso anno ad un gruppo di laici, o se ascolta i maestri lo fa perché sono dei testimoni» (n. 41 in EV 5 (1974-1976), 1634), facendo eco a quanto già affermava Giovanni Crisostomo: «Cristo ci ha lasciati sulla terra per essere fiaccole che illuminano, fermento nella pasta, angeli tra gli uomini, adulti tra i bambini, uomini spirituali in mezzo a uomini carnali, per conquistarli, per essere seme e portare abbondanti frutti. Non ci sarebbero più pagani se ci comportassimo da veri cristiani» (citato in G. Ravasi, *Mattutino. Fiaccole in Avvenire*, 28 ottobre 1997, p. 1).

<sup>70</sup> G. RAVASI, *Mattutino. Domande estreme in Avvenire*, 16 maggio 1998, p. 1. Cfr F. CASTELLI, *La paternità di Dio nella letteratura moderna*. Negazioni, affermazioni, approfondimenti in *La Civiltà Cattolica* I (1999), 15-27.

<sup>71</sup> È evidente che le sottolineature presentate in seguito non devono e non possono corrispondere a dei trattati, ma a delle sensibilità da tener presenti e far crescere mediante iniziative da collocare nel programma dell'anno con conferenze, giornate, seminari, ecc. Sono, infatti, a detta di non pochi, eccessivi i corsi, e non sempre aiutano veri approfondimenti.

dell'indifferentismo e del nichilismo<sup>72</sup>. Occorre quindi fornire gli strumenti per proporre *l'autentico volto di Dio*, Colui che, “nella pienezza del tempo” (cfr *Gal* 4, 4), ha voluto condividere la nostra condizione umana, facendoci sperimentare la misericordia del Padre (cfr *Lc* 15; 12, 22-32) e unendo, per sempre, le dimensioni essenziali dell'uomo e di Dio: storicità ed eternità. È necessario pertanto individuare risposte adeguate alla situazione attuale; dinanzi ad antropologie non più “sintetiche”, ma parziali, prevalgono stili di vita in cui l'io non è più considerato in una visione globale<sup>73</sup>.

### **1.1.1. Saper parlare del Dio di Gesù Cristo<sup>74</sup>**

Nella scuola, e non unicamente quella superiore, gli insegnanti di religione sono chiamati a rispondere ai problemi e ai quesiti dei giovani, dei ragazzi, dei bambini e, non poche volte, anche a quelli di colleghi. Le domande sono le più varie, vanno da “curiosità” più prettamente teologico-speculative, a questioni sollevate da vicende ecclesiali diffuse dalla televisione o dai mezzi di comunicazione. Sono chiamati a camminare con persone che cercano la verità, o che pensano di averla trovata, o che desiderano condividere le domande sul senso del vivere e del morire. In una parola: sono chiamati a rendere visibile la comunione dei santi – nome che ben definisce la Chiesa<sup>75</sup> – impegnandosi a parlare del Dio di Gesù Cristo coniugando carità e verità. In tal senso infatti i Vescovi italiani parlano espressamente di loro, nel contesto di una corretta e docile comunicazione della fede<sup>76</sup>.

<sup>72</sup> Giovanni Paolo II in uno dei Simposi dei Vescovi europei dichiara: «Le crisi dell'uomo europeo sono le crisi dell'uomo cristiano. Le crisi della cultura europea sono le crisi della cultura cristiana. (...) Queste prove, queste tentazioni e questo esito del dramma europeo non solo interpellano il cristianesimo e la Chiesa dal di fuori come una difficoltà o un ostacolo esterno da superare nell'opera di evangelizzazione, ma in un senso vero sono interiori al cristianesimo e alla Chiesa. (...) I rimedi e le soluzioni andranno cercati all'interno della Chiesa e del cristianesimo» (C.C.E.E., *I vescovi d'Europa e la nuova evangelizzazione*, Piemme, Casale Monferrato 1991, p. 131).

<sup>73</sup> Cfr A. MAZZONI (ed.), *A sua immagine e somiglianza? Il volto dell'uomo alle soglie del 2000. Un approccio bioetico*, Città Nuova, Roma 1997; M. MALAGUTI (ed.), *Prismi di verità. La sapienza cristiana di fronte alla sfida della complessità*, Città Nuova, Roma 1997.

<sup>74</sup> Molto interessanti alcuni articoli: M. P. CALLAGHER, *Parlare di Dio nella cultura di oggi* in *La Civiltà Cattolica* II (1994), 435-438; Idem, *Il discernimento nell'ambito della cultura*, *Ibidem* III (1997), 119-129; *La nuova evangelizzazione*, *Ibidem* III (1994), 351-363; G. MUCCI, *Il postmoderno e la compagnia della cultura cristiana*, *Ibidem* II (1997), 236-244; IDEM, *L'assenza di Dio nel post-moderno*, *Ibidem* II (1997), 543-551.

<sup>75</sup> Cfr *Catechismo della Chiesa cattolica*, nn. 946-962.

<sup>76</sup> Gli Orientamenti pastorali *Evangelizzazione e testimonianza della carità* affermano: «Occorre ricordare che esiste “un legame costitutivo tra unità e verità: la riconciliazione autentica non può avvenire che nella verità di Cristo, non fuori o contro di essa” (GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Convegno ecclesiale di Loreto*, n. 4). Docilità e sincerità nell'accoglienza della verità di Cristo, trasmessa dalla Chiesa, sono il presupposto perché i credenti possano ritrovarsi uniti gli uni con gli altri nella libertà e nella carità, superando pregiudizi, visioni particolaristiche e atteggiamenti soggettivi. Il senso di responsabilità riguardo alla verità cristiana deve essere oggi condiviso da tutti i fedeli,

Preparare insegnanti qualificati è fare in modo che non risultino appiattiti sugli strumenti o sulle metodologie, ma «chiari nell'individuare i contenuti fondamentali irrinunciabili»<sup>77</sup>; e ciò diventa più possibile allorquando essi stessi abbiano incontrato il Verbo della vita (cfr 1Gv 1, 1)<sup>78</sup> e abbiano imparato a riconoscerne le tracce, consapevoli che lo Spirito di Dio, «che riempie l'universo», non ha cessato di distribuire segni di luce e di vita anche al nostro tempo<sup>79</sup>. La preparazione deve, quindi, aiutare a individuare «i segni di speranza presenti in questo ultimo scorcio di secolo, nonostante le ombre che spesso li nascondono ai nostri occhi»<sup>80</sup>.

ma in special modo da coloro che hanno un compito specifico di approfondimento e comunicazione della fede: teologi e formatori nei seminari, parroci e insegnanti di religione (la sottolineatura è nostra), catechisti e genitori. Facendo maturare nelle menti e nei cuori una limpida e salda coscienza della verità cristiana si offre un contributo determinante all'edificazione di una comunità di fede adulta e unita. Questa è anche la strada per risvegliare negli uomini del nostro tempo quel coraggioso orientamento spirituale verso la verità che fonda il rispetto e la crescita della dignità e della libertà dell'uomo» (n. 27). Giovanni Paolo II afferma: «Se la comunione con Dio è la fonte e il segreto dell'efficacia dell'evangelizzazione, la cultura è un terreno privilegiato nel quale la fede si incontra con l'uomo. (...) È questa la sfida più importante e più difficile che deve affrontare chi vuol incarnare il Vangelo nell'odierna cultura e società: far comprendere cioè che le esigenze della verità e della moralità non umiliano e non annullano la nostra libertà, ma al contrario le permettono di essere e la liberano dalle minacce che essa porta dentro di sé» (*Discorso all'Assemblea del Convegno di Palermo*, n. 3 in CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. Atti del III Convegno ecclesiale (Palermo, 20-24 novembre 1995), AVE, Roma 1997, pp. 56-57).

<sup>77</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, XLV Assemblea Generale Straordinaria Gruppo di studio n. 10 *La domanda religiosa e le proposte culturali nel mondo della scuola in Quaderni della Segreteria Generale della CEI*, anno II (dicembre 1998), n. 30, p. 86.

<sup>78</sup> Giovanni Paolo II nell'Esortazione apostolica post-sinodale sull'incontro con Gesù Cristo vivo via per la conversione, la comunione e la solidarietà in America *Ecclesia in America* (22 gennaio 1999), afferma: «Non si tratta solo di un diverso modo di pensare a livello intellettuale, ma della revisione alla luce dei criteri evangelici delle proprie convinzioni operative. (...) La conversione conduce alla comunione fraterna, perché fa comprendere che Cristo è il capo della Chiesa, suo mistico corpo; spinge alla solidarietà, perché rende consapevoli che quanto facciamo agli altri, specialmente ai più bisognosi, è rivolto a Cristo. Essa favorisce, pertanto, una vita nuova, nella quale non vi sia separazione tra fede e opere nella quotidiana risposta all'universale chiamata alla santità. Superare la frattura tra la fede e la vita è indispensabile, perché si possa effettivamente parlare di conversione. In presenza, infatti, di tale divisione, il cristianesimo diventa soltanto nominale. (...) L'apertura alla volontà del Padre suppone una totale apertura alla volontà del Padre suppone una totale disponibilità, che non escluda nemmeno il dono della vita: «La massima testimonianza è il martirio» (n. 26). Da tale *metanoia* prende avvio la vita secondo lo Spirito (cfr Rm 8) e l'esperienza vitale e teologica di Dio come *Abbà* (cfr Gal 4, 6).

<sup>79</sup> CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Costituzione pastorale *Gaudium et spes*, n. 11 in EV 1 (1962-1965), 1352.

<sup>80</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica *Tertio millennio adveniente* (10 novembre 1994), n. 46 in EV 14 (1994-1995), 1800.

### 1.1.2. *Saper valorizzare i segni di speranza nella società*

Si deve aiutare ad acquisire una mentalità positiva nei confronti della cultura umana, che continua a conoscere un vasto progresso grazie allo straordinario sviluppo scientifico. Tenendo presente che molte delle barriere ideologiche che si ergevano in passato tra la scienza e la fede sono venute a cadere e che il sapere scientifico, in genere, divenuto più consapevole dei propri criteri e limiti epistemologici, non viene più assolutizzato<sup>81</sup>. Legato al progresso scientifico è il processo della tecnica che, quando è rispettoso dell'autentica e integrale promozione dell'uomo, non può non essere accolto con riconoscenza, anche se la scienza e la tecnica non possono colmare le aspirazioni più profonde dell'uomo<sup>82</sup>. E tra gli sviluppi della tecnica odierna che si mostrano particolarmente ricchi di promesse, bisogna ricordare quelli nel campo della medicina e l'enorme progresso nel campo delle comunicazioni, una delle frontiere che più stanno incidendo sulla fine del millennio e, probabilmente, ancora di più nel prossimo<sup>83</sup>.

Un altro segno di speranza è rappresentato dal «più vivo senso di responsabilità nei confronti dell'ambiente»<sup>84</sup>. Si tratta di un elemento peculiare che caratterizza la cultura e la coscienza del nostro tempo il valore dell'ambiente come dimora entro la quale è chiamata a svolgersi l'esistenza umana.

Tra i segni di speranza più promettenti del nostro tempo è bene ricordare «gli sforzi per ristabilire la pace e la giustizia, ovunque siano state violate, la volontà di riconciliazione e solidarietà tra i diversi popoli, in particolare nei complessi rapporti tra il nord e il sud del mondo»<sup>85</sup>. Il secolo che sta per chiudersi ci ha fatto assistere alla tragedia di due guerre (definite) "mondiali". Inoltre, cresce la sensibilità verso l'ingiustizia cui sono sottoposte le persone, e i bambini in particolare, anche a causa di perversi meccanismi di sfruttamento.

<sup>81</sup> Cfr B. SORGE, *La dimensione etica della ricerca scientifica* in *Aggiornamenti sociali* 5 (1997), 349-352; R. MORDACCI, *La clonazione: aspetti scientifici e problemi etici*, *Ibidem* 7-8 (1997), 571-584; IDEM, *Trapianti di organi da animali: la problematica etica*, *Ibidem* 12 (1997), 873-881; R. COLOMBO, *La procreazione medicalmente assistita*, *Ibidem* 12 (1997), 909-916.

<sup>82</sup> L. WITTGENSTEIN nel *Tractatus logico-philosophicus* sostiene: «anche una volta che tutte le possibili domande scientifiche hanno avuto risposta, i nostri problemi vitali non sono ancora neppur toccati» (Einaudi, Torino 1983, p. 81).

<sup>83</sup> Cfr B. SORGE, *Nuova evangelizzazione e comunicazione di massa* in *Aggiornamenti sociali* 2 (1997), 99-114; F. Colombo, *Le nuove tecnologie della comunicazione nel dibattito attuale*, *Ibidem* 6 (1997), 485-492.

<sup>84</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica *Tertio millennio adveniente* (10 novembre 1994), n. 46 in EV 14 (1994-1995), 1800.

<sup>85</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica *Tertio millennio adveniente*, n. 46 in EV 14 (1994-1995), 1800.

### 1.1.3. Saper mostrare l'autentico volto della Chiesa

Mi sembra essenziale che in una lettura storico-sapienziale gli insegnanti abbiano la percezione dell'azione potente dello Spirito che, «con la forza del Vangelo fa ringiovanire la Chiesa e continuamente la rinnova»<sup>86</sup>. In particolare abbiano la presentazione dell'evento del Concilio Vaticano II, grazie al quale la Chiesa ha sperimentato in certo modo la grazia di una rinnovata Pentecoste<sup>87</sup>. In modo speciale alcuni aspetti:

- la crescita di un laicato maturo e responsabile, anche grazie ai movimenti e nuove comunità che arricchiscono la Chiesa. Essi «sono un segno della libertà di forme, in cui si realizza l'unica Chiesa, e rappresentano una sicura novità, che ancora attende di essere adeguatamente compresa in tutta la sua positiva efficacia per il Regno di Dio all'opera nell'oggi della storia»<sup>88</sup>;
- il maturare del seme del movimento ecumenico, che quasi a conclusione del millennio che è stato segnato dal sorgere delle divisioni, spinge tutti i battezzati a ricercare con impegno le vie del dialogo per il ristabilimento della piena unità<sup>89</sup>;
- la crescita del dialogo tra le religioni e con gli uomini e le donne di buona volontà, che sollecitano la comunità cristiana a valorizzare i semi del Verbo diffusi ovunque dallo Spirito, per camminare verso la pienezza del Cristo totale<sup>90</sup>.

Con Paolo VI, e in particolare con l'*Enciclica Ecclesiam suam*, si è aperta una nuova stagione affermando che «il dialogo è il nome nuovo della carità»<sup>91</sup>. Ha invitato a prendere sul serio il dialogo senza

<sup>86</sup> CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Costituzione dogmatica *Lumen gentium*, n. 4 in EV 1 (1962-1965), 287.

<sup>87</sup> Cfr GIOVANNI XXIII, *Discorso a chiusura del primo periodo del Concilio* (8 dicembre 1962) in EV 1 (1962-1965), 124\*.

<sup>88</sup> GIOVANNI PAOLO II, Al movimento «Comunione e Liberazione» *Nella Chiesa chiamati a collaborare, in intensa comunione, per portarla all'uomo, per dilatarla nel mondo in Insegnamenti*, VII/2 (1984), p. 696. Cfr G. MARCHESI, *L'incontro del Papa con i movimenti ecclesiali e le nuove comunità*, in *La Civiltà Cattolica* IV (1998) 66-75; *Movimenti ecclesiali e liturgia* in *Rivista Liturgica* LXXXIV, n° 6 (1997).

<sup>89</sup> Cfr G. LINGUA (ed. italiana), *Riconciliazione. Dono di Dio, sorgente di vita nuova*, CCEE-KEK. Atti ufficiali dell'Assemblea Ecumenica Europea di Graz (23-29 giugno 1997), Pazzini, Verrucchio (RN) 1998.

<sup>90</sup> Cfr. G. DE ROSA, *Una teologia problematica del pluralismo religioso*, in *La Civiltà Cattolica* III (1998), 129-143. Qui presenta il volume di J. DUPUIS, *Verso una teologia cristiana del pluralismo religioso*, Queriniana, Brescia 1997. Vedi anche: A. TONIOLO, *La Teologia cristiana delle religioni. Considerazioni a partire dalla recente pubblicazione di Jacques Dupuis* in *Rassegna di Teologia* 39 (1998), 285-293; Commissione Teologica Internazionale, Documento *Il cristianesimo e le religioni* in *La Civiltà Cattolica* I (1997), 146-183; G. MUCCI, *La Chiesa cattolica è fondamentalista? La lettura di G. P. Prandstraller*, *Ibidem* II (1998), 134-146; M. DHAVAMONY, *L'economia sacramentale e le religioni mondiali* in *Rassegna di Teologia* 38 (1997), 485-499; D. RACCA, *Il dialogo interreligioso nel Vaticano II: aperture e limiti*, *Ibidem* 38 (1997), 637-663; F. ARINZE, *Le religioni nel mondo. Una sfida alla teologia*, *Ibidem* 38 (1997), 725-734.

<sup>91</sup> PAOLO VI, Lettera Enciclica *Ecclesiam suam* citato in GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica post-sinodale *Vita consecrata* (25 marzo 1996), n. 74. Aggiungeva inoltre

sottacere, però, i pericoli e i rischi del tempo, e tra essi la negazione di Dio, che «Non è una liberazione, ma un dramma che tenta di spegnere la luce del Dio vivente. Perciò noi resisteremo con tutte le nostre forze a questa irrompente negazione, nell'interesse supremo della verità, per l'impegno sacrosanto alla confessione fedelissima di Cristo e del suo vangelo, per l'amore appassionato e irrinunciabile alle sorti dell'umanità, e nella speranza invincibile che l'uomo moderno sappia ancora scoprire nella concezione religiosa, a lui offerta dal cattolicesimo, la sua vocazione alla civiltà che non muore, ma che sempre progredisce verso la perfezione naturale e soprannaturale dello spirito umano, abilitato, per la grazia di Dio, al pacifico e onesto possesso dei beni temporali e aperto alla speranza dei beni eterni»<sup>92</sup>.

Le sfide invitano ad approfondire la coscienza che (la Chiesa) ha «del tesoro di verità di cui è erede e custode e della missione ch'essa deve esercitare nel mondo»<sup>93</sup>, richiamando il dovere del rinnovamento in cui «la Chiesa si fa parola; la Chiesa si fa messaggio; la Chiesa si fa colloquio»<sup>94</sup>. Ed è proprio nel dialogo condotto correttamente, e che egli proponeva a “cerchi concentrici”<sup>95</sup>, che «si realizza l'unione della verità con la carità, dell'intelligenza con l'amore»<sup>96</sup>.

## 1.2. La centralità della questione educativo-scolastica

La formazione non può ridursi allo studio attento delle discipline teologiche, pur importante; bisogna prestare attenzione alle scienze umane, come anche al mondo della scuola e alle prospettive che via via vanno maturando nella Chiesa.

### 1.2.1. L'insegnante è un educatore

Non si può non riconoscere che il mondo della scuola lascia trasparire attualmente un orientamento molto spesso funzionalistico e tecnicistico che tende ad esaurire i problemi dell'educazione in questioni di metodo e, pertanto, si esprime in una fiducia esagerata nei confronti degli strumenti, delle tecniche, delle tecnologie<sup>97</sup>.

Paolo VI «Noi daremo a questo interiore impulso di carità, che tende a farsi esteriore dono di carità, il nome, oggi diventato comune, di dialogo» (EV 2 (1963-1967), 191). Cfr B. Sorge, *Paolo VI, il Papa del dialogo. Un'eredità viva, a 20 anni dalla morte in Aggiornamenti sociali* 7-8 (1998), 533-538.

<sup>92</sup> PAOLO VI, Lettera Enciclica *Ecclesiam suam* (6 agosto 1964) in EV 2 (1963-1967), 202.

<sup>93</sup> PAOLO VI, Lettera Enciclica *Ecclesiam suam* in EV 2 (1963-1967), 170.

<sup>94</sup> PAOLO VI, Lettera Enciclica *Ecclesiam suam* in EV 2 (1963-1967), 192. 196. In tale brano si parla anche della chiarezza, della mitezza, della fiducia e della prudenza come le caratteristiche da tener presente se si vuole contribuire all'autentica salvezza del mondo moderno.

<sup>95</sup> Il primo cerchio è “tutto ciò che è umano”, il secondo è quello dei “credenti in Dio”, il terzo de “i cristiani fratelli separati” e il quarto “il dialogo nella Chiesa cattolica”.

<sup>96</sup> PAOLO VI, Lettera Enciclica *Ecclesiam suam* in EV 2 (1963-1967), 196.

<sup>97</sup> Cfr CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio* (28 dicembre 1997), n. 10.

L'educazione non è mai in prima istanza una questione di tecniche e metodologie didattiche. Educare è, anzitutto, impegno di promozione dell'uomo nel suo "essere uomo". Riconoscere ciò significa superare definitivamente il mito della "neutralità" educativa della scuola: «La cultura, anche quella scolastica, presuppone e coinvolge inevitabilmente una determinata concezione dell'uomo, della realtà e della storia e non può fare a meno di implicare dei valori che si fanno poi criteri e parametri interpretativi della realtà. Essa dunque non è mai "neutra" o asettica. Di conseguenza soltanto un insufficiente approfondimento del problema può far pensare alla possibilità di una scuola senza riferimenti ideali, priva di valori, di pura e semplice istruzione o informazione»<sup>98</sup>.

La relazione scolare è ambito specifico di una domanda di crescita in umanità, prima che in "sapere" e in "fare"; ma ciò non vuol significare assolutamente la loro esclusione. Propriamente parlando, le conoscenze e la cultura sono lo strumento per la promozione e lo sviluppo della persona, nella pienezza delle sue dimensioni fisiche, intellettuali, affettive ed etiche. Pertanto, il *proprium* della scuola non è solo dare all'alunno abilità tecniche e capacità operative, quanto sviluppare la sua interiorità, far crescere la sua intelligenza e la sua volontà, guidarlo nelle scelte della sua libertà<sup>99</sup>.

Con ciò non si intende certo porre in antitesi l'educazione e l'istruzione; educazione ed istruzione si danno sempre come dialetticamente intrecciate in ogni processo formativo: si *educa istruendo*.

### **1.2.2. Valorizzare i soggetti della scuola**

La scuola non è non tanto una istituzione, quanto una varietà di persone che operano concordemente per la crescita degli allievi. Per questo bisogna fare il possibile perché gli insegnanti siano preparati a valorizzare i diversi soggetti che la compongono: docenti, famiglie, studenti<sup>100</sup>.

#### ***I docenti***

La pedagogia cristiana ha sempre considerato il processo educativo nell'ottica di una relazione interpersonale forte, affidata all'amore ed alla sapienza di colui il quale ha il mandato di educare e, perciò, di essere una guida amorevole e autorevole. La buona scuola è fatta da buoni insegnanti. Ciò pone anche l'esigenza di aiutare i

<sup>98</sup> UFFICIO NAZIONALE PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, Sussidio *Fare pastorale della scuola oggi in Italia* (6 giugno 1990), n. 25.

<sup>99</sup> Espressioni che riecheggiano quelle della Costituzione pastorale conciliare *Gaudium et spes*, dove si afferma che l'azione educativa «deve essere impostata in modo da suscitare uomini e donne non tanto raffinati intellettualmente, ma di forte personalità, come è fortemente richiesto dal nostro tempo» (n. 31 in EV I (1962-1965), 1415).

<sup>100</sup> Non parlerò del personale tecnico-amministrativo, pur avendo un ruolo non piccolo nella scuola.

docenti a riscoprire “la loro vera identità” e ad “amare” il servizio reso alla società. In questa prospettiva, occorre ritrovare l’ispirazione fondamentale della professionalità educativa, riscoprendola come un modo di essere che si costruisce, come una vera e propria *vocazione*<sup>101</sup>.

### *Le famiglie*

Soggetto importante della vita scolastica sono anche i genitori, ai quali spetta prioritariamente il dovere-diritto di educare i figli. Certo, tanto il magistero della Chiesa quanto la legislazione civile prevedono che i genitori condividano questa responsabilità educativa con altre persone e istituzioni secondo il principio di sussidiarietà e nel rispetto della diversità dei compiti e delle responsabilità. Perciò il dialogo scuola-famiglia è di importanza capitale in ordine alla formazione integrale; ma occorre riconoscere che l’intesa e la loro collaborazione educativa restano tuttora da costruire<sup>102</sup>.

Quanto dovrebbe potersi realizzare attraverso l’autonomia scolastica, è il pluralismo espresso dalla costruzione di un sistema scolastico integrato, pienamente rispettoso della libertà educativa dei genitori e capace di dar espressione al pluralismo sociale e culturale che caratterizza il nostro tempo e la nostra civiltà<sup>103</sup>.

### *I giovani, i ragazzi e i bambini*

Vengono considerati i “protagonisti centrali” della scuola. Questa espressione deve essere intesa come constatazione di un fatto e, in primo luogo, come un appello rivolto agli educatori perché li aiutino ad essere – tenendo conto ovviamente delle età – “protagonisti centrali” della scuola; in secondo luogo e indirettamente come riconoscimento che l’insegnante è per l’alunno, e non viceversa. E, proprio per questo, in particolare i giovani, sono chiamati a uscire da un atteggiamento di passività, a superare l’individualismo e a cooperare al dialogo educativo impegnandosi nella vita di classe e promuovendo iniziative di istituto.

### **1.2.3. Esprimere l’attenzione della Chiesa per la scuola**

La formazione inoltre deve tener presente la questione preliminare della finalità con cui la Chiesa si occupa della scuola.

Il Sussidio *Fare pastorale della scuola oggi in Italia* ribadisce che, «se “l’uomo è la prima e fondamentale via della Chiesa” (*Redemptor*

<sup>101</sup> Purtroppo la burocratizzazione della scuola induce molti insegnanti a configurare la propria identità in termini di funzione e la propria attività come professione, tecnicamente connotata, dal punto di vista culturale.

<sup>102</sup> Cfr R. BONETTI - A. V. ZANI (ed.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una proposta per il rapporto famiglia-scuola*, La Scuola, Brescia 1998.

<sup>103</sup> Un pluralismo ben concepito e realizzato non potrà soltanto essere *nelle* scuole, ma dovrà anche essere *delle* scuole, un pluralismo di istituzioni convergenti e solidali nell’edificazione della società.

*hominis*, n. 14), essa non può rimanere assente là dove, come nella scuola, avviene in gran parte la formazione umana delle nuove generazioni»<sup>104</sup>. Dunque, «La Chiesa (...) si interessa della scuola perché questa è la sua vocazione: operare per la salvezza dell'uomo là dove concretamente cresce e si realizza, quindi anche nella scuola, luogo decisivo perché l'uomo indaghi e promuova la piena verità del suo essere»<sup>105</sup>. La funzione specifica della scuola consiste perciò nel formare «uomini capaci di dominare e guidare i processi della vita personale e sociale, nella direzione dello sviluppo umano pieno e solidale»<sup>106</sup>.

Sotto questo profilo, si può osservare che se, per un verso, «scuola e società sono accomunate nella stessa crisi, derivante dai rapidi e profondi processi di trasformazione in atto in tutti gli ambienti dell'esperienza umana», per un altro verso e proprio in questa situazione, «si va radicando la convinzione di una centralità sociale della scuola» e «si fa strada la consapevolezza, o almeno l'attesa, di una funzione determinante della scuola per la soluzione dei problemi che si pongono alla società»<sup>107</sup>.

Nella scuola si riflettono le tensioni e gli interrogativi che attraversano la vita sociale e, in modo particolare «Si riflette oggi sulla scuola, in modi più o meno evidenti, quella crisi culturale che nasce dal "conflitto di umanesimi" caratteristico del nostro tempo e delle società moderne»<sup>108</sup>.

Del resto, «la scuola – all'interno della società civile e nel rispetto della funzione primaria dei genitori – rappresenta (...) una varietà di istituzioni (e, prima ancora, di persone e di relazioni)» dove soggetti e istituzioni sono chiamati a cooperare alla formazione personale dei giovani<sup>109</sup>. Scaturisce di qui l'indicazione centrale circa l'identità della scuola, efficacemente sintetizzata in questa espressione: «Proponiamo il riferimento a un'idea di scuola per la persona e di scuola delle persone»<sup>110</sup>.

<sup>104</sup> UFFICIO NAZIONALE PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, Sussidio *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 24.

<sup>105</sup> UFFICIO NAZIONALE PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, Sussidio *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 14.

<sup>106</sup> COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA CULTURA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ DELLA C. E. I., Lettera *Per la scuola* (29 aprile 1995), n. 2 in ECEI 5 (1991-1995), 2554.

<sup>107</sup> UFFICIO NAZIONALE PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, Sussidio *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 4.

<sup>108</sup> COMMISSIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA DELLA C. E. I., Documento pastorale *La scuola cattolica, oggi, in Italia* (25 agosto 1983), n. 2 in ECEI 3 (1980-1985), 1422.

<sup>109</sup> COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA CULTURA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ DELLA C. E. I., Lettera *Per la scuola*, n. 3 in ECEI 5 (1991-1995), 2556.

<sup>110</sup> COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA CULTURA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ DELLA C. E. I., Lettera *Per la scuola*, n. 5 in ECEI 5 (1991-1995), 2560.

## 2.1 La conclusione del millennio e la nuova evangelizzazione

La Conferenza Episcopale Italiana già da alcuni anni, in modo particolare dal Convegno ecclesiale di Palermo, ha proposto il tema del «discernimento comunitario» come strumento per attuare la «conversione pastorale»<sup>111</sup>. La nostra epoca infatti, vivendo un momento di passaggio (decisivo) caratterizzato da rapidi mutamenti, pone alla Chiesa, in modo inderogabile, la necessità di rivedere, proprio alla luce dei cambiamenti in atto, il proprio tipo di presenza e di azione<sup>112</sup>. In questo contesto è maturata la proposta di avviare – è la prima volta – una verifica degli Orientamenti scelti per gli anni '90: metodo (e segno) che, nelle intenzioni dei Vescovi, può contribuire a stimolare «la pastorale ordinaria ad accentuare la sua dimensione educativa e missionaria secondo le istanze del progetto culturale»<sup>113</sup>.

I Vescovi italiani – dopo che avevano scelto come temi per il gli anni '70 *Evangelizzazione e sacramenti* e per gli anni '80 *Comunione e comunità* – con *Evangelizzazione e testimonianza della carità* hanno optato per approfondire uno dei richiami più frequenti del magistero di Giovanni Paolo II: il tema della «nuova evangelizzazione»<sup>114</sup>.

<sup>111</sup> Cfr CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Nota pastorale *Con il dono della carità dentro la storia*. La Chiesa in Italia dopo il Convegno di Palermo (26 maggio 1996), nn. 21. 23 in CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. Atti del III Convegno ecclesiale (Palermo, 20-24 novembre 1995), AVE, Roma 1997, p. 29.31-32.

<sup>112</sup> Coniugare la ricchezza delle diversità con il primato della nota dell'unità della Chiesa – unità che non sia appiattimento delle differenze, ma comunione capace di mostrare la Chiesa come «mistero di sublime unità» che ha la propria fonte, modello e meta per lo Spirito del Risorto nel Padre –, è una delle sfide più attuali ed ardite. Cfr P. CODA – A. TAPKEN (ed.), *La Trinità e il pensare*. Figure, percorsi, prospettive, Città Nuova, Roma 1997.

<sup>113</sup> Cfr CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Sussidio per la riflessione delle diocesi *Verifica sugli Orientamenti pastorali per gli anni '90: «Evangelizzazione e testimonianza della carità»* (31 maggio 1998), *Presentazione*. Il lavoro di sensibilizzazione, preparazione e attuazione nelle Chiese particolari dovrà confluire entro il 15 settembre 1999 presso la Segreteria Generale della C.E.I. cosicché serva per l'ordine del giorno del Consiglio Episcopale Permanente del gennaio del 2000 che avrà lo scopo, tra il resto, di affrontare il tema del programma del prossimo decennio.

<sup>114</sup> Cfr GIOVANNI PAOLO II, *Discorso ai Vescovi del CELAM* (9 marzo 1983) in *Insegnamenti di Giovanni Paolo II VI/1* (1983), 698. Recentemente nella Lettera Enciclica circa i rapporti tra fede e ragione *Fides et ratio* (14 settembre 1998) si afferma: «La filosofia, inoltre, è come lo specchio in cui si riflette la cultura dei popoli. Una filosofia, che, sotto la provocazione delle esigenze teologiche, si sviluppa in consonanza con la fede, fa parte di quella «evangelizzazione della cultura» che Paolo VI ha proposto come uno degli scopi fondamentali dell'evangelizzazione (cfr Esort. ap. *Evangelii nuntiandi* (8 dicembre 1975), 20; AAS 68 (1976), 18-19). Mentre non mi stanco di richiamare l'urgenza di una nuova evangelizzazione (la sottolineatura è nostra), mi appello ai filosofi perché sappiano approfondire le dimensioni del vero, del buono e del bello, a cui la parola di Dio dà accesso. Ciò diventa tanto più urgente, se si considerano le sfide che il nuovo millennio sembra portare con sé: esse investono in modo par-

Affermano infatti i Vescovi: «Forse, il momento è venuto in cui le ricchezze ereditate dalla millenaria tradizione ecclesiale, che è alle nostre spalle, i frutti dell'aggiornamento conciliare e le fresche energie di rinnovamento spirituale e comunitario fiorite in mezzo a noi possono convergere insieme in un atto concorde d'amore ai nostri fratelli: l'avvio, appunto, di una nuova evangelizzazione che abbia come suo cuore il vangelo della carità. In questa prospettiva, vogliamo delineare alcuni compiti precipi che investono la vita delle nostre comunità, la loro missione di evangelizzazione e di testimonianza della carità»<sup>115</sup>.

In verità assumendo il *Vangelo della carità* come elemento centrale della vita della Chiesa si è venuta determinando «una proposta e una chiave teologica e pastorale unitaria, approfondita e rinnovata»<sup>116</sup>, che ha portato conseguenze importanti non solo per la missione ecclesiale<sup>117</sup>; infatti, la carità non è solo “anima” dell'operare ecclesiale<sup>118</sup>.

Fra i punti qualificanti di *Evangelizzazione e testimonianza della carità* è da collocare il forte richiamo a *rifare con l'amore il tessuto cristiano della comunità ecclesiale*<sup>119</sup>. Infatti il prioritario compito dell'e-

ticolare le regioni e le culture di antica tradizione cristiana. Anche questa attenzione deve considerarsi come un apporto fondamentale e originale della strada della nuova evangelizzazione» (n. 103).

<sup>115</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Orientamenti pastorali *Evangelizzazione e testimonianza della carità* (8 dicembre 1990), n. 25 in ECEI 4 (1986-1990), 2743.

<sup>116</sup> P. CODA, *Il Vangelo della carità per la Chiesa e la società. Alcune riflessioni teologiche a partire da Evangelizzazione e testimonianza della carità*, in A. Montan (ed.), *Il Vangelo della carità per la Chiesa e la società*, Dehoniane, Bologna 1994, p. 82. Cfr S. GAETA - S. LANZA, *Cultura e pastorale del terzo millennio*. Da Palermo il nuovo cammino, Paoline, Milano 1996.

<sup>117</sup> Mi pare opportuno far presente come una delle originalità è favorire “un'osmosi sempre più profonda” fra le dimensioni dell'annuncio, della celebrazione e della testimonianza della Chiesa (cfr n. 28); parlare della carità, infatti, non significa sottolineare un aspetto, pur fondamentale della vita cristiana (cfr 1 Cor 13,13), ma implica tener presente l'intero messaggio evangelico, perché è ciò che fonda, in realtà, tutto: la vita del Dio di Gesù Cristo, della Chiesa e del modo di rapportarsi – di entrambi – con il mondo.

<sup>118</sup> Gli Orientamenti *Evangelizzazione e testimonianza della carità* dichiarano: «La vita della nostra Chiesa è arricchita oggi, per dono del Signore, da molteplici realtà che operano con efficacia nel campo dell'evangelizzazione e della testimonianza della carità. Ogni sforzo resterebbe però vano se non convergesse nell'impegno di edificare insieme la Chiesa e di cooperare alla sua missione. La pastorale diocesana deve essere dunque organica e unitaria “sotto la guida del vescovo: di modo che tutte le iniziative e attività di carattere catechistico, missionario, sociale, familiare, scolastico e ogni altro lavoro mirante ai fini pastorali debbono tendere a un'azione concorde dalla quale sia resa ancora più palese l'unità della diocesi” (CD 17). Ciò è possibile se tutto il popolo di Dio e in esso i vari soggetti ecclesiali si impegnano a crescere in uno spirito di comunione e a operare secondo comuni orientamenti, a servizio della Chiesa e della sua missione» (n. 29 in ECEI 4 (1986-1990), 2748).

<sup>119</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Orientamenti pastorali *Evangelizzazione e testimonianza della carità*, n. 26 in ECEI 4 (1986-1990), 2744. L'espressione riprende l'Esortazione *Christifideles laici*, n. 34.

vangelizzazione esige battezzati immersi nel mistero di Cristo ed esperti di uno stile di comunione che sa accogliere e valorizzare carismi e ministeri<sup>120</sup>.

Dall'ecclesiologia di comunione emerge il dovere per tutti i battezzati<sup>121</sup> ad essere, «ciascuno a suo modo, attivi e corresponsabili»<sup>122</sup>.

Da qui il compito di coltivare il coordinamento e la collaborazione, anche nella azione pastorale. E ciò chiaramente è più spontaneo e possibile per chi si alimenta ad una *spiritualità di comunione*. «Alla ricerca di unità che gli uomini manifestano non è lecito rispondere con un'impotente scrollata di spalle; essa esige una precisa e profonda risposta che si saldi alla dottrina espressa dalla *Koinonia/communio*. Individuare, però, un ambito teorico non è che il primo passo. È necessario che seguano riflessioni capaci di stimolare effettivamente il realizzarsi della comunione agognata»<sup>123</sup>.

<sup>120</sup> Negli Orientamenti pastorali *Evangelizzazione e testimonianza della carità* si afferma: «Nella sua "preghiera sacerdotale" Gesù ha chiesto al Padre che tutti coloro che credono in lui "siano una cosa sola", come egli e il Padre, "perché il mondo creda" (Gv 17,20-21). La Chiesa, che nasce dalla carità di Dio, è chiamata ad essere carità nella concretezza quotidiana della vita e dei rapporti reciproci fra tutti i suoi membri. Questa grande realtà e questo pratico impegno della Chiesa comunione, che sono stati al centro del nostro cammino pastorale nello scorso decennio, appartengono dunque costitutivamente anche agli anni che ci attendono, perché la comunione è un altro nome della carità ecclesiale e solo una Chiesa comunione può essere soggetto credibile dell'evangelizzazione (cfr *Comunione e Comunità*, nn. 2-4). La forza intrinseca della carità e della verità del vangelo deve poter superare le situazioni di appartenenza parziale o condizionata alla Chiesa, di pratico distacco o anche di esplicito dissenso dal suo insegnamento dottrinale e morale, di diffidenza e di contrapposizione fra le varie componenti ecclesiali. Per i cristiani sono già una sconfitta il sospetto e la sfiducia reciproca, prima ancora di un'aperta rottura (cfr *1Cor 6,7*)» (n. 27 in ECEI 4 (1986-1990), 2745).

<sup>121</sup> Cfr G. GHIRLANDA, *Sviluppo dell'ecclesiologia alla luce delle tre Esortazioni apostoliche post-sinodali "Christifideles laici", "Pastores dabo vobis", "Vita consecrata" e rapporti tra gli stati di vita* in Commissione Episcopale per la vita consacrata – Commissione Mista Vescovi-Religiosi-Istituti Secolari, *La vita consacrata alle soglie del terzo millennio alla luce dell'Esortazione apostolica post-sinodale*. Atti del Convegno (Roma, 14-17 aprile 1997), Centro Studi USMI, Roma 1997, pp. 9-36. Cfr quanto afferma Giovanni Paolo II parlando dell'esame di coscienza sulla ricezione del Concilio dice nella Lettera apostolica *Tertio millennio adveniente*, n. 36.

<sup>122</sup> GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica post-sinodale *Christifideles laici*, n. 21 (in EV 11 (1988-1989), 1685). Paolo VI diceva durante i lavori del Concilio: «Occorre perciò che noi usiamo ogni studio per ottenere che l'azione dello Spirito Santo s'inserisca nella nostra, e tutta la pervada, la illumini, la corrobora e la santifichi. (...) Sette volte il messaggio apostolico, nel libro dell'Apocalisse intima ai Pastori – Angeli sono chiamati – delle Chiese primitive: "Qui habet aurem, audiat quid Spiritus dicat ecclesiis". Ascoltare; ascoltare la voce arcana del Paraclito dev'essere il primo nostro dovere» (*Discorso di apertura del 4° Periodo del Concilio* (14 settembre 1965) in EV 1 (1962-1965), 322\*). O alcuni anni dopo: «Alla cristologia e specialmente alla ecclesiologia del Concilio deve succedere uno studio nuovo ed un culto nuovo sullo Spirito santo, proprio come componente immancabile dell'insegnamento conciliare» (citato in Y. Congar, *Credo nello Spirito Santo, Rivelazione e esperienza dello Spirito*, vol. I, Queriniana, Brescia 1981, p. 193).

<sup>123</sup> P. J. CORDES, *Communio. Piste teologiche per una realtà da riscoprire*, Città nuova, Roma 1994, p. 198.

## 2.2. Manifestare attenzione al mondo dei giovani

Recenti indagini affermano che “Il mondo giovanile, secondo Delai, riflette alla perfezione l’Italia dei timori: più di metà dei giovani sotto i 25 anni sono convinti che, se va bene, svolgeranno un lavoro analogo se non inferiore a quello paterno. Negli anni ’50 e ’60 un serio impegno nello studio voleva dire quasi sicuramente ascesa sociale, in presenza di un’espansione economica che aumentava le possibilità di lavoro e di riscatto. Oggi, invece, i giovani stazionano sempre più a lungo in famiglia in attesa della collocazione “giusta”, cioè di un lavoro pari alle attese; ma l’area di parcheggio nella nicchia familiare blocca la tensione al rischio, al progetto del proprio futuro. Il fenomeno è aumentato vertiginosamente negli ultimi anni. Delai fa delle cifre: nel 1990 viveva ancora in famiglia il 39 per cento dei giovani fra i 25 e i 29 anni; nel 1996 sono diventati il 54,1. E quelli tra i 30 e i 34 anni sono passati dal 13,7 per cento del 1990 al 21,4: i soli maschi ultratrentenni sono addirittura il 29,4”<sup>124</sup>.

Il panorama giovanile è particolarmente complesso e contraddittorio, e sono molti coloro che danno consigli ai giovani<sup>125</sup>.

### 2.2.1. Manifestare la premura della Chiesa per i giovani

Interessante quanto Giovanni Paolo II ha detto: «... Domenica prossima, aprendo l’anno dedicato allo Spirito Santo in preparazione al

<sup>124</sup> N. DELAI, *La società dell’inquietudine*, editore Franco Angeli, pagine 110. La citazione è tratta dalla recensione che Cesare Medail presenta su *Il Corriere della sera* (2 agosto 1998, p. 21).

<sup>125</sup> Per citare un autore, F. Alberoni dice: «Ragazzi, per far carriera lasciate la famiglia prima possibile». Tra il resto, dopo aver parlato di alcune società che propendono per la strada dell’indulgenza, altre per quella del rigore così si esprime valutando la strada intrapresa in Italia dai genitori che «tendono a soddisfare tutti i desideri dei loro figli, a tenersi accanto, ad aiutarli economicamente fino a trent’anni e oltre. E per evitare che la convivenza diventi conflittuale, molti di loro sono diventati estremamente tolleranti, evitano di fare qualsiasi tipo di rimprovero. C’è qualche pericolo in questa scelta educativa? Io penso di sì. La mondializzazione riduce progressivamente le aree protette. L’aiuto dei genitori non dura sempre. Un tempo bastava avere un lavoro alle Poste, in Ferrovia, o in Banca per essere tranquilli per tutta la vita. Oggi non più. Per far carriera bisogna andare all’estero, o lavorare con colleghi di tutti i Paesi e parlando l’inglese. E bisogna essere alla loro altezza come preparazione, come motivazione, come capacità di adattamento. Non avviene già così nel calcio e nella musica? È importante anche cominciare presto. I nostri giovani si laureano verso i 27 anni mentre quelli anglosassoni sono sul mercato del lavoro a 23. Perciò sono in posizione di vantaggio. Pareto ci ha insegnato che le élite, ad un certo punto, si infiacchiscono e perdono il potere perché non sanno ricreare nei figli quella motivazione e quella determinazione che hanno permesso loro di salire. I figli non sentono il morso del bisogno, della necessità. Abituati a soddisfare subito i propri desideri, non sanno più resistere, lottare, vincere l’incertezza. Alla prima difficoltà crollano. Ed ecco allora che si fanno strada nuovi individui, provenienti dalle classi più umili, e perfino dagli immigrati che arrivano dopo aver attraversato difficoltà inenarrabili. Individui induriti dalla vita, forti, audaci, capaci di resistere alle più terribili frustrazioni e di perseguire con tenacia una meta» (*Corriere della sera*, 24 agosto 1998, p. 1).

Grande Giubileo dell'Anno Duemila consegnerà la croce ai missionari ed alle missionarie che nei prossimi mesi visiteranno le famiglie ed annunceranno il Vangelo nelle case di questa e di ogni Parrocchia romana. Cari catechisti, cari membri del Consiglio parrocchiale, cari aderenti ai vari gruppi, desidero rivolgere a ciascuno di voi un invito particolare: proseguite generosamente nel vostro lavoro di evangelizzazione, anche se talora questo dovesse risultarvi non facile e poco gratificante! Il Signore è con voi e non lascia mai sola la sua Chiesa. Esorto voi, care famiglie, a non avere paura di vivere un amore esigente che abbia, come scrive l'apostolo Paolo, le caratteristiche della pazienza, della benignità e della speranza (cfr *1Cor* 13,4.7). A voi, cari giovani, vorrei ripetere che la Chiesa ha bisogno di voi (la sottolineatura è nostra), e vorrei aggiungere: voi avete bisogno della Chiesa (la sottolineatura è nostra), perché la Chiesa desidera soltanto farvi incontrare Gesù, Colui che rende l'uomo libero per amare e per servire. La Chiesa ha bisogno di voi perché, dopo aver sperimentato la vera libertà, che solo Cristo può offrirvi, siate in grado di testimoniare il Vangelo presso i vostri coetanei con coraggio, con grande creatività, secondo la sensibilità ed i talenti propri della vostra giovinezza. La *Missione giovani*, all'interno della *grande Missione cittadina*, possa favorire questo riavvicinamento tra i giovani e Cristo, tra i giovani e la Chiesa!»<sup>126</sup>.

La Conferenza Episcopale Italiana ha scelto tra le tre vie privilegiate per gli anni '90 di *educare i giovani al Vangelo della carità*, prestando attenzione a camminare con i giovani, cercando di pensare la carità "in grande". E proprio per raggiungere tale finalità i Vescovi hanno sollecitato la presa di coscienza di un migliore coordinamento della pastorale giovanile<sup>127</sup>.

Recentemente, inoltre, a Collevalezza i Vescovi hanno riflettuto sul tema "I giovani e la loro educazione alla fede" articolando i lavori con relazioni, con dieci gruppi dedicati a diversi ambiti di attenzione e con sintesi conclusive<sup>128</sup>, in attesa di interventi più precisi e autore-

<sup>126</sup> GIOVANNI PAOLO II, Omelia nella celebrazione Eucaristica di domenica 23 novembre 1997 in *L'Osservatore Romano*, 24-25 Novembre 1997, n. 4, p. 4. L'attenzione premurosa del Papa verso i giovani si è mostrata più volte, e in modo particolare con la Lettera rivolta ai Giovani in occasione dell'Anno internazionale della Gioventù *Parati semper* (31 marzo 1985) e con l'istituzione delle Giornate Mondiali della Gioventù, valorizzando quanto affermava il Decreto *Apostolicam actuositatem* che definisce i giovani: i primi ed immediati apostoli dei giovani (n. 12 in EV 1 (1962-1965), 958-960).

<sup>127</sup> Cfr CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Evangelizzazione e testimonianza della carità* (8 dicembre 1990), n. 37. 44-46. Vedi anche Nota pastorale *Con il dono della carità dentro la storia*. La Chiesa in Italia dopo il Convegno di Palermo (26 maggio 1996), nn. 38-40 in Conferenza Episcopale Italiana, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. Atti del III Convegno ecclesiale (Palermo, 20-24 novembre 1995), AVE, Roma 1997, pp. 44-47.

<sup>128</sup> Il materiale riguardante i giovani della XLV Assemblea Generale straordinaria della C.E.I. del 9-12 novembre 1998 è stato pubblicato a cura del Servizio nazionale per la pastorale giovanile in *Quaderni della Segreteria Generale della CEI*, anno II (dicembre 1998), n. 30.

voli che ne indichino le prospettive in vista del significativo appuntamento della Giornata Mondiale della Gioventù dell'agosto del 2000<sup>129</sup>.

### 2.2.2. *Coniugare prossimità e proposta culturale*

Guardare sul serio i giovani significa considerare che «sono più vecchi di noi. Infatti i giovani portano tutti i tempi nostri più le novità dei loro. Proprio per questa superiorità dobbiamo accettare di non poter mai completamente conoscerli; tanto meno esaurirli. (...) Ancora, sono un mistero i giovani perché si presentano continuamente sorprendenti con ricchezze insospettate e con limiti inimmaginabili»<sup>130</sup>.

«Immersi in questo tempo spazializzato gli individui perdono la coscienza della propria appartenenza alla storia e, quindi, anche la propria capacità di produrre storia e divengono delle comparse prive di memoria e di sogni di futuro. Questo fa sì che solo ciò che è immediato e simultaneo venga vissuto come reale. Le dimensioni del passato e del futuro sono espulse dalla coscienza. La memoria e il sogno sono esiliati. L'istante diviene un punto nello spazio in cui non vi è durata ma solo l'appartenenza atemporale ad un insieme spaziale»<sup>131</sup>. Ciò richiama il dovere, insieme al primato della dimensione relazione e della qualità dei rapporti umani, di una rinnovata progettazione educativa attenta a tutti i giovani<sup>132</sup>.

È evidente che per rispondere adeguatamente a tali esigenze non è sufficiente un aggiornamento unicamente contenutistico! «Non basta aggiornare i programmi pastorali, i linguaggi e gli strumenti della comunicazione. Non bastano neppure le attività caritative. Occorre una fioritura di santità»<sup>133</sup>.

<sup>129</sup> Si è in attesa di avere indicazioni più precise circa gli impegni comuni di pastorale giovanile maturati dall'Assemblea, in vista anche della XV Giornata Mondiale della Gioventù del 2000. (*Dopo la relazione sono stati pubblicati due testi a cui si faceva riferimento: la Presidenza della C.E.I., il 27 febbraio 1999, ha promulgato «Educare i giovani alla fede». Orientamenti emersi dai lavori della XLV Assemblea Generale e Giovanni Paolo II, il 29 giugno 1999, il Messaggio per la XV Giornata Mondiale della Gioventù.*)

<sup>130</sup> S.E. Mons. A. ABLONDI, *Camminare nella vita dei giovani per andare con loro verso il Signore*. Introduzione in Quaderni della Segreteria Generale della CEI, anno II (dicembre 1998), n. 30, pp. 7-8.

<sup>131</sup> M. POLLO, *Essere giovani nella complessità: tra speranza ed indifferenza* in Quaderni della Segreteria Generale della CEI, anno II (dicembre 1998), n. 30, p. 31.

<sup>132</sup> Cfr S.E. MONS. E. MASSERONI, *L'educazione alla fede, cuore della pastorale giovanile: esperienze, percorsi, prospettive* in Quaderni della Segreteria Generale della CEI, anno II (dicembre 1998), n. 30, pp. 34-45. Cfr CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Nota pastorale Il senso cristiano del digiuno e dell'astinenza* (4 ottobre 1994); CONFERENZA EPISCOPALE DELLA REGIONE EMILIA ROMAGNA, *A proposito di discoteche. Giovani fra disagio e evasione* (26 maggio 1996).

<sup>133</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Nota pastorale Con il dono della carità dentro la storia*. La Chiesa in Italia dopo il Convegno di Palermo, n. 10 in Conferenza Episcopale Italiana, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. Atti del III Convegno ecclesiale (Palermo, 20-24 novembre 1995), AVE, Roma 1997, p. 20.

Si richiede un modo di vivere da cristiani oggi, soprattutto per i laici<sup>134</sup>: non più fuga o disprezzo del mondo, ma impegno nel mondo e simpatia per il mondo, come espressione di autentico amore di Dio<sup>135</sup>.

Accettare la sfida odierna ma evitando di rimanere unicamente catturati dalle contingenze presenti, è l'impegnativo cammino intrapreso in Italia dai Vescovi con l'avvio del *progetto culturale orientato in senso cristiano*<sup>136</sup>: «In questo contesto, il compito di annunciare e testimoniare il Vangelo richiede di proporre con coraggio la persona di Gesù Cristo, come evento risolutivo della storia, mostrando fino in fondo la valenza culturale della sua presenza e del suo messaggio, la capacità cioè di incidere sul modo con cui un uomo, un popolo vedono ed esprimono se stessi e la realtà. Cristo infatti è venuto nel mondo per rivelare e restituire all'uomo la sua piena umanità. Appare allora come una tragica contro testimonianza la diffusa dissociazione tra pratica religiosa e vissuto quotidiano. Si tratta di una distanza che tende ad approfondire tra il credo professato e i modi collettivi di pensare e agire, tra il messaggio a cui si afferma di aderire e lo stile e la mentalità dominanti, non solo nella società ma anche all'interno delle

<sup>134</sup> Cfr l'appello della Relazione del prof. F. GARELLI a Palermo *Credenti e Chiesa nell'epoca del pluralismo. Bilancio e potenzialità*: «Si rende forse necessario un nuovo modo di pensare la preghiera, la contemplazione, l'esperienza religiosa. Un modo che sia significativo per la condizione dei laici; possibile da realizzare dentro il "rumore" della vita quotidiana; compatibile e componibile con le ordinarie e controverse condizioni di esistenza; tipico di chi ha il "mondo" come riferimento, ma è chiamato dalla sua vocazione ad appartenere al "mondo" e a scoprire in esso i segni della presenza di Dio» (in Conferenza Episcopale Italiana, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. Atti del III Convegno ecclesiale. Palermo, 20-24 novembre 1995, AVE, Roma 1997, p. 58). Affermazione molto in sintonia con quanto diceva il Papa quasi alla conclusione del suo Discorso all'Assemblea: «Sì, cari Fratelli e Sorelle, diciamolo ad alta voce, con vera convinzione del cuore: *non c'è rinnovamento, anche sociale, che non parta dalla contemplazione*. L'incontro con Dio nella preghiera immette nelle pieghe della storia una forza misteriosa che tocca i cuori, l'induce alla conversione e al rinnovamento, e proprio in questo diventa anche una potente forza storica di trasformazione delle strutture sociali. I contemplativi si sentano dunque in prima fila in questa nuova stagione di impegno della Chiesa italiana e, sulle loro tracce, ogni credente cerchi di fare maggiore spazio alla preghiera nella propria vita» (in CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. Atti del III Convegno ecclesiale (Palermo, 20-24 novembre 1995), AVE, Roma 1997, p. 18).

<sup>135</sup> Cfr GIOVANNI PAOLO II che nell'Esortazione apostolica post-sinodale *Vita consecrata* parlando di chi vive i consigli evangelici, afferma: «Più che con le parole, essi testimoniano tali meraviglie (di Dio) con il linguaggio eloquente di un'esistenza trasfigurata, capace di sorprendere il mondo. (...) perché gli uomini possano avvertire il fascino e la nostalgia della bellezza divina» (n. 20).

<sup>136</sup> Cfr C. RUINI, *Per un progetto culturale orientato in senso cristiano*, Piemme, Casale Monferrato 1996; Presidenza della C.E.I. (ed.), *Progetto culturale orientato in senso cristiano*. Una prima proposta di lavoro (28 gennaio 1997); C. Ruini, *Chiesa del nostro tempo*. Prolusioni 1991-1996, Piemme, Casale Monferrato 1996; Servizio nazionale per il progetto culturale, *Fede, libertà, intelligenza*. Forum del progetto culturale, Piemme, Casale Monferrato 1998. Proprio in questi giorni sono state pubblicate *Tre proposte di ricerca* a cura del Servizio nazionale per il progetto culturale.

stesse comunità cristiane. Da sempre i cristiani si sono adoperati perché il Vangelo di Gesù, penetrando nella vita delle persone, diventasse fermento di un mondo edificato secondo il progetto di Dio. Oggi però appare necessario “assumere con maggiore consapevolezza il rapporto fede e cultura” (C.E.I., *Con il dono della carità dentro la storia*, n. 25). Occorre in particolare offrire prospettive culturali capaci di intercettare le domande di questo tempo e di proporre risposte originali e pertinenti»<sup>137</sup>.

### 3.1. Coltivare il contatto personale

Affermava Paolo VI: «Perciò, accanto alla proclamazione fatta in forma generale del vangelo, l'altra forma della sua trasmissione, da persona a persona, resta valida ed importante. Il Signore l'ha spesso praticata – come ad esempio attestano le conversazioni con Nicodemo, Zaccheo, la samaritana, Simone il fariseo e con altri – e anche gli apostoli. C'è forse in fondo una forma diversa di esporre il vangelo, che trasmettere ad altri la propria esperienza di fede? Non dovrebbe accadere che l'urgenza di annunciare la buona novella a masse di uomini facesse dimenticare questa forma di annuncio mediante la quale la coscienza personale di un uomo è raggiunta, toccata da una parola del tutto straordinaria che egli riceve da un altro. Noi non potremmo lodare a sufficienza quei sacerdoti che, attraverso il sacramento della penitenza o attraverso il dialogo pastorale, si mostrano pronti a guidare le persone nelle vie del vangelo, a confermarle nei loro sforzi, a rialzarle se sono cadute, ad assisterle sempre con discernimento e disponibilità»<sup>138</sup>.

<sup>137</sup> PRESIDENZA DELLA C.E.I. (ed.), *Progetto culturale orientato in senso cristiano*. Una prima proposta di lavoro, n. 1.

<sup>138</sup> PAOLO VI, Esortazione apostolica *Evangelii nuntiandi*, n. 46 (in EV 5 (1974-1976), 1641). Mi sembra molto interessante tale testo dei Vescovi italiani: «Come vescovi, come cristiani, come Chiesa, non possiamo né condividere né tanto meno coltivare stati d'animo o prospettive fallimentari. Non siamo però alla finestra, né possiamo accettare di chiuderci nelle sagrestie o nel privato. Non per questo ci contrapponiamo al paese con progetti alternativi o concorrenze o privilegi di sorta. Tutto ci riporta costantemente, invece, alla carica interiore che ci convoca nel nome di Cristo e in forza del suo Spirito ci manda ad essere buon lievito nel mondo. Non si abbia paura di noi: l'emarginazione della Chiesa, dei vescovi, dei sacerdoti, dei religiosi, dei cristiani dalla vita pubblica conosce precedenti amari, non solo in Italia, e non serve di certo al futuro del paese. Noi siamo del resto consapevoli che potremo collocarci in modo giusto nella realtà attuale se, innanzitutto, saremo credibili. Siamo cioè consapevoli del nostro impegno prioritario di quotidiana conversione a Cristo, per imparare a servire. In questa tensione spirituale permanente, sappiamo di poter maturare le scelte pastorali più adatte e la capacità di tutto vedere e orientare alla luce del progetto di Dio sull'umanità» (CONSIGLIO PERMANENTE DELLA C.E.I., Documento *La Chiesa italiana e le prospettive del Paese* (23 ottobre 1981), n. 12 in ECEI 3 (1980-1985), 764).

Il contatto personale da solo non è sufficiente, occorre anche la creatività nel saper inventare iniziative che moltiplichino i luoghi di scambio; essenziale è il diretto coinvolgimento degli insegnanti stessi in forme, come laboratori che non facciano sentire i docenti come controllati, ma seguiti, “coltivati” premurosamente.

Il contatto personale diventa decisivo in quei casi quando sorgessero problemi o questioni di natura morale. Si potrebbero, forse, affrontare in modo da evitare quel frastuono che, generalmente, si crea nei mezzi di comunicazione suscitando l'occasione di lanci pubblicitari (normalmente) “anticlericali”. «Anche qui, non basta il cuore, da solo. È troppo poco. Occorre l'intelligenza sapienziale ed operativa. (...) a parlare non sono solo le parole, ma soprattutto i fatti e i segni diretti»<sup>139</sup>.

Gli eventi attuali aprono nuove ed inedite situazioni, richiedono grande apertura e prospettive così ampie da sollecitare l'attiva partecipazione di quanti operano direttamente sul campo<sup>140</sup>.

La Chiesa è richiamata, proprio dalle esigenze dei giovani, a superare un concetto di formazione che si limiti alla sola trasmissione di contenuti. Questo è da tenere presente nell'organizzare la preparazione ed i programmi di formazione o di aggiornamento. Non è bene sottacere la ricchezza e il mistero dell'esperienza di fede<sup>141</sup>.

Credo, inoltre, che la creatività degli insegnanti si moltiplicherà se saranno capaci di valorizzare il peculiare contributo (di ciascuno) dei giovani allievi. Ciò presuppone, però, che lo vivano in prima persona; solo così potranno appassionarsi ad un metodo che non è spontaneo, e, pur essendo più fruttuoso, moltiplica le difficoltà.

La logica della reciprocità richiede che sappia vivere, al contempo, la capacità di donare se stessi e la capacità di accogliere l'altro. E ciò fa emergere le potenzialità e le peculiarità di ognuno; vis-

<sup>139</sup> S.E. MONS. A. ABLONDI, *I giovani e la loro educazione alla fede*. Relazione conclusiva e riassuntiva dei lavori dei gruppi di studio in *Quaderni della Segreteria Generale della CEI*, anno II (dicembre 1998), n. 30, p. 91.

<sup>140</sup> GIOVANNI PAOLO II nel *Discorso all'Assemblea del Convegno di Palermo* dice che «il nostro non è il tempo della semplice conservazione dell'esistente, ma della missione. È il tempo di proporre di nuovo, e prima di tutto, Gesù Cristo, il centro del Vangelo. Ci spingono a ciò l'amore indiviso di Dio e dei fratelli, la passione per la verità, la simpatia e la solidarietà verso ogni persona che cerca Dio e che, comunque, è cercata da Lui” (in Conferenza Episcopale Italiana, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. Atti del III Convegno ecclesiale (Palermo, 20-24 novembre 1995), AVE, Roma 1997, p. 56).

<sup>141</sup> P. CODA concludendo la relazione *Una Chiesa in ascolto dello Spirito per risvegliare la speranza* afferma: “Una Chiesa che accoglie la parola di verità del Vangelo che la rende libera, povera, serva di Cristo e dei fratelli, e per questo testimone di gioia, di simpatia e di convivialità, di speranza. Una Chiesa che guarda a Francesco d'Assisi, per imparare l'altissima povertà del Crocifisso e a Caterina, la vergine senese, per farsi illuminare e bruciare dal fuoco della carità” (n. 8 in CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. Atti del III Convegno ecclesiale (Palermo, 20-24 novembre 1995), AVE, Roma 1997, p. 202).

sute, però, per mostrare una Chiesa (sempre più) capace di riflettere il mistero salvifico del Dio uno e trino nella “comunione fraterna”.

Proprio per tali possibilità l’insegnamento della religione cattolica è riconosciuto, sempre più esplicitamente, come «uno specifico apporto» che sempre più deve «tornare ad essere un interesse di tutta la comunità, e non solo degli addetti ai lavori. Attraverso l’insegnamento della religione cattolica, infatti, la Chiesa nella scuola incontra la quasi totalità dei giovani»<sup>142</sup>.

Per l’insegnante di religione cattolica, e in particolare per le risposte che deve saper dare, è decisivo che, oltre ad una puntuale formazione, abbia il *senso della Chiesa*, nel rispetto e nella varietà delle sue dimensioni ed articolazioni. Egli, infatti, è chiamato a servirla, con fedeltà e generosità. E questo pone l’importanza – non solo strategica o pastorale – della conoscenza e del dialogo personale del Vescovo, o di un suo incaricato, con i docenti<sup>143</sup>.

### 3.2. Una formazione integrale e permanente

Qualche indicazione ci giunge provvidenzialmente dalla Lettera Enciclica *Fides et ratio*. Tra le molteplici espressioni, utili al nostro argomento, vorrei evidenziarne alcune che presentano elementi importanti per una formazione autenticamente cristiana e rispondente alle sfide dei tempi: «Ogni uomo è inserito in una cultura, da essa dipende, su di essa influisce. Egli è insieme figlio e padre della cultura, in cui è immerso. (...) il popolo dei battezzati si distingue per una universalità che sa accogliere ogni cultura, favorendo il progresso di ciò che in essa vi è di implicito verso la sua piena esplicitazione nella verità»<sup>144</sup>. Si potrebbe inoltre affermare che una formazione che desidera essere autentica deve essere capace di salvaguardare «l’esigenza della ragione e la forza della fede», difendere la «radicale novità portata dalla Rivelazione senza mai umiliare il cammino proprio della ragione»<sup>145</sup>. E ciò offre indicazioni importanti, che riprenderemo successivamente, in merito all’unica autorità della verità<sup>146</sup>.

<sup>142</sup> S.E. Mons. A. ABLONDI, *I giovani e la loro educazione alla fede*. Relazione conclusiva e riassuntiva dei lavori dei gruppi di studio in *Quaderni della Segreteria Generale della CEI*, anno II (dicembre 1998), n. 30, p. 95.

<sup>143</sup> In tal senso non sarebbe opportuno suscitare nella comunità vocazioni all’insegnamento e, non solo, accogliere quanti si candidano per iscriversi agli Istituti di scienze religiose e, poi, proporsi come docenti di religione cattolica? Probabilmente una maggiore attenzione a questo aspetto potrebbe contribuire, di molto, a ridurre i problemi che emergono quando si pone la questione dell’idoneità degli insegnanti di religione.

<sup>144</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera Enciclica *Fides et ratio* (14 settembre 1998), n. 71.

<sup>145</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera Enciclica *Fides et ratio*, n. 78.

<sup>146</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera Enciclica *Fides et ratio* sostiene che la profondità e la genuinità della fede è favorita quando è unita al pensiero e ad esso non rinuncia. Ancora una volta, è la lezione dei Padri che ci guida in questa convinzione: «Lo stesso

Una delle note della formazione, chiamata ad essere per sua natura permanente ed integrale, è la capacità di guardare contemporaneamente la dimensione intellettuale, la dimensione umana, la dimensione spirituale e, da ultimo, la dimensione apostolica. Tutte devono essere coltivate, sostenute ed alimentate con continuità e con premurosa attenzione, sia da parte dell'insegnante stesso (autoformazione) come degli organismi preposti dalla Chiesa particolare (formazione). Potrebbe infatti esistere l'equivoco, alquanto pernicioso, che la formazione non sia curata in modo integrale, data anche la enorme difficoltà a trovare momenti e tempi adeguati per tutti. Sono sempre più dell'avviso che dimenticare di vigilare su una delle dimensioni, data la loro reciproca correlazione, può generare scompensi, anche gravi<sup>147</sup>.

Così Bonhoeffer, teologo e pastore protestante, scrive: «Quando qualcuno dice la verità senza tener conto della persona a cui parla, c'è l'apparenza, ma non la sostanza della verità»<sup>148</sup>. Accogliere e cercare la pienezza della verità, per i battezzati significa verificarsi nella capacità di coniugare verità e carità (cfr *Ef* 4,15). In tal senso c'è sempre più bisogno di crescere nella contemplazione<sup>149</sup>, ma anche nei rapporti autentici, nella capacità di ricercare il silenzio come anche nell'imparare a comunicare la propria vita, le proprie attese e i desideri. E tra questi ultimi quello più sublime: "divenire Dio"<sup>150</sup>.

credere null'altro è che pensare assentendo (...). Chiunque crede pensa, e credendo pensa e pensando crede (...). La fede se non è pensata è nulla» (S. AGOSTINO, *De fide, spe et caritate*, 7: CCL 64, 61 (n. 79). Di grande rilievo in questo contesto la proclamazione da parte di Giovanni Paolo II di Teresa di Gesù Bambino e del Volto Santo 33° dottore della Chiesa il 19 ottobre 1997 (cfr G. Mucci, *Santa Teresa di Lisieux. La sapienza e il sapere in La Civiltà Cattolica* I (1998), 542-552) e la più recente canonizzazione di Edith Stein, l'11 ottobre 1998.

<sup>147</sup> Una delle dimenticanze più ricorrenti, secondo me, è il sopravvalutare la dimensione culturale nella persona umana non tenendo nella dovuta considerazione la sua ricchezza e complessità: tutte le dimensioni della vita sono importanti e da tenere in alta considerazione, pena il sorgere di squilibri, non solo fisici o psichici, ma anche didattici.

<sup>148</sup> D. BONHOEFFER, *Etica*, Bompiani, Milano 1983, p. 309.

<sup>149</sup> «Se ci fosse una pietra e cadesse in un'acqua senza fondo, essa dovrebbe sempre cadere, perché non sarebbe arrestata dal fondo. Così l'uomo dovrebbe avere un affondamento e una caduta senza fondo nel Dio senza fondo, ed essere fondato in lui» (ENRICO SUSO, *Libretto della Verità*, citato in G. RAVASI, *Mattutino. Acqua senza fondo* in *Avvenire* 8 ottobre 1997, p. 1).

<sup>150</sup> Ricco quanto sostiene san Basilio parlando dell'azione dello Spirito: «A lui si rivolge tutto ciò che ha bisogno di santificazione; lui desiderano ardentemente tutti quelli che vivono secondo virtù: dal suo soffio sono come rinvigoriti e aiutati a raggiungere il fine loro proprio anche secondo natura. (...) Fonte di santità, luce intelligibile, a ogni potenza razionale offre da se stesso come una illuminazione per la ricerca della verità. (...) ma si comunica solo a chi è degno, non seguendo una sola misura, ma distribuendo la sua operazione in proporzione della fede. (...) Purificarsi dunque dalla bruttezza che si è impastata per il peccato, ritornare alla bellezza nativa e restituire per così dire all'immagine regale l'antica forma per la purità, questo è il solo modo si avvicinarsi al Paraclito. (...) Da qui provengono: la previsione degli avvenimenti futuri, la conoscenza dei misteri, la comprensione delle cose nascoste, la distribuzione dei doni di grazia, la

Diventare adoratori “in spirito e verità” (Gv 4, 23) rende adatti a deporre “il seme nuovo” nei cuori, a generare libertà, a donare gioia e fiducia, a spezzare le gelide incrostazioni dell’inverno dell’anima, perché strumenti – docili – dello Spirito (cfr Rm 8, 14).

«L’accento cade proprio sulla speranza, la sorella più piccola della fede e dell’amore, come scriveva il poeta francese Péguy che ad essa aveva dedicato un intero poemetto. È però lei a tenere per mano le altre due. Quando la speranza muore, si è inghiottiti inesorabilmente dal vuoto, dalla solitudine, dall’angoscia. Lo Spirito Santo, che è vita e sorgente della creazione, vola sulle acque cupe della disperazione per far emergere la rupe della speranza a cui l’uomo possa attaccarsi e sollevarsi»<sup>151</sup>.

Paolo VI nel corso dell’Anno santo del 1975 propose una riflessione sulla gioia cristiana e, tra le molteplici indicazioni, sosteneva che la gioia sulla terra «includerà sempre in qualche misura la dolorosa prova della donna nel parto, e un certo abbandono apparente, simile a quello dell’orfano: pianti e lamenti, mentre il mondo ostenterà una soddisfazione maligna. Ma la tristezza dei discepoli, che è secondo Dio e non secondo il mondo, sarà prontamente mutata in una gioia spirituale, che nessuno potrà loro togliere. Tale è la legge fondamentale dell’esistenza cristiana, e massimamente della vita apostolica. Questa, poiché è animata da un amore urgente del Signore e dei fratelli, si manifesta necessariamente sotto il segno del sacrificio pasquale, che per amore va incontro alla morte, e attraverso la morte alla vita e all’amore»<sup>152</sup>.

Alla conclusione della seconda scheda sulle tre vie privilegiate della *Verifica degli Orientamenti per gli anni '90*, che si sta discutendo nelle diverse diocesi, viene chiesto di aggiungere «osservazioni e proposte». Personalmente consiglieri di sottolineare molto di più gli insegnanti di religione cattolica e, più in generale, la pastorale scolastica. E, dato che le donne, come dicevo all’inizio, sono la maggioranza tra gli insegnanti, penso che questo potrebbe essere uno degli ambiti, ecclesiale e sociale, in cui valorizzare il loro «genio»<sup>153</sup>.

cittadinanza celeste, la gioia senza fine, la permanenza in Dio, la somiglianza con Dio, il più alto dei desideri: divenire Dio» (*Lo Spirito Santo*, IX, 22-23, Città Nuova, Roma 1993, pp. 118-119).

<sup>151</sup> G. RAVASI, *Uomo di speranza, Mattutino in Avvenire*, domenica 8 marzo 1998, p. 1.

<sup>152</sup> PAOLO VI, Esortazione apostolica *Gaudete in Domino* (9 maggio 1975) in EV 5 (1974-1976), 1269-1270.

<sup>153</sup> Cfr GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica *Mulieris dignitatem* (15 agosto 1988), n. 31 in EV 11 (1988-1989), 1344. Da consultare utilmente: il Messaggio *Alle Donne* del Vaticano II in EV 1 (1962-1965), 500\*-510\* e quanto ha detto Giovanni Paolo II, oltre che nella *Lettera ai Sacerdoti* per il Giovedì santo del 1995 (cfr *L'Osservatore Romano*, 14 aprile 1995, pp. 1-3), in preparazione alla Quarta Conferenza Mondiale sulla donna (cfr Quaderni de «*L'Osservatore Romano*», n. 30, Città del Vaticano 1995).

Da approfondire quanto Giovanni Paolo II disse *Ai Cardinali e ai Prelati della Curia romana ricevuti per la presentazione degli auguri natalizi* (22 dicembre 1987), soprat-

tutto il passaggio in cui parla del principio mariano: «... Questo profilo *mariano* è altrettanto – se non lo è di più – fondamentale e caratterizzante per la Chiesa quanto il profilo *apostolico* e *petrino*, al quale è profondamente unito. Anche sotto questo aspetto della Chiesa, Maria precede il Popolo di Dio pellegrinante. Maria è Colei che, predestinata ad essere Madre del Verbo, è vissuta continuamente e totalmente nella sfera della grazia divina, sotto il suo influsso vivificante; è stata specchio e trasparenza della vita di Dio stesso. Immacolata, «piena di grazia», Ella è stata preparata da Dio all'Incarnazione del verbo, e si è trovata sotto l'azione ininterrotta dello Spirito Santo; è stata il «Sì», il «Fiat» per eccellenza a Colui che l'aveva prescelta «prima della creazione del mondo» (Ef 1,4); e lo è stata nella docilità, nell'umiltà, nella rispondenza ai minimi cenni della grazia, resa, possiamo ben dire, doppiamente madre per la piena conformità alla volontà di Dio: «Chi compie la volontà di Dio, è ... mia madre» (cfr Mc 3,35). (...) In questo senso, la dimensione mariana della Chiesa antecede quella petrina, pur essendole strettamente unita e complementare. Maria, l'Immacolata, precede ogni altro, e, ovviamente, lo stesso Pietro e gli apostoli: non solo perché Pietro e gli apostoli, provenendo dalla massa del genere umano che nasce sotto il peccato, fanno parte della Chiesa «sancta ex peccatoribus», ma anche perché il loro triplice munus non mira ad altro che a formare la Chiesa in quell'ideale di santità, che già è preformato e trasfigurato in Maria. Come bene ha detto un teologo contemporaneo, «Maria è “regina degli apostoli”, senza pretendere per sé i poteri apostolici. Essa ha altro e di più» (H. U. VON BALTHASAR, *Neue Klarstellungen*, trad. it., Milano 1980, p. 181). Singolarmente significativa si rivela, da questo punto di vista, la presenza di Maria nel cenacolo, ove Ella assiste Pietro e gli altri apostoli, pregando con loro e per loro in attesa dello Spirito. Questo legame tra i due profili della Chiesa, quello mariano e quello petrino, è dunque stretto, profondo e complementare, pur essendo il primo anteriore tanto nel disegno di Dio quanto nel tempo, nonché più alto e preminente, più ricco di implicazioni personali e comunitarie per le singole vocazioni ecclesiali. In tale luce vive e deve vivere la Curia romana, dobbiamo vivere tutti noi. (...) Maria precede anche tutti noi della Curia, che serviamo il Mistero del Verbo Incarnato, come precede l'intera Chiesa per la quale viviamo. Che Lei ci aiuti a scoprire sempre meglio, e a vivere sempre più autenticamente questa ricchezza che per noi, starei per dire, è vitale, decisiva; ci aiuti a inserirci consapevolmente in questa simbiosi tra la dimensione mariana e quella apostolico-petrina, da cui la Chiesa quotidianamente trae orientamento e sostegno. L'attenzione a Maria e ai suoi esempi porti un di più di amore, di tenerezza, di docilità alla voce dello Spirito (la sottolineatura è nostra), perché si arricchisca interiormente la dedizione di ciascuno al servizio del ministero di Pietro» (*Insegnamenti X/3* (1987), 1483-1485).

Con san Luigi Maria da Monfort si può dire che «È dunque giusto e doveroso ripetere con i Santi: “DE MARIA NUMQUAM SATIS”. Maria non è stata ancora abbastanza lodata, esaltata, onorata, amata e servita» (*Opere*. Volume I. Scritti spirituali, Edizioni Monfortane, Roma 1990, p. 359).



# Profilo professionale e impegno educativo dell'insegnamento di religione cattolica nella scuola dell'autonomia e nell'impegno pastorale della comunità cristiana

**INTERVENTO DELL'ON. TERESIO DELFINO**  
Sottosegretario del Ministro della Pubblica Istruzione

Desidero porgere il cordialissimo saluto del Ministro, il mio saluto personale a S.E. mons. Vittorio Mondello, al promotore di questa iniziativa e a tutti voi. Vorrei esprimere anche un apprezzamento per questa occasione di riflessione comune, a me particolarmente gradita e necessaria, tenuto conto che mi trovo da pochi mesi al Ministero della Pubblica Istruzione.

Le considerazioni su un argomento così complesso meritano di essere ascoltate con molta attenzione, e analizzate e ragionate tenendo conto della evoluzione e della profonda revisione in atto del sistema scolastico italiano.

Un ripensamento che non interessa solo la scuola italiana, ma che coinvolge altri paesi, specie quelli ad economia più avanzata, poiché le nuove frontiere della globalizzazione necessitano una modernizzazione dei saperi e dei programmi, e richiedono un ridisegno complessivo dell'ordinamento scolastico.

Voi sapete che l'azione di Governo di questi ultimi anni ha progettato una politica scolastica che prevede un pacchetto di riforme nel quale gli elementi di modernizzazione e di attenzione alla globalizzazione focalizzano soprattutto le ragioni del mercato, che finiscono per prevalere tra le finalità di quello che deve essere il cambiamento della scuola, rischiando di farla adeguare al mercato del lavoro, in rapida e costante trasformazione.

Credo che oggi si enfatizzi eccessivamente tale aspetto, nel senso che è necessario prestare attenzione sia al ruolo di istruzione e formazione, che, in modo più esteso, a quello di educazione.

Tuttavia la scuola non deve assolvere e risolvere complessivamente il problema dell'educazione, perché sono convinto che tale ruolo spetta primariamente alla famiglia. Ma esiste certamente l'esigenza di un'efficace interrelazione anche nella scuola, perché altrimenti questo aspetto fondante di una formazione umana integrale può correre il rischio, nell'ambito proprio del processo di cambiamento della scuola, di perdere quegli elementi di riferimento ai valori guida che caratterizzano, a mio giudizio, la struttura profonda e reale dei suoi compiti.

È necessario saper recuperare pienamente il valore educativo all'interno del progetto scolastico, e quindi avere cura anche nello svolgimento e nella definizione del curriculum che, a nostro giudizio, comporta la piena valorizzazione della centralità della persona. Esiste l'esigenza di non essere attenti solo alla impostazione quantitativa-nozionistica o a quella qualitativa-funzionalistica rispetto alle esigenze del mercato. Si vuole sottolineare la fondamentale importanza di un approccio, di un curriculum antropologico nel quale comporre le diverse specificità culturali, perché questo consente di mettere al centro l'uomo, i suoi problemi, le sue domande di senso, la sua identità.

A tal riguardo vorrei brevemente soffermarmi sulla riforma dell'autonomia scolastica, che dovrebbe sostanzialmente trasformare l'assetto organizzativo centralista e piramidale in un nuovo modello orizzontale e policentrico, capace di raccordare scuola e territorio, dove per territorio intendiamo la comunità viva e pulsante nel cui ambito è presente e opera ciascuna istituzione scolastica.

Questo cambiamento implica l'individuazione e la definizione di profondi elementi innovativi.

Voglio subito dire – come rappresentante del Ministero della pubblica istruzione – che ciò non comporterà la scomparsa di un centro nazionale.

È indubbio che importanti funzioni sono state decentrate alle istituzioni scolastiche autonome e agli Enti locali, ma va comunque ricordato che al centro resteranno compiti di indirizzo, di controllo, di verifica e di valutazione.

L'autonomia implica così un forte riconoscimento di responsabilità alla singola istituzione scolastica, impegnandola nell'elaborazione del piano dell'offerta formativa e nella partecipazione, certamente in una quota significativa, all'elaborazione dei programmi.

La scuola è sollecitata a prendere l'iniziativa e a rapportarsi con le diverse realtà territoriali utilizzando la capacità, l'intraprendenza, la creatività di tutti coloro che in essa operano.

Lo schema del regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica prevede che siano le scuole a completare il quadro delle

discipline e delle attività oggetto del curriculum degli alunni, e, in particolare, spetterà al collegio dei docenti la valutazione circa le materie da inserire e il relativo monte orario.

La stessa legge di riforma degli organi collegiali attribuisce al collegio dei docenti e al consiglio d'istituto, ciascuno nei propri specifici ambiti di competenza, un ruolo nella definizione del piano dell'offerta formativa caratterizzante ciascuna istituzione scolastica.

Credo che questa sia un'innovazione che sicuramente dà maggiore responsabilità al mondo della scuola, e soprattutto ai docenti.

La sollecitazione che però viene avanzata è che l'impostazione didattica si caratterizzi non per una rincorsa alla quantità secondo un modello culturale di tipo enciclopedico, ma per una selezione di contenuti secondo il criterio dell'essenzializzazione, dando più attenzione alla qualità dell'apprendimento che all'esautività dell'insegnamento.

Credo che questo rappresenti una nuova modalità di insegnamento, che richiederà anche una professionalità più responsabile, un cambiamento che riguarderà soprattutto l'autonomia professionale dei docenti.

Vale a dire che l'insegnante non è più semplicemente chiamato ad applicare programmi nazionali, sia pure filtrati dalla programmazione personale e collegiale, ma concorre alla definizione dei programmi stessi, almeno per quanto riguarda la quota affidata alla potestà programmatoria della scuola. Sono quindi un nuovo aspetto della professionalità docente e la dimensione relazionale che vengono a subire una sollecitazione.

Passare dalla scuola dell'insegnamento alla scuola dell'apprendimento significa mettere l'alunno al centro del processo educativo. Al riguardo ricordo il comma 2 dell'art.1 dello schema di regolamento dell'autonomia che individua il senso della progettazione e della realizzazione degli interventi didattici nello sviluppo della persona umana.

Quindi mettere al centro la persona è ben diverso dal considerare soltanto le esigenze di tipo istruzionale o cognitivo, e chiede all'insegnante capacità di presenza, di ascolto, di dialogo e di testimonianza.

Credo quindi che l'autonomia professionale e la dimensione relazionale sollecitino una diversa forma partecipativa dell'insegnante.

La scuola dell'autonomia va collocata dentro la comunità di appartenenza. E l'offerta formativa non va più intesa come una sorta di supermercato delle occasioni, ma come il risultato di un confronto con le esigenze della famiglia e del tessuto sociale.

Questo è, in sintesi, il contenuto profondo dell'apertura della scuola al territorio che richiama all'inizio.

In questo contesto della scuola dell'autonomia e a fronte di una professionalità certamente più impegnativa e più responsabile del personale docente, è importante sottolineare il tema del profilo professionale e dell'impegno educativo dell'insegnante di religione.

Pur non essendo in alcun modo in discussione l'intesa tra CEI e MPI, che rimane il riferimento dell'attuale monte ore previsto per l'insegnamento della religione, è pur vero che l'insegnante di tale disciplina deve pienamente inserirsi nel nuovo contesto dell'autonomia.

Credo che questo aspetto debba essere assolutamente mantenuto e rafforzato, anche nell'ambito degli accordi contrattuali, nel senso che è necessario verificare quali ulteriori spazi, nel processo di cambiamento e di innovazione del nostro sistema scolastico nazionale, siano riconoscibili all'insegnante di religione.

È importante che il tavolo tra MPI e CEI abbia un riavvio approfondito, proprio perché le questioni che stanno maturando e che si stanno sviluppando devono poter essere seguite, in modo unitario, da un organismo che consenta di raccogliere tutte le indicazioni, le sollecitazioni, le proposte che possono offrire all'insegnante di religione quel riconoscimento ulteriore di cui parlavo.

Proprio la settimana scorsa mi è stata conferita dal Ministro la delega per riattivare il confronto e il dialogo tra la Conferenza Episcopale Italiana e il Ministero della pubblica istruzione.

A parte i tempi tecnici necessari per definire di comune accordo le modalità della convocazione, partiremo rapidamente, perché credo ci sia l'urgenza di trovarci e di verificare tutti quegli aspetti nuovi che discendono proprio dall'attuazione della scuola dell'autonomia.

In questo senso ritengo che la sperimentazione avviata dalla Conferenza Episcopale Italiana, in accordo con il MPI, consenta proprio l'esplorazione di queste nuove possibilità che si aprono per l'insegnante di religione cattolica.

Voglio citare solo alcuni aspetti.

Il primo, più leggero, inerente al curriculum.

L'istanza è quella di operare una semplificazione dei contenuti delle varie discipline, privilegiando alcuni temi e concetti cardine. Lo scopo è quello di favorire la qualità del processo di insegnamento-apprendimento.

La sperimentazione in corso presta molta attenzione a questi obiettivi, tanto che gli insegnanti sperimentatori sono impegnati in un nuovo modello di selezione e di articolazione dei contenuti.

Io credo che allora, nell'ambito di questo tavolo, ma anche in quello dell'Osservatorio tra CEI e MPI, che doveva essere attivato e che non mi pare abbia finora avuto seguito operativo, si debba e si possa accogliere, soprattutto da parte del Ministero, quelli che sono i frutti di questa sperimentazione.

Esiste poi il dibattito sui saperi, dibattito ancora aperto, anche per quanto riguarda l'attenzione alla dimensione religiosa e alle domande di senso che nel documento dei saggi non sono state evidenziate.

Questo è un tema che ci da un'indicazione importante: la scuola deve andare oltre un'interpretazione meramente informativa delle discipline, considerate come isole senza contatti, e privilegiare il rap-

porto che queste hanno con l'esperienza degli alunni, sottolineando le connessioni e i raccordi, alla luce di un insegnamento che proceda più per problemi e per progetti, in una forma unitaria integrata.

Questa impostazione mi sembra particolarmente favorevole per la valorizzazione di una disciplina quale la religione cattolica, innegabilmente legata alle domande esistenziali degli alunni e, pertanto, facilmente raccordabile con gli altri insegnamenti.

C'è infine il problema della flessibilità organizzativa.

So di alcune preoccupazioni legate al fatto che, nell'ambito della nuova organizzazione scolastica – sicuramente più flessibile anche nella costruzione degli orari e nella modalità del raggruppamento degli alunni – ci potrebbe essere la possibilità di discriminazione nei confronti dell'insegnamento della religione.

Anche in questo campo appare apprezzabile la sperimentazione, se viene ad affrontare anche questa nuova modalità dell'organizzazione scolastica che, invece di considerare l'insegnamento della religione cattolica come qualcosa che deve essere tutelato dall'Intesa, indica il percorso per ricondurla, in modo più pregnante, a tutti quelli che sono gli aspetti dei saperi, dei programmi e degli insegnamenti che vengono definiti all'interno di questa nuova flessibilità organizzativa.

Credo che questo sia un punto sul quale dovremo ragionare, perché certamente rappresenta uno degli elementi che potrebbero evolvere o in una giusta prospettiva capace di portare più in alto il contributo dell'insegnamento della religione cattolica, o in una conferma di quel rischio e di quella preoccupazione di vederlo in qualche modo marginalizzato.

Su questo, affermo la disponibilità del Ministro ad un confronto che sviluppi un approfondimento teso a realizzare una sintesi positiva delle diverse posizioni.

C'è poi il tema della ricerca.

La scuola dell'autonomia rappresenterà davvero un miglioramento del sistema scolastico se gli insegnanti, che ne sono i protagonisti, saranno davvero motivati e convinti e sapranno in qualche modo rimettere in gioco abitudini e routine consolidate.

La dimensione della ricerca professionale ed educativa è fondamentale.

Sono del parere, e lo stesso Ministro si sta sforzando in tal senso nell'ambito della definizione dell'accordo contrattuale (il cui tavolo di riferimento è tra l'Aran e le organizzazioni sindacali) per la parte che riguarda gli atti di indirizzo che spettano al Ministro e al Governo, che debba essere sottolineata una nostra profonda convinzione: non sono le leggi che fanno diventare virtuosi i comportamenti e che possono avviare immediatamente la nuova scuola italiana.

È assolutamente insostituibile e preziosa la risorsa fondamentale del personale, perché soltanto se noi riusciremo a motivare adeguatamente, in termini di valorizzazione dello status e del ruolo, tutti

gli insegnanti, e quindi anche di quello di religione, noi potremo far sì che tutto il processo riformatore abbia un senso e trovi concreta attuazione.

Credo che anche su questo tema la sperimentazione avviata dalla Conferenza Episcopale Italiana rappresenta un buon segnale, poiché ancora prima di aspettare se e come si riformeranno i cicli e quando andrà pienamente in vigore l'autonomia, si è deciso di prendere sul serio le nuove prospettive che si aprono investendo proprio in un impegno qualificato e in ricerca.

Da questo punto di vista si può certamente affermare che la sperimentazione della Conferenza Episcopale Italiana fornisce al Ministero un modello molto interessante, a proposito di rinnovamento di programmi, poiché segnala l'importanza che tra la loro elaborazione a livello centrale e il loro andare in vigore, si interponga un'intensa fase di sperimentazione, che consenta un'opportuna verifica e i necessari correttivi.

È importante che gli insegnanti di religione cattolica sappiano cogliere le notevoli possibilità che possono aprirsi se si sapranno valorizzare gli ambiti nuovi, derivanti dalla riforma del sistema scolastico nazionale. Insisto su questo concetto perché soltanto un sintonizzarsi con un cambiamento, che era ineludibile nella complessiva articolazione e strutturazione del nostro sistema scolastico nazionale, può favorire lo sviluppo di un ruolo più pieno e più coerente, anche degli insegnanti di religione.

A questo riguardo devo dire che proprio per le deleghe che mi sono state conferite - che investono anche tutta la problematica del personale - attualmente noi abbiamo in corso non solo il problema del superamento del precariato, ma quello più ampio della definizione di un quadro normativo generale, dove il ruolo del docente risalti, nei termini nuovi di cui parlavo prima, per la sua maggiore qualità, maggiore autonomia e maggiore responsabilità.

Ho affermato chiaramente negli incontri periodici al ministero con i colleghi sottosegretari, che occorre sì portare a conclusione la legge sul precariato, ma che occorre affrontare con altrettanta determinazione il disegno di legge sugli insegnanti di religione cattolica.

Non vi nascondo che ci sono difficoltà, anche rispetto al quadro complessivo politico chiamato, proprio in questi mesi, a riflettere su temi che il mondo e l'area culturale cattolica sollecitano con particolare vigore. E sono il tema della legge sulla maternità medicalmente assistita, il tema della parità scolastica nell'ambito delle riforme del sistema scolastico, il tema - cui accennavo prima - della definizione giuridica della sistemazione complessiva e nuova del personale della scuola e, quindi, della soluzione del problema di una legge definitiva che sancisca quanto, anche in via contrattuale, già è stato fatto nel corso di questi ultimi anni, ma che metta complessivamente e definitivamente a norma il ruolo degli insegnanti di religione.

Tutto ciò porta a sottolineare che non sarà facile pervenire ad una rapida approvazione del disegno di legge sugli insegnanti di religione. E nondimeno io sono convinto che dobbiamo tenere distinte le aree problematiche che investono campi così profondi e diversi, seppure tutti correlati da un'ispirazione culturale di fondo. Sostenevo, infatti, con il Ministro e con i colleghi sottosegretari, nonché nell'ambito delle commissioni parlamentari competenti, che qualora trovassimo soluzioni al problema dell'area attinente alle questioni del personale docente della scuola, sarebbe assolutamente discriminatorio e penalizzante immaginare che l'insieme delle questioni che abbiamo davanti in altri delicatissimi e fondamentali problemi, possa in qualche misura fare una sommatoria e creare una situazione di overdose, per cui dovremmo scegliere fra questo o quello...

È un'impostazione, come personalmente ho detto al Ministro, nella quale noi non possiamo lasciarci irretire, perché dobbiamo tenere conto che la soluzione integrale dei problemi del personale della scuola passa anche attraverso l'approvazione del disegno di legge sugli insegnanti di religione.

Questo è il punto sul quale noi intendiamo sollecitare la Camera e le Commissioni parlamentari, perché il Governo ha in questo senso un ruolo di stimolo e di richiamo a quelli che sono gli impegni programmatici della maggioranza.

Ho detto, e credo di poterlo riaffermare qui con serena coscienza, che quando chiuderemo - e mi auguro che si possa fare nel giro di poche settimane - la vicenda del disegno di legge sul precariato, dovremo, pur sapendo qual è la complessità dei problemi oggi in discussione, impegnarci a definire la questione dello stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica.

Concludo assicurando che noi siamo disponibili e sensibili a tutte le questioni che investono questa disciplina, che ritengo strategica per riportare nella scuola quell'elemento educativo, oltre che istruzionale e formativo-professionale.

Quindi credo che dagli insegnanti di religione cattolica possa venire un contributo molto significativo, che evoca un'insostituibile presenza nella scuola, e che affida - nello stesso tempo - all'insegnante di religione una grande responsabilità.

Voi che qui rappresentate i docenti di religione, siete sicuramente preparati a questo scopo e quindi mi auguro che il nostro confronto e il prosieguo dei lavori in tutte le sedi dia quei risultati cui voi giustamente aspirate.

**INTERVENTO DI S.E. MONS. ATTILIO NICORA**  
**Delegato della Presidenza C.E.I. per le questioni giuridiche**

Ancora in questi giorni – quando si assiste ad un’inopinata ripresa di irrigidimento da parte della cosiddetta cultura laica e dei mezzi della comunicazione sociale, che pesano poi ampiamente sull’opinione pubblica – mi veniva da fare una riflessione un po’ amara, che mi permetto di accennare, senza alcuna volontà censoria, ma piuttosto per stimolarci insieme a riflettere.

L’insegnamento della religione in Italia è concordatariamente garantito da settant’anni. Di fronte a un atteggiamento che sembra talvolta così impervio, rigido, incapace di tentare almeno di mettere in rilievo alcuni aspetti positivi, che ci saranno pure nell’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, viene da chiedersi quale sia stata l’incidenza della nostra presenza e della nostra proposta.

Ci sono ampie aree del nostro Paese dove, come sappiamo – anche dopo le scelte del 1984/1985, contrassegnate dalla dimensione della libertà della scelta, di avvalersi o non avvalersi – la scelta dell’avvalersi si manifesta con percentuali amplissime, quasi unanimi. Eppure, le persone che poi si affacciano alle responsabilità pubbliche o comunque hanno qualche incidenza sul piano della formazione dell’opinione pubblica e, più in generale, della creazione dei dinamismi culturali che animano la vita del nostro Paese, sembra che non abbiano assolutamente percezione del rilievo che tutto questo di fatto ha e potrebbe maggiormente avere.

E allora credo che prima di metterci, doverosamente, anche a rilevare in chiave critica ritardi, inadempienze, sospetti ingiusti e ingenerosi che talvolta registriamo nei confronti di questo nostro impegno, l’interrogativo dovrebbe rivolgersi al nostro interno in termini di problemi di qualità.

Mentre si cerca di far tutto il possibile perché il disegno patrizio, ampiamente approvato dal Parlamento, e quindi con una profonda legittimazione democratica, sia coerentemente realizzato, è necessario anche interrogarci su noi stessi e sulle capacità effettive di dar contenuti e valori alle linee istituzionali che andiamo difendendo.

Anche sotto questo profilo, il discorso sullo stato giuridico degli insegnanti si porta dietro una profonda ambiguità nei fatti, nel senso che potrebbe anche diventare la legittima e definitiva conferma di una quota di insegnanti il cui ingresso non fu dovuto a particolari tensioni valoriali, ma a ragioni più banali. Bisogna sempre considerare queste cose nel quadro faticoso della realtà che vede insieme presenze di altissima qualità e di grande tensione culturale e spirituale: perché ci sono splendidi insegnanti che pagano sul campo la fatica e ci sono poi altri presenti con motivazioni a volte non pienamente coerenti.

Vorrei sottolineare tre aspetti di fondo e poi concludere con la questione dello stato giuridico. I tre aspetti meritevoli di ripresa da parte mia mi paiono i seguenti.

1. Ho l'impressione che sia oggettivamente scorretto e strategicamente molto pericoloso, perché indebolisce di fatto le ragioni di chi sostiene e richiede una coerente realizzazione del disegno pattizio, far riemergere continuamente – come mi pare di fatto avviene – o tentativi di lettura parziale e un po' ambigua del quadro della disciplina vigente o addirittura riproporre, teorizzandola, un'alternativa radicale al vigente sistema. Ho avuto occasione di vedere per esempio, in un numero recente della rivista della FUCI *Ricerca*, alcuni articoli, dove questo modo di esprimersi ritorna, sotto forma sì di ascolto di voci diverse, ma alla fine rischiando di far passare questo messaggio: l'insegnamento concordatario è talmente diventato una fonte di problemi ed è esposto ad una tale serie di questioni e di contraddizioni che l'unica vera prospettiva sarebbe quella di cambiare cavallo, abdicare a questa scelta e metterci sulla prospettiva dipinta come ricca di positività e di valori di un insegnamento sul fatto religioso che diventerebbe allora insegnamento anche multireligioso e multiculturale, rispondendo così a questi problemi che si dichiarano urgenti per una società, come quella italiana, che ormai conosce dimensioni fortemente innovative sotto questi profili.

Questi discorsi a me paiono assolutamente improvvidi; lo sono certamente dal punto di vista, per dir così, strategico (dando a questo aggettivo il suo significato più corretto), nel senso che diviene poi difficile dover andare a sostenere, in sedi di confronto istituzionale, coerenze precise e faticose mentre si diffondono atteggiamenti, sensibilità, orientamenti, che mettono dei punti interrogativi radicali.

Da questo punto di vista ci sono anche autori che non rendono un servizio particolarmente prezioso perché poi le cose nella vita hanno una loro coerenza inesorabile. L'interlocutore, di solito, vorrebbe sapere se la persona che ha davanti ci crede o no alle cose che va sostenendo e se comincia ad avere il sospetto che o non ci crede lui o rappresenta comunque un mondo nel quale alcuni ci credono e altri no, non par vero di solito all'interlocutore, che ha già mille problemi suoi da risolvere, di far leva su questo per poter in qualche modo o sfumare o attenuare o rinviare la soluzione dei problemi.

Soffro molto di questi atteggiamenti. Si possono al limite capire quando li sostiene un professore della Facoltà teologica valdese che chiede alla Chiesa cattolica di fare il gesto coraggioso di rinunciare all'insegnamento della religione cattolica nella scuola. Lui rappresenta trentamila italiani, che sono trentamila da centocinquant'anni, e quindi probabilmente rappresenta un mondo che ha tutto un altro modo di vedere le cose, a cui forse non stanno particolarmente a cuore alcuni profili che stanno a cuore a noi.

Faccio fatica a capire questi ragionamenti quando vengono fatti da persone che esprimono pur sempre una realtà cattolica, e quindi dovrebbero farsi carico di una realtà, quanto meno di 55 milioni di persone con tutti i loro limiti, le loro ambiguità, le loro stranezze, la

loro 'italianità' e che però sono le persone che costituiscono il nostro Paese, ritenute poi da alcuni democratiche e progressiste quando fanno le scelte che piacciono a loro, e sanfediste quando fanno scelte che non piacciono a loro.

Allora, a questo punto diventa francamente un po' tragicomico lo scenario che si viene a creare, e spiace che ci siano, nella realtà cattolica, posizioni di questo genere.

Credo che la prima cosa che, come responsabili diocesani, è necessario mantenere viva è la lettura corretta della disciplina pattizia vigente, perché si può pensare quel che si vuole però noi attualmente stiamo vivendo dentro questo ordinamento e il primo problema è di cercare di realizzare compiutamente ciò che è stato liberamente pattuito e democraticamente legittimato da un ampio voto parlamentare.

Dalla rilettura delle norme pattizie emerge in modo chiaro che l'oggetto di questo insegnamento non è il fatto religioso, ma la religione cattolica. Tutto questo è evidente dalle formule usate. Lo Stato italiano continuerà ad assicurare quello che già assicurava prima, che è l'insegnamento della religione cattolica.

Che cosa continuerà ad assicurare? È detto espressamente: *l'insegnamento della religione cattolica*. Poi, nel protocollo addizionale è precisato: *secondo la dottrina della Chiesa*. Anche il tema della libera scelta, introdotto con accordo da ambo le parti, condividendo il valore soggiacente, è un tema che trova la sua concreta realizzazione attraverso una richiesta che l'autorità scolastica fa circa la volontà di avvalersi o non avvalersi di ciò che essa primariamente assicura.

Di fronte a questo quadro è davvero difficile elaborare delle letture in direzioni che vanno a estenuare questi contenuti precisi e orientano invece verso un insegnamento che dovrebbe essere sempre più contrassegnato piuttosto dalla presa in considerazione della pluralità delle situazioni religiose, dei temi ecumenici, dall'analisi delle diverse forme storiche di realizzazione dell'aspirazione religiosa dell'uomo e via dicendo. Che questi profili, giustamente, debbano essere presenti anche nel modo cattolico di proporre l'insegnamento è fuori discussione. Ma che l'oggetto proprio debba essere la religione cattolica, emerge dalla corretta lettura dei testi che non hanno bisogno, per essere interpretati, di particolari titoli accademici, perché sono molto chiari nel loro dettato. Né si può appellarsi alle motivazioni, alle modalità e alle garanzie che sono state previste dal quadro pattizio, perché le motivazioni, certo, non sono più il fondamento e coronamento di una volta; sono l'apprezzamento del valore della cultura religiosa e la presa d'atto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano.

Ma, anche questa affermazione non ha forza di estenuare l'identità del contenuto; anzi, all'opposto, mi pare che lo esprima in maniera caratteristica, perché la cultura religiosa di riferimento più immediato e tipicamente storico-ambientale per noi non può che

essere quella cattolica; e poi è espressamente dichiarato che una delle ragioni che inducono lo Stato ad assicurare questo insegnamento è la presa d'atto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano.

Quindi, non in generale i principi del cristianesimo, ma i principi del cattolicesimo.

Neppure il discorso delle modalità può essere portato come elemento di esito estenuante nei confronti della forza propositiva dell'IRC. Le modalità sono certamente nel quadro delle finalità della scuola e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni. Ma "quadro delle finalità della scuola" e "rispetto della libertà di coscienza" non significano annacquamento, per così dire, o stemperamento della precisa configurazione dei contenuti dell'insegnamento della religione cattolica, ma chiedono invece lo sforzo di mettere in confronto e in dialogo quei contenuti precisi con l'apporto culturale generale che la scuola offre per mettere in luce le positive reciproche influenze che il dato cattolico e il quadro culturale esprimono. Il rispetto della libertà di coscienza significa accompagnare la chiarezza della proposizione con l'attenzione che è doverosa proprio a partire da ciò che si insegna e dalla sua concezione dell'uomo, della coscienza e della libertà, verso la condizione e la sensibilità propria di alunni che peraltro hanno fatto una libera scelta di avvalersi di questo insegnamento. E quindi si sono dichiarati disponibili non a un qualcosa di generico, ma a un qualcosa di preciso.

Da ultimo: neppure la previsione di talune garanzie pattizie, presenti nella disciplina pattizia, legittima una lettura riduttiva. Il divieto di discriminazione, previsto nel protocollo addizionale, di fronte alle diverse scelte che si possono compiere, significa semplicemente l'attenzione ordinamentale a fare ogni sforzo perché l'esercizio della libertà non comporti per alcuno conseguenze indebitamente svantaggiose.

2. E così passo al secondo punto che volevo sottolineare. Mi pare che ci sia sul piano culturale un equivoco fondamentale: per alcuni sembra che la parola "confessionale" sia diventata una parola impronunciabile, una sorta di tabù da esorcizzare. Credo che bisogna invece rileggere con assoluta serenità il tema della confessionalità, che di per sé non è un limite, ma un valore, perché l'educazione avviene nel confronto con proposte precise, in un clima di libertà e di stimolo alla responsabilità e non invece nel confronto con l'ambiguo, il privo di forma, l'indefinito, il pareggiamento pratico se non teorico di ogni qualsiasi visione del mondo. Non è così che si educa. La libertà alle scelte viene educata tanto quanto il giovane viene aiutato ad avere di fronte, in maniera limpida, costruttiva, positivamente elaborata, delle precise visioni di vita.

Il limitarsi alla descrizione di modi molteplici di affrontare il problema religioso, con lo spasimo quasi drammatico di mettere in

luce in ogni caso le convergenze di fondo e di mettere tra parentesi in ogni caso le eventuale diversificazioni, credo non rappresenti una grande scelta educativa, né è destinato a raccogliere un grande interesse da parte dei giovani.

Io non ho la fortuna o l'incombenza gravosa di fare il docente di religione, ma credo che – come ho già detto in altre occasioni – tredici o quattordici o quindici anni (non so quanti adesso saranno gli anni alla fine del curriculum della scuola dell'obbligo) di studio del fatto religioso siano alla lunga discretamente estenuanti. Probabilmente ciò che gli alunni attendono, sia pur confusamente, talvolta un po' contraddittoriamente, è invece la possibilità di confrontarsi con alcune proposte precise, in qualche modo organiche, che entrano a confronto a loro volta con il quadro culturale che la scuola va elaborando e permettono di incontrare storie ed esperienze attuali di vita, che hanno un significato e che sono portatrici di un annuncio di speranza.

Di fatto, ho l'impressione che quando l'ora di religione riesce bene e trova consensi, non solo burocratici ma più partecipati, è perché c'è un insegnante che riesce ad esprimere realtà più o meno di questo tipo, che non diventano mai stantie, perché – col mutare delle diverse fasce d'età – si rinnovano continuamente, nel senso che diventano capaci di riproporre, affrontando come ex novo i diversi interrogativi e le diverse sensibilità che il passare degli anni propongono nell'animo dei ragazzi e dei giovani. E non sono invece la quindicesima ripresentazione della differenza tra il buddismo e il confucianesimo che, con tutto il rispetto per queste grandi religioni, la quindicesima volta potrebbe diventare piuttosto difficoltoso accettare.

Come si salvano i sostenitori di queste tesi? Dicendo che a quel punto, siccome non sarebbe più confessionale, l'insegnamento dovrebbe essere previsto come obbligatorio. E così pensano di risolvere anche il problema degli insegnanti. Credo che qui davvero rischiamo di entrare in un intrico di elementi che finiscono per diventare in parte ambigui ed in parte contraddittori.

Gli aspetti vanno tenuti distinti. Io sono convinto personalmente che si sarebbe potuto arrivare correttamente alla obbligatorietà anche in un quadro di confessionalità; sarebbe bastato non lasciare come alternativa il vuoto, ma prevedere seriamente degli insegnamenti alternativi: così si sarebbe potuto avere tranquillamente la obbligatorietà secondo una logica diversa da quella del fatto religioso. Ma sono problemi, ripeto, diversi; ciò che a me pare importante ribadire è che dovremmo almeno noi, come responsabili dell'IRC nelle diocesi, avere coscienza che la natura confessionale dell'insegnamento è di per sé un valore ed è, proprio come tale, educativo, perché – in una società grigia, frammentata, ambigua, dove una cosa vale l'altra, dove nessuno ha più il coraggio di affermare qualcosa come assoluto sul piano della

verità, dove si sospetta immediatamente che tutto ciò che viene offerto come assoluto deve diventare perciò stesso biacamente sanfedista e quindi impeditivo dei diritti della libertà altrui, dove si confonde la libertà col relativismo etico – se anche noi ci mettiamo a svilire dal di dentro la proposta riducendola a una mera sventagliata di analisi, per quanto dotte e seriamente impostate, sulle diverse esperienze religiose presenti nel mondo, non credo che daremo un grande contributo.

C'è poi da tenere in conto di come in concreto è il nostro Paese, che non è fatto solo di alcuni licei di gran nome, di alcune grandi metropoli, ma è fatto anche delle periferie disperate di tante nostre città. Allora lì, nelle periferie disperate, dovremmo mandare qualcuno a insegnare la differenza tra il buddismo e il confucianesimo, come grande risposta ai problemi brucianti che lì si soffrono e si pagano talvolta fino al sangue?

O penso ad altre diffuse realtà del nostro Paese segnate invece, all'opposto, dalla dimensione del piccolo, del tradizionale. Penso al dramma dello spopolamento, della perdita dell'identità storica e concreta di quel territorio e di quella cultura.

Ci sono delle modalità che francamente appaiono in qualche momento incomprensibili, frutto di teorizzazioni che certamente, e doverosamente, si fanno carico di mutamenti che sono in atto nella nostra società e con i quali tutti dobbiamo fare i conti, ma che però rischiano di isolare alcuni aspetti enfatizzandoli, dimenticando nel frattempo una realtà comune che pure è meritevole di rispetto e di attenzione e, comunque, le attese di coloro che, bene o male, liberamente scelgono.

Bisognerebbe davvero essere capaci di reagire, anche sul piano culturale, a questi schematismi banalissimi e però diffusissimi per cui, quando il 93% sceglie l'ora di religione, questo 93% non ha significato e quando invece minoranze estreme pretendono altre cose, allora lì c'è un grande significato da salvaguardare.

3. Un terzo aspetto che vorrei richiamare quello dell'*identità del docente*.

Anche qui, se indubbiamente occorre reagire a una certa tradizione che aveva caratterizzato l'IRC nei decenni scorsi – per cui bastava appunto la disponibilità a farsi presenti e a dire qualche buona parola per far passare uno come insegnante di religione –, e bisogna altrettanto indubbiamente recuperare positivamente tutta la serietà di una necessaria, specifica preparazione professionale, bisogna però anche evitare che l'accento giustamente messo sulla preparazione professionale significhi una sorta di sordina messa sulla limpidezza e sulla intensità della dimensione della testimonianza.

Anche qui ci sono talvolta dei termini che diventano, involontariamente, fonte di equivoci. Bisognerebbe cercare di mettersi d'accordo – una volta per tutte – anche sull'uso delle parole.

Io continuo a ritenere, credo con qualche fondamento anche documentale, che l'insegnamento della religione cattolica appartiene ed esprime il compito evangelizzatore della Chiesa. Lo esprime secondo una modalità peculiare, che non può essere confusa con altre modalità dell'impegno evangelizzatore della Chiesa. Lo è su quella frontiera peculiare in cui la Chiesa incontra il momento pedagogico culturale forte rappresentato dalla scuola e lì esprime la valenza educativa particolarmente ricca a suo giudizio dell'annuncio del Vangelo non a fini immediatamente, direttamente mistagogici ma a fini di aiuto reso agli alunni per rendersi conto quanto il patrimonio di fede cattolica, di cui essi sono portatori, è capace di entrare in confronto con la proposta culturale della scuola, e viceversa di quanto la proposta culturale della scuola stimola, nel possesso di questo patrimonio, doverosi e illuminati approfondimenti.

Questo fa parte, secondo me, del compito evangelizzatore della Chiesa e non porta a ridurre – come taluni temono – l'ora di religione a ora di catechesi. Ho detto infatti che essa è un modo peculiare di vivere la missione evangelizzatrice. Però il "peculiare" non può far venir meno la natura propria di questo impegno che è nell'ambito della funzione evangelizzatrice.

In ogni caso, così l'ha voluta interpretare il legislatore italiano, il quale prevedendo, anzi imponendo in questo senso, la libera scelta dell'avvalersi o non avvalersi, s'è messo in questa direzione. Perché altrimenti non avrebbe senso il problema della libertà di scelta, che ha senso soltanto perché – si è detto anche da parte della Corte Costituzionale – qui c'è comunque in gioco la presentazione dei contenuti propri di una precisa confessione religiosa e quindi viene interpellata, sotto il profilo dell'esercizio della libertà religiosa, la coscienza degli alunni.

Se questo vale, non si può sfuggire al problema del soggetto "insegnante", che riceve un mandato dalla Chiesa. L'idoneità, alla fine, cosa è, se non questo? Non dovrebbe essere semplicemente la presa d'atto di una generale non contraddizione dell'insegnante e dei suoi comportamenti con i valori essenziali, irrinunciabili della visione cristiana della vita. In positivo l'idoneità dovrebbe essere il riconoscimento e l'apprezzamento che questa persona è in grado di svolgere, in comunione con la Chiesa, una funzione di evangelizzazione di tipo peculiare nel quadro delle finalità della scuola. Da qui scaturiscono una serie di conseguenze sul piano del profilo professionale e impegno educativo dell'insegnante. Profilo professionale perché la qualità della sua preparazione teologica non viene svilita, ma resa doppiamente urgente. Impegno educativo nel senso che chi si mette nell'esercizio di questa funzione non può immaginare di farlo a titolo per dire così (mi si passi l'espressione) 'burocratico, neutrale', in qualche modo 'notarile', ma deve accettare di farlo giocandovi dentro una dimensione che appartiene all'ampia dimensione dell'annuncio del Vangelo. Certo, si

tratta di un impegno che va attuato in quelle modalità, che non sono immediatamente mirate alla dimensione mistagogica, cioè a condurre l'alunno ad entrare nell'esperienza diretta del mistero vissuto, ma sono certamente sempre nell'ambito dell'introdurre l'alunno a comprendere la valenza culturale del messaggio evangelico e la forza di speranza, di novità che questo può offrire all'animo giovanile, quando questo confronto venga vissuto in termini seri, attuali e di profonda partecipazione ai veri problemi dell'esistenza quotidiana.

Questo di solito non lo fanno i "notai"; di solito lo fanno – se dovessimo usare fino in fondo le parole giuste – gli "apostoli", cioè coloro che hanno una ragione di vita e che qui addirittura hanno identificato la scelta professionale con una ragione di vita, senza nulla togliere alla qualità professionale, anzi accettando la sfida di una professionalità certamente difficile ma dentro al quadro di una passione educativa

#### 4. Vengo da ultimo al problema dello *stato giuridico*.

Credo che ormai tutto quello che si poteva dire probabilmente è già stato detto. Ho soltanto anche qui due appunti da aggiungere.

Il primo è che mi pare che il testo del disegno di legge – così come è uscito per ora dalla faticosa prima fase di elaborazione, che sarebbe potuta diventare conclusiva se non ci fosse stata la contrarietà di alcune forze politiche – rappresenta il massimo sforzo possibile per cercare di comporre insieme diverse esigenze, alla luce di tutto quello che abbiamo detto.

Credo che da parte della Conferenza Episcopale Italiana si è fatto il massimo dello sforzo possibile, mettere insieme il quadro patrizio con il massimo di tutela degli insegnanti, tenendo conto dell'ordinamento giuridico italiano relativo alla scuola, è un po' la quadratura del cerchio! Questo punto di equilibrio, lo dico volentieri per noi è il massimo dove ci si può spingere. Nel senso che abbiamo cercato di fare ampio spazio alla stabilità, accettando che il 70% delle cattedre vadano a tempo pieno; nel senso che abbiamo accettato l'idea di un concorso, che è del tutto fuori dalla tradizione dell'insegnamento della religione cattolica.

Credo di poter dire che si è fatto veramente il massimo possibile di sforzo, pure superando legittime opinioni che potevano essere anche di segno diverso, nel tentativo di favorire uno sblocco.

Purtroppo ci si è trovati di fronte all'opposizione dura di alcune forze politiche che hanno impedito che si realizzasse il disegno del Relatore e del Presidente della Commissione, che era quello di far sì che il testo uscito dal Comitato ristretto andasse, come testo ormai approvato dalla Commissione, agli esiti ulteriori, che potevano essere o la richiesta della via breve (votazione in Commissione) o il passaggio all'aula, ma comunque un testo ormai blindato dal consenso di tutte le parti politiche presenti in Commissione.

Il testo adesso è ritornato alla Commissione, la quale lo tiene in attesa di vedere cosa farne, anche in termini procedurali, cioè se riaprire una discussione, se mandarlo in aula con una relazione di maggioranza e di minoranza. Nessuno è in grado di dire che cosa proceduralmente avverrà, anche perché c'è una competenza specifica comunque del Parlamento che nessuno è in grado, doverosamente, di impedire.

Rispetto a quando c'eravamo visti l'anno scorso mi pare che, purtroppo, non c'è assolutamente nulla di nuovo in termini di risultati; però c'è almeno questo tratto di percorso ulteriore fatto con un testo che, di per sé, potrebbe rappresentare il punto di risoluzione.

Il secondo punto è relativo al fatto che ogni tanto ritorna la questione della svendita tra lo stato giuridico degli IdR e la parità scolastica. Io posso attestare, per quel che conosco, che mai e in nessuna sede ho sentito alcuno, né da una parte né dall'altra, fare problemi di svendite o di scambi. L'unica cosa che si è sempre realisticamente sentito dire da parte dei politici è stata: "Guardate che nel quadro esistente sarà ben difficile che, sia in Commissione che in aula, possano andare avanti contemporaneamente due provvedimenti problematici come sono questo e quello della parità scolastica". Di fronte a questo noi abbiamo sempre cercato di mantenere il massimo della discrezione, continuando a dire che per noi sono ambedue problemi di grande rilievo e stimolando la responsabilità dei parlamentari e del Governo perché, a loro volta, non accada che affermando che non è possibile dare soluzione a tutti e due i problemi, non ne venga risolto nessuno.

Alla fin fine, che vada avanti prima l'uno o prima l'altro provvedimento potrebbe essere anche da un certo punto di vista secondario; l'importante è che qualcosa vada avanti!

La responsabilità delle scelte operative non è nostra, ma è del Parlamento e del Governo. Per noi sono entrambi problemi di grande rilievo sul piano dei valori, della libertà, della democrazia e della tutela dei diritti dei lavoratori.

(Testo non rivisto dall'autore)

# Conclusioni

Prof. Don BASSANO PADOVANI • Direttore UCN

**I**n maniera davvero molto sintetica, innanzitutto il grazie da parte dell'Ufficio Catechistico Nazionale, del Settore IRC, a tutti coloro che in un qualche modo hanno offerto il loro contributo di partecipazione, agli ospiti di questa mattina e anche a quelli delle giornate precedenti.

A livello così, molto sintetico – poi, magari insieme all'elenco dei partecipanti, potrò unire anche quella 'paginetta' che ho preparato – vorrei evidenziare questi due elementi che stanno sotto un unico cappello. Quest'anno abbiamo voluto mettere in evidenza il discorso della formazione e mi pare che sia quanto mai doveroso – certo non è mai rimasto assente – ritornarci anche in questo momento in cui vogliamo predisporre davvero tutte quelle persone che ci stanno dando una mano perché abbiano realmente a possedere quelle competenze, di cui abbiamo sentito, professionali, ma di una professionalità che significa una competenza, una qualità di tipo teologico e pedagogico, capaci di trasmettere.

A me pare che – tra l'altro il cammino lo stiamo facendo parallelamente anche con l'ambito della catechesi più in generale – due siano le direzioni su cui poter lavorare proficuamente. Il primo quello di poter essere sempre in grado, in qualche modo, di controllare (capitemi in quale senso) il cammino formativo; controllarlo nel senso di saperlo realmente gestire. Il cammino formativo di tutti gli insegnanti di religione, verificando in che misura questo cammino formativo, sia a livello iniziale sia in itinere, riesce realmente a offrire le competenze di cui gli insegnanti di religione hanno bisogno. Non diamo per scontato che i cammini formativi siano realmente capaci di fare questo.

Cravotta, Rocchi – i nostri amici che ci hanno accompagnato il primo giorno – ci hanno suggerito una serie di elementi a cui la formazione dovrebbe poter arrivare. Potrebbe essere interessante recuperare quelle cose e capire se gli itinerari formativi realmente li rispecchiano.

Ma a questo punto metto in gioco un secondo elemento. Che tipo di raccordo abbiamo noi con i formatori? E sappiamo che normalmente non siamo magari noi i diretti interessati – in qualche diocesi sì e in qualche altra no –; c'è il gioco del rapporto con gli Istituti di Scienze Religiose o gli Istituti Superiori di Scienze Religiose. È uno snodo da verificare perché il fatto che qualcuno partecipi a un corso di teologia o di mini-teologia non necessariamente riceve il tipo di competenza che noi vogliamo sentire come necessaria per realizzare l'insegnamento della religione. Qui siete voi proprio i responsabili,

siete voi che dovete riuscire a capire se quel tipo di formazione è realmente adeguata. O in che modo dialogare con questi enti di formazione perché la formazione sull'insegnamento della religione possa essere veramente piena.

Ciò che vivo nell'ambito della catechesi ve lo rioffro dentro quello dell'insegnamento della religione perché ci accorgiamo che la modalità formativa deve assumere un nuovo volto. Qui parlo soprattutto rispetto al fatto che certi modelli – soprattutto quelli molto 'dottrinali', ma nel senso brutto della parola, cioè il modello che tenta semplicemente di rilasciare una serie di informazioni teologiche – non sembrano produrre realmente poi quelle capacità e competenze che l'insegnante dovrebbe poter acquisire per essere in grado di svolgere in suo insegnamento. Probabilmente una maggiore riflessione sulla forma dell'insegnamento andrà fatta. Non è qui né il momento né il luogo per fare questo, però richiamo questa necessità.

Portate voi il nostro grazie ai vostri collaboratori e soprattutto agli insegnanti che sono l'IRC in persona. Senza di loro non esiste, esiste un programma...

Sappiamo che sono fortemente impegnati in questo lavoro.

Ci diamo l'appuntamento per l'anno prossimo. Don Vittorio vi ha già dato qualche indicazione, che vi preciseremo maggiormente, anche perché dovremo avere un occhio attento; con i tanti appuntamenti del Giubileo non vorremmo sovrapporci a qualche celebrazione del Giubileo. E allora, con il calendario alla mano, faremo una verifica in modo da non intralciare le tante attività che si svolgono nelle diocesi.

Grazie ancora di tutto e buon ritorno nelle vostre diocesi.



CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA - SETTORE IRC

**Corso di aggiornamento residenziale nazionale  
per insegnanti di religione cattolica  
della scuola primaria e secondaria superiore**

**Sperimentazione nazionale  
sui programmi di religione cattolica  
nella prospettiva dell'autonomia scolastica  
e di nuovi programmi di religione cattolica**

*Campora S. Giovanni (CS), 1-3 marzo 1999*



**AVOLA ROTONDA  
DEL COMITATO SCIENTIFICO  
DELLA SPERIMENTAZIONE**

**”Lo strumento  
della sperimentazione nazionale  
e le dimensioni organizzative,  
didattiche, culturali, teologiche  
e pedagogiche  
dell’insegnamento  
della religione cattolica“**

Contributi di

- Prof. Italo Fiorin
- Prof. Cesare Scurati
- Prof. Don Cesare Bissoli
- Prof. Don Franco Brambilla
- Prof.ssa Sira Serenella Macchietti



## La dimensione organizzativa

Professor ITALO FIORIN  
Ispettore Tecnico del Ministero della Pubblica Istruzione

Le regole istituzionali di contesto non sono indifferenti alla qualità dell'azione didattica. Se noi guardiamo quello che sta succedendo, vediamo che c'è una linea di tendenza, di carattere generale – non certo d'oggi, ma ormai abbastanza consolidata – che porta a superare un'impostazione rigida, dentro regole istituzionali che per lungo tempo erano considerate quasi dei dogmi pedagogici, dentro i quali si lavorava.

Ad esempio, la classe viene considerata come un punto fermo, unità definita, e non ulteriormente problematizzata; si lavora, s'insegna in una classe; si lavora e s'insegna dentro un'aula (un'altra di queste variabili non messe in discussione); si lavora dentro un quadro orario che, una volta predefinito all'inizio dell'anno scolastico, ci si attende rimanga tale fino alla fine (passato il periodo degli orari provvisori, quando si stabilizza ci si attende che sia quello); e ci si attende che l'insegnante insegni la sua disciplina e si preoccupi soprattutto della sua disciplina. Cose che non sono certo venute meno, ma c'è una tendenza che le mette in movimento, le rende più fluide, meno definitive. La classe è in verità qualcosa di diverso da un'unità costituita a livello amministrativo; l'elenco degli alunni che sono sul registro è un gruppo di ragazzi, anzi un insieme di possibili gruppi, e questo gruppo può essere una risorsa.

L'aula può essere qualcosa di diverso da un contenitore fisico; l'idea del laboratorio non è soltanto qualcosa di specialistico, un luogo dove si fanno insegnamenti particolari, ma è l'idea di un'aula che è utilizzata anche attraverso una rivisitazione dello stesso spazio, una riorganizzazione, un utilizzo di varie forme di lavoro, di varie modalità di lavoro.

E così la tendenza a passare da un orario rigido ad immaginare dei lavori che si possono svolgere anche in tempi diversificati; verso quindi un'articolazione di progetti intorno al monte ore funzionali ai progetti stessi.

Questo comporta sicuramente una ricerca di maggiore collaborazione tra i docenti. Un insegnante che, oltre a preoccuparsi della propria disciplina, si preoccupa dei collegamenti con le altre discipline, e quindi dei raccordi, e quindi del lavoro in squadra, del team.

Nei documenti della sperimentazione vi sono molte sottolineature di collegamenti. Questo è un dato che emerge in maniera abba-

stanza confortante e positiva: cercare di ricreare, al di là del proprio settore e del proprio campo di lavoro, un contesto di relazioni che diano anche maggior significatività alle proposte didattiche che si vanno facendo.

Dentro questo sfondo quindi – insegnare in una classe o con un gruppo di alunni, insegnare con un orario rigido o invece con una capacità di articolare l'orario, insegnare isolati o insegnare in team – si colloca il problema della comunicazione didattica, del modo con cui s'impone la propria azione. Anche qui vediamo che ci possono essere varie modalità che danno luogo anche a vari modelli di tipo organizzativo dentro l'aula. Forse si può raccogliere tutto questo attorno ad un'espressione che ho citato prendendola da Danilo Dolci, dal titolo del suo libro *Trasmettere non è comunicare*. Trasmissione o comunicazione suggeriscono due diverse impostazioni pedagogiche ma certamente anche due diversi modi di fare didattica e, conseguentemente, di impostare l'organizzazione in classe.

Trasmettere richiama un modello di tipo lineare, molto più semplice, che vede la comunicazione svolgersi secondo una direzione univoca: c'è un emittente che parla, che manda il suo messaggio, che trasmette e c'è un destinatario della trasmissione, un ricevente, che è l'alunno. La comunicazione didattica viaggia sempre in una direzione: c'è un'idea di semplicità comunicativa, sicuramente. Questo non significa che la trasmissione non possa essere bella, efficace, interessante, ma certamente disegna dei ruoli abbastanza fissi, abbastanza fermi e l'organizzazione didattica, dentro la quale questo avviene, è abbastanza definita.

Di contro, il modello della comunicazione potrebbe essere descritto non con una linea, ma con un cerchio, con una circolarità. Vede continuamente scambiarsi i ruoli. L'emittente è anche ricevente, il messaggio non viaggia soltanto in una direzione, la comunicazione avviene attraverso degli scambi, per cui gli strumenti che l'insegnante utilizza sono più aperti, più flessibili, cominciando dalla stessa programmazione, che – per quanto sia predefinita – è anche aperta a ricevere dei suggerimenti ed a rimodellarsi. Più che una linea retta possiamo immaginare una linea tratteggiata, con degli spazi aperti; dentro questi spazi vi è l'intervento degli alunni e la possibilità di variare il percorso.

L'azione didattica si serve di metodi che consentono l'intervento degli alunni (ce ne sono tanti, in tanti modi...); non significa un metodo o un altro come quelli che risolvono il problema della comunicazione circolare. Ma certamente, quando si fa lezione prevedendo intenzionalmente, sistematicamente, un ruolo da protagonista, da parte degli alunni, s'introduce un modello di tipo circolare.

Analizzando i documenti della sperimentazione ho trovato numerosissimi riferimenti a modalità che danno la parola agli alunni

(quindi di tipo circolare), dentro le quali poi c'è spazio per un ritorno da parte dell'insegnante, una nuova riproposizione.

Questo l'ho visto soprattutto nel momento iniziale dell'esperienza; moltissimi di voi hanno curato molto l'*incipit* delle varie lezioni, tenendo sempre conto dell'esigenza di dare agli alunni un ruolo in questo, di sentirli, di farli parlare, di farli esprimere e lavorare.

Ma anche durante l'andamento dell'unità didattica si vede abbastanza bene questo tipo di preoccupazione. Quando c'è questa preoccupazione, se si guarda come si snoda la lezione, si vede che è molto mossa, e anche l'organizzazione del lavoro è variata. Ci sono delle unità didattiche documentate dove si vede che, mentre è molto descritta bene e analiticamente l'azione dell'insegnante, quando si passa a vedere com'è organizzata la classe si trovano pochi elementi: in pratica si nota che il ruolo determinante è svolto dall'insegnante. Ci sono invece molte esperienze, direi prevalenti, nelle quali si vede che, in relazione all'azione degli insegnanti che è variata, c'è un'azione della classe che è continuamente mossa, continuamente impegnata in ristrutturazioni: grande gruppo, piccoli gruppi, lavoro personale, lavoro a coppie, discussioni in assemblea. Sono due modelli d'impostazione di tipo diverso.

Se si passa dalla impostazione della trasmissione lineare ad un'impostazione didattica dove prevale l'attenzione alla comunicazione e quindi alla circolarità, cambia anche il ruolo dell'insegnante che diventa sempre più non soltanto colui che espone, dà le informazioni, conduce completamente e gestisce il fare scuola, ma assume anche un ruolo di maggior accompagnamento, e introduce modalità d'animazione perché gli interessa che gli alunni siano attivi ed assume così un ruolo di regia. Si mette un po' – per così dire – alle spalle dei ragazzi, è preoccupato soprattutto di renderli protagonisti e partecipi e non soltanto appunto destinatari della trasmissione.

Quindi il rapporto che si costituisce non è un rapporto univoco, ma c'è anche un'attenzione alle relazioni e agli scambi che avvengono nella stessa classe. E quindi una valorizzazione di una dimensione anche orizzontale, quella che vede gli alunni lavorare tra loro nelle varie forme: coppie, gruppi. Quindi, l'organizzazione della classe si fa sicuramente più flessibile.

Queste sono delle linee di tendenza, che non sono certamente d'oggi, ma si sono consolidate sempre più in questi anni. Se prendiamo in esame i documenti normativi della riforma della scuola, vediamo oggi che queste linee di tendenza sono sicuramente rafforzate. C'è un'attenzione forte alla dimensione organizzativa e istituzionale e c'è anche una richiesta d'azione fatta agli stessi insegnanti affinché intervengano a questo livello.

Cito solo alcuni esempi. Il primo è il famoso, ormai, documento chiamato "*Maragliano 1*", quello che è stato proposto quando i 44 'saggi' hanno consegnato il loro rapporto al Ministro. Era stato

richiesto a questi esperti di dire quali, secondo loro, dovessero essere le linee intorno alle quali riformare i programmi e ripensare la scuola. Quando questo lavoro è stato completato, il professor Maragliano, che faceva da coordinatore della Commissione, ha presentato un primo documento nel quale vi sono alcuni punti fermi – pur nella varietà e nella diversità delle opinioni, che non rendono possibile una sintesi – su cui si ritiene di dover richiamare l'attenzione della scuola.

Tra le tante riflessioni, scorrendo questi aspetti, ce n'è uno che riguarda proprio le modalità di conduzione della lezione, dell'azione didattica, e si dice che appare importante che si superi una sorta di catena che sembra caratterizzare l'insegnamento. La catena è descritta da queste tre parole: esposizione dell'insegnante, studio dell'alunno e riesposizione dell'alunno, per cui la lezione si conclude con l'alunno che riconsegna le stesse parole che ha ascoltato dall'insegnante. Allora, bisogna spezzare questa catena, introducendo delle modalità di tipo diverso. Questo è un primo richiamo, volto alla dimensione certamente metodologica, ma anche organizzativa del fare scuola.

Secondo riferimento, più consistente è dato dal Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica, che è stato recentemente approvato dal Consiglio dei Ministri, su cui c'era stata una consultazione nelle scuole e che ha conosciuto una notevole serie di versioni (mi pare siano giunte a 23, prima di arrivare a quella definitiva). Questo Regolamento, che andrà in vigore nell'anno scolastico 2000/2001, rappresenta indubbiamente un punto di riferimento importante perché bisogna fare i conti con quello che c'è scritto; di fatto la vita della scuola sarà in qualche modo regolata appunto da questa indicazione.

E qui troviamo numerosi punti che riguardano la dimensione organizzativa.

Un primo punto riguarda addirittura l'organizzazione del curriculum stesso. Si sa che la scuola è chiamata a realizzare quello che, con la terminologia utilizzata dal documento, è detto il piano *dell'offerta formativa*. Ora, già questo piano dell'offerta formativa richiede tutta una serie di attenzioni di tipo organizzativo, che saranno sicuramente differenti da scuola a scuola. Contiene delle scelte che riguardano l'orario, la sua organizzazione, l'introduzione di varie attività, possibili forme di collaborazione tra scuole, e tra scuola con soggetti esterni ad essa: con la comunità sociale, con soggetti di tipo istituzionale, ma anche del privato sociale, perfino con singoli che abbiano qualcosa da dare alla scuola e con i quali si può stabilire un raccordo e un rapporto. Inoltre, questo piano dell'offerta formativa chiede che la scuola si costruisca un curriculum su misura, con una parte, con una quota di curriculum addirittura che sarà scelto dalla scuola stessa. Non si sa ancora quanto sarà lasciato alla scuola, si parla di un 20-30%; forse questa quota potrà anche differire a seconda dell'ordine o del ciclo

scolastico. In ogni caso tutto questo vede gli insegnanti necessariamente interessati ad una dimensione anche di tipo organizzativo complessivo, cosa rispetto alla quale non c'è una forte tradizione.

Quindi, si passa da un curriculum nazionale uguale per tutti – almeno nelle linee guida: queste sono le discipline, questi sono gli orari, questi sono gli insegnamenti – ad un curriculum localizzato, in parte costruito nella scuola.

Oltre a questo, se si va a vedere ancora che cosa è proposto agli insegnanti, si vede che anche l'articolazione interna della scuola è lasciata alla scuola stessa. Questo può voler dire un utilizzo dell'orario scolastico secondo modalità sicuramente molto più flessibili, funzionali a progetti. E quindi, anche qui, un'operazione di lavoro molto intenso sul piano della scelta delle discipline, dei raggruppamenti, dei collegamenti, delle collaborazioni.

La classe non è più un riferimento forte: si parla di percorsi personalizzati, s'ipotizzano modalità didattiche di varia natura (per esempio a classi riunite, a gruppi di classi diverse). Quindi è la scuola a doversi riorganizzare un po' anche all'interno. E questo crea sicuramente delle possibilità, ma costituisce anche un problema.

Il quadro che avremo davanti sarà quello di un'organizzazione più flessibile, ma soprattutto decisa in larga parte in situazione; la dimensione organizzativa viene ad assumere un peso rilevante per tutti gli insegnanti.

Per cui possiamo chiederci che cosa può derivarne per un insegnamento come quello della religione cattolica e per una situazione di lavoro com'è la vostra, dentro questo quadro che sta cambiando ma che è destinato a cambiare molto più profondamente.

Ci sono dei timori rispetto a questo e delle apprensioni.

Il timore è che questa flessibilità organizzativa molto ampia sia utilizzata, per così dire, "contro", nel senso che ci sono delle possibilità di riaggregare le classi che possono anche essere utilizzate – come qualche volta già è avvenuto, per esempio nella scuola elementare – per impiegare diversamente gli insegnanti, secondo modalità un po' penalizzanti, magari facendo dei tagli, delle economie, utilizzando gli insegnanti che si sono resi disponibili; oppure una forte marginalizzazione, sempre giocando sugli orari. Queste possibilità esistono e il quadro si presenta ambivalente.

Ci sono però anche delle possibilità di valorizzazione: nel lavorare per progetti, nel poter lavorare per monte ore piuttosto che in maniera rigida e definita. Può essere esplorata anche questa possibilità. Nella sperimentazione si voleva andare a vedere, ad anticipare anche questo, che però è stato, per il momento, poco utilizzato da voi, per quello che si è visto.

Quello che, secondo me, sembra il vero problema, quello che poi consentirà un buon utilizzo di queste possibilità più flessibili o meno, riguarda però una questione più generale, che non tocca sol-

tanto l'insegnamento della religione cattolica, ma tutte le discipline, ed è il discorso sui contenuti essenziali, sui saperi. Anche questo è oggetto di una consultazione che si è conclusa, che adesso è all'esame del Ministero, e che è destinato ad avere come esito finale la riformulazione di tutti i programmi.

Non sappiamo ancora se per quello che sarà ritenuto "contenuto essenziale" si intenderà poi ciò che è funzionale, gli strumenti che servono agli alunni per affrontare la sfida della società che cambia, e quindi, la strumentalità di base, i nuovi alfabeti, di tipo soprattutto linguistico, operativo delle lingue straniere, l'informatica, la cultura scientifica in senso per lo più tecnologico. Se prevarrà una visione funzionale, questo vorrà dire una marginalizzazione di quello che è invece cultura antropologica, che sarà meno rilevante, e di conseguenza certe discipline avranno un ruolo maggiore e altre un ruolo marginale.

Se per "essenziali" invece ci si riferirà soprattutto a ciò che è importante per la persona, alle domande di senso, ai saperi per così dire antropologici, senza trascurare certamente le esigenze funzionali, ma avendo presente una giusta gerarchia, allora le discipline che hanno a che fare con le domande di senso riceveranno una valorizzazione. Questa secondo me è una questione aperta. È chiaro che il problema della centralità o della marginalità dell'insegnamento della religione è dentro questa questione. E allora, rispetto a questo, l'insegnamento della religione non può che rimandare ad una questione più generale e sicuramente molto importante per quello che riguarda il senso stesso della riforma.



## La dimensione didattica

Prof. CESARE SCURATI  
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Lo strumento di lavoro di cui mi avvalgo è costituito dal documento di progettazione elaborato dal gruppo di ricerca, rispetto al quale mi sono proposto di intravedere il modello in dimensione “macrodidattica” che appariva dal testo. non mi è possibile, ovviamente, non avendo a disposizione i materiali necessari per questo, effettuare una verifica “microdidattica”, vale a dire relativa ai comportamenti effettivamente praticati nell’azione reale in classe.

1. L’identificazione del “modello” in questione può essere condotta sulla scorta del riconoscimento ampiamente generale degli impianti ricorrentemente presenti nell’insegnamento della religione nella scuola.

Seguendo la classificazione elaborata da Gevaert, abbiamo quattro dispositivi fondamentali:

- a - modello deduttivo-normativo
- b - modello esistenziale
- c - modello per problemi
- d - modello della correlazione e della convergenza

L’ipotesi conduttiva, maggiormente sviluppata prospetta come desiderabile la pregressione da a- a d- nel senso di mettere in atto il massimo della distanza possibile fra il primo modello e l’ultimo, e quindi da allontanarsi dal modello deduttivo-normativo (qualificato anche come modello formale-tradizionale, in cui si procede per definizioni e deduzioni fini a se stesse). Nei modelli b- e c-, nei quali il primato spetta alla risposta alle domande vitali si trova ed ai grandi interrogativi dell’esistenza, invece appaiono più evidenti ed intriganti la dimensione storico-sociale e quella antropologico-culturale, mentre quello d- – di cui riparleremo – costituirebbe il livello più elevato di maturità nella sintesi fra saperi dell’immanenza e saperi della trascendenza (scienze della religione, teologia).

Per quanto riguarda la scuola, vuol dire che b- e c- rappresentano ciò che appare attualmente presente in una prospettiva professionalmente avanzata, vale a dire in linea con la modernità pedagogica e didattica – insegnamento attivo, apprendimento attraverso la ricerca –, mentre a d- si connettono le intenzioni e le suggestioni di più impegnativa pretesa in senso euristico, epistemico ed interdisciplinare nella ricerca di una connessione profonda ed insieme feconda

fra un oggetto “laico” – la scuola, la didattica, l’insegnamento - ed uno “sacro” – la comprensione dell’esperienza religiosa nella sua tipicità distintiva.

Avvalendomi di questa rete, cercherò di esplicitare quanto mi è riuscito di comprendere dal materiale che ho analizzando.

2. Vediamo, dunque, quali sono i “descrittori” utili per identificare l’impianto macrodidattico – la teoria implicita, il modello soggiacente – della produzione del gruppo.

In primo luogo, è del tutto evidente la presenza di una logica di programmazione-progettazione curricolare, i cui elementi costitutivi sono rappresentati dal ricorso all’identificazione di obiettivi – si enunciano terminalità forti, ben scandite, espresse in termini comportamentali, osservabili – dalla elaborazione di matrici – si specificano gli itinerari, le strade da percorrere, le variabili da prendere in considerazione e da tenere sotto controllo –, dalla rigorosa scansione in tappe successive – si usa il criterio della linearità piuttosto che quello della ciclicità, in una struttura non tanto di andata e ritorno quanto di continuità cumulativa, in cui occupano un posto centrale le istanze del «consolidamento», dell’«approfondimento» e dello «sviluppo» –, dall’utilizzo di un approccio per problemi e dal ricorso alla ricerca.

Da rilevare, poi, la presenza di un repertorio procedurale e metodologico molto ampio – osservare, riflettere, narrare, confrontare, interrogare ed interrogarsi, utilizzare dei documenti, leggere i segni ed i simboli della vita cristiana: e non è tutto –, che porta a concludere a favore di un’evidente dominanza del modello di tipo c-.

In secondo luogo, mi pare di poter notare, d’altronde in linea del tutto consequenziale con quanto detto, risulta presente l’idea per cui il messaggio voluto è traducibile in tutti i linguaggi d’esperienza possibili e compatibile con tutti i contesti istituzionali ed organizzativi (gradi scolastici, tipi di scuola, e così via) considerabili; diverso sarebbe il discorso, ad esempio, se ci si ponesse il problema dell’insegnabilità della filosofia in un istituto per ragionieri o di quella dell’impiantistica in un liceo classico.

Vuol dire, cioè, che l’oggetto dell’insegnamento della religione si distingue per la sua assoluta universabilità – che può essere anche intesa come indifferenza per il contingente – e quindi per la sua assoluta comunicabilità: non si tratta, infatti, di una verità “logica”, che si conquista con il progredire della comprensione, ma di un sapere integralmente coerente e compatto fin dall’inizio ed in ogni momento.

Si pone qui, infine il problema dell’evoluzione del terzo e del quarto dei modelli, cioè la costruzione di un mondo comune fra scienze dell’educazione e dell’insegnamento e scienze della religione. È evidente che l’impianto che abbiamo identificato poggia ancora, probabilmente, più sulle prime che sulle seconde. Il passaggio in avanti potrebbe essere facilitato – credo – da un più deciso intervento

produttivo dei saperi “teologici” in senso alto nelle vicende della didattica.

3. Vediamo ora alcuni aspetti meno generali, ma pur sempre necessari per l’approfondimenti della nostra questione.

In forma scandita:

a – va affrontato il problema della compatibilità fra l’impianto didattico e la sua collocazione istituzionale e professionale: occorre una “casa” (sistemazione giuridica, occupazionale, retributiva) vivibile e civile, rispettosa della rilevanza del contenuto e della qualità dell’operatore;

b – nel lavoro effettivo di progettazione, si nota un certo sbilanciamento fra l’ampiezza delle indicazioni concernenti la definizione degli obiettivi rispetto a quelle relative alle valutazioni: si tratta di uno squilibrio da correggere;

c – va attentamente considerato il fatto che le “sperimentazioni” tendono comunque a mettere in evidenza delle eccezionalità, ponendo con ciò stesso il problema del loro contributo alla ridefinizione di una “normalità” incrementale – migliorativa, più soddisfacente – rispetto a quella esistente. In altri termini, vuol dire che ogni sperimentazione assume senso in riferimento alla sua possibile routinizzazione, cioè alla sua traduzione nei termini di una concreta quotidianità positiva.

Ogni “macrodidattica” teorica, quindi, deve diventare una “microdidattica” pratica sul campo: passaggio che non deve essere lasciato, a sua volta, all’improvvisazione.



## La dimensione culturale

Prof. Don CESARE BISSOLI,  
Pontificio Ateneo Salesiano di Roma

“Per quanto riguarda la riflessione sui contenuti essenziali che i nuovi programmi dovranno recepire, si ritiene importante favorire la riscoperta del valore della cultura religiosa, come valore culturale a tutti gli effetti” (p. 11, 1.2). Affermazione nitida che intendiamo articolare nel suo significato e verificare nella proposta dello *Strumento*.

Per dimensione culturale in relazione allo *Strumento* di sperimentazione qui si intende quell'insieme di informazioni di ogni tipo, che sono fondate ed elaborate dal punto di vista della religione cattolica mediante il processo della scuola, la cui proposta contribuisce alla formazione della persona con l'offerta di verità, di valori esistenzialmente incisivi, di ragioni che portano ad una corretta identificazione della religione cristiana e ad una collocazione positiva, o almeno plausibile, di se stessi in essa, di criteri che aiutano al discernimento di altre visioni (diverse o alternative).

È una dimensione che si esercita in contesto (scolastico, sociale, ecclesiale) e dunque necessariamente viene sagomata da ciò, per cui un discorso sulla cultura della scuola in senso stretto è quella che di fatto avviene, secondo le componenti che la certificano e la favoriscono o meno. Noi ci fermiamo al tavolo del laboratorio dove si preparano i semi di cultura (*lo Strumento*). Rimane da verificare nella prassi, o comunque la prassi dei presenti può aiutare a verificare quale cultura, i semi del testo, possono produrre.

Concretamente viene da compiere un triplice passo: percorrere lo *Strumento* dal punto di vista del sapere, della motivazione, del confronto, essendo questi tre propri alla crescita culturale: conoscere, rendersene conto, discernere e valutare. La fonte di riferimento è il testo dei programmi, più specificamente due canali espressivi con cui si attuano: la matrice progettuale che espressamente enumera quelli che chiama “riferimenti contenutistici di cultura generale”, sia laici che religiosi; secondo canale è la tavola degli “esisti formativi” che si potrebbero definire i vettori certificanti l'avvenuta incidenza culturale. Giustamente tutta la programmazione dovrebbe ispirarsi a tale dettato, una volta che sia stato collaudato (v. pagg. 27, 44, 77).

L'area del  
sapere

Dal punto di vista delle informazioni, lo *Strumento* dona un quadro di insieme in cui tre criteri vanno subito in opera a far da esame: i contenuti materiali (estensione, varietà), i fattori organizza-

tivi, che in linguaggio teologico, per quanto riguarda i dati della fede raduniamo sotto la categoria di “gerarchia della verità”, la correttezza dei dati. In un’ottica culturale sono tre esigenze che si richiamano per garantire una buona cultura, per cui una montagna di informazioni (una enciclopedia) da sola non basterebbe fare una cultura formativa, se mancasse di unità superiori, centri di raccolta, concetti chiave, nuclei generatori; ma anche il principio di organicità a poco varrebbe se non mostrasse in ricchezza di contenuti la sua capacità di incidenza; né ampiezza né principio organizzatore non avrebbe valore se ciò che viene comunicato, la religione cristiana, non vi si ritrovasse secondo le scienze che la espongono, anzitutto la teologia. Lasciando quest’ultimo punto magari a chi affronta la dimensione teologica, mi soffermo sulle prime due:

### **1. Criteri di organicità**

Ne nomino tre, come lo Strumento li propone. Essi hanno evidente luogo di riflessione in altri ambiti, qui li considero in prospettiva culturale o di sapere formativo.

\* Il primo lo colgo esplicitamente affermato in queste parole: “Contenuto fondamentale... è l’evento centrale e nucleo essenziale del cristianesimo: la figura e l’opera di Gesù Cristo, secondo la testimonianza della Bibbia e la comprensione di fede della Chiesa, principio interpretativo della realtà umana e storica, che ha segnato profondamente la cultura del popolo italiano e dell’Europa” (S., 74).

Perseguito in fase operativa, tale criterio fa sì che l’IRC non sia per sé la presentazione adatta della religione cattolica, né un discorso generale sulla religione o sulle religioni, ma la realtà dell’uomo, nelle varie manifestazioni ed implicanze, compresa alla luce del mistero cristiano, nel soggetto unitario del Cristo con il suo popolo, secondo la testimonianza anzitutto della Rivelazione originale nella Bibbia. Vi è la volontà che l’asse uomo-Cristo attraversi in termini di “fides et ratio” tutta la realtà, religiosa, umana, sociale, cosmica. L’esito culturalmente più elevato è l’umanesimo integrale che i programmi ambiscono di realizzare. Una delle implicanze didattiche, e contemporaneamente formative più significative sarà il principio di correlazione come appare dalla matrice progettuale. Un altro effetto è che le ramificazioni del contenuto centrale non si possano bloccare se non in ragione del tempo a disposizione, ma non per infertilità della materia. Lo si può vedere all’incrocio tra indirizzi e percorsi nella Scuola Secondaria. Questo Strumento se non può dare l’infinito, vi tiene in certo modo aperta la finestra, sulla vastità cioè dell’universo cristiano, umano e più ampiamente culturale.

\* Il criterio cristocentrico perde la sua apparente rigidità di principio risolutore meccanico, quando lo Strumento lo propone articolato nel “pentateuco” dei cinque temi: il senso della vita, la componente religiosa, l’evento di rivelazione della religione storica della

Bibbia, l'identità di Gesù, la socialità cristiana, la vita secondo lo Spirito di Gesù.

Vi è una essenzializzazione dei contenuti che permettono di vedere la periferia a partire dal centro, e non fare di ogni periferia un centro a se stante, il che è proprio di una lettura culturale dell'evento cristiano.

\* Un terzo criterio, che avrà la sua analisi in sede didattica e pedagogica è la ciclicità o la scansione a spirale, per cui come è proprio dell'avanzamento culturale, questo non avviene per giustapposizione di dati su dati, ma di approfondimento continuo di quelli essenziali. Vi è qui il tentativo di superare quello che appare un paradosso tra i più angustianti: una presenza più che decennale all'IRC e la impercettibilità di una crescita omogenea e sempre più consapevole di quanto realizzato in precedenza. Il raccordo sembra venir meno, per non parlare del mancato ponte tra informazione scolastica e quella extra (parrocchiale).

Chiaramente fa cultura corrispondente all'oggetto, una solida cultura, chi sa ricondurre il frammento nell'ambito di queste categorie unificanti.

## **2. I contenuti materiali**

Uno dei tratti distintivi che colpiscono l'occhio è la grande possibilità di venire a sapere.

\* Ha una sua significatività il riconoscere che in termini assoluti la scuola materna propone per il triennio contemplato sei nuclei tematici per tre percorsi ciascuno, con ben 18 unità tematiche, elaborate in matrici progettuali, intendendo che una matrice progettuale supera l'unità di lezione. La scuola primaria, più definita nei suoi tre bienni, ne propone 15 (5 nuclei tematici) per tre percorsi A. B. C.). La scuola di orientamento tenuta nei due bienni (12-13; 13-15 anni) propone 18 unità tematiche per altrettante matrici progettuali; la Scuola Superiore (anni 15-18) propone tra unità prescrittive ed opzionali, secondo ben sei indirizzi, 53 unità tematiche. Giova almeno richiamare che la tensione avvertita nel decennio di allargare le maglie di un programma pensato stretto, ad es. quanto le grandi religioni, non dovrebbe sentirsi così acuta, ovviamente se si intende lealmente osservare il programma ufficiale.

Piuttosto può sopravvenire l'altra difficoltà: come nei tempi reali a disposizione (si pensi all'unità oraria settimanale nella secondaria) si possa attuare e come un programma siffatto. Vi ritornerò.

\* Ma il richiamo dei numeri assoluti o evidentemente dice poco se non si considerano i contenuti chiamati a generare cultura. Ricordiamoli brevemente.

A. La categoria cultura applicata alla *scuola dell'infanzia* va intesa come fatto reale, ma evidentemente secondo la modalità che le

spetta. Lo Strumento intende così: elaborare il vissuto del bambino in maniera di incontrarsi con le forme cristiane di “cultura” e di conseguenza faccia del suo vissuto (cognitivo, affettivo, emozionale) cultura (pag. 22). Questi incentivi culturali sono attinti dal mondo simbolico cristiano (Natale, Pasqua, dei segni e gesti della comunità cristiana). L'articolazione dei nuclei tematici in tre percorsi per ogni nucleo tematico potenzia successivamente la crescita culturale degli infanti, intesa come somma di esperienze vitali elementari essenziali intorno ai due essenziali dell'accoglienza e alla creaturalità, esperienze stimolate, percepite e nominate con riferimento all'elementare cristiano rappresentato per loro dalla figura di Gesù percepita nel contesto delle feste e conosciuto nel racconto di vita.

B. *Nel ciclo primario (Scuola di Base)* con 15 unità tematiche, cinque per ogni biennio, è facile appurare tre registri culturalmente pregnanti, interpretati secondo il mistero cristiano: la relazionalità, la storicità, tra cui il limite e la sofferenza, la progettualità, visti in riferimento alla componente religiosa della vita, alla memoria storica rappresentata dalla Bibbia, ai significati vitali proposti dal Vangelo, agli effetti postbiblici codificati nell'istituzione (chiesa) e in segni di ambiente (arte...).

C. *Nella scuola dell'orientamento e superiore* le articolazioni sono portatrici di una vasta gamma di sollecitazioni i culturali in chiave cristiana. Un'area interessante da esaminare sarebbe il rapporto costituito tra i sei indirizzi con i loro percorsi scelti con le motivazioni addotte (ma vedi sotto).

In termini globali diventano oggetto di attenzione diverse aree: l'area della vita con le espressioni della vita di coppia e familiare, le scelte di vita; l'area del religioso con il fenomeno del pluralismo religioso, etnico, culturale, la matrice cristiana dell'Europa; l'area della rivelazione biblica-cristiana attorno alla Bibbia, al Cristo, alla Chiesa; l'area del comportamento etico. In tale quadro si intrecciano argomenti specifici che realizzano concretamente i nuclei tematici maggiori: ambito dell'esistenza con i motivi tematici della corporeità, solidarietà, tempo libero, lavoro, valori classici; ambito della religiosità con i diversi addentellati che sono i fenomeni religiosi, le interpretazioni religiose di questioni critiche come la morte e l'aldilà, il pluralismo ecclesiale, il rapporto fede e scienza; ambito del documento biblico con le implicanze di ordine critico, ma anche di tipo religioso alto e delicato quale è il dialogo ebreo-cristiano; l'ambito dell'identità di Gesù porta a riflettere sull'avvenimento di Gesù nella storia del suo tempo, della chiesa delle origini, nella cultura di oggi (nell'arte, nella musica, nella cinematografia, nei mezzi di comunicazione) (SS4c4); l'ambito dell'istituzione ecclesiale che porta con sé temi rilevanti come il diventare cristiani, la scelta dello stato, il rapporto tra carismi ed istituzione, ed ancora una volta la relazione tra Chiesa ed arte, musica, architettura, cinematografia; finalmente l'ambito dei valori, o

più specificamente, il problema etico con le diverse determinazioni viene preso nella varietà delle questioni. Basta nominare i lemmi: coscienza morale e sua evoluzione, etica della comunicazione, ecologia, la questione economica, l'impegno sociale-politico dei credenti, bioetica.

Ma la componente culturale comincia a svanire nella misura che la scuola diventi assemblaggio disorganico o assertività aprioristica (*ipse dixit*). La cultura vale per le motivazioni che sorreggono le informazioni o nozioni che vengono comunicate, secondo le scienze ad esse omogenee. Sappiamo del triste esito di un certo indottrinamento passato, ma anche dell'attuale flusso di stereotipi, di clichè, di pregiudizi intorno alla concezione cristiana oggi dilaganti, per cui abbiamo i nemici più insidiosi di ogni vera cultura: la presunzione di sapere, la genericità di saperlo, il pressappochismo nel dirlo.

In una prospettiva di una cultura motivata, assumono valore primario due requisiti: la documentazione e l'argomentazione.

\* *L'argomentazione* la vedo bene enucleata in termini formali nella matrice progettuale, secondo la sequenza – è il punto che ci riguarda – dei tre momenti: “La vita e le sue domande” che evidenzia del nucleo tematico esperienze ed interrogativi (*una cultura che si interroga*); il dittico dialogante tra “riferimenti contenutistici di una cultura generale” e i “riferimenti contenutistici confessionali” (*la cultura che si informa*, che cioè prende nuova forma da una più approfondita interpretazione); infine, la sintesi concettuale fondamentale come somma di “risposte” (*la cultura che si costituisce e si rinnova*).

Nell'ambito della argomentatività vengono ovviamente a giusto riguardo i criteri di organicità od organizzazione sopra enunciati.

Un terzo livello di argomentazione emerge o dovrebbe emergere dove si propone la suddivisione in percorsi (ABC) posti in relazione ai bienni. Si può intuirne la bontà, ma manca una parola di giustificazione per tali scelte (una mera complessificazione della materia, di età in età?, una ragione dettata da una precisa lettura evolutiva del mondo giovanile?, l'attenzione agli interessi degli alunni?...). La cosa si fa più cruciale nella Scuola Superiore dove si stabilisce un rapporto tra indirizzi e nuclei tematici, con ben tre percorsi per ciascuno dei 6 indirizzi, con una totalità di 24 scelte tematiche (pp. 99ss9). È la prima volta che avviene questo tentativo. Per altro più ambito, che realizzato adeguatamente, in quanto è carente o troppo tenue lo specifico riferimento alla condizione delle persone e della scuola di quel determinato indirizzo. Infatti lo Strumento è sovente ripetitivo. Non sarà che bisognerà forse delimitare ed anche limitare un processo di adeguamento così ramificato, ma così poco motivato?

\* *Quanto alla documentazione*, come garanzia di motivazione, occorre ricordare due serie di indicatori continuamente affermati: il documento biblico, e analogamente i “testi sacri di altre religioni”, e i segni espressivi del dato cristiano (storia degli effetti), in particolare l'arte, la poesia, la musica...

Ancora una volta il luogo più elaborato di tale documentazione è la “matrice progettuale”, precisamente nella facciata a destra del pannello con il titolo “riferimenti contenutistici confessionali”. Anche se ciò appare piuttosto in forma agglomerata.

Certo è che la conoscenza del documento biblico diventa contenuto trasversale a tutti i cicli. Si confronti SS3a (c1ss) (pag. 80).

Proprio della cultura è la capacità ragionata di identificazione e di distinzione degli oggetti che tratta. Concretamente nel nostro ambito, ciò comporta la capacità di riconoscere il senso specifico dell'evento cristiano in qualcuno dei suoi aspetti rispetto ad eventi simili in altre religioni, o più ampiamente in sistemi di significato, colti pur essi nel loro senso proprio. Ad es. il significato della festa nella Bibbia in relazione alla festa nel mondo indù e nella concezione laica moderna.

Questo suppone un approccio ad una realtà definita nel contesto del possibile pluralismo in cui essa si esprime. La qualità culturale dell'IR si manifesta ed afferma pertanto nel processo di dialogo, confronto, comparazione... “La scuola dell'autonomia non è una scuola autoriferita, ma deve sapersi collocare con una capacità propositiva e di dialogo, interagendo con le varie comunità sociali e con un rapporto significativo anche con la comunità ecclesiale” (p. 11, 1.4).

Necessariamente si configura un *IR inter-*, interreligioso, interculturale attraverso anzitutto le proposte didattiche nel quadro dell'interdisciplinarietà. Sinteticamente, lo *Strumento*: “occorre adeguare i contenuti al mutato contesto culturale ed educativo, segnato in particolare dal pluralismo anche religioso” (p. 11, 1.1; 42, 2.3).

Lo Strumento è del tutto sensibile a questa istanza.

\* ***Anzitutto a livello di enunciazioni di principio***

“Va particolarmente valorizzata ogni forma di ‘diversità’ presente nella scuola materna (diversità etniche, religiose e culturali)” (pag. 19, 1.3).

Lo specifico insegnamento di religione cattolica (nella scuola primaria) “abilita a stabilire un confronto tra il dato cristiano-cattolico ed altri sistemi di significato e credo religiosi” (pag. 42, 2.5); “trova una via di facile coordinazione formativa avvalendosi dei diversi moduli interpretativi che la scuola offre, quali: i raccordi con le discipline dell'ambito antropologico; i nessi con l'universo dei linguaggi; il dialogo con le scienze...” (pag. 44, 5.4).

“Nel grado scolastico della Secondaria Superiore si darà più spazio al sapere sistematico dei contenuti della religione cattolica e alla capacità di rielaborazione personale critica, in dialogo interreligioso e interculturale con le altre religioni e sistemi di significato presenti nel mondo dell’alunno” (p. 75, 4.3) “... valorizzando in particolare la diversa appartenenza religiosa, etnica e culturale di alunni eventualmente presenti in classe” (p. 76, 5.4; vedi pure p. 77, 6.2).

**\* A livello di contenuti programmatici**

Nella logica del confronto-correlazione, proprio della matrice progettuale, strutturata su “riferimenti contenutistici di cultura generale” e “riferimenti contenutistici confessionali”, viene programmato il confronto con il diverso (religioso, culturale, etnico).

– Così ad esempio, nella scuola primaria: il discorso religioso viene tematizzato mettendo attenzione sui “segni religiosi” presenti nel territorio; il Natale si specifica attraverso anche il confronto con le feste nelle varie religioni; il dato cristiano deve fare i conti con le diverse espressioni artistico-culturali”. Così di seguito, vi sono da tenere presenti i diversi modelli di convivenza nel mondo, i modelli di vita veicolati dai mass media, le diversità ecumeniche nel cristianesimo, i diversi libri sacri delle religioni, modi di realizzare i riti di passaggio (nascita, crescita, nozze, morte) presso i popoli; valori e ideali culturali comuni tra i popoli che danno qualità alla vita...

– *Nella scuola secondaria (orientamento e superiore)*

Tutto il programma nei diversi nuclei tematici e successive unità tematiche obbliga chiaramente al confronto e al dialogo.

Così il primo nucleo tematico (*Il mistero della vita e le domande di senso*) sfoglia l’area antropologica, stabilendo il confronto tra modelli di uomo e antropologia cristiana, ed invitando a fare i conti con le diverse interpretazioni cristiane e non, delle problematiche giovanili.

Il secondo nucleo (*la domanda religiosa e le religioni*) si impianta proprio nell’area dell’interreligioso: le principali religioni politeistiche (dell’antichità e di oggi); il cristianesimo in un contesto interculturale e interreligioso: migrazione di popoli, incontri di culture e religioni diverse”; “magia, superstizioni, movimenti religiosi alternativi e nuove forme di religiosità.

Il terzo nucleo (*la rivelazione del Dio di Gesù Cristo: la storia della salvezza nella Sacra Scrittura*) che parrebbe per sé tema ad intra, spinge almeno al “confronto tra Israele e la Chiesa”.

Il quarto nucleo (*l’identità umana e divina di Gesù*), pur esso tema tipicamente ad intra, apre alla considerazione del “mistero di Cristo nell’arte”, nella musica, nel cinema, nei mezzi di comunicazione”, ed ancora alla “ricerca critica di Dio nella filosofia”.

Lo stesso si può dire per il quinto nucleo (*la chiesa fondata da Gesù*), con il richiamo alla “Chiesa nell’arte”, nella “musica”...

Il nucleo sesto (*la vita nello Spirito*) sviluppa l'ampia gamma di implicazioni pratiche, questa volta nel maremagnum del pluralismo etico.

Quanto qui è stato appena accennato trova un vasto sviluppo esemplificativo nelle matrici progettuali, anche all'interno delle cosiddette tematiche intracristiane, offrendo elementi per un giusto dialogo.

**\* A livello della dinamica operativa**

Veramente su questo punto del confronto vi è probabilmente l'innovazione più massiccia. Non vi è da lamentarsi dunque di esiguità e di carenza di proposte, ma piuttosto preoccuparsi di una corretta esecuzione, fatta né di opposizione, né di armonizzazione preconcepite, né di superficiale accostamento, o come dice lo *Strumento* evitando che "il collegamento interdisciplinare risulti dispersivo" (pag. 82). Per questo è saggio quanto lo *Strumento* dice in fase operativa a questo riguarda, ossia in riferimento ai dati di cultura generale e alle altre religioni. Si insiste sulla corretta pertinenza della citazione che si fa (perché se ne parla), documentazione, precisazione del senso, oltre ai riferimenti generici (pag. 82).

---

**Conclusioni**

Se la cultura in prospettiva educativa a diretto contatto con il mondo dei valori religiosi non può non tradursi in scuola di umanità, di una umanità larga ed originale quanto il mondo cui si ispira, ma sempre umanità, allora nello *Strumento* troviamo un interessante potenziale, bene circoscritto da un testo del programma per la secondaria: "È specifico dell'IRC, nel suo svolgersi concreto, proporre in modo rigoroso un sapere religioso che attiene anche al mondo dei valori e dei significati, ed aiutare così a comprendere come la dimensione religiosa e la dimensione culturale, proprie della vita e della storia umana, siano intimamente connesse e complementari, capaci per loro natura di contribuire allo sviluppo della libertà, della responsabilità, della solidarietà e della convivenza democratica... per la comprensione della storia e della cultura del nostro paese e per il suo attuale progresso civile e democratico" (p. 73, 2.2, 2.3).

È evidente che un approccio culturale siffatto al cristianesimo è del tutto congruente e prezioso anche per la catechesi di chiesa.

Mi sono riservato i termini "interessante potenziale". Allo stato attuale abbiamo un programma in embrione. Perché si realizzi occorre certamente realizzare ulteriori perfezionamenti dello *Strumento*, senza contare poi la traduzione delle sue determinazioni in processo formativo dei docenti. Li elenco di seguito in riferimento alla dimensione culturale:

\* Non viene tematizzata la coniugazione con il mondo della scuola, con i contenuti che essa offre nel ciclo corrispondente a quello

che interessa l'IRC. I saperi, le motivazioni, il confronto hanno per vasta area di presenza le discipline ed esperienze della scuola.

\* Anche il tema "Dio", così culturalmente fecondo appare decisamente poco valorizzato.

\* Vedrei bene l'introduzione della categoria "storia degli effetti" per saldare al meglio il documento, le esperienze storiche conseguenti (= storia degli effetti), le esperienze attuali. Nell'ambito delle esperienze storiche sembra poca la componente storica, vista più nelle persone, nei movimenti, nelle idee.

\* Per un fruttuoso incremento che proviene dalla ciclicità sia tra i vari percorsi (A., B., C.) nello stesso ciclo, sia tra cicli diversi, occorre specificare meglio il nesso tra i vari momenti, sia nella scelta di quanto è specifico, sia nella motivazione della scelta. Come abbiamo sopraddetto, tale raffinazione dei raccordi deve essere quasi del tutto fatta a proposito della relazione indirizzi della Scuola Superiore e unità tematiche. Vi è pure da svolgere la matrice progettuale per tutte le unità tematiche avanzate. Assai probabilmente vi sono ripetizioni, affermazioni generiche e non sempre fondate. Per quanto sia possibile, sarebbe da partire dagli esiti formativi, in qualità di obiettivi terminali e dunque primi nell'intenzione, anche per il linguaggio culturalmente pregnante ivi adoperato.

Sempre nella prospettiva di una buona cultura, sarebbero da introdurre in maniera articolata la categoria delle fonti.

\* A questo proposito, proprio per onorare la cultura, vi è la necessità di una rilettura a fondo dello *Strumento* da un punto della verità scientifica e del corretto processo didattico. Va valutata la fondatezza delle domande, delle affermazioni, dei nessi... La matrice progettuale va a mio parere perfezionata, vuoi nei contenuti di cultura generale vuoi confessionali, superando l'ammucchiata generica e - non sarebbe male alla luce del confratello tedesco (Zielfelderplan) - anche stendendo una traccia di impiego didattico. Se poi si fa proprio quanto detto per la scuola di base o primaria, di mirare attraverso il metodo della correlazione a "rivelare la dimensione religiosa dell'esperienza per cogliere la portata umanizzante della cultura cristiana (p. 44, 5.3) allora bisogna decidersi su ciò che si intende e su ciò che si vuole usando il criterio della correlazione.

\* Quanto alle possibilità reali di attuazione, almeno valga il richiamo ad un fattore correttivo: poter giungere a pensare il programma non anno per anno, ma per ordine di ciclo con i rispettivi bienni. È in sé una via utile, richiederebbe una continuità di presenza dello stesso insegnante.



## La dimensione teologica

Prof. Don FRANCO BRAMBILLA,  
Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale di Milano

Il progetto di Sperimentazione Nazionale Biennale di IRC si presenta come un percorso ben orchestrato sotto il profilo didattico, culturale e teologico. Intervendo dopo che altri hanno commentato i programmi dal loro punto di vista, io cercherò di attenermi alla prospettiva teologica. La visione teologica potrà apparire piuttosto remota, pressati come siamo dalle domande avanzate dai destinatari dell'IRC, ed essa sembrerà a molti rivendicare non solo la capacità di indicare criteri remoti, ma anche di delineare più prossimamente i contenuti e le attenzioni del discorso culturale e pedagogico. Tale pretesa può sembrare esosa, ma proviene dal fatto che il contenuto della fede non appare semplicemente una serie di affermazioni dottrinali che possono essere introdotte a partire da preoccupazioni culturali e pedagogiche estranee al disegno che la rivelazione stessa porta con sé. La rilevanza culturale della fede (e la sua mediazione pedagogica) non è un'istanza estrinseca all'affermazione della sua specificità e singolarità, ma la dinamica stessa della fede cristiana porta con sé l'esigenza di mediarsi attraverso i percorsi universali con cui l'uomo ricerca la verità di se stesso, del mondo, del suo destino e ultimamente di Dio. Non si può fare dunque un discorso sulla rilevanza senza alludere al discorso sulla *specificità* della fede e del suo centro che è Gesù Cristo. Questo non significa che un progetto di IRC debba essere il riflesso dei trattati teologici, ma certo non comporta che i contenuti della fede ritrovino la loro illustrazione armonica senza riferimento alla logica della rivelazione e alla sua mediazione critica che è la teologia. Proverò a mostrare come quest'osservazione, apparentemente rivendicativa, possa funzionare in modo elastico e direttivo nei confronti del Progetto in discussione. Lo vorrei fare attorno a cinque punti.

1. *Valutazione complessiva del Progetto.* Dal punto di vista teologico il progetto mi sembra ben orchestrato. Valuto quindi complessivamente questo percorso una buona pista di sperimentazione e di guida per introdurre all'IRC. Se vedo bene, la struttura del progetto è a spirale – o a cerchi concentrici – nel senso che un canovaccio di fondo viene svolto progressivamente nei diversi cicli, con differenti accentuazioni, in rapporto alle diverse fasi dell'età evolutiva. Non è concepito quindi come l'esecuzione di diverse parti materiali del

mistero cristiano, ma come un accostamento vivo e vitale alla dinamica per la quale il mistero cristiano, mentre rivela il volto di Dio nella vicenda di Gesù, fa partecipare il bambino, il ragazzo, l'adolescente e il giovane progressivamente alla costruzione della sua avventura umana, dentro una comunità credente. Ho provato a leggere i testi utilizzando i diversi indicatori che dicono la completezza e l'armonia del disegno della fede cristiana (l'indicatore teologico, cristologico, antropologico, ecclesiologico) e devo dire che in ogni momento del percorso, pur con l'attenzione al grado di recettività e di accessibilità dei destinatari in situazione, essi risultano abbastanza bene presenti e integrati. Questa è certamente una scelta positiva: semmai una preoccupazione mi proviene dal fatto che proprio il procedimento a cerchi concentrici comporta una ripetizione, un ritorno continuo su questa struttura di fondo (che è stata felicemente chiamata la "matrice progettuale") ai diversi livelli dello sviluppo evolutivo, tanto che può provocare un'assuefazione, una stanchezza proveniente dalla ripetizione se non viene rinforzata dalle debite variazioni, peraltro bene indicate del testo, che corrispondono alle diverse tappe della situazione dei destinatari. Questo vale soprattutto per il fatto che si riproducono, nei diversi cicli, percorsi annuali o biennali (tre percorsi [biennali] nel ciclo primario; tre [annuali] nella scuola del l'orientamento, tre [annuali] nella scuola superiore). Ora questo ritornare da capo su una medesima matrice generativa deve essere fatto con una grande attenzione alle accentuazioni diversificate, altrimenti il pericolo di noia incombe. Trovo questo particolarmente difficile nel ciclo primario con tre bienni e nelle tre annualità della scuola di orientamento, mentre mi sembra già più caratterizzato nella scuola superiore, anche attraverso la tecnica delle unità opzionali. La stessa cosa mi sembra di poter dire per la Scuola di Orientamento. In un momento così confuso ed evolutivamente difficile non sarà facile per i docenti ritornare per tre volte quasi sullo stesso schema: qui forse può essere d'aiuto la sequenza dei vangeli di Marco, Matteo e Luca, rispettivamente con una diversa accentuazione su Gesù, sulla Chiesa e sul discepolo.

Tuttavia, nonostante questo positivo apprezzamento dell'insieme del progetto, mi permetterò di indicare alcune integrazioni e suggerimenti per potenziare maggiormente la consistenza teologica dell'impianto. Prima di introdurre queste "integrazioni", però, vorrei sostare su un altro aspetto che connota trasversalmente l'insieme del Progetto di sperimentazione.

2. *Il principio di correlazione.* La sperimentazione, nelle sue brevi note metodologiche, introduce con progressiva chiarezza il rimando al "principio di correlazione". A pag. 70, ciò è dichiarato esplicitamente: "il servizio dell'IRC [...] trova nel principio di correlazione, scolasticamente inteso, un criterio metodologicamente fonda-

mentale. Esso è tipico della disciplina, perché costitutivo della rivelazione cristiana e particolarmente utile al raggiungimento della finalità della scuola". Ora il principio di correlazione nella sua formulazione classica (cf. ad es. in P. Tillich) si propone come lo schema "domanda e risposta", dove alla "domanda" antropologico-culturale corrisponde la "risposta" specifica della fede cristiana. Ciò è anche confermato dalla struttura parallelistica che contraddistingue lo sviluppo delle "matrici progettuali": esse sono abilmente articolate sempre in un ditico che ha su un lato i «Riferimenti contenutistici di cultura generale» e sull'altro i «Riferimenti contenutistici confessionali». Com'è noto, il "principio di correlazione" è diventato un principio guida dell'impianto *catechistico*, non senza problemi di carattere teorico e pratico sulla sua esecuzione. Qui si nota che è riferito alla metodologia dell'IRC (il principio dev'essere «scolasticamente inteso»): ciò significa, a mio avviso, che la correlazione di domanda-risposta non è vista sotto l'aspetto dei vissuti biografici da favorire, ma nella sua valenza "culturale", che certo avrà anche una ricaduta esistenziale.

La difficoltà teorica essenziale sta nella impostazione prevalentemente apologetica del principio di correlazione, nel senso che la rivelazione appare (o può apparire) semplicemente come la "risposta" ad una "domanda" antropologica previamente posta e costruita. Gesù Cristo – per dirla in breve – non è solo risposta alle nostre domande, ma è a sua volta questione, domanda, interrogativo per noi, anzi propriamente è "appello" e "chiamata". Il problema si rivela soprattutto a proposito della visione «cristiana» dell'uomo. La prospettiva cristiana deve mostrare la relazione di inseparabilità e di differenza tra le visioni culturali e/o religiose e la visione specifica della fede cristiana. La determinazione escatologica dell'uomo (il fatto che l'uomo si compie *definitivamente* conformando la sua storia alla figura filiale della libertà di Gesù) parla di un compimento che l'uomo da sé solo non può darsi e che, tuttavia, una volta dato nell'umanità di Gesù risorto, attua in modo reale la struttura dei desiderio che appartiene ad ogni esperienza dell'umano. La domanda sull'uomo (in ogni tempo e cultura, anche in quella biblica) è balzata al centro della cultura moderna<sup>154</sup> come rivelatrice del fatto che l'uomo è *una (la)* questione radicale. L'uomo è la «domanda» che si infittisce sempre di più, proprio mentre nella cultura moderna egli diventa la questione centrale e, in qualche modo, onnicomprensiva dell'interrogare radicale che costituisce l'essere dell'uomo. Le stesse «scienze umane» fanno il loro ingresso al «plurale», denunciando l'incapacità dei sapere dell'uomo di venire a capo del suo mistero da un solo punto di osservazione. In ogni caso, assumere come punto di par-

<sup>154</sup> Si può prendere come esempio la lapidaria affermazione di G.E. Lessing: «L'uomo? Donde viene? Troppo cattivo per un Dio; troppo buono per il caso!» (*Nathan il saggio*, III, 5).

tenza la tesi moderna dell'indefinibilità dell'uomo (*homo definiri nequit*), sulla falsariga dell'asserto metafisico *Deus definiri nequit*, significherebbe infilarsi in un vicolo cieco. Lo schema domanda-risposta può essere utile dal punto di vista apologetico e pastorale, ma solo con la consapevolezza teologica che l'uomo appare come «questione» (e non semplicemente come «enigma»), solo se è la «risposta» ad un «appello», ad una «parola»<sup>155</sup>, anzi propriamente ad un «ricordo» e ad una «cura» di Dio, come suggerisce con grande suggestione il parallelismo sinonimico del Sal 8,5: «che cosa è l'uomo perché te ne ricordi (*zakar*) e il figlio dell'uomo perché te ne curi/lo visiti (*paqad*)?»<sup>156</sup>. Dal punto di vista della coscienza cristiana, la domanda dell'uomo e sull'uomo è possibile solo come «risposta» ad una chiamata e ad una cura/visita di Dio e come domanda rivolta a Qualcuno. Diversamente essa è solo un enigma indecifrabile. Per questo la visione cristiana tematizza la presenza di Dio in Gesù Cristo, che chiama l'uomo a conformarsi a Lui, e la pone in relazione con la struttura antropologica come invocazione e richiesta di un senso e di una verità, che può accogliere solo nella gratitudine della libertà che si affida (la fede). Prima di essere «soggetto» e «oggetto» di un interrogativo, l'uomo è «destinatario» di un appello di cui fa memoria e che riceve nella forma del racconto. Anche dal punto di vista linguistico la *narrazione* e la confessione di fede precedono la forma della «domanda»; ma proprio per questo rendono possibile anche un interrogare radicale dell'uomo circa se stesso.

Sotto il profilo pratico il principio di correlazione esige particolare vigilanza, nel senso che il procedimento a dittico che attraversa il testo dovrà essere svolto negli strumenti e dovrà essere praticato negli insegnamenti in modo tale da non indurre nel difetto ottico sopra ricordato. Il cristianesimo non è la dimensione esplicita dell'esperienza vissuta-culturale: il rapporto tra approccio antropologico e specificità cristiana non va inteso secondo la coppia implicito-esplicito, atematico-tematico, nascosto-manifesto, ecc. Il dato antropologico non è una specie di valore generale presente nelle culture e religioni, mentre la vicenda cristiana di Gesù e degli uomini in Cristo non sarebbe che una particolare rappresentazione storica di quel valore antropologico, ricavabile quasi in "occasione" della storia di Cristo. Una visione occasionalistica della vicenda di Gesù e di tutti i suoi momenti delinea una figura dell'uomo cristiano (e oggi si è tentati di mettere la sordina su ciò che è specifico dinanzi al bisogno di mostrare i raccordi con altre culture ed esperienze religiose), che non è solo la somma dei valori autenticamente umani. Che cosa poi sia

<sup>155</sup> Nelle lingue anglosassoni il termine «risposta», appare correlativo a «parola»: ted. Wort - Antwort; ing. word - answer; oland. woord - antwoord.

<sup>156</sup> Si veda il suggestivo commento di R. VIGNOLO, *Sillabe preziose. Quattro salmi per pensare pregare*, Vita e Pensiero, Milano 1997, 30-40, dove si troverà anche la bibliografia.

“autenticamente umano” è abbastanza difficile dirlo. Si provi a leggere di seguito tutte le prime colonne dei dittici del testo per vedere se si è in grado di produrre un’ermeneutica dell’umano che ne mette in luce la sua ambivalenza, indeterminatezza, apertura e anche, sovente, il suo ripiegamento. Altrimenti la seconda colonna (quella che contiene i riferimenti “confessionali”) non potrà apparire che in forma additiva, aggiuntiva, sopravveniente, precisamente secondo quell’accezione deteriore di “confessionale” che purtroppo corre sulle bocche di molti. Trovo conferma di questa mia osservazione generale – ma credo che questa osservazione sia da intendersi come un’integrazione possibile dentro l’attuale percorso – in due carenze che andrebbero potenziate anche sotto il profilo tematico nel testo: 1) la maggiore evidenza da dare al progetto antropologico “cristiano”; 2) l’evanescenza della dimensione drammatica della vita (di Gesù e nostra, contrassegnata dall’esperienza del male, del peccato, della sofferenza, della morte) e della dimensione escatologica del cristianesimo. Non che questi aspetti manchino, ma richiedono di essere potenziati.

### 3. Una maggiore evidenza al progetto di antropologia cristiana

Il primo aspetto dev’essere particolarmente potenziato. La figura antropologica non manca totalmente dal percorso: soprattutto nei cicli dell’infanzia e della fanciullezza, essa mi sembra armonicamente inserita. Tuttavia la scelta metodologica di svolgerla secondo lo schema di correlazione, fa ritrovare l’antropologia prevalentemente come punto di partenza (SO 1, la, 1b [in arte in SO 2]; SS la, 1b, le [partim]) e come punto di arrivo (SO 6, 6a, 6b; SS 6a, 6b, 6c [partim]). Qui si vede forse il difetto del metodo, e lo si vede soprattutto per quanto riguarda la figura antropologica che è presentata per lo più come insieme di valori (SO 6) o di temi (SS 6 a, b, e). A questo proposito faccio due osservazioni e una proposta.

La prima osservazione riguarda lo sfuocamento della figura antropologica “cristiana” precisamente come “figura”: la visione cristiana dell’uomo si presenta non solo come un insieme di valori e di temi, neppure come semplice inveroamento di prospettive culturali, ma come una figura con un disegno proprio e un progetto vocazionale, come un cammino da confrontare con gli altri modelli antropologici presenti sul mercato culturale. Ora questo modello non è un *prêt-à-porter*, ma è una figura reale, un itinerario vocazionale e non può essere semplicemente “disperso”, presentato in modo frammentario, senza disegno riconoscibile, senza contorni, senza un’immagine progettuale che affascini l’adolescente e rispettivamente il giovane e li aiuti nella difficile opera di discernimento delle altre proposte culturali. Ora credo che, senza perdere il confronto con le prospettive culturali presenti dappertutto nel progetto – che, tra l’altro configura la specificità dell’insegnamento di IRC rispetto ad un cammino catechi-

stico – si possa mettere maggiormente in luce la figura di uomo e di donna del discorso cristiano, la sua dimensione discepolare, la sua crucialità in riferimento all'incerta figura dell'identità del credente cristiano nella cultura contemporanea.

La seconda osservazione riguarda i tratti del quadro complessivo che, proprio a partire dalla preoccupazione di illustrare la visione dell'uomo/donna secondo la rivelazione, tolgono la figura antropologica dall'essere semplicemente la somma di affermazioni/temi, così come sono diffusamente presenti nell'articolato delle tematiche presentate per il ciclo di SO e per i differenti indirizzi di SS. Occorre disegnare più francamente il progetto dell'antropologia cristiana, così come ha raggiunto chiarezza nell'antropologia conciliare (GS) e nel magistero recente. I temi devono trovare un canovaccio che delinei la "figura": 1) il punto di partenza dev'essere quello della chiamata/vocazione di tutti gli uomini in Cristo (una prospettiva che potrebbe essere trattata in modo più narrativo [racconti di vocazione] in SO; e con attenzione al modello storico, confrontabile con altri modelli culturali in SS); 2) le armoniche dell'uomo in Cristo possono poi essere tratteggiate secondo la scansione di creazione, libertà creata, uomo-donna; coscienza e norma morale; peccato originale, personale e sociale; grazia della comunione/giustificazione in Cristo; cammino personale e impegno sociale (processi di scelta e di crescita della vita cristiana), il tema delle virtù; 3) infine il tema del futuro, del destino della libertà, della morte e del compimento felice o della perdita della libertà.

Di qui viene la proposta: l'ultimo anno di SO e di SS sia esplicitamente dedicato – magari con un breve richiamo al centro cristologico e al contesto ecclesiale del cristiano – a disegnare l'immagine del credente cristiano, immaginando un percorso che sia per così dire il traguardo di tutto l'itinerario del l'approfondimento culturale. Tra l'altro ciò avrebbe il vantaggio non solo del confronto con altre figure culturali e religiose, ma anche con la grande ricchezza di esperienze cristiane che non possono non essere figure di identificazione per l'adolescente e il giovane.

#### 4. *La dimensione drammatica ed escatologica*

Il secondo aspetto da potenziare è quello che ho definito la dimensione drammatica dell'esistenza cristiana e in particolare la dimensione escatologica. La tonalità fondamentale che si può evincere dai percorsi indicati – peraltro solo nella forma di titoli – è attraversata da un sentimento positivo, da un approccio abbastanza ottimistico della figura della salvezza e dell'immagine dell'uomo. Ciò corrisponde all'inclinazione di fondo dell'epoca postconciliare, attraversata da una visione ottimistica dell'antropologia, soprattutto in dipendenza della *Gaudium et Spes*. La mia osservazione si muove non nel senso di recuperare una concezione pessimistica o addirittura escato-

logista, che sarebbe un riflesso delle sensibilità di questo scorcio di fine millennio. Tanto meno intendo rieditare una concezione di stampo agostiniano o una sensibilità di tipo luterano che parte dal peccato e dalle sue conseguenze per introdurre alla necessità della redenzione e della salvezza cristiana. Più semplicemente chiedo di sottolineare meglio l'ambivalenza e talvolta l'ambiguità storica delle forme dell'esperienza contemporanea, di formare una sensibilità critica per leggere tutte le forme dell'umano, oggi talvolta così drammaticamente attraversate dalle esperienze del male, del peccato, della sofferenza, della solitudine, della divisione, delle diverse e tentacolari forme della violenza personale e sociale. Occorre una rilettura dei temi che forse sono stati addirittura enfatizzati nella scuola di alcuni anni fa, ma soprattutto è necessaria l'attenzione all'esperienza personale, familiare e sociale del male, del peccato, della sofferenza, la capacità di indagarne le cause e le conseguenze, l'educazione a coglierne i nessi e le ragioni, la fatica a prospettare itinerari di futuro e di speranza, la questione del destino dell'esistenza personale, dei popoli, della natura, la responsabilità di fronte alle generazioni future, i problemi della bioetica e della genetica, la questioni sottese circa la natura e la persona, l'immagine di uomo e di donna implicate, il fenomeno della migrazione dei popoli, ecc.: questo plesso di temi costituisce un'immagine meno oleografica del confronto tra cristianesimo e progetti culturali e/o religiosi.

Non propongo qui di allungare la lista delle questioni; piuttosto intendo dire che nella presentazione della figura di Dio, di Cristo e dell'uomo (si tratta delle tre libertà drammatiche in gioco) si può meglio evidenziare l'intreccio della storia del male, del peccato, della malattia, della sofferenza, della finitudine, del conflitto, per presentare la salvezza cristiana non solo come una redenzione *della* storia (delle libertà), ma anche una redenzione *nella* storia, cioè una redenzione che deve ricucire le lacerazioni, che deve assumere le fatiche, le solitudini, i conflitti, che deve accettare le differenze senza trasformarle in inimicizie, che deve assumere le diversità senza negarle, che deve elaborare anche il male radicale per farlo diventare luogo di purificazione e di trasfigurazione. Anche l'adolescente e il giovane è già confrontato sin dall'inizio con l'esperienza del male, del peccato, del dolore, del conflitto, della diversità, della separazione, e non può non tenerne conto nella sua riflessione culturale/religiosa. Quest'inclinazione drammatica dovrà quindi attraversare tutti i temi piuttosto che condensarsi in una trattazione specifica e regionale presentata come una problematica particolare.

È in questa direzione che si colloca anche l'attenzione ai grandi temi del nascere, del vivere e del morire, ma soprattutto all'area dei temi escatologici che non riguardano tanto il finire dell'uomo, ma il suo compimento, cioè il fine che sin dall'inizio è inteso ed è presente. Anzi, nel momento dell'impostazione delle grandi visioni ideali della

vita della persona resta decisivo interrogarsi sulle questioni ultime, le quali non vengono solo per “ultimo”, ma riguardano il destino dell’uomo, l’orizzonte immanentista e/o la speranza trascendente in cui egli progetta il suo comprendere, scegliere, operare, amare e sperare. La domanda «Che cosa posso sperare?» con cui si apre la modernità attraversa anche i nostri pensieri e progetti; e non può perdersi nelle lande desolate del postmoderno, che invita a non porsi più le questioni ultime, ma solo le penultime, anzi le immediate.

##### 5. *L’attenzione alla questione interreligiosa*

L’ultima attenzione è assai presente nel *Progetto*, tuttavia questa prospettiva è oggi molto delicata, perché può essere svolta con un atteggiamento irenista e ultimamente relativista: tutte le religioni, in fondo, non sono che vie parallele di salvezza, ciò che conta è la loro sostanza antropologica. Questa non è certamente l’intenzione del progetto, tuttavia è meglio sottolineare alcune prospettive educative e culturali, che ci mettano in grado di condurre in modo consapevole, senza facili irenismi e senza impensabili chiusure, il confronto culturale con le religioni nel contesto dell’insegnamento o più in genere della conoscenza e dello studio. Pertanto indico tre “condizioni” per il confronto culturale, in modo tale che l’istanza presente nel *Progetto* sia svolta correttamente:

– *la forma testimoniale*: con essa intendiamo la consapevolezza e l’atteggiamento che la fede cristiana deve continuamente rappresentarsi come una fede che rinvia alla singolarità della figura di Cristo e che deve assumersi la cura della corrispondenza tra cristianesimo attuale e cristianesimo originario. Da qui nasce un atteggiamento culturale attaccato alle origini cristiane, che ha il senso del momento fondante del NT e della rivelazione in Gesù, e che è capace di leggere criticamente, ma anche benevolmente, le successive inculturazioni storiche della fede. La figura storica del cristianesimo è sempre una ricchezza e una povertà: una ricchezza perché la fede è sempre capace di animare una cultura, di correggerla e illuminarla a partire dall’evento della dedizione di Gesù; una povertà perché questa traduzione può costituire anche un tradimento, e nel caso migliore riflette la ricchezza della fede in un determinato punto storico. La forma testimoniale custodisce sempre la capacità di dire l’unità e la differenza tra Gesù e la storia della fede e della chiesa, di leggere con pacatezza e lucidità i momenti storici, di darne un giudizio corretto e contestualizzato.

– *il “confronto attivo”*: a partire da questa consapevolezza storica è possibile un confronto attivo con le altre culture religiose, non tanto un confronto che ne metta in luce – relativisticamente – che tutto sommato esse sono vie di salvezza uguali, ma che abbia una profonda e simpatetica attitudine ermeneutica. Occorre presentare le

altre tradizioni religiose con una buona informazione e senza la fretta di valutare subito, facendone apprezzare gli elementi positivi, contestualizzandoli nella tradizione culturale, nella risposta ai problemi che essi pongono, nella capacità di valorizzare taluni aspetti della figura antropologica. Non basta un asettico “rispetto”, ma un confronto “attivo”, capace di introdurre all’apprezzamento (che alla fine porrà anche la questione di valore) delle dimensioni salvifiche che le singole religioni prospettano all’uomo, dentro la propria tradizione religiosa. Prima di produrre precipitosi giudizi è necessario valorizzare la presenza salvifica dello Spirito in ogni tradizione religiosa.

– *la cura della figura antropologica*: è inevitabile che ad un certo punto si perverrà anche al confronto valutativo. Occorre mettere qui bene in luce che la questione non è quella della salvezza individuale, ma la cura della figura antropologica che è in gioco. Non si deve dimenticare che la figura di uomo e di salvezza che la tradizione cristiana presenta – nella sua geneticità e normatività – si riferisce sempre alla possibilità che la nostra libertà si lasci plasmare e animare da quella di Gesù Cristo, mediante il dono del suo Spirito. L’uomo cristiano è l’uomo che si compie, prendendo i contorni della libertà credente di Gesù, e quei contorni sono quelli di una dedizione incondizionata alla causa di Dio, al suo primato, alla sua centralità *così come ci è data, ma molto più ci è comunicata nella Pasqua di Gesù*. Una figura della libertà come è resa possibile nell’evento centrale della fede è la pretesa del cristianesimo, non è altra cosa, ma anche non è meno di questo. Su questo punto non solo si può, ma anzi si deve esprimere una valutazione. ma si tratta di una valutazione che ha la forma della testimonianza attiva, in parole e opere, nella storia. Con la finezza e la dedizione che esige la testimonianza che ha al centro la croce di Gesù.



## La dimensione pedagogica

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI,  
Università degli Studi di Arezzo

La pedagogia, che nel passato si è particolarmente impegnata a pensare l'educazione e per l'educazione, oggi appare disponibile a *pensare con l'educazione*, dimostrandosi attenta alla "prassi educativa", alle esperienze ed alle sperimentazioni, che possono consentirle di arricchire il suo sapere, di affinare i suoi metodi di ricerca e di contribuire a migliorare qualitativamente l'azione educativa.

La *Sperimentazione biennale sui programmi di religione cattolica* può contribuire a riproporre alla pedagogia il problema dell'I.R.C. e dell'educazione religiosa, invitandola a confrontarsi con "sapere esperto" che gli educatori hanno prodotto, produrranno e formalizzeranno, realizzando l'itinerario sperimentale.

Pertanto, prima ancora di giudicare il "Progetto" secondo specifici criteri di critica pedagogica, sembra opportuno esprimere un giudizio "positivo" sul fatto che l'I.R.C. intende collocarsi nella prospettiva della sperimentazione e sulla disponibilità dei docenti a mettersi in discussione, a confrontarsi, ad essere protagonisti della loro crescita culturale, del potenziamento qualitativo della loro disciplina di insegnamento e quindi della scuola.

Tuttavia appare opportuno ricordare che la produttività di ogni sperimentazione sia di quelle istituzionali che di quelle didattico-educative è legata ad alcune condizioni sulle quali giova richiamare l'attenzione, prima di entrare in merito al "Progetto".

Potenzialità  
e limiti della  
sperimentazione

La parola "sperimentazione" è una delle tante parole che in quest'ultimo trentennio della storia della nostra scuola e della nostra cultura pedagogica si sono caricate di molti significati.

Essa infatti ha oggi ampliato i suoi orizzonti e interessa la ricerca pedagogica, la pratica educativa, il sistema scolastico, le singole scuole, l'insegnamento delle varie discipline, ecc..., ponendosi in stretto rapporto con l'innovazione, sollecitando e precedendo, sempre più frequentemente, le "riforme".

Si può inoltre constatare la presenza di un fervore "sperimentale", spesso incontrollato e non facilmente controllabile, in cui si rispecchiano l'ansia innovativa, la creatività, il coraggio, l'attenzione per "nuove" esigenze educative e per il "sociale", la "vivacità" della scuola, che cammina, che cambia "nonostante l'immobilismo politico" e la scarsa comunicazione con la ricerca accademica.

Talvolta le sperimentazioni intendono soddisfare bisogni “formativi” emergenti, con progetti mirati che prevedono l'utilizzazione di metodologie sperimentali, privilegiando spesso la ricerca-azione, che d'altronde appare oggi particolarmente accreditata in vista della realizzazione dell'innovazione didattica e della formazione in servizio degli insegnanti, anche se il suo paradigma viene messo in discussione specialmente quando viene confrontato con gli elementi del metodo sperimentale classico<sup>157</sup>.

L'ampiezza, la varietà, la complessità del movimento sperimentale sono tali da rendere problematica la valutazione di molte sperimentazioni e, senza voler condividere il pessimismo di D. Izzo, il quale sostiene che “in Italia la sperimentazione, ex art. 3 del DPR/74, oltre a contraddire la rigidità del rimanente sistema, dà in genere (salvo le brillanti eccezioni nel campo dei ‘progetti assistiti’) cattiva prova di sé perché offre rimedi scolasticistici (e non strutturali) ai difetti provocati da una ristretta visione scolasticistica”, si può sostenere che spesso “tutto è affidato alla occasionalità e alla buona volontà dei singoli”<sup>158</sup>.

Per quanto riguarda l'epistemologia che sorregge i progetti sperimentali giova ricordare che l'indagine epistemologica risente spesso di residui neopositivistici anche se la nostra cultura si è rivelata complessivamente attenta alla critica popperiana e dei post-popperiani.

Di fatto si rischia di considerare “scientifico” soltanto ciò che è “misurabile”, si indulge al feticismo dei metodi e si va affermando un nuovo funzionalismo pedagogico, che copre ideologicamente scelte politico-educative.

Inoltre non si può ignorare che, come sostiene Lucio Guasti, “la sperimentazione vive di una sua dimensione scientifica, ma anche di una dimensione politica, la quale in parte è interna allo stesso progetto sperimentale, in parte esterna; in questo secondo caso essa può avere criteri di giudizio perfino diversi”<sup>159</sup>.

Comunque per il pedagogo e per l'educatore, prioritariamente attento ai diritti della persona, rispetto a quelli dell'istituzione, dei docenti, della società e della stessa ricerca pedagogica, il significato della sperimentazione è legato alla forza umanizzante delle sue motivazioni, all'antropologia pedagogica cui si ispira, alla legittimità dei suoi traguardi.

È perfino pretestuoso “sperimentare” “per sperimentare” senza misurarsi con un'idea di scuola e con un'idea di uomo ed è pedagogico-

<sup>157</sup> Cfr. G. ZANNIELLO (a cura di), *Sperimentazione scuola-azienda*, Maggioli Editore, Rimini, 1992.

<sup>158</sup> Cfr. D. IZZO, *Politica educativa e organizzazione scolastica*, Armando, Roma, 1990.

<sup>159</sup> Cfr. L. GUASTI, *Sperimentazione e ricerca-azione come strategie di cambiamento*, in AA.VV., *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo* (a cura di C. Scurati e G. Zanniello), Tecnodid, Napoli, 1993.

camente improduttivo giudicare la correttezza delle sperimentazioni, limitandosi a prendere in esame (ammesso che ciò avvenga sempre!) le procedure, gli strumenti, i mezzi, le strutture, le modalità di verifica e i risultati.

La valutazione quando si limita a questa attenzione effettua soltanto un controllo e questo controllo è “incompleto”, perché rischia di ignorare il *proprium* della pedagogia e dell’educazione.

Inoltre la debolezza semantica della parola “sperimentazione” e l’abuso incontrollato di “sperimentazioni” fanno emergere la necessità di recuperare i significati dei termini, le ragioni dei fatti e di segnalare i rischi cui si va incontro “procedendo alla deriva”.

Molte delle esperienze che oggi vengono definite “sperimentazioni” non sono altro che attuazione di “progetti” proposti o imposti nell’attesa di qualche “riforma” che tarda a venire.

Spesso esse non implicano direttamente l’assunzione di atteggiamenti, di disponibilità, di criteri sperimentali da parte di chi le realizza. Inoltre molti “progetti sperimentali” non indicano ipotesi da verificare e non prevedono modalità di verifica e di valutazione (educativa e sommativa...), quindi la possibilità di rivedere le procedure, i “contenuti”, i mezzi, i metodi, gli strumenti dell’insegnamento, le modalità relazionali, i rapporti e la qualità della collaborazione e dell’interazione del gruppo docente. Sembrano quindi non prestare attenzione agli elementi classici della sperimentazione ed ai suoi metodi e non preoccuparsi della promozione e della facilitazione del cambiamento del modo di educare, della costruzione di una più responsabile professionalità dei docenti, della condivisione e della negoziazione degli obiettivi, delle attività, delle forme di verifica dei risultati...

Queste considerazioni vanno oltre la diversità dei presupposti epistemologici e le questioni relative alla presunta antinomia tra i metodi quantitativi e qualitativi nella valutazione dei risultati, non toccano i problemi della generalizzabilità degli stessi e sono sollecitate soltanto dall’intenzione di richiamare l’attenzione su alcune condizioni irrinunciabili per progettare, realizzare e valutare ogni sperimentazione.

La prima è *la volontà di sperimentare se stessi* come insegnanti e come educatori e di rinnovare il proprio modo di porsi di fronte ai problemi dell’educazione, con la disponibilità a “prendere confidenza” con nuovi strumenti, con nuove modalità di lavoro ed a autovalutarsi.

Un’altra condizione è la *motivazione*, infatti è indispensabile chiarezza di idee sulle ragioni, le esigenze, i bisogni che inducono a sperimentare. Queste “ragioni” debbono essere *condivise* da tutti coloro che sono interessati alla sperimentazione, dai “teorici”, dagli “operatori”, dagli “utenti” (alunni, famiglie...), da chi assume il compito di sostenerla dal punto di vista finanziario. La *motivazione* sor-

regge la volontà e la capacità di sperimentare e la disponibilità a mettere in discussione il già fatto “per andare avanti”.

Alla motivazione sono legate inoltre la *formulazione*, la *definizione*, la *validazione* della significatività dell'ipotesi sperimentale, cui si chiede di possedere il requisito della *chiarezza* sull'oggetto della sperimentazione, sui contenuti, sui procedimenti, sulla loro successione, sugli strumenti da adottare, sulle finalità e sugli obiettivi, sulla governabilità, sulla controllabilità, sulla verificabilità, sulla valutazione, sulla legittimazione teorica e sulle ricadute che la stessa potrà avere sul piano teorico e su quello operativo, in riferimento al perseguimento della crescita personale e professionale degli “attori”, degli alunni e dell'istituzione...

La validazione dell'ipotesi inoltre rimanda alla concezione dell'uomo, della sua educazione e alla ricerca di “valori” da coltivare, pur nel pluralismo delle opzioni.

A questo proposito giova ricordare che “l'attività sperimentale non può essere né rapsodica né occasionale, né interessata: deve emergere da problemi chiari e deve avere come scopo l'esercizio franco della libertà individuale” e il coraggio delle scelte... e alcune idee per cui “quelle che fanno capo alla libertà e alla dignità della persona” e ai suoi diritti..., “debbono costituire il motivo sollecitatore dell'attività sperimentale”<sup>160</sup>.

Inoltre può rivelarsi sempre utile un confronto con i classici criteri di critica pedagogica, che chiedono di interrogarsi sulla “puntualità storica e sociale”, sulla congruenza psicologica, sulla qualità dell'operatività, sul significato dei traguardi che si intende conseguire .

Infine può essere opportuno individuare compiti specifici (pur complementari) e precise responsabilità da assumere.

Rinunciare alle “idee forti” e a queste condizioni significa dissociare la sperimentazione dall'educazione, incoraggiare la tendenza a “sperimentare” senza sapere perché, che cosa, come si sperimenta e ovviamente banalizzare l'impegno epistemologico o concepirlo ad una sola dimensione....

Il “Progetto”:  
puntualità culturale  
e tensione  
assiologica

Le considerazioni fatte sulla complessa questione della sperimentazione ci consentono di rilevare che il Progetto di *Sperimentazione Nazionale biennale sui programmi di religione cattolica* sembra non incorrere nei rischi che sono stati denunciati, facendo riferimento al fervore sperimentale che la scuola italiana ha vissuto in questi ultimi trentacinque anni.

<sup>160</sup> Cfr. M. MENCARELLI, *Pedagogia della partecipazione e teoria della scuola*, in AA.VV., *Scuola media struttura e contenuto oggi* (a cura di M. Mencarelli), La Scuola, Brescia, 1979.

E se per giudicarlo vogliamo ricorrere ad uno dei criteri classici della critica pedagogica cioè a quello della “puntualità storica, culturale e sociale” dobbiamo esprimerci positivamente e non soltanto per le motivazioni presentate nella *Premessa* del Progetto.

Esso opportunamente tiene presente l'autonomia scolastica, il cui corretto esercizio chiede alla scuola di passare da uno stato di esercitività ad uno di progettualità, che esige l'offerta di opportunità formative agli insegnanti (che non potrà non porsi in un rapporto interattivo con l'impegno richiesto per la ricerca e la sperimentazione).

Il progetto inoltre si riferisce agli annunciati cambiamenti istituzionali dal Disegno di Legge Governativo relativo alla ricostruzione del sistema scolastico e al *Documento sui contenuti essenziali della scuola di base*.

A questo proposito, mentre giova ricordare che la ricostruzione della scuola potrà essere diversa da quella disegnata dall'attuale governo, appare perfino doveroso confrontarsi con le ragioni pedagogiche, che non sempre coincidono con quelle politiche, altrimenti verrebbe meno “l'autonomia dell'educazione” o meglio ancora, come diceva S. Hessen, l'autonomia del valore dell'educazione e della pedagogia e verrebbe sacrificata la libertà del sapere scientifico, il quale vale se aiuta l'uomo ad “essere di più, ad essere sempre più libero e responsabile e capace di vivere in un orizzonte di senso”.

La sperimentazione dell'I.R.C. è tenuta a collocarsi in questa prospettiva, a conferire alla scuola un più forte spessore culturale e un'anima profondamente educativa, a renderla capace di aiutare ogni uomo ad essere di più, a sapere di più, ad operare ed a dare di più, in vista del bene comune.

A questa sperimentazione si chiede anche di andare oltre il Documento “I contenuti essenziali della formazione di base” e di far luce sul significato dell'*essenzialità*, che non vuol dire “riduzione” né può riferirsi ad una sintesi (perché la sintesi presuppone sempre un'analisi) e rimanda all'idea della “scelta”, della “mediazione didattica” che non è legata soltanto ai contenuti.

La sperimentazione dell'I.R.C. non identifica l'educazione con la conquista del “sapere essenziale” sulla Religione Cattolica e intende “favorire la riscoperta del valore della cultura religiosa, come valore culturale a tutti gli effetti”.

Nel Progetto infatti si precisa che “in un curriculum attento alle esigenze fondamentali della persona, l'insegnamento della religione cattolica rientra nella dimensione antropologica per lo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale degli alunni e della sensibilità religiosa”<sup>161</sup>.

<sup>161</sup> Cfr. SPERIMENTAZIONE NAZIONALE BIENNALE SUI PROGRAMMI DI RELIGIONE CATTOLICA NELLA PROSPETTIVA DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA E DEI NUOVI PROGRAMMI DI RELIGIONE CATTOLICA - Progetto Generale - 1. Premessa: le motivazioni, punto 1.2.

I suoi orizzonti sono quindi aperti, vanno oltre annunciati “modelli” precostituiti, oltre il sapere, mirano al “saper essere” (tenendo presenti i significati “alti” di questa espressione) e la realizzazione del progetto tende alla formazione integrale del soggetto umano e alla valorizzazione delle potenzialità culturali e interiori di ogni uomo.

Essa non è affidata soltanto ad un insieme di “procedimenti”, di “tecniche” e di contenuti e scaturisce dalla fiducia nella persona, nella possibilità dell’educazione, delle istituzioni educative e in particolare della famiglia, della scuola e della Chiesa e mira a favorire l’autorealizzazione di ognuno ed a consentire a tutti di conquistare e produrre cultura e valori.

La qualità di un progetto e soprattutto la sua efficacia educativa però sono legate anche alle procedure, agli “strumenti”, alle modalità, alla programmazione, alla relazionalità, ai percorsi, alla mediazione didattica, alla congruenza psicologica delle proposte.

Attualmente la “Sperimentazione” non è stata ancora realizzata pertanto non è possibile esprimersi su questi “elementi”, e, a questo proposito, giova ricordare che la produttività educativa del Progetto non è garantito dalla qualità del “testo”, che è “a maglie larghe”.

Infatti le proposte degli strumenti e dei percorsi sono da interpretare, da adeguare alle situazioni, da integrare o ridurre, utilizzando le matrici progettuali, pur tenendo presente la prescrittività di alcuni nuclei essenziali.

I seminari di formazione e di verifica e il percorso da ricerca-azione che il Progetto prevede possono sollecitare la capacità di valutazione dell’efficacia dell’impegno didattico degli stessi insegnanti, di orientare e riorientare le procedure per favorire il processo apprenditivo e formativo di ogni bambino... e di ogni giovane e per conseguire le finalità della sperimentazione.

Significati  
e  
traguardi

L’efficacia della sperimentazione di I.R.C., che si sta realizzando, è legata, oltre che al conseguimento dei suoi specifici obiettivi e delle sue finalità, alla sua possibilità di inserirsi nel sistema scolastico e di configurarsi al suo interno come elemento capace di interagire con tutti gli altri elementi del sistema, quindi di contribuire a migliorarne la qualità da diversi e complementari punti di vista (da quello relazionale, culturale, della ricerca di significato e di senso, educativo-formativo a quello della crescita professionale di tutti i docenti, della corresponsabilità e della progettualità dell’istituzione).

Il rinnovamento che la sperimentazione intende promuovere sul piano dell’essenzializzazione dei contenuti dell’I.R.C. può consentire di valorizzare l’originalità di questo insegnamento, al quale la sua natura culturale, la sua antropologia di riferimento e la sua qualità possono permettere di testimoniare una specifica premura per

“centralità della persona”, di sollecitare la responsabilità educativa della famiglia, dando credito alle sue capacità ed alla sua libertà di scelta, di rispettare l’orientamento valoriale e le risorse della comunità in cui la scuola opera.

Sarebbe riduttivo però limitare il valore dell’apporto della sperimentazione alla funzione “integrativa” che l’I.R.C. di fatto esercita in una istituzione, che vuole essere neutra, rischiando di delegare la questione di senso alla sola dimensione filosofica, che “in maniera specifica non è coltivata nella scuola del bambino, del fanciullo e del preadolescente” e che, da sola, non sembra capace di rispondere a tutte le domande di significato presenti nella persona, in ogni età della sua esistenza.

In realtà si tratta di inserire nel sistema un “forte” elemento di riflessione, capace di potenziare l’impegno educativo della scuola, stimolando direttamente gli insegnanti, “svegliando” le loro energie, con la convinzione che giova valorizzare il loro “sapere esperto” per far crescere i testi programmatici, la cultura e la qualità dell’educazione.

L’I.R.C., per la sua stessa natura ha una “forza espansiva” (che può essere accresciuta dal suo impegno sperimentale) che le consente di sollecitare la problematizzazione e la ricostruzione della scuola secondo principi che vanno oltre le risposte alle esigenze ed ai bisogni “materiali” e superano la logica dei modelli che sembrano prevalenti (come quello neo-illuministico, tecnocratico e quello neo-liberale) e che possono contribuire a conferire significato all’azione educativa, a legittimare le scelte didattiche ed a favorire la comprensione dei “valori” del cattolicesimo in rapporto alla vita dei singoli uomini e delle comunità.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA - SETTORE IRC

# Consulta Nazionale per l'IRC

*14 aprile 1999*



# regolamenti dell'autonomia scolastica

Prof. SERGIO CICALI

Preside di scuola media superiore e esperto di problemi giuridici

## 1. La legge e i regolamenti applicativi

La legge n. 59/97 ha introdotto all'art. 21 l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Essa prevedeva una serie di regolamenti applicativi che stanno avendo una gestazione più lunga del previsto e che testimoniano con ciò le resistenze di fatto del mondo scolastico alla "rivoluzione" dell'autonomia. Solo col tempo si potranno considerare acquisite quelle forme di flessibilità che l'autonomia consente e che la scuola, abituata a una secolare rigidità centralistica, ha spesso richiesto ma sembra in difficoltà ad adottare concretamente.

Tra le numerose disposizioni applicative seguite alla legge 59/97 mi limito a ricordare solo alcune tappe più significative.

La prima mossa del Mpi è stata la concessione di una forma di sperimentazione dell'autonomia utilizzando, per quanto possibile, le forme giuridiche esistenti. Questa sperimentazione dell'autonomia è stata definitivamente avviata con il DM n. 251 del 29-5-98, che ha sostituito la Direttiva n. 238/98 di poco precedente e il forse troppo affrettato DM n. 765/97. Il laborioso iter di queste disposizioni, con le continue correzioni e smentite formali e procedurali sono la prova delle difficoltà applicative di questa nuova autonomia, divisa tra l'intenzione di un'applicazione rapida e la lentezza nella trasformazione del quadro giuridico di riferimento.

Altre tappe di questo processo evolutivo sono stati l'avvio del processo di attribuzione della qualifica dirigenziale ai capi di istituto (D.L.vo n. 59 del 6-3-98), il decentramento delle competenze in materia di istruzione alle regioni e agli altri enti locali (D. L.vo n. 112 del 31-3-98), il regolamento sul dimensionamento delle istituzioni scolastiche (DPR 18-6-98, n. 233). Non mi soffermo su queste norme, come su altre disposizioni minori, perché ognuna richiederebbe una trattazione specifica, poco rilevante però in questa sede.

## 2. Il regolamento dell'autonomia

L'atto più importante, sul quale vale invece la pena di sviluppare una maggiore riflessione, è il regolamento complessivo in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, che sta giungendo ora al termine di una lunga elaborazione, fatta di stesure diverse,

sottoposte anche, a suo tempo, a un'inusuale consultazione in tutte le scuole.

Questo regolamento sarebbe dovuto uscire entro nove mesi dalla pubblicazione della legge Bassanini (cioè entro dicembre 1997), ma vedrà la luce prevedibilmente solo a due anni di distanza dalla legge madre. Ne commento il testo approvato nella seduta del Consiglio dei Ministri del 30 ottobre scorso, soffermando l'attenzione sui passaggi che più possono avere effetto sull'Irc. In quanto strumento regolamentare, esso non introduce (né poteva essere altrimenti) novità sostanziali rispetto al testo di legge, ma ne precisa la portata e ne concretizza meglio gli effetti, lasciando però ancora molto alla discrezionalità delle singole istituzioni scolastiche. Il regolamento entrerà pienamente in vigore solo dal 1-9-2000 e inciderà anche sulle scuole non statali, costituendo così un modello formale per tutto il sistema educativo italiano.

Il principale strumento operativo della nuova scuola dell'autonomia sembra essere il POF (Piano dell'Offerta Formativa), che andrà a sostituire il PEI (Progetto Educativo d'Istituto), la cui denominazione è stata modificata anche per le incertezze giuridiche cui era rimasto legato (ricorsi al Tar contro il precedente CCNL). Il POF sarà elaborato dal Collegio dei docenti, tenuto conto delle proposte dei genitori e – nella scuola superiore – degli studenti, e sarà formalmente adottato dal Consiglio di circolo o di istituto. Si tratterà di un atto pubblico e ufficiale, da consegnare agli studenti e alle famiglie all'atto dell'iscrizione. Esso è «il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia».

Come è noto, la legge Bassanini introduceva forme diverse di autonomia a livello organizzativo (art. 21, comma 8), didattico (comma 9), di ricerca, sperimentazione e sviluppo (comma 10). Il regolamento in esame ha molto opportunamente ristabilito l'ordine più corretto, dando la precedenza alla dimensione didattica.

### **2.1. Autonomia didattica**

L'autonomia didattica potrà consentire *tutte* le forme di flessibilità che le istituzioni scolastiche riterranno opportune, tra le quali – a titolo esemplificativo – sono ricordate l'articolazione modulare del monte ore annuale di ogni disciplina e di gruppi di alunni provenienti dalla stessa classe o da classi e anni di corso diversi, la ridefinizione della durata dell'unità temporale di insegnamento, l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, la costituzione di ambiti e aree disciplinari. In concreto, ciò potrà significare l'esplicitazione dei criteri e delle modalità di valutazione, l'attivazione di percorsi di recupero o di sostegno, il riconoscimento di crediti e debiti scolastici anche tra sistemi formativi diversi.

Per l'Irc sono in gioco soprattutto l'unità del gruppo classe, che potrebbe decadere da condizione antidiscriminatoria, e la flessibilità dell'ora di lezione, che in una prospettiva modulare potrebbe dar luogo a soluzioni altrettanto delicate sul piano della discriminazione tra avvalentisi e non avvalentisi. Potrebbe essere forte la tentazione di accorpare ore di Irc e alunni avvalentisi, rendendo questa presenza di fatto marginale, ma le contestazioni dovranno essere indirizzate solo contro un uso emarginante e discriminatorio per l'Irc. Un intervento che coinvolga tutte le discipline e l'intera organizzazione didattica non può invece essere attaccato – a mio avviso – in nome delle attuali disposizioni pattizie, in quanto è l'intera didattica che viene riveduta, senza che si possa rinvenire una volontà specificamente discriminatoria nei confronti dell'Irc. Rimane tuttavia evidente che il quadro normativo descritto dall'Intesa vigente avrà comunque bisogno di una revisione per adeguarsi al nuovo sistema giuridico.

## **2.2. Autonomia organizzativa**

L'autonomia organizzativa potrà incidere sul calendario scolastico e sulle modalità di utilizzazione del personale, fermi restando il monte ore minimo annuo di ciascuna disciplina e gli obblighi contrattuali dei docenti. Si potrà ricorrere alla settimana corta e a una durata delle ore di lezione inferiore ai sessanta minuti. A tale scopo è indicativo che il Ministero stia ultimamente raccomandando e incentivando progetti di sperimentazioni contenuti entro il limite di trenta ore settimanali.

Per l'Irc, come per le altre materie, si potrebbe porre il problema dell'effettiva presenza nel curriculum. Posto che un anno scolastico è formato di 33 settimane, ad esso corrisponderanno 33 ore di Irc che, se le ore avranno durata di 50 minuti, si ridurranno effettivamente a 27 ore e mezza. Il problema di un indebito taglio al tempo scuola si pone per tutte le materie e c'è chi ha proposto di recuperare le ore così ridotte, ma a mio parere ciò andrebbe contro lo spirito dell'autonomia, vanificandone di fatto la realizzazione. Più fondata è invece l'esigenza di far recuperare agli insegnanti l'orario che eventualmente dovessero perdere in seguito alla riduzione della durata della lezione (e già una prima interpretazione autentica del CCNL è intervenuta in tal senso sull'argomento). In questo caso, immaginando tutte le ore di 50 minuti, un Idr di scuola media con orario cattedra si troverebbe ad avere 181,5 ore annue di lezione da mettere a disposizione della scuola per attività programmate, che potrebbero non essere lezioni supplementari di Irc. Ma la questione è aperta e controversa.

Almeno a livello provvisorio il regolamento prevede una compensazione oraria tra le materie entro il limite del 15% del monte ore annuo. Ciò legittimerebbe la riduzione dell'orario di Irc, ma ne fisserebbe anche un minimo insuperabile, che di fatto è superiore a quanto solitamente si riesce a fare nelle scuole. Non è comunque l'Irc, con una

sola ora settimanale, ad offrire una quota oraria interessante per altre materie che desiderano espandersi all'interno di un curriculum. E il problema investe l'intera organizzazione scolastica. Il calcolo del monte ore annuo per ciascuna disciplina potrebbe perciò risolversi in uno strumento di garanzia per un'effettiva (e verificabile) presenza minima di ciascuna disciplina (Irc compreso) nel curriculum.

### **2.3. Sperimentazioni**

Con l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo viene ad essere praticamente superato il modello previgente di sperimentazione che, dopo il DPR 419/74, è stato lo strumento principale di innovazione soprattutto nella scuola superiore, visto il ritardo della riforma strutturale di questo grado scolastico. In questo campo non si deve pensare a una sfrenata *deregulation* ma a una presenza ancora forte dello Stato nel definire le caratteristiche dei singoli curricula formativi. O meglio, come ha rilevato la conferenza stato-regioni nel parere espresso sulla bozza di regolamento, andrebbero meglio rispettate le nuove prerogative di regioni ed enti locali in materia di programmazione dell'offerta formativa, ridimensionando su alcuni punti le capacità di iniziativa delle singole scuole.

Il modello di scuola flessibile è attualmente sperimentato nel cosiddetto "liceo dell'autonomia", che si è concretizzato per ora nei "licei delle scienze sociali" sorti un po' ovunque soprattutto sulle ceneri del vecchio istituto magistrale. All'interno di un piano di studi equivalente a trenta ore settimanali (ma calcolato sempre su base annua) si situa una quota nazionale obbligatoria, divisa tra area comune e area di indirizzo, e una quota obbligatoria affidata alla libera programmazione di istituto, prevista per ora nell'equivalente di due ore settimanali. Non è molto in termini di flessibilità e autonomia, ma il Ministero fatica a perdere la sua posizione centrale e desidera soprattutto conservare il ruolo di garante di certi standard quantitativi e qualitativi, anche in relazione ai probabili sviluppi della parità scolastica e della creazione di un sistema formativo integrato. Attraverso questo nuovo meccanismo si potranno tentare strade innovative, sostituendo le vecchie sperimentazioni e accompagnando la complessiva riforma del sistema. Il CNPI suggerisce in proposito di indicare chiaramente la quota oraria riservata alle discipline fondamentali, che non dovrebbe essere inferiore al 75% del totale.

### **2.4. Moduli e reti di scuole**

Lo spirito dell'autonomia deve indurre ad eliminare tutti quei fattori di rigidità che limitano la creatività organizzativa delle singole scuole. La stessa organizzazione modulare della scuola elementare potrebbe considerarsi abrogata in quanto codificata in maniera troppo precisa e sostituita da una più elastica modularità costruita su misura da ogni singola scuola per le proprie esigenze. Ma è lecita qualche

riserva su tanto ottimismo, dato che si devono fare i conti con gli organici del personale che, per quanto “funzionali”, dovranno ancora essere calcolati in base a criteri omogenei e centrali. Sempre il CNPI ha fatto notare che andrebbe aggiunta qualche indicazione sul calcolo di questi organici anche tenendo conto delle nuove figure che si andranno ad aggiungere o a specializzare in alcuni settori di intervento.

Una possibilità originale è quella offerta dalle “reti di scuole”, in precedenza sperimentate sotto forma di “consorzi” o altre forme di collegamento, finalizzate all’utilizzo comune di alcune risorse (aggiornamento, strutture, sussidi, personale, ecc.). In passato queste esperienze hanno posto problemi di carattere contabile, che ora dovrebbero essere superati. L’interesse maggiore potrebbe trovarsi nella possibilità di utilizzare unità di personale su progetti specifici; e si deve pensare che anche l’Idr, se in possesso delle competenze richieste, potrà partecipare a queste forme di utilizzazione con parziale o totale esonero dal servizio. Ma per tutto il personale della scuola sarebbe opportuna una migliore precisazione dei compiti e delle nuove figure che potranno venirsi a creare, come ha rilevato il Consiglio di Stato nel suo parere sul regolamento.

Da un punto di vista di politica scolastica, c’è spazio qui per accordi con enti e associazioni esterne al mondo della scuola per una reciproca offerta di servizi.

### 3. La posizione dell'Irc

Si può dire che ci avviamo verso una sempre più accentuata destrutturazione del sistema scolastico, aperto a rapporti con il mondo esterno anche sotto forma di riconoscimento di crediti e passaggi. In una tale prospettiva di flessibilità la condizione dell’Irc potrà, da un lato, risultare meno penalizzata, in quanto fattore già consolidato di flessibilità; ma potrà, dall’altro, subire ulteriori danni dal trasferimento su di sé dell’immagine di disciplina accessoria che caratterizzerà molte delle nuove offerte, fermo restando che la copertura concordataria impedisce qualsiasi snaturamento di principio dell’Irc. Va infatti ricordato che l’Irc è 1) disciplina «assicurata» in tutte le scuole di ogni ordine e grado, 2) appartiene all’area comune e 3) lo Stato è obbligato a garantire la sua attivazione, anche se per l’utenza è una disciplina facoltativa, ma solo nel senso che l’alunno ha la facoltà di avvalersene o non avvalersene.

La legge Bassanini, al comma 9 dell’art. 21 prevede che l’autonomia didattica possa consistere anche nell’attivazione di “insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi”. Il regolamento, ovviamente, riprende tale possibilità, ma soprattutto nella relazione di accompagnamento si forniscono alcune utili chiavi interpretative per attribuire il giusto significato a questi aggettivi.

Alla luce di tali indicazioni risulta che per discipline *opzionali* devono intendersi materie tra loro alternative, tra le quali corra l’ob-

bligo di una scelta (o l'una o l'altra); le discipline *facoltative* sono invece da considerare *aggiuntive* rispetto a un curriculum obbligatorio e tali da rispondere all'esigenza di ampliamento dell'offerta formativa. Facoltativo è quindi sinonimo di aggiuntivo. L'Irc non può rientrare in nessuna delle due tipologie e può sentirsi – almeno teoricamente – rassicurato nella sua curricularità.

#### 4. Autonomia e riforme

Anche se non può essere dichiarato esplicitamente, la riforma dell'autonomia interagisce fortemente con il progetto di riforma Berlinguer, condizionandone e anticipandone in un certo senso la realizzazione. Alla base c'è una comune concezione del processo formativo come somma di fattori in gran parte slegati fra loro (i crediti) al posto della sintesi unitaria ma rigida che ha caratterizzato finora i curricula scolastici. Se si dà un'occhiata ai modelli di certificazione predisposti per i nuovi esami finali della scuola superiore, ci si rende conto dell'intento analitico che si vuole perseguire nel valorizzare ogni competenza autonomamente acquisita dai giovani, dentro e fuori la scuola. C'è, evidentemente, la consapevolezza che la scuola non è più l'unica o la principale agenzia formativa; se le si vuole conservare almeno una funzione certificativa bisogna adeguarsi alla complessità degli *input* di cui i giovani attualmente sono protagonisti (o vittime).

In questa costante interazione tra scuola ed extrascuola, l'Irc potrebbe perdere la scolasticità così faticosamente conquistata negli ultimi venti anni e vedersi – legittimamente – rinviato nell'ambito di agente formativo complementare al pari di tanti altri, se non saprà eliminare quei motivi di atipicità che pesano – ormai infondatamente – sulla sua immagine.



# I sistema nazionale di valutazione

Prof. SERGIO CICATELLI  
Preside di scuola media superiore e esperto di problemi giuridici

Autonomia  
e qualità  
del servizio  
scolastico

Fin da quando si è iniziato a parlare di autonomia scolastica, la necessità di un Sistema Nazionale di Valutazione è apparsa un'esigenza irrinunciabile per offrire alle scuole autonome un punto di riferimento e fissare uno standard qualitativo dal quale non allontanarsi troppo.

L'art. 21 della legge 59/97 ha posto infatti dei limiti o dei correttivi alla creatività delle singole scuole proprio in nome della qualità del servizio che non può scendere sotto certi livelli. Le libertà garantite dall'autonomia didattica non sono assolute ma si realizzano «nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale» (art. 21, c. 7), avendo la scuola «l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi» (ivi, c. 9). Il regolamento ha ulteriormente precisato che «per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Mpi fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche».

Cosa valutare

Per circa un anno, nel 1996, un'apposita commissione di esperti ha lavorato proprio alla definizione di questo settore, giungendo a conclusioni che stanno ora producendo i primi frutti. Il primo nodo da sciogliere era relativo a cosa valutare: la scuola o l'alunno.

Misurare l'efficacia dell'insegnamento è piuttosto difficile, anche perché non si può fare all'interno del sistema scolastico, pena l'autoreferenzialità del sistema stesso. Essa va misurata sul lungo periodo e al di fuori della scuola, verificando per esempio la qualità professionale e l'inserimento lavorativo degli alunni usciti da una scuola. Dal momento che questo è un obiettivo difficilmente raggiungibile (e poco significativo, perché potremmo solo misurare l'efficacia formativa del *passato* di una scuola, non il suo *presente*), sembrava più coerente valutare le *potenzialità* presenti in un'istituzione scolastica in termini di disponibilità strutturali, utilizzandole come indicatori della possibile realizzazione di obiettivi formativi. Sembrava cioè in un primo momento prevalere l'idea che si dovesse giungere a una

valutazione di sistema, all'individuazione di parametri in base ai quali valutare la produttività delle scuole e la loro capacità di offrire un servizio adeguato agli obiettivi definiti dal Ministero. È prevalsa invece una concezione più docimologica della valutazione, secondo la quale conta soprattutto confrontarsi sulle abilità acquisite dall'allunno, il quale assume perciò anche la caratteristica di indicatore della produttività scolastica.

La fonte normativa del settore è la Direttiva Ministeriale n.307 del 21-5-1997, con cui si istituisce presso il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) un Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI). Non entro nelle polemiche che hanno voluto denunciare il rischio appena descritto dell'autoreferenzialità del sistema, dal momento che il CEDE è un'emanazione del Mpi, il quale dunque andrebbe a valutare se stesso. Interessa piuttosto rilevare l'evoluzione assunta dal progetto: il *Sistema* è diventato un *Servizio* e il suo oggetto è passato dalla valutazione alla qualità dell'istruzione. Se dietro i nomi ci sono dei contenuti, si potrebbe discutere a lungo su queste trasformazioni, ma l'analisi risulterebbe in questa sede inutilmente accademica.

I riferimenti giuridici sono stati individuati nell'art. 603 del T.U. (che peraltro parlava in maniera piuttosto generica di verifica della produttività del sistema scolastico, soprattutto ai fini di una migliore ripartizione delle spese in bilancio e allo scopo di rimediare ai problemi di evasione dell'obbligo, dispersione e ripetenza) e implicitamente nell'art.290 del medesimo T.U., che istituisce il CEDE. Il regolamento ha previsto però un «apposito organismo autonomo» per valutare la qualità del servizio scolastico, attribuendone il compito al CEDE solo in via provvisoria.

---

**Valutazione  
come  
autovalutazione**

Se la Direttiva 307 si limita a fornire il quadro di riferimento formale, la definizione dei contenuti di questo Servizio è affidata a successivi documenti e relazioni, che si possono reperire facilmente sul sito Internet del CEDE e testimoniano la produttività del Servizio e la ricerca che lo anima. Esso si avvierà con gradualità, selezionando aree di intervento, ma l'obiettivo più avanzato appare essere «un sistema integrato di valutazione». Questa «dovrà pertanto essere multifattoriale e includere non solo la verifica dei livelli di apprendimento ma anche la valutazione dei processi, comprenderà sia gli aspetti quantitativi che quelli di tipo qualitativo». Insomma, «scopo fondamentale di un Sistema di valutazione è quello di valutare lo stato e l'efficacia del sistema formativo del Paese nelle sue articolazioni e a tutti i suoi livelli», nell'intento di condurre ogni scuola a una propria *autovalutazione*.

Quest'ultima tappa può apparire fuori luogo, poste le premesse sulla funzione di controllo che si intendeva affidare al Sistema di

Valutazione, ma è coerente con l'autonomia scolastica, che viene valorizzata da una scelta del genere e non diminuita da una sorta di "libertà vigilata". È ovvio però che l'autovalutazione presuppone un forte senso di responsabilità che forse molti non sono disposti a riconoscere alla scuola italiana, almeno come ci appare adesso. Il progetto al quale si sta lavorando sembra però andare al di là di alcune superficiali diffidenze ed apre la strada a una nuova cultura della valutazione cui sicuramente non siamo ancora abituati.

In un documento a firma del prof. Benedetto Vertecchi, presidente del CEDE, dedicato ad esporre alcune *Note preliminari all'avvio del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione*, si descrive infatti un rapporto dinamico tra valutazione e funzionamento del sistema scolastico. "Il Servizio non costituisce pertanto una struttura "neutrale", che rileva dati dall'esterno, con effetti di ritorno mediati nel tempo, ma si pone all'interno del sistema scolastico, come un fattore capace di orientarne l'attività in modo continuativo". Lo strumento che dovrebbe realizzare questo obiettivo è un ambizioso archivio docimologico telematico al quale dovrebbero poter attingere tutte le scuole collegate in rete. La denominazione definitiva è oggi quella di Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole (ADAS).

L'idea è semplice e teoricamente può funzionare senza troppe difficoltà, nonostante la complessità del sistema cui dovrebbe dar vita. Anzi, quanto più ricca sarà la rete dei collegamenti, tanto migliori potranno essere i risultati. L'Archivio dovrebbe infatti costituire un repertorio di prove di verifica che ogni docente può utilizzare nel suo insegnamento, per confrontare il livello di preparazione dei propri allievi con uno standard nazionale. I risultati di queste somministrazioni periferiche dovrebbero essere inoltre lo strumento per tarare continuamente i test e fornire quindi standard sistematicamente aggiornati. Non entro nei dettagli tecnici del meccanismo, ma chi ha un minimo di pratica docimologica dovrebbe aver intuito i passaggi fondamentali.

Il vantaggio di questo Servizio è appunto quello di mettere in grado ogni scuola (e addirittura ogni insegnante) di confrontarsi da sola e immediatamente con il livello medio nazionale, secondo una forma di autovalutazione che elimina imbarazzanti e indesiderati controlli esterni, che acquistano spesso il sapore di una censura. Sta poi all'onestà professionale degli operatori scolastici correggere la propria didattica per allinearsi ai valori medi o tendere a superarli (elevando implicitamente la stessa media nazionale, in una competizione virtuale che è forse la versione migliore della meritocrazia).

Sembra quasi una prospettiva fantascientifica, ma le innovazioni si succedono con una rapidità tale da consentire anche sviluppi del genere. Sembra allora inevitabile ripensare anche la posizione

dell'Irc. Se la verifica e la valutazione della produttività scolastica è un *obbligo*, essa non potrà non comprendere ogni parte dei curricula, compreso l'Irc. E quando l'ADAS diventerà una realtà, non potrà non trovarvi spazio anche una strumentazione dedicata all'Irc.

Ciò significa rivedere tutto l'ambito della valutazione di questa disciplina, su cui da quasi settant'anni pesano ipoteche ed equivoci rilevanti. L'ingresso dell'Irc nell'ADAS costituirebbe la garanzia di una sua piena integrazione nelle finalità e nei metodi della scuola, ed imporrebbe una definitiva revisione di certe limitazioni assolutamente anacronistiche e in contrasto con l'assetto neoconcordatario. Anzi, l'uso di una strumentazione didattica identica a quella delle altre materie e rigorosamente oggettiva costituirebbe la prova del superamento di certe confusioni tra dimensione catechetica e dimensione scolastica.

---

Ripensare  
la valutazione  
dell'Irc

L'intero capitolo della valutazione dell'Irc va riscritto, cogliendo l'occasione dell'autonomia scolastica per superare anche altre restrizioni. Lo scorporo del voto dell'Idr in sede di scrutinio finale, per esempio, non avrà più ragion d'essere in un regime di molteplici discipline facoltative e quindi di composizione variabile dei collegi giudicanti. Il pagellino separato non si giustificherà più con il sospetto di un uso improprio della valutazione, dato che essa viene raggiunta con modalità insospettabili. Ma prima di tutto occorre eliminare la vecchia legge 824 del 1930, secondo la quale l'insegnamento religioso non può dar luogo a voti o ad esami. Nelle scuole elementari e medie la valutazione dell'Irc è già omogenea a quella delle altre materie, ma nella scuola superiore è rimasta l'atipicità di un giudizio verbale accanto ai voti numerici delle altre discipline. Ciò comporta l'impossibilità pratica (oltre che teorica) di conteggiare l'Irc nella media che dà luogo al credito scolastico e dunque condannare l'Irc a un'ulteriore irrilevanza scolastica.

Una così radicale trasformazione del sistema di valutazione in ogni disciplina e in ogni ordine e grado di scuola può essere l'occasione per ripensare la valutazione dell'Irc e decidere una volta per tutte se esso debba far parte del sistema scolastico o costituirne una mera appendice. Perdere questa occasione potrebbe voler dire rinunciare alle stesse ragioni della presenza dell'Irc nella scuola italiana, anche perché di fatto ciò condurrebbe al suo inevitabile declino.



# I NUOVO ESAME di stato e l'IRC

Prof. SERGIO CICALI  
Preside di scuola media superiore e esperto di problemi giuridici

## In luogo di voti e di esami

La legge n. 425 del 10-12-97 ha istituito i nuovi esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore in sostituzione della vecchia maturità. Il regolamento applicativo è stato emanato con DPR n. 323 del 23-7-98. Ad esso sono seguiti una quantità di altri decreti ministeriali che hanno via via definito aspetti particolari del nuovo esame. Altri ancora ne devono arrivare.

Ai fini del ruolo che l'Irc, e soprattutto l'Idr, potrebbe o avrebbe potuto svolgere in questi esami interessa soffermarsi sulle modalità di composizione delle commissioni d'esame e sulle istruzioni che il MPI ha fornito (prevalentemente via Internet) sui diversi problemi applicativi della normativa. Dall'insieme di questi documenti emerge nettamente l'estraneità dell'Irc e dell'Idr al nuovo esame di Stato.

La motivazione sta tutta nell'art. 4 della legge n. 824 del 5-6-1930, applicativa del Concordato del 1929, tuttora in vigore. In quell'articolo si stabilisce, infatti, che «per l'insegnamento religioso, in luogo di voti e di esami viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota». Finché sarà in vigore questa legge, l'Irc non potrà dar luogo a votazioni numeriche né ad esami, e ciò determina la sua esclusione anche dal nuovo esame di stato.

## Il divieto di esame

Per quanto riguarda l'esame, il divieto è palesemente solo quello di sottoporvi l'Irc, non quello di inserire l'insegnante in una eventuale commissione. Un utile confronto può essere compiuto con gli altri esami conclusivi dei cicli scolastici. Mentre per la scuola media l'art. 9, c. 13, dell'O.M. 65/98 sembra escludere l'Idr dalla commissione d'esame in quanto questa è formata «da tutti i professori delle terze classi che insegnano le materie di esame», per la scuola elementare l'art. 3, c. 1, della medesima O.M. dichiara che «le commissioni degli esami di licenza sono formate dai docenti di classe» e pertanto deve farne parte – stante l'art. 309 del T.U. – anche l'Idr. In tal senso, per la scuola elementare, si sono già pronunciati il Sovrintendente Scolastico di Trento con Circolare del 12-6-95, il Provveditore di Milano con Circolare n. 361 del 15-6-96, il Provveditore di Roma con Circolare n. 76 dell'8-6-98.

Poiché il nuovo esame di scuola secondaria ha scelto la configurazione di una verifica “per aree disciplinari” più che “per discipline”, c’era qualche analogia con la scuola elementare e si sarebbe potuto pensare non a un esame sulla materia (che rimane ancora vietato) ma alla partecipazione dell’Idr ai lavori della commissione almeno come commissario interno. Le difficoltà in merito sono comunque di due tipi: da una parte c’è la presenza dei non avvalentisi che riduce di molto la possibilità di ricorrere all’Idr ai soli casi di classi formate da tutti avvalentisi; dall’altra c’è la competenza disciplinare che è comunque tornata in gioco nel momento in cui il Ministero ha indicato le materie e le classi di concorso tra cui scegliere i commissari interni (né d’altra parte era mai scomparsa del tutto, dovendosi considerare la pluridisciplinarietà di alcune prove come semplice giustapposizione di più discipline e non come dissolvimento dei confini disciplinari in una più complessa prospettiva interdisciplinare).

Per completare le commissioni, in questi esami si è spesso fatto ricorso all’insegnante di educazione fisica (altra materia atipica) quale commissario interno. Ciononostante in qualche caso è stato difficile reperire i docenti per coprire tutti i posti, ed avrebbe fatto comodo un insegnante come l’Idr, utilizzabile facilmente su più commissioni.

È quindi, per ora, da escludere la presenza degli Idr negli esami di stato, ma rimane ancora una possibilità nel caso delle sostituzioni dei commissari interni. Recita infatti l’art. 10 del DPR 323/98, al comma 5, che «la sostituzione dei membri interni viene disposta, su designazione del capo d’istituto, con altro docente che appartenga alla stessa classe, allo stesso corso, o nel caso che ciò non sia possibile per giustificato impedimento, ad altra classe del medesimo istituto, assicurando che non si tratti di docenti di discipline affidate ai membri esterni». L’Idr risponde a tutti i requisiti elencati per sostituire un commissario interno e, visto che si può anche ricorrere a docente di altra classe, sembra venire a cadere anche la riserva dovuta alla presenza dei non avvalentisi. A meno che non si vogliano tirare fuori pregiudiziali ideologiche.

**Il divieto  
di voto  
numerico**

Per quanto riguarda il divieto di valutare l’Irc con un voto numerico, ciò comporta la sua esclusione di fatto dal computo della media che alla fine determina il credito scolastico. L’esclusione ha provocato la risentita reazione di molti Idr che vedono svanire un ulteriore motivo di presa sugli studenti, dato che almeno nel vecchio esame di maturità c’era il giudizio di ammissione che accompagnava gli avvalentisi anche per l’Irc. Ora l’irrilevanza scolastica di questa materia rischia di essere ulteriormente confermata.

Qualcuno ha pensato di far pesare l'Irc almeno come credito formativo, cioè come attività aggiuntiva presentata dal candidato quale titolo di merito. Ma questa ipotesi è da considerare ancora più impraticabile. Il credito formativo è infatti una componente del credito scolastico e deve consistere in attività svolte esclusivamente fuori della scuola e certificate da enti riconosciuti. Non può quindi trattarsi di ore di lezione (senza contare che in questo modo sarebbe confermata l'extracurricolarità e l'aggiuntività dell'Irc). Potrà essere invece il caso di attività di volontariato, culturali o educative, svolte anche presso istituzioni religiose. Siamo però in attesa di un definitivo decreto ministeriale in merito.

Vista la situazione, potrebbe essere questa l'occasione per rivedere tutto il capitolo della valutazione dell'Irc. Non ha più senso escludere dagli esami una disciplina che nella nuova versione concordataria ha assunto motivazioni culturali e veste pienamente scolastica. Anzi, proprio una valutazione condotta con criteri e modalità identiche alle altre materie potrebbe contribuire a far scomparire tanti pregiudizi ed equivoci. La collegialità che caratterizza ogni valutazione finale potrebbe costituire per l'Irc la migliore garanzia della sua scolasticità e trasparenza, contro ogni abuso o strumentalizzazione in senso catechetico o proselitistico. Le novità legate al nuovo sistema nazionale di valutazione possono inoltre costituire il contesto favorevole in cui inserire un intervento di ridefinizione nel settore.



# Il nuovo Contratto della scuola (1998-2001)

Prof. SERGIO CICALI  
Preside di scuola media superiore e esperto di problemi giuridici

Il 26 maggio 1999 è stato ufficialmente sottoscritto il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del comparto scuola. Sono state fissate le linee generali, ma ancora molto dovrà essere precisato nella contrattazione integrativa, che dovrebbe dar luogo a un nuovo testo normativo entro il prossimo 31 dicembre. Si propone qui di seguito una prima lettura, presentata alla Consulta Nazionale per l'Irc il 14 aprile 1999 sulla base dell'accordo preliminare firmato già il 3 marzo.

## 1. L'importanza del nuovo Contratto

Il precedente Contratto del personale della scuola è scaduto il 31 dicembre 97, ma le trattative per il suo rinnovo sono iniziate solo il 28 maggio 1998, per proseguire senza clamore fino all'accordo del 3 marzo 1999. Anche il vecchio Contratto fu firmato nell'agosto 1995, dopo oltre un anno e mezzo dal suo inizio naturale.

Come per il passato, la vigenza quadriennale della parte normativa (1998-2001) si articola in due bienni per la parte economica. Tra i motivi di rilevanza oggettiva dell'accordo possiamo schematicamente individuare i seguenti:

1) *Da un punto di vista sociale*, il Contratto scuola interessa oltre un milione di lavoratori e quindi si colloca tra i maggiori per la massa di risorse mobilitate, ed è sicuramente il più importante nella pubblica amministrazione.

2) *Da un punto di vista sindacale*, alle sigle confederali che firmarono il precedente Contratto scuola si è aggiunto lo Snals. I firmatari rappresentano perciò oltre i 2/3 dei lavoratori del settore, garantendo così un largo consenso sull'accordo.

3) *Da un punto di vista giuridico*, l'interazione con l'autonomia scolastica ha imposto una serie di soluzioni flessibili e tese a riconoscere gli oneri derivanti dalle nuove formule organizzative delle istituzioni scolastiche, che matureranno proprio in questo quadriennio. Il Contratto si propone perciò come una struttura aperta.

4) *Da un punto di vista politico*, questo Contratto offre una concreta attuazione dell'impegno più volte dichiarato dal Governo di investire sulla scuola. Gli stanziamenti previsti sono infatti decisamente superiori a quelli proporzionalmente assegnati ad altri settori del pubblico impiego, avendo superato la soglia della semplice difesa del potere d'acquisto delle retribuzioni.

Questo Contratto presenta quindi una duplice inversione di tendenza. Da un lato la scuola non è più quel settore improduttivo sul quale scaricare i tagli delle finanziarie. Dall'altro la politica sindacale non punta più all'egualitarismo e all'appiattimento delle carriere che avevano caratterizzato i contratti scuola degli ultimi decenni.

### **1.1. Le principali novità**

Alla luce di queste premesse generali, le principali innovazioni contenute nell'accordo possono essere individuate come segue. L'elenco è ovviamente parziale e soggettivo, e trascura aspetti che in questa sede possono interessare meno.

A) *Carriere differenziate con riconoscimento del merito.* È la novità di maggior rilievo e consiste in una cospicua maggiorazione economica (sei milioni annui al 20-30% degli insegnanti) da riconoscere a chi si sottoporrà a procedure selettive dopo almeno dieci anni di ruolo. La progressione economica non dipende più dall'aggiornamento.

B) *Riconoscimento dei maggiori impegni derivanti dall'autonomia.* Ben mille miliardi sono destinati a compensare il maggior carico di lavoro che deriverà dall'attivazione dell'autonomia scolastica. Sono impegni non specificamente quantificabili e quindi compensati con cifre forfettarie.

C) *Flessibilità diffusa per ogni tipologia di personale.* In relazione all'autonomia scolastica, nell'organizzazione del lavoro sono autorizzate tutte le forme di flessibilità consentite dalla legge 59/97 e dai suoi regolamenti applicativi.

D) *Introduzione delle figure di sistema.* Tra il personale docente potranno essere individuate 50.000 unità (da tre a sei per ogni scuola), cui saranno assegnati incarichi per specifiche funzioni-obiettivo (tra queste il vicario) e che saranno compensate con tre milioni annui a testa.

E) *Indennità accessorie per le aree a rischio.* Uno specifico stanziamento di 93 miliardi annui compenserà il personale impiegato nelle cosiddette aree a rischio sociale, identificabili per la presenza di fenomeni di devianza giovanile e alti tassi di abbandono scolastico.

F) *Aperture al territorio.* La scuola diviene punto di riferimento culturale nel territorio non solo per i tradizionali utenti (gli alunni) ma anche per altre iniziative formative che prevedano forme di collaborazione in rete tra il personale di più scuole o lo svolgimento di corsi e lezioni per adulti o utenti esterni.

G) *Miglioramenti economici.* Per il biennio 1998-99, i miglioramenti saranno attribuiti in due fasi, a partire da novembre 1998 e da giugno 1999. È significativo soprattutto l'incremento dei compensi accessori, che avvicina alla dinamica salariale del settore privato.

troppo negativo. Gli Idr possono registrare solo mancate acquisizioni e sostanziali arretramenti rispetto a un'evoluzione contrattuale che negli anni passati li aveva visti conquistare gradualmente garanzie e posizioni equivalenti a quelle del personale di ruolo.

In tutto il testo dell'accordo la parola religione ricorre una sola volta, per riconoscere agli Idr il diritto all'aspettativa (integrazione al comma 1 dell'art. 24 del precedente CCNL). Si tratta di un riconoscimento che doveva sostanzialmente ritenersi già implicito nel precedente Contratto e che solo per l'affrettata gestazione del testo definitivo non aveva trovato allora esplicita formulazione. In linea di principio il diritto all'aspettativa è una conquista significativa perché sancisce un rapporto di lavoro consolidato e non occasionale, ma si tratta di una conquista isolata e non accompagnata da un conseguente quadro normativo.

### **2.1. Le attese deluse**

Ben altre erano le attese degli Idr in questa tornata contrattuale, soprattutto se si riconosce che era già stato il Contratto precedente a realizzare la massima equiparazione tra gli Idr stabilizzati e il personale di ruolo soprattutto in materia di permessi e assenze. Fin dalla piattaforma contrattuale, infatti, non comparivano riferimenti diretti agli Idr poiché si riteneva che si dovessero solo conquistare aggiustamenti su materie particolari. Sembrava conclusa la fase delle grandi rivendicazioni di principio, che implicavano scelte politiche generali; si pensava alla gestione di una "manutenzione ordinaria" su aspetti trascurati o risultati problematici nell'evoluzione normativa.

I casi più evidenti erano la tutela della maternità e l'orario completo nella scuola materna, per quel che riguarda le garanzie da ottenere; il diritto allo studio (150 ore) e l'aspettativa per quel che riguarda invece le interpretazioni da sostenere. La filosofia che avrebbe dovuto ispirare questo Contratto in materia di Idr era infatti quella di sciogliere i nodi derivanti da una condizione giuridica che solo formalmente non è a tempo indeterminato ma che di fatto si configura come tale in ogni circostanza. In attesa, ovviamente, che ogni problema sia definitivamente superato dal nuovo stato giuridico.

### **2.2. La tutela della maternità**

Il caso della tutela della maternità è emblematico dei torti subiti dagli Idr. Con una nota del 24 novembre 1995, di poco successiva alla stipula del precedente Contratto, il Mpi aveva infatti precisato che alle Idr in congedo obbligatorio per maternità si doveva applicare il trattamento riservato al personale non di ruolo (80% dello stipendio), anche se almeno le Idr stabilizzate godevano di una equiparazione al personale di ruolo per l'intero settore delle assenze. Il paradosso evidente era che queste Idr potevano avere una retribuzione al 100% in caso di malattia ma solo all'80% in caso di maternità, laddove la con-

dizione di maternità dovrebbe essere più tutelata per la legislazione ordinaria. La particolare condizione dell'Idr stabilizzata avrebbe dovuto imporre una diversa soluzione che tutti attendevano da questo Contratto e che invece ancora non c'è stata, anche se la palese ingiustizia lascia prevedere che questo sia un problema facilmente avviato a soluzione nella contrattazione integrativa da chiudere entro l'anno.

### **2.3. La scuola materna**

Il caso della scuola materna è ulteriormente paradossale. Dato che per convenzione l'orario di Irc in questo grado scolastico è di un'ora e mezza settimanale per sezione, occorrono 16 sezioni per arrivare a 24 ore di incarico, mentre una diciassettesima sezione farebbe superare l'orario d'obbligo di 25 ore settimanali. Questa difficoltà aritmetica ha finora impedito il riconoscimento della stabilizzazione agli Idr della materna, poiché la 25<sup>a</sup> ora non può essere attribuita per attività di programmazione (come era stato ottenuto nella scuola elementare con CM 308/94) né può essere retribuita in eccedenza all'orario d'obbligo. La materia non è di sicura competenza contrattuale, ma gli Idr di scuola materna vivono con gran sofferenza questa impossibilità di raggiungere la condizione di stabilizzati e cercano in ogni sede di esercitare pressioni sull'argomento. L'incertezza normativa ha inoltre dato luogo ad applicazioni difformi, non sostenute da univoche interpretazioni.

### **2.4. Diritto allo studio e aspettativa**

Anche per il diritto allo studio la difficoltà era principalmente interpretativa. Trattandosi di una materia delegata alla contrattazione decentrata, si sono avute applicazioni non uniformi nelle diverse province: alcuni Provveditori hanno riconosciuto anche agli Idr il diritto alle 150 ore, altri l'hanno negato. Sarebbe bastata una sorta di "interpretazione autentica" per sanare una difficoltà decisamente irrilevante sul piano politico generale, ma significativa per tante situazioni particolari.

Quanto all'aspettativa, unica conquista realizzata, anche se si tratta di un diritto contenuto nella *ratio* del precedente Contratto, il Mpi aveva negato tale estensione con telex del 20 maggio 1996, prot. 421, inviato al Sovrintendente Scolastico di Trento, basandosi sulla solita interpretazione letterale che applica il diritto all'aspettativa al solo personale di ruolo. Va riconosciuto il valore teorico della conquista, che rafforza l'appartenenza degli Idr alla pubblica amministrazione.

### **2.5. Un insegnante senza qualità**

Se queste sono le mancate realizzazioni di promesse e attese legittime, ben più grave è l'arretramento di fatto che si registra con l'esclusione degli Idr dai miglioramenti previsti per gli insegnanti "meritevoli".

L'accordo prevede infatti che la maggiorazione di sei milioni di lire annue sia erogata agli insegnanti che accettino di superare una prova selettiva dopo "dieci anni di servizio di insegnamento dalla nomina in ruolo". Ancora una volta la mancanza del "ruolo" deve far concludere che l'Idr non potrà accedere a questo fondamentale istituto contrattuale, sul quale si basa il riconoscimento della qualità del servizio prestato. Poiché questa novità è stata presentata come la svolta principale del nuovo Contratto, che finalmente si avvia a premiare la qualità del servizio, l'esclusione degli Idr suona particolarmente sgradevole, anche perché si tratta del "riconoscimento della crescita professionale nell'esercizio della funzione docente". Se questo riconoscimento non c'è per gli Idr, vuol dire che essi non hanno (né possono avere) crescita professionale.

Una simile esclusione sembra contrastare con il famoso art. 53 della legge 312/80, che aveva esteso la progressione economica del personale di ruolo anche agli Idr con orario cattedra dopo quattro anni di servizio (Idr stabilizzati). Le interpretazioni possibili sono due: se il Contratto vuole premiare la qualità del servizio, il servizio degli Idr è senza qualità; se il compenso accessorio dovesse estendersi col tempo a tutti gli insegnanti (almeno a quelli che accetteranno di sottoporsi alle prove), gli Idr hanno una perdita secca sulle proprie prospettive di progressione economica, sia in termini assoluti che comparativi. In entrambi i casi il danno è enorme e va contro la logica della citata legge 312/80, poiché confina la categoria in una condizione marginale che non corrisponde alla realtà di una componente strutturale e irrinunciabile del sistema scolastico.

Sembrava che il precedente Contratto avesse concluso la stagione rivendicativa degli Idr, assicurando loro un trattamento giuridico ed economico quasi del tutto equivalente a quello dei docenti di ruolo. Il nuovo Contratto riapre invece la contrattazione grazie a questo sostanziale arretramento della categoria. Dispiace notare questo "autogol" sindacale, ma vi si può porre rimedio solo in due modi: o con la fantomatica legge sullo stato giuridico o con un recupero in extremis nella contrattazione integrativa. Scartata la prima ipotesi, almeno per ora in quanto extracontrattuale, rimane la seconda, sulla quale pesano però tutte le incertezze legate all'introduzione di questa nuova logica nel mondo della scuola.

Se la partecipazione a questa selezione meritocratica dovesse essere aperta a tutti i docenti, a prescindere dalla materia di insegnamento, gli Idr potrebbero eventualmente sottrarre qualche posto in una libera concorrenza che li vedrebbe però a confronto paritetico con i loro colleghi. Se invece dovesse essere fissata una quota distinta per categoria, i costi non sarebbero pesanti come qualcuno immagina.

Potrebbero infatti concorrere i soli Idr con oltre dieci anni di anzianità dalla stabilizzazione (equivalente all'immissione in ruolo). E tali condizioni si verificano ancora per una minoranza di Idr. Sui

22.000 Idr stimati dal Mpi, poco meno della metà sono quelli a tempo pieno (dati Cei 1998). E, tra questi, ancora meno hanno una stabilità ultradecennale, soprattutto nella scuola elementare dove il personale docente è quasi tutto entrato in servizio dopo il 1986. In prima applicazione, perciò, i costi dell'estensione agli Idr del compenso aggiuntivo sarebbero decisamente ridotti e proporzionalmente inferiori al resto del personale docente.

Facciamo due conti. Esclusa la scuola elementare, gli Idr di scuola secondaria sono circa 15.000, di cui poco più di 7.000 a orario completo. Alla scadenza prevista (fissata al 31 dicembre 1999 per individuare gli aventi diritto al trattamento economico aggiuntivo) il 20-30% equivarrebbe a circa 1.500-2.000 Idr, ma va verificato se ci siano davvero tanti docenti con oltre 10 anni di anzianità da stabilizzati. Moltiplicando questa cifra per i 6.000.000 di lire annue di ciascun docente, la spesa complessiva non supererebbe i dieci miliardi.

### **2.6. Di nuovo supplenti annuali**

Tra tante attese deluse, una promessa del precedente CCNL è stata mantenuta, ma il suo significato va ancora una volta in direzione contraria al riconoscimento della stabilità degli Idr. Il comma 18 dell'art. 25 del vecchio Contratto impegnava infatti le parti a verificare "la coerenza delle norme di cui al comma 3 rispetto a quelle del comma 6 del presente articolo". Fuori di metafora burocratica, si trattava di verificare la coerenza del trattamento dei supplenti annuali rispetto a quello degli Idr. La soluzione offerta dal nuovo accordo è consistita in una riformulazione del comma 18 che ora recita: «Il personale di cui al comma 8 ha lo stesso trattamento per le assenze del personale di cui al comma 6». Dietro il comma 8 ci sono i supplenti annuali, che ora hanno lo stesso trattamento degli Idr (comma 6).

Ovviamente non dispiace la migliorata posizione dei supplenti annuali che, dato anche il mancato reclutamento di personale docente registratosi in questi anni, hanno raggiunto nel frattempo un numero ragguardevole ed un'anzianità crescente. Tuttavia, il segnale politico è chiaro. Nel vecchio Contratto era maturata la linea del riconoscimento di un radicamento strutturale degli Idr nel sistema scolastico, radicamento che per definizione non si poteva riconoscere ai supplenti annuali. Dato che gli Idr non potevano per principio aspirare ad una pur lontana immissione in ruolo, era stato immaginato per loro un trattamento equivalente almeno di fatto a quello del personale di ruolo. Trovarsi di nuovo pari ai supplenti annuali può voler dire solo due cose: o gli Idr sono tornati ad essere precari qualsiasi, o i supplenti annuali sono diventati un fattore strutturale del sistema scolastico. Poiché la seconda ipotesi va contro i principi della più recente legislazione, non rimane che la prima. Ma allora tutta la strada compiuta in vent'anni di legislazione e contratti è stata cancellata e bisogna ripartire da capo.

CEI - SETTORE IRC

**Giornata Nazionale di Studio**

**Sperimentazione nazionale  
sui programmi di religione cattolica  
nella prospettiva dell'autonomia scolastica  
e di nuovi programmi di religione cattolica.  
Il contributo della sperimentazione "diffusa"**

*14 aprile 1999*



# Informazione sulla sperimentazione nazionale sui programmi di religione cattolica nel contesto dell'autonomia scolastica e di nuovi programmi di religione cattolica

A cura del SETTORE IRC DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA

L'Osservatorio socio-religioso del Triveneto ha analizzato un campione di 122 schede di docenti impegnati nella sperimentazione.

La più immediata impressione che suscita l'analisi delle risposte al questionario fornite dai 122 docenti IdR è l'ottima accoglienza che ha avuto l'iniziativa in particolare da parte degli alunni. Infatti la preponderante maggioranza di essi (94,3%) ha visto *bene* (67%) o *abbastanza bene* (27,3%) la sperimentazione: nelle scuole elementari ed in quelle superiori l'adesione è stata pressoché plebiscitaria. Lievemente inferiore, anche se ancora su livelli preponderanti (87,2%), è stato il gradimento da parte dei genitori, segnatamente nelle scuole elementari. I colleghi insegnanti di altre discipline hanno reagito *bene* o *abbastanza bene* in amplissima parte (84,9%) con l'usuale entusiasmo nelle elementari e con maggiore prudenza nelle medie inferiori. Di rilievo appare il fatto che mai la sperimentazione “non è stata accolta” e neppure è stata accolta “male”; una sola segnalazione di risposta “piuttosto male” da parte degli studenti delle medie inferiori ed un'altra dello stesso tipo dal fronte degli insegnanti nella scuola superiore.

Tab. 1 – % di accoglienza “buona” o “abbastanza buona” per tipo di scuola.

Accoglienza	Materna	Elementare	Media	Superiore	Totale
Alunni	83,3	96,8	88,9	96,8	94,3
Genitori	83,3	96,8	77,8	82,6	87,2
Insegnanti	87,5	91,2	72,2	86,4	84,9

Un altro elemento che sottolinea il positivo esito ottenuto dalla sperimentazione in questa prima fase si coglie analizzando le risposte al quesito “*La sperimentazione si è integrata nella progettazione educativa della scuola ?*” presentate nella tab. 2. Da esse emerge che sei insegnanti su sette (85,6%) testimoniano una efficace sinergia fra l’introduzione della sperimentazione nell’insegnamento dell’IRC e l’opera educativa dell’istituzione. Pur con la cautela da adottare in presenza di un campione di esperienze non particolarmente numeroso, le indicazioni che emergono disaggregando i dati per tipo di scuola mettono in evidenza una integrazione meno facile nella scuola materna ed in quella superiore; per converso la scuola media ed ancor più quella elementare sembrano manifestare una piena concordanza fra i progetti educativi in fase di introduzione sperimentale e quelli tradizionali.

Tab. 2 – Integrazione della sperimentazione nella progettazione educativa della scuola

Integrazione	Materna	Elementare	Media	Superiore	Totale
Sì	60,0	97,2	91,3	77,1	85,6
No	40,0	2,8	8,7	22,9	14,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Un punto meno entusiasmante delle novità sperimentali si osserva constatando che i momenti di collaborazione da parte della scuola con la comunità ecclesiale nel nuovo contesto dell’autonomia scolastica si sono rivelati piuttosto contenuti. Essi infatti si sono rivelati limitati al 29,8% delle situazioni, con un minimo – del 22,2% – nelle medie inferiori ed un massimo del 40% nelle materne. Probabilmente si tratta di instaurare un nuovo modo di rapportarsi con l’ambiente ecclesiale esterno alla scuola che richiede tempo e non risulta sufficientemente sviluppato in questa fase iniziale della sperimentazione.

Sul piano organizzativo la sperimentazione, in ordine all’autonomia scolastica, non ha attivato cambiamenti significativi dell’orario scolastico dell’IRC: sono stati segnalati tre soli casi, uno nelle elementari, uno nelle medie ed un terzo nelle superiori con un’incidenza complessiva del 2,6% del totale.

Anche l’accorpamento di classi in dipendenza della sperimentazione, pur salvaguardando l’unità classe e l’orario complessivo dell’IdR è apparso piuttosto modesto essendo praticato nel 7,7% delle situazioni con una certa prevalenza nelle scuole materne (18,2%) e nella media inferiore (11,5%).

Del tutto sporadici – 2 casi su 117, pari all’1,7% – sono risultati gli accorpamenti illegittimi con perdita dell’unità classe e risvolti negativi sull’orario complessivo dell’IdR derivanti dalla sperimenta-

zione. Un caso si è verificato alle elementari e l'altro nella scuola superiore.

In conclusione le prime impressioni che scaturiscono dall'indagine, sia pure da valutare con prudenza perché limitate all'esperienza di soli 122 docenti, sottolineano che la sperimentazione è stata ben accolta, senza pregiudizi e riserve da parte di tutte le componenti scolastiche, studenti, genitori e colleghi insegnanti. Essa non ha creato particolari problemi sul piano organizzativo e probabilmente richiede più tempo per poter instaurare proficui momenti di collaborazione da parte della scuola con la locale comunità ecclesiale.

Non di rado si è registrato tra i colleghi delle altre discipline e alcuni dirigenti scolastici, un atteggiamento di stupore, curiosità e interesse di fronte al fatto che venga promossa una sperimentazione nazionale di IRC.

Con i colleghi, comunque, resta sempre difficile la ricercata collaborazione interdisciplinare, specie nelle superiori. Anzi, l'asimmetria che si crea inevitabilmente tra i programmi tradizionali usati nelle altre discipline e quello sperimentale per l'IRC attualmente mette a rischio anche alcune collaborazioni interdisciplinari precedentemente consolidate.

L'uso della matrice progettuale – strumento metodologico per molti nuovo, tipico della sperimentazione in atto, che aveva provocato iniziale smarrimento da parte di alcuni docenti – sembra ora essere gradito alla stragrande maggioranza degli insegnanti, che usando lo apprezzano nelle sue feconde potenzialità.

Si lamenta, tuttavia, la mancanza di altri strumenti adeguati a ciò che viene richiesto, ed in particolare i libri di testo. Da qui il disagio di lavorare con materiali più faticosi da gestire, come fotocopie, manoscritti e documenti sparsi. Il doversi "costruire" il testo, lezione dopo lezione, crea problema soprattutto a chi accumula qualche assenza ed ha bisogno di ricostruire il filo del discorso svolto in classe. Ancora maggiori sono ovviamente le difficoltà che in questa situazione incontrano gli alunni lenti, svantaggiati e portatori di handicap.

Comunque il disagio maggiore registrato dagli sperimentatori, specie nella secondaria superiore, è il funzionamento irregolare della scuola, a motivo di ripetuti scioperi ed occupazioni nei primi mesi dell'anno. Ciò ha fatto slittare non poco l'elaborazione dei materiali sperimentali e a volte ha compromesso una seria verifica della proposta.

Il nostro lavoro, per essere aderente alla vita concreta che si svolge nelle aule, dovrà tenerne conto e rimodellare su di essa le proprie attese.

La verifica di fine d'anno, probabilmente, ci permetterà di mettere a fuoco ben altre esigenze, alla luce delle quali sarà steso il nuovo strumento per la sperimentazione per l'anno 1999-2000.



## La sperimentazione nazionale di IRC

Prof. Don ROBERTO REZZAGHI  
Istituto Superiore di Scienze Religiose di Mantova

La riforma della scuola attualmente in atto in Italia, com'è noto, riguarda un apparato complesso, che da troppo tempo è oggetto di interventi tampone, senza un progetto e una precisa strategia. Ora però sembra affacciarsi l'opportunità di un rinnovamento che intende ridisegnare completamente la scuola su nuove basi quali l'autonomia, il riordino dei cicli, la definizione di nuovi saperi essenziali.

Nel contesto di questi mutamenti anche l'IRC, disciplina tradizionalmente inquieta, dai contorni continuamente in evoluzione tra mille difficoltà, è chiamata a ridisegnare il proprio profilo.

L'esigenza, del resto, era avvertita da tempo, anche prima dell'attuale riforma. In particolare ci si era resi conto che gli attuali programmi di religione avevano bisogno di essere rivisitati. In questi ultimi tempi, infatti, il contesto socio-culturale italiano è mutato molto, con ricadute inevitabili e significative anche sulle forme della religiosità. Per questo da tempo l'Ufficio competente della CEI aveva promosso una ricerca in tal senso.

Da essa è derivata una prima "Rilettura dei programmi", operata da esperti che, facendo tesoro delle esperienze maturate nel decennio successivo l'Accordo di revisione del Concordato, con attenzione alle pubblicazioni che avevano diffuso i loro strumenti e i loro risultati, avevano cercato di raccogliere il meglio per dilatare i programmi di IRC nelle dimensioni che sembravano più consone alla mutata situazione del nostro Paese<sup>162</sup>.

Lo si era fatto in modo discreto, cercando di sfuggire a schieramenti di scuole o di correnti della didattica o della teologia, per elaborare ed offrire orientamenti contenutistici e metodologici che potessero essere di sostegno a tutti, indifferentemente, e fossero in grado di valorizzare la professionalità docente, lasciando ampia libertà di operare le scelte didattiche particolari ritenute volta per volta più opportune, all'interno della opzione confessionale che caratterizza l'IRC in Italia oggi.

<sup>162</sup> Cfr. i contributi pubblicati in Notiziario dell'UCN XXV (1996) 6. Lo studio è stato eseguito da un gruppo di esperti diretti da d. Vittorio Bonati e coordinati da d. Cesare Bissoli.

Con l'affermazione degli ultimi Governi, e la loro manifesta intenzione di por mano seriamente alla riforma della scuola, per la nostra riflessione sull'IRC si sono aperte nuove e più significative prospettive ed opportunità di rinnovamento.

In particolare si è capito subito che, se non si voleva giungere impreparati al compimento della riforma scolastica, magari con il disagio di dover poi improvvisare i nuovi programmi di IRC, era opportuno cominciare a riflettere, e soprattutto a sperimentare. Le teorie stese a tavolino, infatti, hanno spesso il merito di appassionare gli animi, ma non sempre quello di essere adeguate alla concretezza del vissuto scolastico, situato in precisi contesti.

Con questa convinzione, nel Settore IRC dell'Ufficio Catechistico Nazionale è maturata la decisione di attivare una sperimentazione, d'intesa col Ministero della Pubblica Istruzione, che è già in corso in questo anno scolastico 1998/99.

Muovendo dal lavoro già svolto per la rilettura dei programmi di IRC, nell'anno scolastico 1997/98 è stato preparato uno strumento per la "Sperimentazione nazionale biennale sui programmi di religione cattolica nella prospettiva dell'autonomia scolastica e di nuovi programmi di religione cattolica"<sup>163</sup>. Il testo è frutto di un ampio coinvolgimento di organismi e docenti, ed in particolare della Consulta nazionale per l'IRC (incontro del 4 marzo 1998), dei responsabili regionali dell'IRC (3 marzo 1998), dei responsabili diocesani dell'IRC (18-21 marzo 1998), dei docenti di religione, sia nel corso nazionale tenutosi a Palermo (9-11 marzo 1998) sia nel seminario svoltosi a Chianciano (dall'8 al 9 luglio 1998) durante il quale sono stati messi a punto gli strumenti per la prima fase della sperimentazione, quella dell'annata 1998/99.

Se vogliamo subito cogliere il cuore di questa proposta di sperimentazione possiamo sinteticamente affermare che il riferimento privilegiato è l'alunno, considerato come persona, nel suo crescere culturale e psicologico, che matura nell'ambito familiare, scolastico e sociale. La scuola, come si legge nel testo, svolge un servizio "in collaborazione e a sostegno dell'opera educativa della famiglia"<sup>164</sup>.

Dal punto di vista organizzativo, invece, il riferimento è alla proposta di riordino dei cicli formulata nella "Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione"<sup>165</sup>. Ovviamente questa scelta ha un significato puramente funzionale, e non intende sostenere o sponsorizzare una ipotesi di riordino dei cicli rispetto ad altre. Essa risponde piuttosto alla necessità di avere un quadro operativo autorevole, ben

<sup>163</sup> Si trova nel numero monografico: *Quaderni della Segreteria generale CEI, Ufficio catechistico nazionale, II* (1998) 23.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>165</sup> Il testo definitivo del disegno di legge sul riordino dei cicli è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 3/6/1997.

sapendo che al momento si agisce in un contesto magmatico, in costante evoluzione, e quindi bisogna essere sempre pronti a mutare non appena si avranno riferimenti diversi più definitivi.

Su queste basi, la sperimentazione è stata organizzata a due livelli. C'è una sperimentazione *controllata*, condotta con un centinaio di docenti, che fanno parte di un campione rappresentativo a livello nazionale, selezionato dall'Ufficio Statistico della CEI, e c'è una sperimentazione *diffusa*, che riguarda tutti i docenti interessati a misurarsi con i nuovi strumenti che già preparano alla scuola del futuro, nella prospettiva della formazione in servizio. Per questi Idr sono stati organizzati nei mesi di ottobre/novembre '98 dei corsi nazionali, che intendevano presentare loro lo strumento per la sperimentazione e le nozioni necessarie/sufficienti per cominciare a cimentarsi almeno in parte con la proposta sperimentale.

---

### Lo strumento per la sperimentazione

Il testo, se confrontato con i programmi attualmente in vigore, appare complesso, e potrebbe forse inizialmente scoraggiare chi fosse intenzionato ad usarlo. Superato il primo impatto, però, è facile rendersi conto che il sussidio va incontro a molte legittime attese degli Idr ed è interessante anche per chi non ha grande familiarità con teorie didattiche e complesse programmazioni.

Tra le molte novità alcune balzano subito all'occhio. Ad esempio si osserverà che per ogni grado scolastico non c'è solo il tradizionale "programma", ma anche una nutrita appendice didattica che aiuta a leggerlo ed orienta a tradurlo in programmazioni. È forse la parte più innovativa, pensata per garantire all'insegnamento essenzialità, continuità e nello stesso tempo qualità di insegnamento ed efficacia, pur nel nuovo assetto scolastico del futuro, che implicherà anche per l'IRC come per le altre discipline, flessibilità e ampie possibilità di adattamento, in obbedienza alle esigenze dell'autonomia. Le aree tematiche sono sviluppate in nuclei contenutistici tra loro correlati, ai quali corrispondono matrici progettuali che stimolano e orientano la programmazione.

Per una conoscenza più completa e dettagliata dell'intera sperimentazione e delle sue dinamiche rimandiamo gli interessati alla lettura diretta dello strumento pubblicato nel Quaderno n. 23 della Segreteria generale CEI (1998). Qui ci interessa invece mettere in evidenza alcune scelte qualificanti, che stanno alla base di tutta la sperimentazione di IRC, e che la inseriscono, con la sua specificità, nelle dinamiche della più ampia riforma scolastica in atto, per farne non un corpo estraneo o una presenza avventizia, ma una disciplina ben integrata, pienamente compiuta, capace di sinergia con le altre, per aiutare la scuola a perseguire le sue finalità generali.

---

### L'autonomia

Per comprendere che cosa sia l'autonomia e che cosa significhi per l'IRC è opportuno rifarsi alla legge Bassanini (n. 59 del 15 maggio

1997, art. 21) che definisce anche i criteri per la riforma del sistema scolastico attraverso il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Nell'ambito della organizzazione didattica che a noi interessa, l'applicazione della legge comporterà grandi cambiamenti. In particolare la capacità del docente di interagire con il contesto scolastico locale, il territorio, con grande duttilità didattica e flessibilità organizzativa. Ciò richiede a tutti gli insegnanti l'assunzione di una nuova mentalità.

Gli Idr, in verità, sono da tempo avvezzi ad usare fantasia, creatività, spirito di adattamento, agganci interdisciplinari ed altro ancora; ma la riforma che avanza, se prevede adattamenti e duttilità, impone anche paletti precisi, oltre i quali non è lecito andare, e questi, probabilmente, potranno creare qualche problema.

In ordine ai contenuti, ad esempio, la sperimentazione prevede la distinzione tra *contenuti prescrittivi ed altri opzionali*. I contenuti prescrittivi potrebbero mettere in difficoltà proprio gli insegnanti di religione, soprattutto quelli che si sono abituati a creare con genialità indiscutibile la lezione sul momento, muovendo volta per volta dagli interessi immediati della classe; oppure quelli che da tempo si sono creati un loro soggettivo percorso didattico, più o meno allusivo al programma ministeriale in vigore.

Si può forse temere che la prescrittività limiti la libertà dei docenti, che non permetta loro di rispondere alle istanze educative presentate dai ragazzi, oppure che risulti malaccetta agli alunni, dai quali poi dipende la scelta dell'avvalersi o meno dell'IRC.

Ma ci può essere anche chi, al contrario, teme la opzionalità, come scappatoia che permette all'insegnante di trasformare l'IRC in "animazione giovanile", sfuggendo agli obblighi ed alla dignità di un insegnamento disciplinare.

Queste ed altre reazioni istintive sono più che comprensibili e legittime, ma meritano il beneficio della verifica, per la quale è stata appunto organizzata una sperimentazione.

## L'essenzializzazione

Se si accetta il principio di duttilità dei programmi, della pluralità dei percorsi didattici, si parla di contenuti prescrittivi e di altri opzionali, si affaccia naturale e doverosa una domanda: *come discriminare ciò che debbo assolutamente fare da ciò che semplicemente "posso" trattare?*

A monte di questo interrogativo ci sta una riflessione pedagogica paragonabile, in senso metaforico, ad un autentico giro di boa.

È noto come oggi in ambito scolastico si consideri superato l'*enciclopedismo*, inteso come dominio da parte del soggetto delle diverse conoscenze scientifiche, così come si considera superato il *disciplinismo*, inteso come il tentativo di essenzializzare gli insegnamenti

puntando sulla conoscenza dei processi e dei metodi delle discipline, diventate ormai innumerevoli e votate all'ulteriore proliferazione.

Per ricercare l'essenzializzazione, dunque, sembra opportuno puntare direttamente sulla persona e sul suo approccio alla vita. La scuola, con le sue discipline ed i loro contenuti, è chiamata ad offrire un contributo importante alla crescita dell'alunno, alla sua educazione / istruzione / formazione come dice la "Legge quadro" per il riordino dei cicli dell'istruzione.

Da qui la necessità di capire quali siano i contenuti fondamentali dell'IRC, quelli che possono essere utili alla crescita della persona, perché capaci di introdurla nell'universo del religioso e dello specifico cristiano.

In questo l'Idr è avvantaggiato. Il cristianesimo infatti ha un evento focale e generatore di ogni contenuto di insegnamento, già identificato ed assunto nei programmi attualmente in vigore: "la figura e l'opera di Gesù Cristo, secondo la testimonianza della Bibbia e la comprensione di fede della Chiesa". Lo strumento per la sperimentazione aiuta ad affrontare ogni contenuto dell'IRC alla luce di Cristo, in relazione con il suo mistero, come sviluppo del suo evento. In IRC nulla dovrebbe essere trattato senza riferimento al Cristo. Anche i contenuti metaconfessionali, relativi ad altre religioni o ad altri sistemi di significato trovano qui l'ottica specifica che rende la loro trattazione pertinente in un'ora di IRC.

Anche di fronte al principio di essenzializzazione però possono sorgere perplessità ed interrogativi. La reazione più immediata è forse quella di ritenere che dietro la "essenzializzazione" si nasconda di fatto una "trattazione riduttiva", superficiale, minimalista del cristianesimo.

In realtà è facile considerare come spesso, dovendo fare i conti col tempo, un po' tutti gli Idr, senza dirlo e magari senza accorgersene, operano già di fatto una riduzione feroce dei contenuti del cristianesimo, senza discriminare ed "essenzializzare". Essenzializzare non vuol dire diluire o ridurre, ma trattare i contenuti e i concetti più importanti del cristianesimo in modo tale da facilitare l'acquisizione successiva di altri più complessi. In questo modo l'insegnamento è tutt'altro che dispersivo e il tempo non è perduto, ma sfruttato meglio.

---

### La ciclicità

Nel trattare i contenuti dell'IRC, dopo aver operato il giro di boa indicato (dalla centralità delle conoscenze/dalla centralità delle discipline, alla centralità della persona), diventa indispensabile considerare le dinamiche di apprendimento e di interazione del soggetto con questi contenuti, compresi nella prospettiva di un rapporto significativo con la realtà in cui vive.

Si tratta di dinamiche da tempo descritte dalle scienze umane. Da esse appare evidente che ogni apprendimento avviene attraverso l'assimilazione/appropriazione di nuovi contenuti, operata attraverso

i filtri di preconcoscenze che diventano precomprensioni. I nuovi contenuti, a loro volta, vanno ad arricchire/ampliare/approfondire le strutture cognitive personali, rendendo il soggetto più capace di ulteriori apprendimenti.

Per questo ogni nuovo insegnamento dovrà essere attento a ciò che l'alunno già conosce/possiede. Altrimenti il nuovo contenuto offerto, non collegato ad altri già posseduti, resta masso erratico, votato alla deriva ed al precoce oblio.

Su queste basi si fonda la validità di molti principi didattici ed in particolare la trattazione ciclica dei contenuti, espressamente assunta nel modello sperimentale, che però va intesa bene.

La ripresa di un tema già trattato non deve essere la sua ripetizione, ma il suo ampliamento / sviluppo / approfondimento, fino alla generazione / esplicitazione di nuovi contenuti (che possono essere conoscenze, concetti, competenze o valori che vanno a provocare lo sviluppo della struttura cognitiva, etica, comportamentale dell'alunno).

Se vogliamo dire la stessa cosa muovendo da un'altra ottica, possiamo forse affermare che insegnare in modo ciclico, nel senso inteso nella sperimentazione, significa che nel proporre nuovi contenuti si avrà sempre l'attenzione che essi vengano contestualizzati in modo significativo per l'alunno nel suo universo organizzato di conoscenze, motivazioni, competenze e saldamente collegati con esse mediante rapporti di derivazione e reciproca interdipendenza.

È indubbio che il criterio di ciclicità deve fare i conti con non poche difficoltà. Una sua scorretta applicazione potrebbe comportare la semplice ripetizione di cose già note, senza alcun guadagno per l'apprendimento. Oltre a ciò, si potrebbe lamentare come nell'attuale situazione scolastica sia molto difficile riuscire a garantire per l'IRC la continuità didattica nel tempo. La speranza, naturalmente, è che nella scuola del futuro questo disagio venga superato e le cose vadano meglio.

---

### Il principio di correlazione

L'attenzione al destinatario, implicato dalla ciclicità, non comporta propriamente un radicale cambio di prospettiva per l'IRC. Nella tradizione del nostro insegnamento infatti l'attenzione al soggetto, alle sue esperienze, alle sue domande, alle sue esigenze di crescita culturale ed umana è sempre stata in vario modo presente. Si pensi all'uso della "correlazione" tra contenuti di fede ed esperienza umana usata come principio didattico in molte esperienze di insegnamento. Ora si tratta di riprendere e ripensare il *principio della correlazione* in modo più compiutamente scolastico.

La finalità formativa della scuola esige che l'alunno si ponga in relazione significativa e critica con i contenuti della religione cristiana, come del resto è chiamato a fare di fronte ad ogni altro contenuto scolastico. La formazione infatti non è semplice trasmissione di

conoscenze o di informazioni: la scuola deve crescere persone e non enciclopedie.

Quando i contenuti da “apprendere” hanno a che fare col mondo dei valori e dei significati esistenziali (come è per molti contenuti dell’IRC), è inevitabile il confronto critico con quelli che stanno alla base delle proprie scelte fondamentali di vita. È questo processo che forma l’alunno e lo “istruisce”, cioè lo costruisce interiormente, lo edifica, lo struttura come persona. È attraverso questi processi che si formano atteggiamenti fondamentali che la scuola dice di voler promuovere: la capacità di convivenza democratica, la mentalità solidale, il senso dell’onestà, ecc. In questo senso l’IRC offre un contributo specifico al raggiungimento delle finalità della scuola, che mira alla formazione della persona attraverso il confronto e la rielaborazione di contenuti culturali per la *realizzazione del personale progetto di vita dell’alunno*<sup>166</sup>.

Tutto questo, ovviamente, non è catechesi. E forse è giunto il momento di superare certe sensibilità un po’ preconcepite che su questo argomento hanno fatto versare i classici fiumi di inchiostro, per accettare serenamente una distinzione che per sé è molto evidente: quella che intercorre tra contenuti confessionali e contenuti catechistici. Se è vero che i contenuti catechistici sono confessionali, non è vero che quelli confessionali siano per se stessi catechistici. La catechesi esige un contesto di fede, destinatari credenti che desiderano crescere nella fede e fare esperienza di fede. Non è questo assolutamente il caso dell’insegnamento scolastico, almeno in Italia.

Come il cristiano può studiare il Corano ed apprezzare i valori islamici, rielaborandoli criticamente senza per questo diventare musulmano, così un musulmano può conoscere la tradizione della chiesa ed i suoi valori senza per questo diventare cristiano.

L’importante è che se il cristiano si accosta all’esperienza religiosa islamica o il musulmano si accosta all’esperienza religiosa cristiana ad entrambi sia data la possibilità di conoscere l’altra religione per quello che è, e non una sua interpretazione riduttiva, magari muovendo da ottiche interpretative ad essa estranee.

Trattazione  
dei contenuti  
confessionali  
con attenzione  
interculturale,  
interreligiosa,  
interdisciplinare

Nella logica dell’autonomia e del decentramento acquistano un nuovo significato anche l’intercultura, l’interdisciplinarietà ed il dialogo ecumenico e interreligioso. L’attenzione al territorio richiede all’insegnante la capacità di costruire, con gli strumenti didattici che riterrà più opportuni nella sua scuola, solide programmazioni, in dialogo con il pluralismo delle altre religioni e dei sistemi di significato presenti nella scuola e nella vita degli alunni.

<sup>166</sup> Cfr. Legge quadro..., art. 2.3.

Per queste trattazioni, che a volte sono esposte al rischio di produrre eclettismo e dispersione, la correlazione offre un sicuro criterio di partenza per accostarsi ad ogni altra proposta disciplinare, religiosa o ideologica: l'antropologia cristiana. Muovendo da essa ci si può "correlare" con altre proposte per un confronto, una valutazione, un arricchimento non dispersivo.

Nel far ciò si terranno presenti soprattutto le fondamentali domande di senso dell'uomo, in rapporto alle quali risulterà più chiara l'originalità della risposta religiosa cristiana cattolica.

In questo modo si eviterà anche la dispersione enciclopedica sia sugli aspetti descrittivi delle diverse religioni sia sugli altri contenuti ideologici o culturali non strettamente pertinenti con l'insegnamento confessionale della religione.

I principi enunciati vengono applicati all'azione didattica attraverso uno strumento che merita grande attenzione: la matrice progettuale. Essa può essere facilmente fraintesa, e venire interpretata come uno schema di programmazione, una gabbia che costringe e vincola l'insegnante nel trattare un tema.

Una attenta lettura di quando dice lo strumento per la sperimentazione, in realtà, fugherà presto questi timori e farà forse della matrice progettuale una delle novità più gradite. Essa viene definita "uno strumento concettuale intermedio tra il programma e la programmazione", che funge, per così dire, da interfaccia tra il tema da trattare e l'organizzazione concreta di una unità di lavoro, orientandone in modo aperto l'elaborazione. In questo senso è strumento dinamico, potenzialmente generativo di molteplici programmazioni, capace di valorizzare la professionalità docente e di stimolare una relazione positiva anche con le famiglie e con le istituzioni presenti sul territorio.

La funzione della matrice progettuale evolve con il progredire dei gradi scolastici. Nella scuola dell'infanzia si configura come ambito all'interno del quale viene organizzata la programmazione, per diventare progressivamente una griglia di riferimento, orientativa per l'elaborazione di percorsi diversi nei diversi indirizzi della Scuola Superiore. In questo grado scolastico essa permette di elaborare un itinerario formativo unitario, declinato però in modo diversificato nei diversi indirizzi. Oltre a ciò garantisce la pertinenza dei contenuti selezionati; una corretta struttura correlativa della trattazione, in modo scolastico; una trattazione interculturale / interreligiosa / interdisciplinare dei contenuti confessionali.

Lo strumento per la sperimentazione 1998/99 contiene le matrici progettuali relative agli argomenti da trattare nei diversi percorsi nell'annata, ed una piccola guida, che può servire a comprendere meglio come sono fatte e di conseguenza come possono meglio essere usate.

---

## Conclusione

L'avventura della sperimentazione è cominciata e nel corso di questi primi mesi dell'anno scolastico abbiamo assistito al crescere dell'interesse attorno ad essa. Il contesto scolastico nel quale è condotta è in fermento e muta continuamente, per questo sono previste periodiche verifiche, ricentrate del percorso inizialmente ipotizzato e una costante revisione degli strumenti usati.

Al di là dei risultati, che auspichiamo comunque positivi, l'impegno di tante persone che vi lavorano è la testimonianza di una comunità ecclesiale italiana che non si adatta a vivere a rimorchio della storia e non si accontenta di stare a guardare, ma cerca con coraggio di dare un suo contributo alla riforma della scuola e di farsi trovare preparata ai grandi appuntamenti.



# Documentazione

**Ministero della Pubblica Istruzione**  
**GABINETTO**

**GAB\*III**

Roma, 4 SET. 1998

**C.M. n. 374**

Ai Provveditori agli Studi  
LORO SEDI

Prot. n. 31109/BL

e, p.c. Alla Direzione Generale  
Istruzione Elementare  
Al Servizio per la Scuola Materna  
LORO SEDI

**Oggetto: Insegnamento della religione cattolica nella scuola elementare**

Con riferimento ai quesiti pervenuti si precisa che l'insegnamento della religione cattolica da parte di personale specificamente incaricato non modifica gli obblighi di servizio degli insegnanti titolari nelle classi interessate, né incide sulla determinazione dell'organico funzionale di istituto.

Gli obblighi di servizio dei docenti indisponibili a impartire l'insegnamento in oggetto restano, infatti, disciplinati dall'art. 41 del contratto collettivo nazionale di lavoro vigente, modificato e integrato dai successivi contratti decentrati sulla utilizzazione del personale.

Per quanto riguarda le disposizioni contenute nella circolare n. 14 del 22 gennaio 1991 concernente istruzioni a carattere permanente per l'applicazione del D.P.R. 23.6.1990, n. 202, si precisa, altresì, che l'obbligo, per i docenti di ciascun circolo didattico, di produrre "il 15 marzo" una dichiarazione di disponibilità ad impartire l'insegnamento della religione cattolica o di revoca della medesima deve intendersi riferito, per gli anni scolastici successivi a quello di prima applicazione della nuova normativa pattizia, solo all'eventuale dichiarazione di "revoca" della disponibilità originaria, secondo la formulazione letterale del punto 2.6 del medesimo D.P.R. n. 202/90, finché sussistano i requisiti di idoneità all'insegnamento in oggetto.

Per quanto concerne, invece, la dichiarazione di "disponibilità" resa successivamente a quella di indisponibilità, le esigenze di salvaguardia della continuità didattica e la necessità di rendere possibile una progettazione pluriennale nell'utilizzo delle risorse professionali fanno ritenere opportuno limitarne l'acquisizione, da parte dei direttori didattici (entro il 15 marzo), ai "soli" anni precedenti quelli di inizio, per i singoli docenti interessati, di ciascun ciclo della scuola primaria.

Si comunica, infine che la suddetta C.M. n. 14 del 1991, nella parte in cui prescrive che i direttori didattici trasmettano gli elenchi dei docenti dichiaratisi disponibili ai provveditori agli studi, entro il 30 marzo, e che questi li inoltrino agli ordinari diocesani competenti per il riconoscimento dell'idoneità, deve intendersi superata dall'art. 309, comma 2, del testo unico n. 297/94, che attribuisce ai direttori didattici la competenza di stipulare i contratti di lavoro a tempo determinato con gli insegnanti di religione cattolica; è, pertanto, opportuno che, per evidenti ragioni di speditezza, i suddetti elenchi siano trasmessi direttamente all'ordinario diocesano da ciascun dirigente scolastico.

IL MINISTRO

## Curia Arcivescovile di Bologna

Prot. 2052/16 tit. 38 fasc. 1/98

Bologna, 2 ottobre 1998

**Oggetto: Quesito su orario settimanale insegnanti incaricati di religione cattolica nella scuola materna. Nomine tardive.**

Si verifica il caso di nomine tardive di docenti a tempo indeterminato su sezioni di scuola materna.

Conseguentemente le incaricate di religione nominate sulle sezioni, ove l'insegnante titolare non sia idoneo e disponibile, dovranno svolgere le attività previste comunque dall'intesa in una quota annua di 60 ore, in un numero di settimane inferiore rispetto a quello del periodo settembre-giugno e che darebbe una quota oraria media settimanale di 1 ora e mezzo.

Si chiede se, essendo nominati ad es. a novembre, l'orario settimanale diventi in proporzione di 2 ore, cioè 60 ore diviso 30 settimane (periodo novembre-giugno); con un relativo contratto di assunzione per 2 ore su sezione.

Distinti saluti.

IL DIRETTORE  
(don Gabriele Cavina)

---

Ill.mo Signore  
Sig. Provveditore agli Studi  
Via de' Castagnoli, 1  
40126 BOLOGNA

e p.c.

Rev.mo Sig. Direttore  
Ufficio Catechistico Nazionale  
Settore I.R.C.  
ROMA

## Provveditorato agli Studi di Bologna

DIV. Amministrativa

Sez. I

Prot. n. 4472/B6

Bologna, 29.10.98

– Alla Curia Arcivescovile  
di Bologna  
Ufficio Insegnamento Religione  
Cattolica

e p.c. – Ai Direttori scolastici  
delle scuole materne  
di Bologna e Provincia  
LORO SEDI

**Oggetto: Orario settimanale insegnanti incaricati di religione cattolica nella scuola materna. Nomine tardive.**

«A riscontro del quesito posto con nota prot. n. 2052/16 tit. 38 fasc. 1/98 del 2 ottobre 1998, si comunica quanto segue.

Lo stipendio corrispondente ad un contratto di h. 1,30 alla settimana si riferisce al rapporto tra le previste 60 ore annue di insegnamento ed il numero delle settimane lavorative comprese nell'intero anno scolastico.

Posto che le attività educative di religione cattolica nella scuola materna devono essere svolte per un totale di 60 ore annue, il docente incaricato sarà titolare di un contratto a tempo determinato per un numero di ore settimanali corrispondente al rapporto esistente tra l'orario annuo di 60 ore ed il numero delle settimane lavorative».

PROVVEDITORE AGLI STUDI  
Dr. Giorgio Temperilli

**Provveditorato agli Studi di Milano**  
UFFICIO RELAZIONI SINDACALI ED ESTERNE

PROT. N. 50206/1

Milano, 18 dicembre 1998

Al Preside dell'IPC  
"Olivetti"  
Via dei Martiri  
20017 RHO

p.c. Alla Curia Arcivescovile  
Servizio I.R.C.  
Piazza Fontana, 2  
MILANO

**Oggetto: Gruppi di studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica**

"Il Direttore del Servizio I.R.C. della Curia Arcivescovile di Milano, in data 30/09/1988, ha segnalato a questo Ufficio il problema emerso all'inizio dell'anno scolastico presso il Suo istituto circa l'abbinamento di gruppi di studenti avvalentisi dell'I.R.C. e appartenenti a classi diverse, ai fini della costituzione dei posti per il conferimento degli incarichi ai docenti di religione cattolica.

Al riguardo è stata anche inviata all'Ufficio scrivente copia della corrispondenza intercorsa tra la S.V. e il predetto servizio della Curia milanese.

La questione rientra nell'ambito generale dell'intervento messo in atto sull'argomento in oggetto dalla Curia Arcivescovile e dalle rappresentanze delle organizzazioni sindacali della categoria.

Sia da parte della Curia milanese, sia da parte sindacale è stata manifestata seria preoccupazione per il dilagare del fenomeno in diversi istituti superiori di Milano e provincia, con inevitabili riflessi negativi sulle operazioni di assegnazione degli insegnanti di religione cattolica.

Tutto ciò premesso, si ritiene opportuno fornire utili chiarimenti sull'intera questione emersa, alla luce delle norme che attualmente regolano la materia.

Va chiarito innanzi tutto che l'insegnamento della Religione Cattolica nelle scuole pubbliche e, conseguentemente, il reclutamento dei docenti incaricati di tale insegnamento sono regolati da norme concordatarie tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede. I riferimenti

normativi al riguardo sono la Legge 25/1985 n. 121 di ratifica del Concordato, e il D.P.R. 16/12/1985 n. 751, esecutivo dell'intesa tra l'autorità scolastica italiana e la C.E.I. per l'I.R.C. (si vedano in particolare i punti 2.1 e 2.5).

In esecuzione delle citate norme concordatarie, il Ministero della Pubblica Istruzione ha successivamente impartito le disposizioni applicative relative alle modalità di nomina degli insegnanti di religione cattolica.

Al riguardo si richiamano la C.M. n. 211 del 24/7/1986 (con particolare riferimento al punto 9) e la C.M. n. 253 del 13/8/1987.

Ai sensi delle citate disposizioni gli insegnanti di religione cattolica sono nominati dai Capi di Istituto, previo il raggiungimento della prescritta intesa con l'Ordinariato Diocesano, che fornisce i nominativi delle persone riconosciute idonee, in relazione alle esigenze orarie della singola scuola; al Collegio dei Docenti non è pertanto attribuita alcuna competenza in materia.

In particolare la C.M. n. 253/87 precisa che l'esercizio del diritto di scelta se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica non può costituire criterio per la formazione delle classi e che pertanto va salvaguardata l'unità della classe.

Successivamente il Ministero della Pubblica Istruzione, con propria nota prot. n. 11197 del 13/12/1991 indirizzata al Provveditorato agli Studi di Pisa, riferendosi alla menzionata C.M. n. 253/87, ha precisato che «...non sembra consentito all'accorpamento a classi parallele, anche nel caso in cui il numero di alunni per classe avvalentisi dell'insegnamento della religione cattolica sia inferiore a 15».

IL PROVVEDITORE AGLI STUDI  
(Francesco de Sanctis)

# Ministero della Pubblica Istruzione

GABINETTO

Circolare Ministeriale n. 489

Prot. n. 34304/BL

Roma, 22 dicembre 1998

**Oggetto: Modulistica per iscrizioni alunni – Applicazione Legge 15 maggio 1997, n.127, Legge 16 giugno 1998, n.191 e D.P.R. 20 ottobre 1998, n. 403**

Con circolare n. 349 (prot.30434/BL) del 7.8.1998 sono state fornite alcune prime indicazioni sui principi di semplificazione amministrativa introdotti dalla Legge 15.5.1997, n.127, la cui finalità è quella di consentire agli uffici la realizzazione della propria attività secondo linee operative più snelle, e soprattutto quella di ristabilire un rapporto di fiducia e di trasparenza nei rapporti tra Pubblica Amministrazione e cittadini.

L'approssimarsi del periodo di tempo nel quale le famiglie debbono compiere le loro scelte in ordine all'iscrizione scolastica dei figli e attendere ai relativi adempimenti, costituisce una significativa occasione per realizzare operativamente i principi della Legge 127/97 in materia di autocertificazione.

Questo Ministero è pertanto venuto nella determinazione di offrire alle scuole un contributo che possa costituire un punto di riferimento comune per le specifiche attività procedurali.

Ciò non solo per motivi di opportunità connessi all'esigenza di stimolare comportamenti uniformi su tutto il territorio nazionale, ma anche in considerazione di quanto previsto dall'art.6 – comma 2 del D.P.R. 20 ottobre 1998, n. 403 (Regolamento di attuazione degli articoli 1,2 e 3 della legge 15 maggio 1997, n.127, in materia di semplificazione delle certificazioni amministrative) che, ancorché non ancora formalmente operativo per effetto di quanto previsto dall'art.1-comma 1, della Legge 127/97, pone alle amministrazioni pubbliche, l'onere già realizzabile, di predisporre i moduli necessari alla redazione delle dichiarazioni sostitutive che gli interessati hanno facoltà di utilizzare.

A tale ultimo proposito si richiama l'attenzione sul fatto che le autocertificazioni, mentre non costituiscono obbligo per il cittadino, debbono essere inderogabilmente accettate dagli organi della pub-

blica amministrazione quando lo stesso esprima la volontà di avvalersene.

È opportuno chiarire che con la modulistica allegata alla presente circolare non si vuole fornire alle scuole uno schema da adottare in maniera vincolante, ma soltanto offrire un fac-simile di riferimento.

Resta fermo che, nell'ambito delle proprie prerogative autonomiche ed in ragione delle peculiarità che ciascuna istituzione scolastica può presentare sul piano dell'articolazione dell'offerta formativa, i modelli potranno essere modificati o integrati per le specifiche occorrenze. Essi inoltre non intendono esaurire l'intero ambito amministrativo dei rapporti scuola-famiglia, ma debbono intendersi riferiti ai soli dati necessari per le iscrizioni e per le scelte in ordine alle opportunità formative.

Qualsiasi altra esigenza riferibile ad altri momenti sarà soddisfatta direttamente dalla iniziativa delle singole scuole in un quadro, peraltro, di pieno rispetto dei principi innovativi sulla semplificazione amministrativa e sulle autocertificazioni.

Questo Ministero in esito al collegamento in rete di tutte le scuole, si riserva di mettere allo studio, mediante l'eventuale ricorso a procedure informatizzate facenti capo al Sistema Informativo della Pubblica Istruzione, un più esaustivo metodo di semplificazione basato su un "libretto elettronico" e sulla formazione di un fascicolo personale dell'alunno destinato a seguirlo nel suo iter scolastico.

Nelle more si auspica che i Provveditori agli Studi, ove lo ritengano e ove le condizioni generali di contesto lo consentano, si attivino per promuovere in via sperimentale l'adozione di tale fascicolo che semplificherebbe ancora di più il rapporto tra le scuole e gli utenti consentendo a questi ultimi di percepire in modo tangibile la funzione di servizio che la pubblica amministrazione svolge nei confronti dei cittadini.

Non sfuggirà il notevole ruolo che alla materia va attribuito nell'instaurazione di rapporti di fiducia tra le scuole e gli studenti con le loro famiglie. Si rivolge pertanto l'invito a diramare la presente circolare fra tutti i dirigenti scolastici richiamando l'attenzione degli stessi sui loro inderogabili obblighi di comportamento.

I Provveditori ed i Sovrintendenti Scolatici adotteranno anche ogni iniziativa ritenuta opportuna per individuare canali di informazione locali atti a portare l'iniziativa a conoscenza dei cittadini, fermo restando che anche questo Ministero si sta adoperando in tal senso, a livello nazionale, con ogni possibile strumento a disposizione.

Si ringrazia per la collaborazione.

IL MINISTRO

**Ministero della Pubblica Istruzione**  
**GABINETTO**

Circolare Ministeriale n. 6

Roma, 16 gennaio 1999

**Oggetto: C.M. n. 489 del 22.12.1998 – Modulistica per iscrizioni alunni – Precisazioni e chiarimenti.**

«Con C.M. n. 489, prot. 34304/BL, del 22 dicembre 1998 questo Ministero ha fornito una modulistica di riferimento da utilizzare per le iscrizioni degli alunni alle istituzioni scolastiche nel quadro dei principi di semplificazione amministrativa posti dalla legge 15 maggio 1997, n. 127.

Detta modulistica, che ha naturalmente carattere esemplificativo potendo le scuole nell'esercizio dei propri poteri organizzatori adattarla alle proprie esigenze operative, comprende un fac-simile della domanda di iscrizione e n. 3 schede – allegati A, B e C – che propongono, rispettivamente, per la scuola materna ed elementare, media e secondaria superiore indicazioni relative alla scelta se avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica (1° parte) ed alla possibilità di fruire delle opportunità educative offerte dalla scuola (2° parte).

Per quanto attiene all'aspetto relativo alla scelta se avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica si deve far presente che trova applicazione il quadro normativo in vigore, tra cui la legge n. 281 del 18 giugno 1986 e la sentenza della Corte Costituzionale n. 13 dell'11/14 gennaio 1991, che ha determinato da ultimo l'emana-zione della c.m. n. 122 del 9 maggio 1991.

In coerenza con tali principi si ritiene opportuno rettificare le schede A), B) e C) allegate alla c.m. n. 489/98, che sono, pertanto, riferite alle opzioni relative alle opportunità educative offerte dalla scuola e approntare, per la scelta se avvalersi o meno dell'insegna-mento della religione cattolica, apposite schede – allegati D) ed E) – comuni a tutti gli ordini di scuola, che riproducono i modelli inviati a corredo della c.m. 122 del 1991.

Si prega di trasmettere tempestivamente la presente circolare e gli annessi allegati alle istituzioni scolastiche funzionanti nelle proprie circoscrizioni territoriali, significando che i medesimi vengono riprodotti sul sito INTERNET di questo Ministero».

IL MINISTRO

## Ministero della Pubblica Istruzione

**Circolare Ministeriale n. 22**

Prot. n. 35269/BL

Roma, 1 febbraio 1999

**Oggetto: Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo scolastico – C.M. n. 426 del 20.10.1998 – Riapertura dei termini per l'iscrizione.**

Nella G.U. n. 21 del 27 gennaio u.s. è stata pubblicata la legge n. 9 del 20 stesso mese, che eleva, dall'anno scolastico 1999-2000, l'obbligo di istruzione, con carattere di gratuità, da otto a dieci anni.

La predetta legge prevede che, in sede di prima applicazione, tale obbligo abbia durata novennale e che le disposizioni che essa propone si applichino a tutti gli alunni che nell'anno scolastico precedente hanno frequentato una classe di scuola elementare o media, con eccezione di quelli che, in base alla previgente normativa, potevano considerarsi prosciolti dall'obbligo già negli anni precedenti.

In relazione a quanto sopra, l'obbligo che interessa è da considerarsi assolto da coloro che, nell'anno scolastico 1997/98, hanno conseguito il diploma di licenza di scuola media, da quanti, alla data del 31 dicembre 1998, hanno compiuto il 15° anno di età e dimostrino di aver osservato, per almeno otto anni, le norme sull'obbligo ed infine, da coloro che, alla data del 31 agosto 1999, hanno adempiuto, per almeno nove anni, all'obbligo in questione.

Premesso che questo Ministero ha già avviato i lavori per l'approntamento del decreto di cui all'art.1, comma 7, della predetta legge, nel corso dei quali saranno affrontati, tra l'altro, i problemi connessi a particolari situazioni sociali, territoriali e personali degli alunni, si rende necessario, nelle more, procedere alla riapertura, sino al 25 febbraio 1999, del termine per l'iscrizione, fissato dalla c.m. n. 426 del 20.10.1998 al 25 gennaio c.a., al fine di consentire agli alunni obbligati, che non vi abbiano già provveduto, di presentare domanda di iscrizione per l'assolvimento, in base alle nuove norme, dell'obbligo scolastico novennale.

Al riguardo, si fa presente che sono in corso di preparazione apposite istruzioni, da emanare ai sensi del comma 8 del precitato art. 1 e sulla base dell'ordine del giorno del Senato n. 5 del 13.1.1999, che prevede di "assicurare che, nell'assolvimento dell'obbligo, siano realizzate iniziative sperimentali nei centri di formazione professionali

accreditati". Ciò anche con riguardo agli alunni in età d'obbligo che hanno già effettuato l'iscrizione in centri di formazione professionale.

Si prega di curare la massima diffusione della presente circolare sul territorio, provvedendo, in tale contesto, ad inviarne copia alle scuole ed istituti statali e non statali delle proprie circoscrizioni territoriali nonché ai Sindaci dei Comuni compresi nelle medesime per quanto loro compete in tema di diritto allo studio e di vigilanza sull'assolvimento dell'obbligo scolastico.

IL MINISTRO BERLINGUER

# Provveditorato agli studi di Torino

## Ufficio di coordinamento normativo

Prot. n. 11040/c27a

Circ. n. 690

Torino, 10 settembre 1998

Ai Dirigenti Scolastici  
delle scuole statali  
di ogni ordine e grado  
di Torino e Provincia

### Oggetto: Iscrizione e scelta dell'IRC

La presente vuole sintetizzare le disposizioni in vigore per quanto attiene l'iscrizione e la scelta di avvalersi o non avvalersi dell'Insegnamento della Religione Cattolica e nel contempo fornire riscontro a numerosi quesiti posti in materia, delineando una corretta procedura degli adempimenti connessi.

L'ultimo comma dell'art. 9.2 del nuovo Concordato di cui alla legge 25.3.85, n. 121 precisa le modalità di questa scelta. Essa deve esser fatta:

- 1) all'atto dell'iscrizione;
- 2) dall'alunno o dai suoi genitori;
- 3) senza dar luogo a discriminazioni.

Sono obbligati a fare la scelta di avvalersi o non avvalersi:

A) i genitori quando iscrivono il figlio a ogni sezione di scuola materna, alla prima classe elementare, alla prima classe della scuola media inferiore (su richiesta della scuola).

B) gli studenti quando si iscrivono alla prima classe delle scuole superiori, con controfirma dei genitori quando sono ancora minorenni. Tale firma è obbligatoria nel caso di scelta di uscita dai locali scolastici.

Per la scuola elementare e la scuola media inferiore, il terzo comma dell'art. 310 del D.L.vo 297/94, rettificato successivamente dal Comunicato della Presidenza del Consiglio dei Ministri G.U. del 6.7.1994, n. 156, ha disposto che la scelta dell'I.R.C. da parte dei genitori degli alunni avvenga all'atto dell'iscrizione non d'ufficio, cioè solo all'inizio di ogni ciclo scolastico, avendo poi valore per tutto il

ciclo ai sensi del D.P.R. 16.12.1985 e D.P.R. 23.6.1990 n. 202. Occorre quindi curare che i moduli per la scelta dell'I.R.C. siano distribuiti ai genitori sono per l'iscrizione alla prima elementare e alla prima media. Per le altre classi vale la scelta già effettuata a meno che non si intenda modificarla per l'anno scolastico successivo all'atto della preiscrizione.

Parimenti, per la scuola secondaria superiore, la C.M. n. 119/95 stabilisce identiche procedure. Non devono, quindi, essere distribuiti ogni anno i moduli per la scelta dell'I.R.C., né sono accettabili quei moduli di iscrizione, utilizzati da alcune scuole, che recano uno spazio per la scelta dell'I.R.C. non conforme alle indicazioni ministeriali. La scadenza dell'iscrizione deve essere rigorosamente rispettata e sono pertanto da ritenere illegittime o nulle le modifiche operate alla scelta dopo l'iscrizione, per es. all'inizio del nuovo anno scolastico o dopo aver conosciuto l'orario delle lezioni. A norma del Concordato è la scuola a dover proporre la scelta ad alunni e genitori e, quindi, una eventuale trascuratezza di questo adempimento si configura come colpevole omissione.

Per quanto attiene l'uso della modulistica inerente le scelte, ai sensi del 4° comma dell'art. 1 della legge 281/96 e la C.M. 122/91, la procedura corretta deve consistere in una consegna separata dei moduli, per tenere separate richieste di diversa rilevanza: per prima cosa va consegnato il modulo con cui si propone solo la scelta tra avvalersi e non avvalersi; solo dopo aver constatato che la scelta è quella di non avvalersene deve essere proposto il secondo modulo per le opzioni alternative (cfr CC.MM. n.188/89 e 122/91).

Per evidenti ragioni di trasparenza dell'azione amministrativa e nel rispetto della riservatezza delle scelte, ove richiesto all'Insegnante di religione cattolica deve essere resa nota la consistenza numerica degli alunni non avvalentisi unitamente alle opzioni dagli stessi nel modello B.

Con l'occasione, per dare adempimento al disposto della legge finanziaria sulla diminuzione del 3% del personale scolastico in un triennio, vi invio a fornire all'Ufficio di coordinamento normativo, entro il 31 ottobre, il numero degli insegnanti di Religione in servizio presso le singole istituzioni scolastiche.

Prego, pertanto, le SS.LL. di dare la massima diffusione alla presente Circolare tra tutto il personale interessato.

IL PROVVEDITORE AGLI STUDI  
Marina Bertiglia

## DOCUMENTAZIONE SULLO STATO GIURIDICO DEGLI INSEGNANTI DI RELIGIONE CATTOLICA

### 1. Audizione di S. E. Mons. Attilio Nicora sullo stato giuridico degli IdR

Mercoledì 26 maggio si è svolta, presso la VII Commissione del Senato della Repubblica, l'audizione informale relativa ai disegni di legge riguardanti lo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica. Il testo dell'intervento di S. E. mons. Attilio Nicora è il seguente

*“Ringrazio la Presidenza della Commissione VII del Senato della Repubblica per il cortese invito rivolto alla Conferenza Episcopale Italiana a partecipare a questa audizione; e, intervenendo in qualità di Vescovo delegato dalla Presidenza della medesima Conferenza per le questioni giuridiche, porgo volentieri il deferente e cordiale saluto del Card. Camillo Ruini e di S.E. Mons. Antonelli.*

*Abbiamo esaminato con molta attenzione il testo del disegno di legge circa la nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica nelle scuole pubbliche, quale è uscito dal Comitato ristretto coordinato dal relatore, sen. Occhipinti. Dico subito che la nostra valutazione è, nel complesso, positiva, e che ne auspichiamo una sollecita ripresa in vista della trasmissione all'aula.*

\* \* \* \* \*

*È opportuno, tuttavia, che io presenti qualche osservazione più articolata e puntuale.*

*1. In via preliminare, sia consentito sottolineare l'urgenza di affrontare la questione, al fine di superare definitivamente la vigente disciplina, che è sostanzialmente incardinata sulla legge 5 giugno 1930, n. 824.*

*Tale urgenza deriva:*

*a) dalla mutazione radicale del quadro di riferimento, a séguito dell'Accordo di modificazione del Concordato Lateranense (1984) e dell'Intesa tra il Ministro della Pubblica Istruzione e il Presidente della C.E.I., che ne è derivata (1985, con parziale modificazione nel 1990).*

*Gli insegnanti di religione cattolica (IRC) svolgono oggi il loro compito per finalità, secondo modalità e con riferimento a un quadro formativo, che sono profondamente innovati rispetto al sistema precedente. È giusto quindi che anche il loro stato giuridico venga coerentemente riconsiderato;*

*b) dal fatto che il Governo Italiano ha dichiarato fin dalla premessa dell'Intesa del 1985 che resta fermo “l'intento dello Stato di dare una nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione”; e sono trascorsi ormai quasi quattordici anni;*

c) dalla necessaria presa d'atto che, nel frattempo, la composizione qualitativa del corpo docente della materia "de qua" è notevolmente mutata: nel corrente anno scolastico 1998/1999 gli insegnanti di religione nelle scuole medie inferiori e superiori risultano classificabili secondo le seguenti percentuali: sacerdoti 19,6%; religiosi 1,1%; religiose 3,1%; laici 76,2%.

Il fenomeno non è nuovo, ma va assumendo connotati progressivamente più marcati, fondamentalmente per queste ragioni: cala in Italia il numero dei sacerdoti e dei religiosi/e nelle fasce d'età appropriate all'impegno di insegnante; aumenta il "carico" pastorale complessivo dei sacerdoti, parecchi dei quali devono oggi seguire contemporaneamente più parrocchie; la dedizione all'insegnamento s'è fatta più impegnativa, perché comprende non soltanto le ore effettive di lezione ma anche la partecipazione all'attività dei diversi organismi scolastici, spesso con impegno anche pomeridiano.

La presenza di una percentuale così cospicua di insegnanti laici reclama più che mai una rinnovata e stabile disciplina del rispettivo stato giuridico, sia per rispetto verso la loro professionalità sia perché essi non godono del sistema di sostentamento assicurato ai sacerdoti che svolgono il ministero in favore delle diocesi italiane né delle garanzie derivanti ai religiosi e alle religiose dalla comunità di appartenenza.

2. Sempre in via preliminare, mi pare opportuno chiarire, anche in rapporto ad alcuni interventi risultanti dagli atti della Commissione, il profilo della competenza a dare norme in materia.

La C.E.I. ha sempre riconosciuto che la competenza propria è dello Stato, perché gli insegnanti di religione sono nominati dall'autorità scolastica e il loro insegnamento è assicurato dallo Stato stesso "nel quadro delle finalità della scuola" (art. 9, 2 Conc.).

Anche l'Intesa prevista dal n. 5 del Protocollo addizionale al Concordato non ha per oggetto la disciplina dello stato giuridico, ma soltanto i programmi, le modalità di organizzazione dell'insegnamento, i criteri per la scelta dei libri di testo, i profili della qualificazione professionale degli insegnanti; e coerentemente l'Intesa del 1985 non ha affrontato questa tematica, limitandosi a evocare in premessa l'"intento" del Governo italiano, di cui s'è detto.

Resta vero, peraltro, che, come per ogni aspetto della disciplina pattizia, ciascuna delle parti contraenti è tenuta, nel dar esecuzione ai diversi profili in essa previsti, a non emanare disposizioni che siano in contrasto con la lettera e con lo spirito degli accordi sottoscritti e formalmente ratificati.

Prende senso proprio in questo quadro anche l'odierna audizione: la C.E.I. ha titolo per esporre alcune sue valutazioni non perché spetti ad essa o alla Santa Sede concorrere a predisporre il nuovo stato giuridico, ma perché può utilmente rilevare se la nuova disciplina che il

Parlamento si accinge a varare nell'esercizio delle proprie autonome competenze è tale da non sollevare preoccupazioni in ordine alla coerenza con le disposizioni pattizie, che ne costituiscono il fondamento e il necessario criterio di indirizzo.

Noi riteniamo, perciò, che in questo momento non si pone alcun problema di riconsiderazione pattizia del quadro normativo di riferimento: il Governo e il Parlamento devono soltanto elaborare, in piena autonomia, una nuova disciplina dello stato giuridico degli IRC, avendo come punto di riferimento gli accordi esistenti. E in questo stesso senso si è più volte espressa negli anni scorsi anche la Santa Sede in occasione dei momenti di amichevole verifica con il Governo italiano dello stato di attuazione della disciplina concordataria.

3. Ancora in sede preliminare, mi sembra opportuno mettere in rilievo un aspetto, che talvolta non viene esattamente valutato: quello della "idoneità".

Indubbiamente la vigente disciplina concordataria prevede che "L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole (...) è impartito – in conformità alla dottrina della Chiesa e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni – da insegnanti che siano riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica" (Protocollo Addizionale, n. 5, lett. a)). L'Intesa del 1985 precisa ulteriormente che tale insegnamento "è impartito da insegnanti in possesso di idoneità riconosciuta dall'ordinario diocesano, e da esso non revocata" (n. 2,5).

Sappiamo che queste disposizioni sono da taluni rilevate con disagio e avvertite quasi come un ostacolo alla configurazione di un appropriato stato giuridico.

In proposito mi permetto di sottolineare, in termini essenziali, che:

- a) la disposizione è coerente con la natura dell'insegnamento previsto dalla disciplina pattizia: trattandosi di un insegnamento non sulla religione ma della religione cattolica, dichiarare l'idoneità degli insegnanti in ordine alla corrispondenza tra possesso della dottrina cattolica e contenuti dell'insegnamento non spetta allo Stato, in ossequio alla sua laicità, ma all'autorità ecclesiastica. Profilo distinto è invece quello della qualificazione professionale (titoli di studio), che è regolata di comune accordo (cf. Intesa n. 4), e quello del possesso degli elementi di cultura generale e di conoscenza dell'ordinamento didattico e amministrativo della scuola, che giustamente sarà da verificare in sede di concorso, come previsto dal disegno di legge in esame.
- b) La revoca dell'idoneità non può essere un atto arbitrario, perché l'autorità ecclesiastica, nel disporla, è tenuta ad osservare le regole dell'ordinamento giuridico canonico. Queste prevedono un atto formale dell'ordinario diocesano, debitamente motivato con riferimento alle ipotesi previste dai canoni 804, § 2 e 805 del codice di diritto canonico; contro tale decreto l'interessato può interporre ricorso alla

superiore autorità della Santa Sede (in pratica, alla Congregazione per il Clero, e, in taluni casi, al Supremo Tribunale della Segnatura Apostolica).

In forza della delibera n. 41 della Conferenza Episcopale Italiana, approvata nel 1990, "L'Ordinario del luogo dà comunicazione all'autorità scolastica competente che l'idoneità è stata revocata quando il decreto di revoca è divenuto definitivamente esecutivo" (§ 3).

\* \* \*

Passando ora al contenuto dei cinque articoli del testo unificato del disegno di legge, ritengo di dover apprezzare la sostanziale corrispondenza dei profili in essi tracciati con la disciplina pattizia più volte richiamata, anche se, indubbiamente, taluni aspetti ora previsti innovano profondamente rispetto alla situazione sin qui vigente.

Una novità è, per esempio, la distinzione tra le dotazioni organiche e la relativa assunzione dei titolari di posto con contratto di lavoro a tempo indeterminato, e i posti diversamente coperti (con contratto a tempo determinato), nella misura, rispettivamente, del 70 e del 30 per cento dei posti prevedibilmente funzionanti nel territorio di pertinenza di ciascuna diocesi. Tale distinzione è giudicata opportuna dalla C.E.I., perché da un lato favorisce lo stabilizzarsi delle cattedre e dei relativi insegnanti, dall'altro lascia spazio a una fascia di maggior mobilità, nella quale gli ordinari diocesani potranno utilmente valorizzare l'apporto soprattutto di sacerdoti e religiosi per l'arco di tempo della relativa disponibilità.

Un'altra novità è costituita dalla previsione di un concorso, quale via necessaria di accesso ai ruoli. La relativa disciplina appare ben disegnata, avendo individuato un saggio equilibrio tra il riferimento alla normativa generale concernente le prove d'esame per il personale della scuola e la salvaguardia della riserva all'autorità ecclesiastica della valutazione circa i contenuti specifici dell'insegnamento (presupposta dal rilascio dell'idoneità).

Il disegno di legge presenta soluzioni apprezzabili anche in rapporto al complesso problema dell'intreccio tra dimensione provinciale e dimensione diocesana, che è nodo caratteristico della situazione italiana; ciò vale specialmente in rapporto alla tutela dell'istituto della "intesa" tra autorità scolastica e autorità ecclesiastica (Provveditore e Ordinario diocesano) per l'assegnazione dell'insegnante vincitore di concorso a un determinato posto, "intesa" prevista dalla disciplina pattizia (Protocollo Addizionale n. 5, lett. a)).

Il secondo comma dell'art. 1 del disegno di legge dichiara con chiarezza che "Agli insegnanti di religione cattolica inseriti nei ruoli (...) si applicano, per quanto compatibili con la presente legge, le norme di stato giuridico e il trattamento economico previsti dal testo unico (...)": in tal modo si corrisponde finalmente all'attesa di tanti insegnanti, e si concorre a riconoscere loro quella stabilità e quella dignità profes-

nale che sono necessarie per svolgere serenamente il loro insegnamento: questo infatti, presentando profili originali e atipici, rischia talvolta di esser reso precario non dalle libere scelte dei genitori e degli alunni ma dalla debolezza attuale della figura giuridica del titolare, oltre che dal fatto che non sempre sono convintamente e adeguatamente realizzate nella scuola le cosiddette attività alternative.

Da ultimo, piace rilevare che il terzo comma dell'art. 4 del disegno di legge riserva una particolare attenzione, in caso di revoca dell'idoneità, all'insegnante che abbia maturato un'anzianità di servizio di almeno dieci anni: è un tratto di rispetto e di valorizzazione dell'esperienza di chi ha dedicato tempo ed energie alla scuola, che fa onore alla sensibilità delle forze parlamentari e che, anche da parte nostra, ci permettiamo di incoraggiare.

\* \* \*

In conclusione: nell'apprezzare vivamente il lavoro compiuto dal Comitato ristretto, ci permettiamo di auspicare che il testo del disegno di legge sia approvato così come dallo stesso Comitato è stato ponderatamente ed equilibratamente elaborato, e quindi venga sollecitamente trasmesso all'aula.

Quando, nel rispetto delle reciproche competenze, si è avuto modo di rappresentare agli esponenti del Governo l'attesa ormai troppo prolungata della categoria degli insegnanti di religione cattolica, abbiamo sempre riscontrato apertura e disponibilità: ci auguriamo che dall'incontro tra la costruttiva iniziativa delle forze parlamentari (espressa dai cinque originari disegni di legge) e una precisa volontà politica del Governo possa derivare l'approvazione del presente disegno di legge da parte del Senato, tenendo conto anche del fatto che la recente definizione dell'annosa questione del personale precario della scuola ha tolto ogni rischio di trattamento privilegiato ed anzi diventa un implicito invito a riservare analoga attenzione verso una categoria di insegnanti che la C.E.I. giudica in ogni caso largamente benemerita.”

**2. Nuovo Testo Unificato predisposto dal Relatore per i disegni di legge nn. 662-703-1376-1411-2965 sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica**

SENATO DELLA REPUBBLICA  
XIII LEGISLATURA

7<sup>a</sup> Commissione Permanente  
(Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica,  
spettacolo e sport)

**Nuovo Testo Unificato predisposto dal Relatore  
per i disegni di legge nn. 662-703-1376-1411-2965**

**Art. 1 (Stato giuridico)**

1. Ai fini dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, quale previsto dall'Accordo di revisione del Concordato lateranense, reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n.121, e dall'Intesa tra il Ministro della pubblica istruzione e il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, resa esecutiva con il decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985, n.751 e successive modificazioni, sono istituiti due distinti ruoli provinciali rispettivamente per gli insegnanti di religione cattolica della scuola materna ed elementare e per gli insegnanti di religione cattolica della scuola media e secondaria superiore, fermo restando che nella scuola materna ed elementare l'insegnamento della religione cattolica può essere affidato ai docenti di sezione o di classe disponibili e riconosciuti idonei dalla competente autorità ecclesiastica, come previsto al punto 2.6 della predetta Intesa.
2. Agli insegnanti di religione cattolica inseriti nei ruoli di cui al comma 1 si applicano, per quanto compatibili con la presente legge, le norme di stato giuridico e il trattamento economico previsti dal 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, di seguito denominato testo unico, e dalla contrattazione collettiva.

**Art. 2 (Dotazioni organiche dei posti per l'insegnamento della religione cattolica)**

1. Le dotazioni organiche per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola media e secondaria superiore sono stabilite dal Provveditore agli studi, nell'ambito dell'organico complessivo di ciascuna provincia, nella misura del 70 per cento dei posti corri-

spondenti alle classi prevedibilmente funzionanti nel territorio di pertinenza di ciascuna diocesi.

2. Per quanto riguarda la scuola materna ed elementare, le dotazioni organiche sono stabilite dal Provveditore agli studi, nell'ambito dell'organico complessivo di ciascuna provincia, nella misura del 70 per cento dei posti corrispondenti alle classi o sezioni di scuola materna funzionanti nell'anno scolastico precedente a quello di costituzione dell'organico nel territorio di pertinenza di ciascuna diocesi e nelle quali, nel medesimo anno, gli insegnanti titolari non hanno fornito la loro disponibilità all'insegnamento della religione cattolica.
3. I posti di cui ai commi 1 e 2 possono essere coperti con personale a tempo pieno o a tempo parziale, secondo le quote e le modalità stabilite dalla contrattazione collettiva.

### **Art. 3 (Reclutamento)**

1. Per l'accesso ai ruoli di cui all'articolo 1 si applicano, per quanto compatibili con la presente legge, le norme sul reclutamento del personale docente di cui alla Parte III, Titolo I, Capo II, Sezione II del testo unico.
2. I titoli di qualificazione professionale per partecipare alle procedure concorsuali sono quelli stabiliti al punto 4. Dell'Intesa tra il Ministro della pubblica istruzione e il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana di cui all'articolo 1, comma 1.
3. Ciascun candidato dovrà inoltre essere in possesso del riconoscimento di idoneità di cui al Protocollo addizionale, n. 5, lettera a), reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n. 121, rilasciato dall'Ordinario diocesano competente per territorio e potrà concorrere soltanto per i posti disponibili nel territorio di pertinenza di quella diocesi.
4. Relativamente alle prove d'esame, fatto salvo quanto stabilito dall'articolo 5, comma 2, si applicano le norme di cui al comma 1 del presente articolo ed in particolare l'articolo 400, comma 6, del testo unico, che prevedono l'accertamento sulla preparazione culturale generale in quanto quadro di riferimento complessivo, con l'eccezione dei contenuti specifici dell'insegnamento.
5. L'assunzione con contratto di lavoro a tempo indeterminato è disposta dal provveditore agli studi d'intesa con l'Ordinario diocesano competente per territorio, ai sensi del protocollo addizionale, n.5, lettera a), reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n. 121, e del punto 2.5 del decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985 n. 751.
6. Fatto salvo quanto previsto dall'articolo 4, comma 3, ai motivi di risoluzione del rapporto di lavoro previsti dalle vigenti disposizioni si aggiunge la revoca dell'idoneità da parte dell'Ordinario diocesano competente, divenuta esecutiva a norma dell'ordinamento canonico.

7. Per tutti i posti non coperti da insegnanti con contratto di lavoro a tempo indeterminato, si provvede mediante contratti di lavoro a tempo determinato stipulati dai dirigenti scolastici, su indicazione del provveditore agli studi, d'intesa con il competente Ordinario diocesano.

#### **Art. 4 (Mobilità)**

1. Agli insegnanti di religione cattolica inseriti nei ruoli provinciali di cui all'articolo 1, comma 1, si applicano le disposizioni vigenti in materia di mobilità professionale nel comparto del personale della scuola. La mobilità professionale all'interno dei predetti ruoli è subordinata al possesso del titolo di qualificazione richiesto per il ruolo al quale si aspira e, ove comporti lo spostamento dal territorio di una diocesi a quello di un'altra, al possesso dei requisiti di cui al comma 2.
2. La mobilità territoriale è subordinata al possesso da parte degli insegnanti di religione cattolica del riconoscimento dell'idoneità rilasciata dall'Ordinario diocesano competente per territorio e all'intesa col medesimo Ordinario.
3. L'insegnante di religione cattolica con contratto di lavoro a tempo indeterminato al quale sia stata revocata l'idoneità, e che non fruisca della mobilità professionale nel comparto del personale della scuola, ha titolo a partecipare alle procedure di diversa utilizzazione e di mobilità collettiva previste dall'articolo 35 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n.29, come modificato dall'articolo 20 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n.80.
4. I posti rimasti vacanti a seguito di revoca dell'idoneità non concorrono, per un quinquennio, a determinare la disponibilità per le operazioni di cui all'articolo 2 e sono coperti mediante stipula di contratti di lavoro a tempo determinato ai sensi dell'articolo 3, comma 7.

#### **Art. 5 (Norme transitorie e finali)**

1. Il primo concorso per titoli ed esami che sarà bandito dopo l'entrata in vigore della presente legge è riservato agli insegnanti di religione cattolica che abbiano prestato servizio continuativo nell'insegnamento di religione cattolica per almeno quattro anni e per un orario non inferiore alla metà di quello d'obbligo anche in ordini e gradi scolastici diversi, e siano in possesso dei requisiti previsti dall'articolo 3, commi 2 e 3.
2. Il programma d'esame del primo concorso sarà volto unicamente all'accertamento della conoscenza dell'ordinamento scolastico, degli orientamenti didattici e pedagogici relativi ai gradi di scuola ai quali si riferisce il concorso e degli elementi essenziali della legislazione scolastica.

3. La presente legge si applica anche agli insegnanti di religione cattolica delle regioni di confine, ove essa non risulti in contrasto con le norme locali tutelate dal Protocollo addizionale, n. 5, lettera c), reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n. 121.

\* \* \*

3. **Emendamenti al Testo Unificato predisposto dal Relatore per i disegni di legge nn. 662-703-1376-1411-2965 (Insegnanti Religione Cattolica)**

SENATO DELLA REPUBBLICA - XIII LEGISLATURA

7<sup>a</sup> Commissione Permanente (Istruzione pubblica,  
beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport)

**Emendamenti al Testo Unificato predisposto dal Relatore  
per i disegni di legge nn. 662-703-1376-1411-2965  
(Insegnanti Religione Cattolica)**

N. 2 - 22 settembre 1999

**Art. 1 (Stato giuridico)**

- 1.2 Sopprimere il comma 1. (BESOSTRI)
- 1.5 Sostituire il comma 1 con il seguente: "1. Agli insegnanti di religione cattolica nominati in base alle indicazioni delle competenti autorità diocesane, secondo quanto stabilito dall'Accordo di revisione del Concordato lateranense, reso esecutivo con la legge 25 marzo 1985, n. 121, e dall'Intesa tra il Ministro della pubblica istruzione e il presidente della Conferenza Episcopale italiana, resa esecutiva con il decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985 e successive modificazioni, si applica il trattamento economico e di carriera previsto nel contratto nazionale per gli insegnanti a tempo indeterminato in servizio nel corrispondente anno scolastico". (PAGANO, BISCARDI)
- 1.3 Al comma 2, sostituire le parole: "inseriti nei ruoli di cui al comma 1" con le seguenti: "nominati ai sensi della legislazione vigente". (BESOSTRI)
- 1.6 Conseguentemente all'emendamento 1.5, al comma 2, sostituire le parole: "inseriti nei ruoli di cui al comma 1" con le seguenti: "nominati ai sensi della legislazione vigente" e dopo le parole: "trattamento economico previsti" inserire le seguenti: "per gli insegnanti a tempo indeterminato". (PAGANO, BISCARDI)

- 1.1 Al comma 2, sopprimere le parole: “per quanto compatibili con la presente legge”. (MINARDO)
- 1.7 Al comma 2, sopprimere le parole: “per quanto compatibili con la presente legge”. (SPECCHIA, MAGGI, BEVILACQUA, MARRI, PACE)
- 1.4 Al comma 2, dopo le parole: “le norme di stato giuridico e il trattamento economico previsti” inserire le seguenti: “per gli insegnanti a tempo determinato”. (BESOSTRI)

**Art. 2 (Dotazioni organiche dei posti per l'insegnamento della religione cattolica)**

- 2.4 Sopprimere l'articolo. (BESOSTRI)
- 2.9 Sopprimere l'articolo. (PAGANO, BISCARDI)
- 2.5 Al comma 1, dopo le parole: “nella misura” inserire le seguenti: “di non meno”. (RESCAGLIO)
- 2.1 Al comma 1, sostituire le parole: “70 per cento” con le seguenti: “80 per cento”. (MINARDO, ASCIUTTI)
- 2.7 Al comma 1, sostituire le parole: “70 per cento” con le seguenti: “80 per cento”. (RONCONI)
- 2.11 Al comma 1, sostituire le parole: “70 per cento” con le altre: “80 per cento”. (SPECCHIA, MAGGI, BEVILACQUA, MARRI, PACE)
- 2.6 Al comma 2, dopo le parole: “nella misura” inserire le seguenti: “di non meno”. (RESCAGLIO)
- 2.2 Al comma 2, sostituire le parole: “70 per cento” con le seguenti: “80 per cento”. (MINARDO)
- 2.8 Al comma 2, sostituire le parole: “70 per cento” con le seguenti: “80 per cento”. (RONCONI)
- 2.12 Al comma 2, sostituire le parole: “70 per cento” con le altre: “80 per cento”. (SPECCHIA, MAGGI, BEVILACQUA, MARRI, PACE)
- 2.3 Aggiungere in fine il seguente comma: “3-bis. Le ore settimanali di insegnamento della religione cattolica ai fini dell'intero trattamento di cattedra si svolgono per la scuola materna in 21 ore settimanali, per la scuola elementare in 20 ore settimanali e per la scuola media e secondaria superiore in 15 ore settimanali”. (MINARDO)
- 2.13 Dopo il comma 3, inserire il seguente: “3-bis. Le ore settimanali di insegnamento della religione cattolica ai fini dell'intero trattamento di cattedra si svolgono per la scuola materna in 21 ore settimanali, per la scuola elementare il 20 ore settimanali e per la scuola secondaria superiore in 15 ore settimanali”. (SPECCHIA, MAGGI, BEVILACQUA, MARRI, PACE)

**Art. 3 (Reclutamento)**

- 3.1 Sostituire l'articolo con il seguente: “Art. 3 (Reclutamento). - 1. Le autorità ecclesiastiche responsabili del reclutamento del per-

sonale docente vi provvedono attraverso un procedimento concorsuale per titoli". (BESOSTRI)

- 3.11 Sostituire l'articolo con il seguente: "Art. 3. - 1. Le autorità ecclesiastiche responsabili del reclutamento del personale docente di cui all'articolo 1, comma 1, vi provvedono attraverso un procedimento concorsuale per soli titoli". (PAGANO, BISCARDI)
- 3.9 Al comma 2, aggiungere in fine le seguenti parole: "e successive modificazioni ed integrazioni. Espletate le procedure concorsuali riservate previste dall'articolo 5, comma 1, ai candidati ai concorsi ordinari per l'insegnamento della religione cattolica, sarà richiesto il possesso di un diploma di laurea o di titolo equipollente". (MONTICONE, RESCAGLIO)
- 3.5 Sostituire il comma 4 con il seguente: "4. L'insegnamento della religione cattolica è condizionato al conseguimento dell'abilitazione rilasciata dallo Stato. Detta abilitazione si consegue attraverso la partecipazione ad un concorso ordinario in cui siano verificate non solo la conoscenza dell'ordinamento scolastico e degli orientamenti pedagogico-didattici, ma anche le conoscenze nel campo delle scienze sociali, filosofiche e storiche". (RUSSO SPENA, CO', CRIPPA)
- 3.2 Al comma 4, dopo le parole: "in quanto quadro di riferimento complessivo" inserire le seguenti: "e in particolare di cultura comparata delle principali religioni praticate nel mondo". (TONIOLLI, ASCIUTTI)
- 3.6 Sostituire il comma 5 con il seguente: "5. L'assunzione con contratto di lavoro a tempo determinato è disposta dal provveditore agli studi". (RUSSO SPENA, CO', CRIPPA)
- 3.3 Al comma 5, sostituire le parole: "di intesa" con le seguenti: "in necessaria intesa". (RONCONI)
- 3.7 Sopprimere il comma 6. (RUSSO SPENA, CO', CRIPPA)
- 3.4 Al comma 6, dopo le parole: "la revoca" inserire la seguente: "motivata". (RONCONI)
- 3.10 Al comma 6, dopo le parole: "ordinario diocesano competente" inserire le seguenti: ", effettuata nel rispetto del Diritto alla difesa dell'insegnante interessato, assicurato dall'ordinario canonico, divenuta esecutiva in base a detto ordinamento, e comunicata dall'ordinario medesimo all'autorità scolastica competente". (MONTICONE, RESCAGLIO)
- 3.8 Sopprimere il comma 7. (RUSSO SPENA, CO', CRIPPA)

#### **Art. 4 (Mobilità)**

- 4.6 Sopprimere l'articolo. (RUSSO SPENA, CO', CRIPPA)
- 4.2 Sostituire l'articolo con il seguente: "Art. 4 (Mobilità). - 1. Agli insegnanti di religione cattolica si applicano disposizioni vigenti in materia di mobilità territoriale nel comparto del per-

sonale della scuola. – 2. La mobilità territoriale è subordinata al processo da parte degli insegnanti di religione cattolica del riconoscimento dell'idoneità rilasciata dall'ordinario diocesano competente per territorio e all'intesa con il medesimo ordinario." ( BESOSTRI)

- 4.9 Sostituire l'articolo con il seguente: "Art. 4 (Mobilità). – 1. Agli insegnanti di religione cattolica si applicano, nell'ambito dei rispettivi insegnamenti le disposizioni vigenti in materia di mobilità territoriale nel comparto del personale della scuola. – 2. La mobilità territoriale è subordinata al processo da parte degli insegnanti di religione cattolica del riconoscimento dell'idoneità rilasciata dall'ordinario diocesano competente per territorio e all'intesa con il medesimo ordinario." (PAGANO, BISCARDI)
- 4.3 Al comma 1, sostituire le parole: "al possesso dei requisiti di cui al comma 2" con le seguenti: "all'eventuale revoca dell'idoneità di cui all'articolo 3, comma 6". (TONIOLLI)
- 4.4 Sopprimere il comma 2. (TONIOLLI)
- 4.7 In subordine all'emendamento 4.6, sopprimere il comma 3. (RUSSO SPENA, CO', CRIPPA)
- 4.12 Al comma 3, dopo le parole: "al quale sia revocata l'idoneità" aggiungere le seguenti: ", o perdente posto a causa di riduzione del numero delle classi". (RONCONI, TAROLLI)
- 4.8 Al comma 3, aggiungere in fine le seguenti parole: "tenuto conto del titolo di studio posseduto". (MONTICONE, RESCAGLIO)
- 4.1 Al comma 4, sostituire le parole: per un quinquennio "con le seguenti: 'per un biennio' ". (MINARDO)
- 4.13 Al comma 4, sostituire le parole: "per un quinquennio" con le seguenti: "per un biennio". (SPECCHIA, MAGGI, BEVILACQUA, MARRI, PACE)
- 4.5 Al comma 4, sostituire le parole: "per un quinquennio" con le seguenti: "per un biennio". (RONCONI)

#### **Art. 5 (Norme transitorie e finali)**

- 5.4 Sopprimere l'articolo. (BESOSTRI)
- 5.12 Sopprimere l'articolo. (PAGANO, BISCARDI)
- 5.1 Sostituire il comma 1 con il seguente: "1. In sede di prima applicazione, dopo l'entrata in vigore della presente legge, gli insegnanti di religione cattolica che abbiano prestato servizio continuativo nell'insegnamento della religione cattolica per almeno due anni e per un orario mediamente non inferiore alla metà di quello d'obbligo anche in ordine e gradi scolastici diversi e siano in possesso dei requisiti previsti dall'articolo 3, commi 2 e 3, sono immessi in ruolo previa frequenza di un corso abilitante riservato di 110 ore con colloquio finale". (MINARDO)
- 5.16 Sostituire il comma 1 con il seguente: "1. In sede di prima applicazione, dopo l'entrata in vigore della presente legge, gli inse-

gnanti di religione cattolica che abbiano prestato servizio continuativo nell'insegnamento della religione cattolica per almeno due anni e per un orario mediamente non inferiore alla metà di quello d'obbligo anche in ordine e gradi scolastici diversi e siano in possesso dei requisiti previsti dall'articolo 3, commi 2 e 3, sono immessi in ruolo previa frequenza di un corso abilitante riservato di 110 ore con colloquio finale". (SPACCHIA, MAGGI, EVILACQUA, MARRI, PACE)

- 5.7 Sostituire il comma 1 con il seguente: "Il primo concorso per titoli ed esami che sarà bandito dopo l'entrata in vigore della presente legge è riservato agli insegnanti di religione cattolica che abbiano prestato servizio continuativo nell'insegnamento di religione cattolica per almeno quattro anni e fino a dieci anni e per un orario non inferiore alla metà di quello dell'obbligo nell'ordine e grado di scuola per il quale richiedono il ruolo. Per gli insegnanti che abbiano prestato oltre dieci anni di servizio continuativo nell'insegnamento della religione cattolica per un orario non inferiore alla metà di quello d'obbligo sarà attuato un apposito corso abilitante. Gli insegnanti di cui al presente comma dovranno essere in possesso dei requisiti previsti dall'articolo 3, commi 2 e 3". (ASCIUTTI)
- 5.17 Al comma 1, sostituire le parole: "Il primo concorso per titoli ed esami che sarà bandito dopo l'entrata in vigore della presente legge" con le seguenti: "Il primo concorso che sarà bandito dopo l'entrata in vigore della presente legge avrà la natura di corso con colloquio finale. Esso". (RONCONI, TAROLLI)
- 5.5 Al comma 1, sostituire le parole: "che abbiano prestato servizio continuativo nell'insegnamento di religione cattolica per almeno quattro anni e per un orario non inferiore alla metà di quello d'obbligo anche in ordini e gradi scolastici diversi" con le seguenti: "che risultino destinatari dell'articolo 53, ultimo comma, della legge n.312 del 1980, integrato e modificato dall'articolo 3, commi 6 e 7 del decreto del Presidente della Repubblica n.399 del 1988 e che siano in servizio nell'anno scolastico di entrata in vigore della presente legge". (RESCAGLIO)
- 5.6 Al comma 1, sostituire le parole: "che abbiano prestato servizio continuativo nell'insegnamento di religione cattolica per almeno quattro anni e per un orario non inferiore alla metà di quello d'obbligo anche in ordini e gradi scolastici diversi" con le seguenti: "che risultino destinatari dell'articolo 53, ultimo comma, della legge n.312 del 1980, integrato e modificato dall'articolo 3, commi 6 e 7 del decreto del Presidente della Repubblica n.399 del 1988 e che siano in servizio nell'anno scolastico di entrata in vigore della presente legge". (ASCIUTTI)
- 5.8 Al comma 1, sostituire le parole: "per quattro anni" con le seguenti: "tre anni". (RONCONI)

- 5.13 Sostituire il comma 2 con il seguente: “2. Il programma d’esame del corso di cui al comma 1 sarà volto unicamente alla conoscenza dell’ordinamento scolastico, degli ordinamenti didattici e pedagogici relativi ai gradi di scuola ai quali si riferisce il corso e degli elementi essenziali della legislazione scolastica”. (SPACCHIA, MAGGI,, BEVILACQUA, MARRI, PACE)
- 5.12 Al comma 2, sostituire le parole: “Il programma d’esame del primo concorso sarà volto unicamente all’accertamento della conoscenza dell’ordinamento scolastico” con le seguenti: “Il programma del corso di cui al comma 1 sarà volto unicamente alla conoscenza dell’ordinamento scolastico”. (RONCONI, TAROLLI)
- 5.2 Al comma 2, sostituire le parole: “Il programma d’esame del primo concorso” con le seguenti: “Il programma del corso di cui al comma 1”. (MINARDO)
- 5.9 Al comma 2, sopprimere la parola: “unicamente”. (RONCONI)
- 5.11 Al comma 2, sopprimere la parola: “unicamente” ed aggiungere infine: “nonché delle conoscenze nel campo delle scienze sociali, filosofiche e storiche”. (RUSSO SPENA, CO’, CRIPPA)
- 5.3 Aggiungere in fine il seguente comma: “3-... Sono abrogati gli articoli da 1 a 9 della legge 5 giugno 1930, n.824, nonché l’articolo 4 del testo unico approvato con decreto legislativo il 15 aprile 1994, n.297”. (MINARDO)
- 5.15 Aggiungere in fine il seguente comma: “3-... Sono abrogati gli articoli da 1 a 9 della legge 5 giugno 1930, n.824, e l’articolo 4 del decreto legislativo il 15 aprile 1994, n. 297”. (SPECCHIA, MAGGI, BEVILACQUA, MARRI, PACE)
- 5.10 Aggiungere in fine il seguente comma: “3-... Tutti gli insegnanti di religione cattolica aventi diritto che avranno superato il colloquio finale di cui al comma 1 saranno ammessi in ruolo, anche in eccedenza alla dotazione organica prevista dall’articolo 2”. (MINARDO)
- 5.14 Aggiungere in fine il seguente comma: “3-... Tutti gli insegnanti di religione cattolica aventi diritto che avranno superato il colloquio finale di cui al comma 1 saranno ammessi in ruolo, anche in eccedenza alla dotazione organica prevista dall’articolo 2”. (SPECCHIA, MAGGI, BEVILACQUA, MARRI, PACE).