

PASTORALE

DELLA SCUOLA

Notiziario

Anno XVIII - N. 2

Febbraio 1993

.....

.....

INDICE

L'educazione è un atto di libertà verso l'uomo.....	pag. 77
1. EDITORIALE	
Il dubbio, il libro, il tempo	" 80
2. IN PRIMO PIANO	
Le costanti dell'umano (prof.ssa Edda Ducci)	" 85
3. TEMI DEL DIBATTITO ATTUALE	
Una disciplina in cammino. Esperienza e didattica nell'insegnamento della religione	" 97
* Intervento (mons. Giuseppe Rizzo)	" 98
* Riflessioni conclusive (don Zelindo Trenti)	" 101
Educare all'altro nella scuola cattolica	" 113
Studenti esteri in Italia. Scheda per la documentazione e la programmazione pastorale	" 119
4. UFFICIO NAZIONALE E COMMISSIONE EPISCOPALE	
Promemoria della seduta della Consulta Nazionale del 28 ottobre	" 123
Corso nazionale per neo-direttori (Rocca di Papa, 24-26 giugno 1993)	" 136
Statuto della Consulta Ecclesiale per l'Università	" 139
Incontro della Commissione episcopale con AGE/AIMC/UCIIM. Documento inter-associativo	" 143
5. INFORMAZIONI E CRONACHE	
La diocesi di Roma in dialogo con le scuole cattoliche	" 147

L'educazione è un atto di carità verso l'uomo...

L'educazione e la scienza che la illumina e la sostiene, ossia la pedagogia, sono nobili attività, che acquistano un grande valore per l'uomo e il futuro delle istituzioni preposte all'elevazione morale e spirituale della gioventù.

Attraverso l'educazione, l'individuo giunge alla capacità di orientarsi alla verità e al bene; approda cioè all'autonomia della sua persona, all'arte d'inserirsi come soggetto d'iniziativa e di cultura nel proprio ambiente, al possesso di quelle virtù umane, morali e religiose, che costituiscono la struttura spirituale dell'uomo maturo.

L'educazione è un atto di carità dell'uomo verso l'uomo: dei genitori verso i figli, degli insegnanti verso gli alunni, degli adulti verso i minori. Gli educatori hanno perciò il dovere di conoscere i processi psicologici delle varie età per adeguare la loro azione alle capacità ricettive e assimilative dei singoli per servire meglio la crescita dei figli o degli alunni.

Per questo gli educatori devono coltivare il proposito di progredire in continuazione assieme agli alunni, di essere modello di vita, al fine di favorire una condotta ispirata agli ideali di vita coerente ed impegnata, da essi perseguiti.

L'educazione comincia in famiglia. Occorre aiutare i genitori ad acquisire la preparazione necessaria e a trovare il tempo indispensabile per poter educare i figli.

I genitori non bastano, però, da soli a far fronte alle molteplici esigenze educative, rese oggi sempre più complesse. Necessitano di altre istituzioni: la Chiesa, la scuola, i gruppi e le associazioni giovanili.

La scuola è venuta assumendo un'importanza centrale nella società postmoderna, anche perché chiamata a fornire le specializzazioni tecniche e scientifiche necessarie all'esercizio delle varie professioni. Una società protesa al bene dei cittadini favorisce con tutti i mezzi sia la scuola di Stato sia la scuola libera, a garanzia delle libertà democratiche e del pieno soddisfacimento delle necessità presenti e future delle generazioni che salgono.

Compito della scuola è la formazione dell'uomo. Essa perciò deve sviluppare negli alunni capacità di riflessione ed attitudini di pensiero riguardanti non soltanto la scienza, ma anche i valori umani ed etico-religiosi, senza i quali si istruisce ma non si educa la persona.

La scuola deve assolvere anzitutto ai compiti dell'istruzione obbligatoria. *E' un periodo importante, nel quale i fanciulli e i preadolescenti s'incontrano con gli insegnanti, maestri e professori, per apprendere i beni essenziali della cultura, necessari per inserirsi nella società.*

In questo percorso s'incontrano due libertà: quella matura degli insegnanti e quella in via di formazione dei discepoli. Esse devono dialogare ed intendersi, superando le difficoltà reciproche per raggiungere una sintonia di intenti e di propositi. L'autorità dell'adulto, che gli deriva dai valori che impersona, è un'autorità di servizio, che sa gradualmente ritirarsi a mano a mano che il soggetto interiorizza quei contenuti che il docente gli va presentando.

La libertà dell'alunno, per rafforzarsi ed accrescersi, necessita dell'azione liberatrice dell'educatore, senza la quale non progredisce a quei livelli di maturità a cui dovrebbe giungere. Tra autorità e libertà non esiste, quindi, un rapporto necessariamente conflittuale. Se esso esplode, significa che l'una o l'altra sono degenerare in autoritarismo o in libertarismo, che ostacolano qualsiasi progresso educativo.

Alla scuola dell'obbligo fa seguito quella dell'adolescente, la quale avvia ad un lavoro qualificato o prepara agli studi universitari. A questa età, meglio che in quelle precedenti, si coglie il valore della presenza dell'adulto come punto di riferimento per l'alunno.

L'adolescente, infatti, matura tutte le capacità della sua intelligenza: si fa riflessivo, scopre il mistero della persona, coglie la problematicità della sua esistenza, si accorge delle tensioni esistenti nella società, prende consapevolezza della provvisorietà della propria vita, si rapporta a Dio in termini più personali, diventa capace di un progetto e imposta un'azione sistematica per attuarlo, intuisce le meraviglie del mondo interiore. Ogni azione educativa, quindi, comporta anche la conoscenza dei valori religiosi e morali, che sono fondamento essenziale per la crescita umana.

L'adolescente si affaccia così con stupore a contemplare la straordinaria ricchezza della vita: ne è meravigliato, ma anche confuso. Per questo, certe sue forme d'insubordinazione e di contestazione nascondono l'incompiutezza e la fragilità della sua età e manifestano la necessità di una guida che sappia comprendere le sue esigenze e rispondere ad esse in modo adeguato.

La scuola richiede pertanto insegnanti capaci di introdurre gli adolescenti nelle nozioni tecnico-scientifiche delle varie discipline, ma al tempo stesso idonei ad impostare una formazione rispettosa della singolarità della persona e stimolatrice di responsabile e creativa partecipazione.

L'adolescente, che continua gli studi, alle soglie della giovinezza entra all'Università, in cui s'introduce ai vari campi del sapere, dà vita al proprio progetto professionale, saggia le proprie capacità ed attitudini.

Negli studi universitari i giovani, attraverso il magistero e la testimonianza di professori, scoprono che la scienza e la cultura sono a servizio dell'uomo. Ricerca e scoperta scientifica, frutto dell'intelligenza umana, devono contribuire a rendere la vita delle persone più sicura e più degna. Tutto infatti è per l'uomo, nulla contro l'uomo: questi è il valore più alto nell'ordine del creato visibile. L'uomo è un fine a cui tutto va sottoposto. Se diventa strumento della scienza, perde la propria dignità, diventa oggetto, si trasforma in cosa nelle mani delle potenze di questo mondo.

I giovani vanno formati a capire che oltre le verità scientifiche, razionalmente descritte e comprovate, ve ne sono altre di ordine morale e religioso alle quali l'uomo è chiamato ugualmente ad aprirsi con la sua intelligenza. Sono gli stessi professori che, con la loro maturità culturale, possono essere di valido aiuto ai giovani nella progressiva scoperta della consonanza che esiste tra gli assiomi della scienza e quelli della religione.

Scienza e fede sono due universi tra i quali sussiste, pur nella diversità, un'armonia profonda, feconda di stimoli per l'una e per l'altra, apportatrice di luce per la cultura e di sostegno per l'uomo nella vita quotidiana.

Illustri Docenti e cari Studenti, Vi auguro ogni successo in questa ardua ma gratificante ricerca della verità. Non vi scorraggino le difficoltà e non vi arrestino le incomprensioni. Non disperate mai della verità: continuate a cercare, se ancora non l'avete trovata. Il raggiungimento del traguardo compenserà largamente la fatica del cammino. Da parte mia, prego Iddio perché vi sia largo di luce e di sostegno e vi conceda la gioia della verità, il gaudium de veritate, di cui parlava Agostino: di quella verità che trova la sua pienezza in Cristo.

(dal discorso ai docenti e agli studenti dell'Università, dell'Accademia Militare e delle scuole superiori di Modena, 4 giugno 1988)

IL DUBBIO IL LIBRO IL TEMPO

Sembra impossibile oggi scrivere storia: c'è troppo tumulto di fatti e stati d'animo, troppa precarietà di prospettive. Non è però vietato, anzi è forse doveroso, anche in una situazione come questa, prendere appunti: fermare sulla carta, e prima nella mente, il senso di quello che stiamo vivendo. Perché alla fine una storia bisognerà pure scriverla, anche una storia dell'educazione di questi anni.

La pastorale dell'educazione e della scuola prende appunti per la storia di domani, ma soprattutto per il compito di oggi. Non rinuncia al proprio punto di vista, anzi lo mette a disposizione di tutti per la comprensione del momento attuale. Ne fa un promemoria per tutta la pastorale, perché sempre più si scopre settore di prima linea, zona decisiva delle operazioni, in questa "guerra" che è l'impegno a dare senso, noi cristiani diciamo dare salvezza, alla storia umana.

Eccoci dunque al nostro taccuino; il primo pensiero lo raccogliamo in una espressione breve e, a prima vista, enigmatica: ritorno al dubbio.

Fissiamo in queste parole una sensazione, anzi una documentata osservazione: da qualche tempo il dubbio è tornato ad abitare nei paraggi dell'educazione. Avevamo sentito già parlare, per la verità, dell'abiura di Spock, pediatra e teorico dell'educazione, spacciatore a suo tempo del permissivismo e dello spontaneismo come formula infallibile di ogni prassi educativa. Ma in questi ultimi giorni sono gli opinionisti di casa nostra che lanciano il sasso del dubbio nello stagno del conformismo educativo che essi stessi hanno alimentato. E' bastato uno slogan di Alberoni, "basta con i vizi ai figli: se la cavino da soli" (Corriere della Sera, lunedì 18.1.93), per aprire un nuovo fronte di "emozioni" che vengono scaricate in dibattiti di cui si sono impadroniti i giornali e la TV, con slogans di effetto: basta con la pappa ai figli, bisogna guarire dalla sindrome dell'abbondanza, il permissivismo non è educativo, ecc.

Certo, le inversioni a U sono previste, per la verità vengono normalmente punite, anche nel nuovo codice della strada, e ogni buon trattato di teoria militare prevede anche la variabile della ritirata strategica. Lo ricordiamo perché sembrano almeno sospette tante improvvise conversioni ad una educazione di contenuti. Però

se tanta gente vi si sente così apertamente condotta, vuol dire che il problema c'è veramente.

In molte altre occasioni per la verità il ritorno al dubbio è più pensoso e dolente: come nella diagnosi preoccupate sul montare della violenza giovanile, soprattutto negli stadi, sul diffondersi del veleno razzista, sulla noncuranza esistenziale con cui molti giovani mettono a repentaglio la propria vita, e talora anche l'altrui, nella tossicodipendenza e nella spericolatezza sulle strade. C'è una domanda sospesa su tutto: in che cosa abbiamo sbagliato? L'interrogativo ci pesa spesso sul cuore, e angoscia soprattutto i genitori.

Ma sul nostro ideale taccuino spunta un'altra frase: ritorno al libro: lo spunto può sembrare francamente estemporaneo; viene da un dato di marketing ed è presto rivelato: l'edizione italiana del Catechismo della Chiesa Cattolica ha finora venduto centinaia di migliaia di copie. Mettiamo pure in conto la curiosità, e anche un po' di snobismo di nuova marca, ma il fatto resta rilevante e carico di indicazioni.

Per lettori attenti di messaggi, come devono essere gli educatori e i pastori di anime, questo è un segno da non sottovalutare. In fondo il libro, e soprattutto un libro come il Catechismo, dice un ritorno alla riflessione interiore, al circuito del ragionamento e del confronto critico. E' la traccia di un confine ristabilito tra l'effimero e il duraturo, a vantaggio di questo contro lo strapotere di quello. C'è in fondo l'attesa e la ricerca di un codice, cioè di una chiave di lettura della propria esperienza, nella sua dimensione personale e in quella sociale. E proprio noi dobbiamo cogliere tutti i tentativi che la gente fa, anche in maniera maldestra, per portare la propria vita ad un livello di maggiore serietà.

Succede che proprio l'opinione pubblica non credente, al di là delle stesse intenzioni interne al testo, abbia intuito il Catechismo come il segnale di una apologetica "nuova": libro della difesa del senso della vita, della dignità umana, del significato globale della nostra esperienza; apologetica che è attesa di una norma quale dialogo d'amore, promozione della libertà e della responsabilità di ogni persona. Ma da questo ritorno al libro ci giunge un altro messaggio come educatori: il libro porta con sé la ricerca del maestro; di un maestro che, secondo lo stupendo aforisma di Paolo VI, è tale solo nella misura in cui è testimone.

Troviamo un'ultima notazione sul nostro taccuino: ritorno al tempo... C'è, tra parentesi, una precisazione: ritorno alla pazienza. L'ho aggiunta quando mi è capitato di leggere queste belle parole di Vaclav Havel, già presidente della Cecoslovacchia, il quale ci avverte che non è giusto "... aspettare la fioritura di un giglio che non abbiamo seminato". Ci è piuttosto chiesto di "... seminare pazientemente il grano, annaffiare assiduamente la terra che lo ricopre e concedere alle piante i loro tempi" (discorso all'Institut de France, 27.X.92). Sono portato a questa "sapienza" del tempo anche per la suggestione di alcune pagine della Lettera del cardinale Martini, Sto alla porta, nelle quali l'arcivescovo di Milano mette in dialogo Dio e l'uomo proprio sulla corda del tempo.

Compito dell'educazione è quello di armonizzare tempo interiore e tempo oggettivo, cioè il tempo degli eventi, delle scadenze, degli imprevisti, delle attese, degli immobilismi sociali e politici. Non è possibile abbandonare a se stesso il tempo oggettivo rifugiandosi nel proprio tempo interiore. Ci è chiesta una obbedienza di incarnazione anche nel nostro modo di affrontare il tempo: questa attitudine si può descrivere nell'idea di accoglienza del tempo come un segno, come un'annunciazione angelica nella nostra vita.

Penso anche all'agire pastorale, nel campo dell'educazione e della scuola, come un ritorno al tempo. Trovo nella Bibbia due suggestive immagini di questo sapiente ritorno al tempo: quella di Giona che torna a Ninive e che nella tensione finalmente risolta tra tempo interiore e tempo oggettivo testimonia, anche per noi credenti di oggi, specialmente nel nostro ministero di educatori e pastori, l'impossibilità di fuga dal tempo dell'uomo.

La seconda icona è quella del seminatore in cui con trepidazione, ma con verità e decisione, il tempo dell'uomo accetta di diventare tempo di Dio, cioè di assumere il nome della speranza. E' in queste prospettive trascendenti che il tempo rivela la sua moralità come luogo della decisione umana e perciò luogo del giudizio.

Abbandoniamo ora gli appunti. E veniamo a noi, alla dimensione quotidiana del nostro impegno di operatori della pastorale. Che cosa ci suggerisce questo triplice ritorno?

*Anzitutto conferma la nostra dedizione alla persona: i tre "ritorni" di cui abbiamo sopra parlato sono ritorni dell'uomo a se stesso. Questo è il cuore del nostro lavoro e il testo della prof. E. Ducci, *Le costanti dell'umano*, ci conforta nella direzione già intrapresa: non potremo, e non dovremo, mai uscire da questo luogo del mistero. Vogliamo allargare i confini dell'umano in un mondo che rischia di restringerli nei limiti rassicuranti di piccole concezioni. Per questo torniamo sul tema della educazione dell'altro e su quell'"altro", per il momento solo vagamente intravisto, che sono gli scolari e gli studenti esteri in Italia: un piccolo esercito che cammina già al nostro fianco e di cui, prima o poi, dovremo, anche pastoralmente, interessarci.*

La situazione in cui ci troviamo come educatori e operatori pastorali, ci costringe a non sopporre più l'umano, ma a proporlo, ad annunciarlo. Noi abbiamo il segreto per svelarne tutta la grandezza, di fronte ai segni regali di ciò che gli uomini hanno fatto di bello, ma anche di fronte alle mille forme della debolezza e dell'incompiutezza umana.

Quando misuriamo il peso della fatica di fare pastorale nel campo dell'educazione e della scuola, ricordiamo che si tratta di un terreno da dissodare.

Mi pare che questo compito si attui concretamente lungo due direzioni:

- 1. valorizziamo le nostre strutture, le Consulte diocesane, le scuole cattoliche, le associazioni ecclesiali, i Convegni..., per riformulare con sensibilità pastorale motivata e aggiornata il problema dell'uomo che sta a scuola: segnalare il valore*

di alcuni passaggi del Sussidio Nazionale, Fare pastorale della scuola oggi in Italia, per guidare la riflessione e per tradurla in presenza significativa sul territorio (cfr. nn. 13-17; 33-36).

Senza i grandi riferimenti ideali le questioni quotidiane ci infastidiscono e ci stancano. E' compito della pastorale di ambiente formare le persone a questa duplice dimensione, nell'ordine spirituale e in quello teoretico.

- 2. Continuiamo a lavorare per far entrare i temi dell'educazione e della scuola fra i linguaggi pastorali delle nostre comunità, offrendo qualche utile e tempestivo strumento di comprensione di questo grande fatto pastorale. Aiutiamo le diocesi e le parrocchie a parlare di educazione e scuola nei momenti importanti della loro vita: soprattutto in quelli in cui si traccia il profilo della testimonianza cristiana nel mondo (catechesi per la cresima, incontri con le famiglie, Consigli Pastoral).*

E' vero che le parole si consumano presto e si prova talora il timore che anche le "nostre" - pastorale dell'educazione e della scuola, animazione cristiana della scuola, e altre simili espressioni con cui descriviamo il nostro dovere di stare a scuola - appassiscano presto sulle nostre labbra. Non sarà inutile ancora una volta ricordare alcune semplici parole del Sussidio: "La Chiesa si interessa della scuola perché questa è la sua vocazione: operare per la salvezza dell'uomo là dove egli concretamente cresce e si realizza, quindi anche nella scuola, luogo decisivo perché l'uomo indaghi e promuova la piena verità del suo essere" (ibid. 14).

Il testo della prof.ssa Edda Ducci, docente di Pedagogia alla "Sapienza" di Roma, ripropone la relazione tenuta al Convegno promosso dalla Fondazione «Anna Maria Feder Piazza» (Treviso, 6 ottobre 1990), sul tema Educazione alla fede come problema della cultura contemporanea.

La Fondazione si propone istituzionalmente l'approfondimento di tematiche pedagogiche, il collegamento e il confronto fra esperienze educative, il servizio e la collaborazione con l'Ufficio scuola e l'Ufficio di pastorale giovanile della diocesi di Treviso.

L'Ufficio Nazionale ha dato a questa iniziativa il patrocinio, volendo segnalare uno strumento esemplare, e quindi esportabile, di come la pastorale dell'educazione e della scuola può trovare qualificati riferimenti e supporti da valorizzare per promuovere e diffondere sensibilità e voglia di impegno sul terreno dell'educazione cristiana.

Le pagine della professoressa Ducci sono rigorose nell'impostazione, ricche di riferimenti culturali che convincono e incuriosiscono; sono attraversate da una pensosità e persuasività di cui è segno il linguaggio preciso e insieme suggestivo.

*Se l'ingresso nel tema del *Le costanti dell'umano* è umile, perché, afferma E. Ducci, citando il *"Crizia"* di Platone, parlare agli uomini degli dei, e parlarne con appropriatezza almeno apparente, è meno stentato e difficoltoso che parlare dei mortali ai mortali stessi... ", è però limpido e sicuro il tracciato di uscita dal problema.*

** C'è anzitutto una rassegna delle risorse a disposizione per chi vuole venire a capo della formidabile ricerca: si tratta del ritorno alla via dell'esperire interiore; della grazia della rivelazione dell'"umano" in Cristo; della reazione incontenibile all'umiliazione recata da tutti i riduzionismi antropologici ora in declino; si tratta infine della insopprimibile esigenza a superare il come dell'umano per attingere il che cosa e il perché.*

** "La parola è la strada", dice E. Ducci, citando F. Ebner: su questa affermazione si innesta una stupenda fenomenologia dell'umano, col suo vertice nell'amicizia, cifra della ontologia umana, cioè della relazionalità strutturale, che rivela nei suoi dinamismi le costanti dell'umano.*

** C'è infine l'approdo a "i segni" dell'umano, della qualità umana, sul versante educativo. Vengono presentati e brevemente descritti i più rilevanti. Ci si accorge progressivamente che essi vanno assumendo la tonalità di vere e proprie virtù: il coraggio, la fedeltà/schiettezza, la magnanimità, la riconoscenza, la riservatezza.*

LE COSTANTI DELL'UMANO

prof.ssa Edda Ducci

Quando ci si appresta ad affrontare il problema dell'umano e subito si accenna, come ora intendo fare io, alla sproporzione tra le esigenze di tale realtà e i mezzi di cui si dispone per trattarne, ciò rischia di sembrare la normale adempienza di un cauto stile accademico. Non è così, e non è neppure accorgimento retorico. È coscienza vera, sentita e sofferta della sproporzione accennata.

D'altra parte una straordinaria profondità nello scandagliare e un'altissima maestria nel dire non cancellano ma piuttosto rimarcano e rafforzano il percepire tale sproporzione. Ne è un esempio bello la pagina con cui Platone apre il **Crizia**. Mi par confortante assumerla come nota di avvio, quasi come la prima pennellata. In questo, che forse è uno degli ultimi scritti, e certamente è un incompiuto, Platone par riepilogare quel senso di faticoso rischio che mai lo aveva lasciato nell'opera di saggiatura dei massimi temi. Crizia chiede agli ascoltatori di essere indulgenti con lui perché si accinge a trattare un tema grande. Timeo ha trattato un grande soggetto, ha parlato degli dei. Ma lui deve affrontarne uno ancora più arduo. Infatti parlare agli uomini degli dei e parlarne con appropriatezza almeno apparente è meno stentato e difficoltoso che parlare dei mortali ai mortali stessi. L'ignoranza circa gli dei, e soprattutto l'impossibile verifica da parte degli ascoltatori, rende il lavoro facile a chi abbia tale intento. Se non si conosce il modello non si è troppo esigenti circa la somiglianza della immagine. Ma se ad essere raffigurato è il nostro corpo siamo giudici severi circa la fedeltà del disegno. E lo siamo ancor di più se i modelli sono i tratti più significativi del nostro essere. Ciò che si dice delle cose umane è bene che ognuno lo sottoponga ad una critica severa e a un confronto diretto, e ognuno è potenzialmente in grado di farlo (cf. 106a-107e).

È buona cosa per me elevare a potenza questo trepidante atteggiamento platonico, ed estrinsecare il mio "timore e tremore" principiando a parlare delle costanti umane.

Mi si consenta una premessa di avvio. La definirei **metodologica**. Per parlare delle costanti umane in chiave educativa, o più precisamente in chiave di filosofia dell'educazione, ritengo che il modulo sia meno improprio se, scansate l'erudizione

e l'accademismo, si fa appello, si chiama realmente in causa, **anche l'esperire interiore**. Mi spiego in maniera più diretta circa questo fattore apparentemente semplice ma che è facile fraintendere o equiparare a cosa ben diversa. Un tratto sobrio può sostituire una descrizione che qui sarebbe di troppo. Nella conoscenza di ciò che è umano, o che attiene all'umano, il singolo elemento conosciuto può essere attinto con quel **quid** che compagina la vitalità interiore del soggetto, sì che si dà quasi un conoscere che tocca alla tangente il vivere, e il conosciuto si fa interiormente vissuto. Forse si può parlare di un conoscere coinvolgente. Vediamone l'aspetto più diretto. Lo snodarsi dell'analisi può essere ritmato - senza che questo attenti minimamente al rigore scientifico e alla serietà della sua condizione - in ogni suo momento, dalla convinzione esprimibile dal soggetto come: "è di ognuno di noi che si parla, è di me che si parla".

Il discorrere delle costanti umane resta mutato se al ragionamento si incorpora tale convinzione, ed essa è avvertita e condivisa a mò di percezione vitale. Nessuno può rimaner neutrale o disinteressato circa il problema degli elementi che ci compaginano e sui quali si modella la nostra identità, l'assenza stessa di adesione è un pronunciarsi. Qualcuno può forse estraniarsi da una conoscenza puramente teorica di essi, o persino non averne notizia oggettiva, ma nessuno da quel conoscere che si può descrivere appunto come percezione o conoscenza **vitale**.

La conoscenza vitale, circa ciò che è vitale nell'uomo o per l'uomo, è dato leggerla a chiare note nelle espressioni mediante cui le menti davvero grandi si sono pronunciate circa l'umano. E per noi sono da annoverare tra le menti grandi anche quelli che genericamente chiamiamo i santi, e che non sempre, né necessariamente, appartengono ai creatori di cultura accademica. Gli uomini di questi due ambiti mostrano in concreto, ed è cosa di grande rilievo, primamente l'estraneità che intercorre tra conoscenza vitale e relativismo. Forse niente è tanto universale quanto ciò che essi percepiscono personalmente dell'umano. Più efficace di un ragionamento logico astratto ritengo che l'appello a questo qualcosa di concreto possa dissolvere sul nascere un fraintendimento abbastanza comune, quello di confondere la conoscenza personale - quindi una conoscenza integrale, piena, senza l'esclusione di nessuna componente -, con il soggettivismo relativistico o il relativismo soggettivo, che dicono inesorabilmente parzialità ed esclusioni.

La conoscenza personale è la vera conoscenza vitale ed è il modulo conoscitivo forse meno improprio per l'attingimento delle verità vitali. È il modulo più lontano dal relativismo se vengono rispettate tutte le esigenze, e prime il rigore logico e la serietà responsabile. Va da sé che è cosa buona imparare a perimetrare, a vagliare, a rendere dicibile e comprensibile il frutto della conoscenza vitale, e a ripulirlo di tutto ciò che non è suo. L'esperire interiore è una modalità conoscitiva a cui si deve essere avviati. L'esercitarla rafforza il potere e il rigore valutativo del soggetto, ed è elemento spendibile nell'aiutare gli altri a percorrere questa strada fascinosa senza sviamenti. Non ci si deve però nascondere che questa è una "tecnica" laboriosa e disagiata, non la si improvvisa. Il coltivarla non è cosa scontata. Solitamente non la si propone in ambienti "ufficiali". Ma la si impiega quando si vuol mordere sul reale e rifuggire la

verbosità. Essa necessita anche di un movimento convergente, vale a dire non basta che la impieghi chi propone, ma vi ci si deve liberamente sottoporre chi riceve e partecipa. Oltre ai suddetti vantaggi sembra che glie se ne possa attribuire anche un altro, quello di agevolare la riduzione dell'effimero, quasi che il filtro reale del vivere sia naturalmente severo, riveli una buona calibratura al proposito, e difficilmente si lasci trarre in inganno. In tal modo per usare un'immagine cara, lo zaino non peserà troppo, e sarà più convincente l'incoraggiamento a continuare poi la strada da soli.

Ma ritengo che le premesse fin qui formulate non siano ancora bastevoli. Ne delinea qualche altra.

Parlare dell'umano in chiave educativa è aggiungere complessità a complessità, perché è parlarne sotto il profilo dinamico, è saggiarne la tenuta, lo spiegamento, l'espansione, e constatarne l'indefinibilità e il divieto intrinseco di perimetrazione. Se poi il parlare è sostanziato d'ispirazione cristiana solida e convinta cresce, in proporzione con il crescere della ricchezza, la delicatezza e quasi la vulnerabilità dell'umano medesimo. È bene pertanto proporsi di acquisire o riattivare precise abilitazioni per non danneggiare l'oggetto che ci si propone di studiare.

La prima è la giusta attenzione all'uomo, dove per giusta la si intende tale da dare all'uomo il prezzo che gli spetta e gli compete. E secondo il cristianesimo questo prezzo è altissimo. Basti rammentare il senso profondo di immagine che deve diventar somigliante; il mistero grandioso del farsi uomo di Dio, cioè dell'Incarnazione; e l'arricchirsi massimo dell'accezione di salvezza se coniugata con adozione. Ne sorte fuori, con il prezzo altissimo, il disegno di un uomo non isolato, ma aperto e relazionabile in direzione della trascendenza e in direzione della convivenza umana. Ma anche il disegno di un uomo indebolito e ferito, tormentato da una forte tensione alla chiusura e all'isolamento mortifero.

La seconda abilitazione è il recupero di un modo particolare di guardare l'uomo dopo i gravi colpi inflittigli dal pensiero moderno e contemporaneo. Intendo accennare soprattutto ai colpi sferrati da Feuerbach, Nietzsche, Freud, Sartre, Foucault. Si può dire che nelle loro mani l'uomo è diventato sempre più piccolo fino a toccare le sponde ultime del non senso, anche se l'intenzione era di infinitizzarlo e ingigantirlo. L'uomo ne esce realmente umiliato. Se tali distruzione e umiliazione possono, in certo modo, esser quasi indolori per il filosofo, che può continuare la sua speculazione anche se in direzione tutta mutata, esse appaiono della massima gravità all'educatore, a colui che quasi per professione non può non vedere l'umano in luce propositiva e in posizione di ascesa o per lo meno di ripresa. Ma anche l'uomo comune, se interessato all'esistere e preoccupato del proprio esistere, non può prender atto di tali esiti con rassegnazione. Il ribellarvisi è spontaneo. Il senso va ritrovato per un'esigenza vitale prima che logica. Forse va ritrovato servendosi anche dei mezzi con cui l'uomo è stato umiliato. Per questo è buona cosa la frequentazione degli scandagliatori profondi e degli esperti provati, anche se talora ciò comporta l'entrare nell'acqua sporca, o mangiare con i pubblicani, i peccatori e i fuorilegge.

La terza è l'attenzione all'uomo con vera finalità educativa. Una finalità educativa qualificata e chiaramente espressa. Nel nostro caso è quella ispirata al cristianesimo. Giova a tal fine rammentare l'istanza bella, contenuta nel n. 41 della **Gaudium et spes**: "chi segue Cristo, uomo perfetto, si fa lui pure più uomo". Ciò comporta che mai si dimentichi che per diventare "più" bisogna già esserlo al positivo. Il "già", naturalmente, non ha uno stretto senso cronologico, ma indica una concrescita simultanea. È di grande importanza nell'educazione cristianamente finalizzata il conservare sempre la memoria dell'educazione all'umano come momento insurrogabile.

Ma si dà un'ultima premessa prima dell'analisi delle costanti umane in direzione educativa. E in questi contesti le premesse sono sovente più preziose e pertinenti della trattazione medesima. La premessa è la seguente. La realtà educativa tutta ma soprattutto quella qualificata, è una realtà davvero composita, tale cioè da non ammettere la disattenzione circa nessuno degli elementi che la compaginano. Dimenticare o sottovalutare questo vuol dire trasformare la realtà educativa in un discorso informativo più o meno esauriente. Ciò risulterà più convincente indicando gli elementi componenti, che sono peraltro quelli classici, tradizionali.

1. Vanno conosciute e riconosciute le coordinate o costanti umane, quelle che un tempo erano indicate come natura umana; e il riconoscimento comporta un'opzione consapevole perché esse costituiscono metaforicamente la stazione di partenza per l'avviamento della dinamica educativa. L'opzione non può essere affatto evitata, forse neppure sottaciuta, ed è atto dovuto al proprio potenziale ontologico-esistenziale prima che al potenziale umano in genere.
2. Si deve acquisire chiara notizia circa il che cosa si pensa sia bene offrire al soggetto per il suo dispiegamento e per l'attuazione-realizzazione di queste medesime costanti. E va giustificato, mediante la sua commisurazione al fine, il che cosa si intende offrire. La consapevolezza su tale punto è di importanza capitale, perché troppe sono oggi le offerte che provengono dalle più svariate ideologie, compresa quella consumistica, e non è facile decodificare il linguaggio mistificatorio che illustra i risultati promessi.
3. A questi due momenti si aggiunge il quesito di come debbano veicolarsi le offerte al soggetto, di come debba avviarsi la comunicazione. Il **come** condivide appieno la problematicità, ma anche la delicatezza del **che cosa**, e vi aggiunge dubbitosità sue proprie.
4. Ultimo, ma non in ordine di importanza, resta il problema del fine, del traguardo ultimo intravisto come arrivo del cammino che si intraprende.

Riprendendo i quattro punti, ma sostituendo all'ordine oggettivo un ordine interpretativo, si possono fare talune osservazioni.

Il punto 4 risulta il più incerto e nebuloso per un sistema educativo che non abbia trovato o non voglia ammettere un punto di Archimede, un punto fuori del mondo. Questo non è di certo il caso di una filosofia dell'educazione cristianamente ispirata. Non lo è in linea di diritto, ma può esserlo purtroppo in linea di fatto, quando cioè non si è impiegata fatica per arrivarci vitalmente, in prima persona, quasi da protagonisti.

Il punto 2 registra oggi la più dolorosa crisi di trasmissione sia per le nuove generazioni, quasi destinatari, sia anche per chi si accinge ad essere promotore di trasmissione. È infatti il campo tanto sconvolto dalla transvalutazione, dal nichilismo, dal pericolo più subdolo ma egualmente micidiale della orizzontalità e della intescambiabilità dei valori. Ogni iniziativa che invogli a diventar pensosi e propositivi circa il che cosa comunicare rivela senza alcun dubbio una squisita sensibilità per l'educativo. E la sensibilità, per diventare fattiva, dovrà cimentarsi con un laborioso rinvenimento di valori e con un'estrosa creatività nel coglierne e dirne l'appetibilità per i soggetti che vivono nella complessa realtà sociale contemporanea.

Il punto 3 resta indissolubilmente legato al punto 2 nella buona e nella cattiva sorte. Risente però anche dei sommovimenti positivi e negativi avvenuti nel campo dei linguaggi. Vorrei inoltre rimarcare le *aporie* addossate sul come comunicare dalle istanze ermeneutiche, in particolare dal problema delle precomprensioni, e soprattutto da alcune analisi Kierkegaardiane. Questo grande pensatore ha infatti richiamato l'attenzione della filosofia dell'educazione sulla possibilità che in precisi ambiti si giunga ad una "comunicazione di potere" atta a portare il soggetto non al semplice conoscere ma al libero volere e fare, che sia cioè una comunicazione edificante nel senso paolino del termine. Questo rappresenta indubbiamente la riapertura di una strada preziosa per il tema dell'educativo, ma è una strada tutta in salita.

Il punto 1 è restato per ultimo. I tre precedenti risentono della sua sorte. Questo forse esplicita il perché dell'argomento prescelto per questa riflessione: trattando del punto 1 - le costanti umane - ci si trascina dietro, in modo immediato o non, la focalizzazione degli altri elementi che compongono l'educativo, e lo si fa partendo direttamente dal principio.

Chiudo queste premesse con una precisazione che ritengo utile per un procedere più spedito. Il nostro discorso circa l'educativo, proprio perché situato nell'alveo prezioso del cristianesimo, contiene una precomprensione che sovente, e questa mi pare l'occasione giusta, va esplicitata. La dizione è semplice ma le implicanze sono tante e di grande peso: su tutto il reale emerge la persona per la particolare intensità di essere che la segna. È questa una precomprensione che va sostanziata e intrisa di vero esperire interiore. Poco giova spiegarla, tutto va atteso invece dal vissuto; più che annunciata va dimostrata nelle infinite modalità del vivere. Ci vuole indubbiamente chi la sostiene con forti motivi logico-razionali, e la diffonde con robusti moduli culturali. Ma tutto ciò non potrà surrogare la forza singolare di chi "esiste" in

questa affermazione grande e intride di essa il proprio pensare, giudicare, e agire.

Ritengo che la strumentazione sia sufficiente per intraprendere una buona descrizione delle costanti umane. Si organerà la descrizione in modo da servirsene come punto di partenza per una prassi educativa efficace e rispondente al potenziale umano. Descrizione, naturalmente, non definizione, perché più confacente alla misteriosità della realtà in questione.

Fino a poco tempo fa non si sarebbe pensato di dover giustificare l'ammissione dell'esserci di precise costanti quali elementi mai assenti dall'umano. Oggi è opportuno farlo. Lo rendono conveniente e corretto quelle punte estreme del mondo filosofico sfondate nel non-senso dell'uomo, nella precedenza dell'esistenza sull'essenza. Le scienze riguardanti l'uomo danno comunemente atto dell'esserci e della certa funzionalità di vari universi. Rammentiamone qualcuno. C'è l'universo del linguaggio (per esempio l'uso dovunque e sempre presente di verbi, sostantivi, pronomi, ecc.), gli universi psicologici (con la permanenza di dolore, piacere, ostilità, amicizia, ecc.), gli universi culturali (con la presenza di tecnica, educazione, religiosità, saluto, ospitalità, ecc.), e ci sono i rapporti universali al proprio corpo e a quello degli altri. L'elencazione non è certo completa ma può essere bastevole al nostro procedimento.

È forse utile una particolare sottolineatura. Nella fiducia dell'esserci delle costanti umane è bene focalizzare la propria attenzione su quelle dichiarabili "fatti" incontrovertibili e alla portata di tutti, e imparare a ritrovarle anzitutto in se stessi, e apprenderne la lettura.

C'è un "fatto" che vede concordi scienze umane e comune sentire: l'uomo ha la parola. Con una concordia forse non all'unanimità si può giungere a: l'uomo è uomo perché ha la parola. (Max Scheler, Ferdinand Ebner) Ma questo fatto, come ogni altro fatto, si apre a molte interpretazioni. Si dà una lettura per cui gli si attribuisce un'origine meramente sociale e secondo cui la parola si stempera tutta nelle tante forme dei linguaggi. Ma si dà anche un'altra lettura, forse una *lectio difficilior*: questo fatto è una fortunata strada di accesso al mistero dell'uomo e alle leggi del suo attuarsi. La prima sfocia nel solo impiego del parlare umano per il soddisfacimento dei bisogni immediati, per lo più materiali, sempre esterni all'uomo. La seconda apre un discorso interminabile sul mistero e sui bisogni assoluti. Seguire l'una o l'altra comporta, oltre alle possibili giustificazioni logico-storiche, l'aggiunta di un'opzione, direi quasi di una decisione, prima di tutto su se stessi. Perché anzitutto è in gioco il senso della trascendenza, e quindi il senso ultimo dell'uomo. La seconda infatti non pone l'origine della parola nel tessuto sociale o nella dimensione istintuale dell'uomo stesso, ma considera l'aver la parola come la grande impronta lasciata dalla trascendenza nella propria creatura. Molti sono gli autori a cui ci si può riferire, ma qui limito il rimando alla proposta contenuta nella pneumatologia di Ferdinand Ebner. L'aver la parola è rivelativo della spiritualità dell'uomo. Denota infatti nell'uomo la capacità di rapportarsi con qualcosa fuori di sé che rivendica questa medesima capacità, e di crescere

verso la piena realizzazione proprio in forza di tale rapportarsi. Tale positività però non è senza una commistione strana con una forza di sbarramento, di imbozzolamento, di dura chiusa egoistica, quasi letale capacità di pseudo-autonomia, di strada interrotta, di tentato soffocamento della stessa positività. Alla convergenza di positività e negatività si situa la posta grande di ogni educazione, di ogni formazione. Il nodo non sciolto fin dal momento primo della convergenza cagiona un lento slittamento sia verso il solo comportamentismo, sia all'affastellarsi di sovrastrutture che provocano asfissia e alienazione anche in mezzo a contesti di rapporto. Si daranno infatti facciate che simulano rapporti interpersonali, ma non vi saranno rapporti autentici né con Dio né con altri perché la radice cattiva non è stata rimossa sì che la buona potesse crescere.

Come per tutte le cose che valgono anche qui il senso forte della positività è tanto più eloquente quanto più si sa della negatività. E d'altra parte l'energia per reagire alla negatività si affievolisce se della positività si ha una notizia inadeguata e scialba. Nell'impatto doloroso e amaro con il solipsismo, con i suoi innumeri volti e con le situazioni tutte drammatiche che a lui si legano, uno spirito sano prende piena coscienza del senso e della forza della parola.

Impieghiamo qualche rapido tratto per dire del solipsismo, perché il senso dell'aver la parola resti meglio lumeggiato.

In ogni tempo esso è stato un tarlo fatale. Nel nostro tempo lo si può dire un'antica gravissima malattia acuita dalla desolazione che la società, e forse la tecnica, creano intorno all'uomo. Tecnocrazia e consumismo danno la preferenza all'uomo solo. Provoca nel soggetto una singolare forma di straneità dalla compagine umana. Fa gli uomini ciechi e sordi rispetto ai valori, perché grandi esperti in pseudo-realtà. È un facile ingresso per la sopraffazione dell'uomo sull'uomo, perché l'uomo solo è debole e pronto a svendersi. Difficilmente chi vuol portare aiuto può trovare l'entrata, e anche se la trova vige la legge che la porta si apre da dentro. Reca sempre con sé immotivazione, assenza di riferimenti responsabilizzanti e di misure reali, incertezza e senso falsato delle proprie dimensioni, delle proprie valutazioni, dei propri giudizi, e senso di morte pericolosissimo. In una parola rende inabili ai rapporti giusti - che sono vero ossigeno per il soggetto - con Dio, con se stessi, con gli altri e con l'oggettività in genere. Per questo il solipsismo rappresenta la situazione più tragica e dolente che possa presentarsi all'educatore.

Indubbiamente oggi è di particolare fatica e rischio il concreto prender atto e il conseguente intento di soddisfare lo statuto relazionale che innerva e sostanzia l'uomo. Incide fortemente su tale oscurità la carenza di rapporti interpersonali veri nel momento iniziale della vita, soprattutto nella famiglia dove l'animo apprende primamente ad aprirsi a Dio e agli altri. Vi è poi lo scetticismo provocato dallo sbigottimento per il modo cinico con cui vengono rotti o mistificati i rapporti interpersonali, o anche perché se ne vede e se ne esperisce l'uso distorto e umiliante. Assistiamo tutti angosciati, e quasi impotenti, ai più tragici esiti del solipsismo. Li piangiamo, li deprechiamo e vorremmo che venissero stanati tutti i responsabili. Ma

se si guarda con occhio smagato si deve prender atto di tante nostre piccole fughe, di tanti piccoli ma insidiosi ostacoli frapposti al nostro e all'altrui benessere, alla nostra e all'altrui potenzialità relazionale.

La parola può indicare la strada per vivere liberati dal solipsismo e vogliosi di liberare altri, - **Das Wort ist der Weg**, suona l'istanza ebneriana -, ma bisogna voler imboccare tale strada e perseverare nel percorrerla ad ogni costo. Che essa corra sul terreno solido di una costante umana è motivo di serenità e di pace.

Qualche accorgimento per camminare sulla strada e non smarrirla. Si può parlare anzitutto di una serie di riconoscimenti. Anzitutto quello del senso della parola, senso che non va confuso con quello di lingua e linguaggio. Poi quello del bisogno non indotto di relazione personale vitale che è presente, anche se sonnecchia, nell'animo di ognuno. Inoltre riconoscimento della fame vera di rapporti con il prossimo e, come richiesta urgente per il loro esserci e per il loro giusto esserci, di rapporti con Dio.

Per ultimo, in questa serie soltanto indicativa, riconoscimento dell'indigenza personale nella particolare luce che provoca lo stupore alla constatazione delle enormi possibilità che si dissuggellano e si soddisfano nel e mediante il rapporto.

Si danno anche dei mezzi per camminare più speditamente sulla strada, mezzi che valgono a sgombrare da intoppi e mezzi che consentono di avanzare. Tra i primi spiccano la rimozione del disprezzo dell'uomo per il suo senso forte di essere colui che ha la parola, la vittoria sulla paura dell'uomo perché intravisto come interlocutore prezioso, lo scostare la disattenzione riguardo al prossimo e l'eliminazione della voglia di far patire gli altri sempre nell'orizzonte ontologico esistenziale tracciato dalla parola e dal suo senso vitale. Tra i secondi risaltano rispetto e venerazione per la parola, per la sua insostituibile funzione di veicolo e legame tra lo spirituale nell'uomo e lo spirituale fuori di lui, la coscienza e il riconoscimento delle sue radici nella trascendenza e della sua origine nel rapporto liberamente creante; l'avvertire il primo sintomo della sua presenza nell'uomo dato dalla natura di tu della coscienza, natura che in un certo senso precede e prepara l'accendersi dell'io; il riconoscimento delle tante esigenze che la parola pone costituendosi come trattino tra l'io e il tu.

Gli stessi mezzi li si può dire anche con altre metafore, e può essere utile il farlo. Si deve rifuggire il cattivo uso della parola, cioè non ridurla mai a puri vocaboli, anche se paion vocaboli "soprannaturali"; né giocare alla persuasione o all'addottrinamento; non instaurare mai un rapporto bugiardo, né mancare di una sana capacità di ascolto; e infine non parlare senza risonanza, non parlare cioè in modo che il detto rimanga in chi lo pronuncia perché non indirizzato a un tu.

Si deve volere il buon uso della parola, si deve cioè partire da una profonda fede nella parola rammentando che in essa, per partecipazione, è la forza creante e risanante della Parola; servirsene sempre per rivolgersi all'altro come a un vero tu, sì che esprima vicinanza e prossimità; avvertirla nell'attualità della vita spirituale e nel suo senso primario di vero, reale legame tra l'io concreto e il tu concreto. Forse il tutto del

positivo si può compendiare nella bella espressione di Ebner: "L'amore pronuncia nell'uomo la parola giusta. La parola giusta accende l'amore nell'uomo" (II, p.170).

Percorrere la strada della parola è senza alcun dubbio un modo bello di individuare e impiegare bene una sicura costante umana.

Si è affacciato il tratto vitale che annoda parola e amore, e sarebbe consequenziale seguire questa pista. Ma penso sia più utile operare una piccola diversione e più che della capacità di amare, come costante indiscussa dell'uomo, trattare della capacità di amicizia, prendere cioè questa capacità al suo culmine e nell'espressione più bella. Ciò consente inoltre di meglio disegnare l'utilità di una buona conoscenza delle costanti umane, del loro intreccio, del loro modo di aprirsi all'attuazione, perché in tal modo il problema dell'educativo si fa più accessibile, e più immediato il riscontro tra lo sviluppo delle potenzialità e il conseguimento del "bene-essere" del soggetto.

Ritengo si possa affermare che le leggi della parola, intesa come sopra si è detto, si enfatizzano nelle leggi dell'amicizia. Anzitutto ciò che vi è di propositivo nel senso della parola qui è portato in un contesto adeguato, vale a dire si presenta bello, situato molto in alto, invogliante. Per meglio cogliere ciò è utile addentrarsi nel tema dell'amicizia.

Credo si possa sostenere che l'attuazione, nel soggetto, della capacità di amicizia si equivale al conseguimento della pienezza umana, infatti l'amicizia è l'attingimento della giusta relazione nell'espansione adeguata e in una condizione di bellezza. Mi è facile l'appello a pensatori di grande autorevolezza. Ne rammento i più noti, che sono poi i più incisivi: Platone, Aristotele, Cicerone, l'autore del Siracide, Giovanni l'evangelista, Aelredus, Alberto Magno, Tommaso d'Aquino (nei loro splendidi commentari alle pagine di Aristotele)... fino a Lain Entralgo e Paolo VI.

Ma in un contesto educativo, quale è il presente, val meglio non ponderare e indugiare sul concetto di amicizia o su di una trattazione teorica di essa, bensì tratteggiare il modo bello di essere della persona che ha realizzato la propria capacità e il proprio bisogno di amicizia.

Nell'intento di dare al riflettere più il piglio di un addentrarsi nei problemi per riscoprirne tutto lo spessore e la ricchezza e persuaderci a continuare in proprio il procedimento, che non una trattazione accademicamente ineccepibile, mi avvalgo indirettamente dello studio dei grandi menzionati, rinunciando alla securizzazione delle molte citazioni. La fedeltà a questi pensatori potrà essere certificata da chiunque lo voglia. Tale scelta ha un po' il senso di saltare senza rete.

La persona che è giunta ad una libera espressione della sua capacità e del suo bisogno di amicizia anzitutto si rivela virtuosa, ma lo è in modo originale e unico in forza dell'annodarsi di virtù ad amicizia, vale a dire che le sue non sono virtù tristi né tali da rattristare chi vive con lei. Le sue virtù sono fatte per aprirsi alla sinergia con chi già è virtuoso o per infondere energia in chi ancora non è virtuoso. In una parola le sue sono virtù così compagnate che spandono vita e gioia e, cosa forse più squisita, sanno attingere vita e gioia, e in tale attingimento crescono e si dilatano. Se si

trasferiscono questi riscontri nel contesto educativo è facile rilevare che qui è situato un punto nevralgico della prassi, si tratta cioè, per l'educatore, di offrire segni chiari di un reale modo di essere e far trovare la strada all'altro per un suo personale e irripetibile modo di essere in tale direzione. La prassi educativa diventa in tal modo particolarmente bella, ma più laboriosa e scomoda. Infatti non si tratta soltanto di virtù, ma di virtù intrise di gioia. Forse si rende necessario un contemplare prolungato e gustoso per perseverare nel portar la fatica inclusa nel conseguimento della realtà intravista e amata. La dialettica che si accende tra il vivere l'amicizia e lo spandere/ attingere gioia è un elemento impagabile sia per l'equilibrio e l'armonia personale sia per la giustezza dei rapporti a tutti i livelli e nelle diverse direzioni.

Come secondo tocco per disegnare la persona capace di amicizia e i pensatori menzionati, o almeno molti di essi, impiegherebbero un tratto magistrale: in lei si esprime attuata a pieno la capacità di amare. Aggiungendo però subito che la rottura del bozzolo egoistico palesa un carattere preciso: tende alla **redamatio**, vale a dire cerca la corrispondenza, ma la vuole allo stesso livello. In termini di altissima *paideia* questo può tradursi dicendo che la persona ama e vuole che l'oggetto del suo amore diventi a sua volta soggetto di amore. E in tal modo ama/vuole l'attuazione piena del potenziale prezioso dell'altro. Indubbiamente l'amore nel suo essere invero delle fibre profonde dell'uomo è motivo impagabile di gioia. Ma nell'essere riamati, quale risposta ad un amore invero di certo non egoistico, è la pienezza della gioia stessa.

Il modulo della gioia ha una funzione capitale: certifica il rinvenimento delle autentiche costanti e garantisce che il loro adempimento è sulla linea del "bene-essere" del soggetto. La rimozione della tristezza e l'espansione della gioia sostengono ogni perseveranza nella virtù e nel bene.

Ancora un tocco eloquente. La persona che ha compaginato il suo vivere l'amicizia con un particolare modo di esser virtuosa e una singolare espressione di amore rivela di esser saputa uscire dalle pastoie dell'accidentalità. Sono queste pastoie forti e dai tanti aspetti. C'è quella che si annida nel soggetto, somma di tante fughe dall'essenziale. C'è quella che si insinua nei rapporti, li compromette e lentamente li svuota. C'è quella che cercata e trovata nell'interlocutore è fonte inesauribile che alimenta le due precedenti. E così l'accidentalità riduce l'amicizia a guscio vuoto.

Si dà un modo magistrale per scansare l'accidentalità in questo campo il più delicato, ed è quello di rapportarsi all'altro muovendo con l'integralità della persona, ivi compresa la propria irripetibilità, e cercando la totalità della persona dell'altro, ivi compresa la sua irripetibilità. Liberato, forse faticosamente, in sé l'essenziale ci si riferisce all'essenziale nell'altro, scansati o trascurati i facili brillii dell'accidentale e dell'effimero. Nell'incontro l'altro è avvicinato e accolto come persona intravista, stimata e amata sotto strutture belle o non, simpatiche o non, moralmente rette o non; e tale modalità d'incontro attua, in chi lo avvia, le potenzialità tutte della sua interiorità. L'altro vale infinitamente di più di tutti i suoi panneggi, ed è con lui che il rapporto va intavolato.

Il disegno fin qui fatto ha la fisionomia precisa di una meta, e una meta evoca sempre una strada. La meta fissata molto in alto, ed è chiaramente questo il caso della persona che vive la propria capacità di amicizia, richiama una strada erta, quasi abitualmente selciata di contrasti, e che il più delle volte c'è soltanto se si cammina e soltanto perché si cammina. Antonio Machado, questo squisito poeta spagnolo, ha un modo bello di dire una realtà che rispecchia tutte le situazioni vitali dell'umano:

*"caminante non haj camino
se hace camino el andar"*

Ma nonostante questo monito mi permetto un cenno alla strada, e nel farlo mi avvalgo di un testo prezioso di S. Tommaso d'Aquino. Commentando il vangelo di Giovanni (15, 15): - **non vi ho chiamato servi, ma amici**, - questo grande scandagliatore dell'amicizia divina prima che di quella umana, si chiede chi è il servo; e risponde che il servo è il non libero. Ma allora chi è il libero? Tra le molte risposte di cui avrebbe potuto avvalersi ne trasceglie una e nel contesto squisitamente cristiano entra ancora una volta il pensiero di Aristotele con una delle sue impennate più belle: è libero chi è **causa sui**. E ben si capisce il senso di causa seconda che Tommaso intende scegliere nell'espressione aristotelica. Ma nello spaccato del **causa sui** risalta forte e nitida la vena **dell'autodominio, dell'anima mea in manibus meis semper, dell'enkrateia** socratica, della padronanza delle radici profonde dell'agire e dello stesso desiderare. Questa resta una strada non tracciata ma da tracciare ognuno per sé; e nel farlo ci si abilita all'amicizia e si avvia un processo di sinergia. È una strada semplice e lineare ma severa. Quando la si principia a tracciare si ha bisogno di una guida. È una strada a cui va prestata una cura costante, man mano più attenta e più appropriata. È una strada che va amata e in cui deve esser bello vivere.

Per restare in un simpatico spirito scout, che dà una coloritura piacevole alla proposta cristiana in questa direzione, dopo lo zaino e soprattutto dopo la strada mi permetto ancora la metafora del viatico. Si tratterà di un nutrimento parco per chi cammina verso una meta lontana e alta. Bisogna esser forti e agili. Si tratta di additare piccole e gioiose virtù. E così il cerchio del discorso si chiude tornando quasi all'inizio.

Primo mi par bene mettere il coraggio. La platonica *andreia* lo dice con chiarezza insuperabile: imparare, così da non poterlo più perdere, a temere ciò che va temuto e a non temere ciò che non va temuto (Repubblica, IV, 429d-430c). Ma non meno efficacemente lo tratteggia Dante:

*"Temer si dee di sole quelle cose
C'hanno potenza di fare altrui male
Dell'altre no, chè non son paurose" (I,2, 88-90)*

Coraggio accenna così a grande liberazione interiore ed entra di diritto tra le virtù belle e letificanti.

Seconda ritengo la fedeltà. Voglio farne risaltare una scheggia rammentando un termine di Epitteto che può tradursi anche con fedeltà: **pistòs**, cioè schietto, senza corpi estranei, che pertanto non può mutare né alterarsi, che resta stabile e fermo.

La magnanimità può essere inserita come terza. È bello e letificante rendere il proprio animo grande, nobile e gentile. Ogni rapporto avrà un tratto squisito sia che esso riguardi le persone sia che riguardi le cose, e in particolare quelle che chiamiamo natura.

Ve ne aggiungerei due ancora più discrete e schive: la riconoscenza e la riservatezza. La riconoscenza intesa come animo grato, ma soprattutto come animo memore. È bello usare la memoria per non scordare il bene che ha segnato e dato sapore a un rapporto interpersonale. La riservatezza è forse un atteggiamento da reinventare in una società così esteriorizzata come la nostra. Si richiede una sensibilità creativa per non confonderla con la privatizzazione. È indubbio però che dà un tocco umano inconfondibile e bello alla relazionalità.

Si è parlato così brevemente delle costanti umane con intenzionalità educativa e, vorrei aggiungere, autoeducativa. Non si può non provare stupore e stima per queste coordinate che reggono e misurano l'uomo. Ma se la visione è realistica si fa presente primamente il senso giusto della fatica che comporta l'accendere queste singolari costanti, perché queste e tutte le altre hanno il comun denominatore dell'accensione da parte di chi è già infuocato, e secondariamente la consapevolezza delle tante forze avverse che dall'esterno e dall'interno insidiano quest'accensione e rendono così sempre più arduo il problema educativo.

Ancora una parola sulla modalità di conduzione. Si sarebbe potuto dare delle costanti una trattazione più sistematica e tradizionale, ma forse in tal modo sarebbe mancato il tempo per invogliare. Quando si è invogliati ci si documenta e si vanno a cercare tutte le giustificazioni e fondazioni. Mentre l'invogliamento non è la conseguenza obbligata di una trattazione logicamente ineccepibile. L'invogliamento risponde a leggi diverse, leggi che ci si può sforzar di vivere ma non per questo resta meno ardua la loro formulazione. D'altra parte se si potessero formulare non si parlerebbe più di invogliamento ma di addottrinamento e si sarebbe fuori della realtà luminosa e severa dell'educativo.

UNA DISCIPLINA IN CAMMINO

Esperienza e didattica nell'insegnamento della religione

La facoltà di Scienze dell'educazione dell'UPS, promotrice di una ricerca nazionale sull'Insegnamento della religione cattolica, ha dato al volume che raccoglie i dati dell'inchiesta e la loro decodificazione e che elabora prospettive pedagogiche e culturali sulla nuova disciplina, il titolo "Una disciplina in cammino", intendendo offrire dunque in maniera chiara, e fin dal titolo, una valutazione della situazione e l'idea dell'impegno che attende i contraenti dell'Accordo concordatario, la Chiesa e la Repubblica italiana, e più direttamente la CEI e il Governo, per la realizzazione di quanto è stato oggetto di Intesa, nello spirito di "...reciproca collaborazione per la promozione dell'uomo e il bene del Paese" (art. 1).

L'UPS, da parte sua, si è impegnata, anche oltre la conclusione della citata Indagine, a proseguire come istituzione accademica e pastorale la ricerca e l'elaborazione.

Questo è appunto lo spirito e il significato del Forum sull'IRC, giunto ormai alla quinta edizione, nel quale viene tematizzato, di anno in anno, un singolo aspetto, rilevante per il profilo della disciplina, con una prospettiva che è insieme di ricognizione della situazione esistente e di approfondimento e confronto.

Quest'anno il tema trattato era Esperienza e didattica nell'insegnamento della religione.

Come nelle precedenti edizioni del Forum, anche in questa il settore IRC della CEI ha seguito i lavori portando un proprio contributo. Si ripropongono, di quella giornata di studio, il testo dell'intervento pronunciato da don Giuseppe Rizzo e le conclusioni di don Zelindo Trenti.

INTERVENTO

mons. Giuseppe Rizzo

1. L'esperienza quotidiana di responsabilità vissuta all'interno del settore IRC della CEI testimonia da due punti di vista la verità dell'IRC come "*disciplina in cammino*".

Di fatto l'IRC è in cammino, nel senso che l'attuale organizzazione mantiene ancora tratti di precarietà e segni di mutamento in atto, soprattutto in relazione all'incompiuta attuazione dell'Intesa per la parte che riguarda gli impegni assunti dalla Repubblica italiana; ma anche dal punto di vista di una migliore consapevolezza e organizzazione ecclesiale.

Ma è lo stesso "*dover essere*" della disciplina ad esigere che essa resti "... in cammino". Questo concetto mi pare bene espresso nella categoria dell'induttività a cui fa riferimento il foglio di convocazione di questo Convegno di studio. Si tratta di una prospettiva dinamica che libera dal rischio della deduttività mortificante per la disciplina, ma soprattutto per docente e discente poiché sbiadisce di fatto la centralità della relazione didattica/educativa.

La Nota dei Vescovi *Insegnare religione cattolica oggi* (maggio 1991) può essere legittimamente letta come la "*magna charta*" di ... "una disciplina in cammino", sotto ambedue gli aspetti che ho sopra ricordato. E' esemplare in questa prospettiva il paragrafo 2 del testo.

La categoria sintetica da assumere per descrivere e comprendere "il cammino" dell'IRC è quella della **libertà**. Più delle altre discipline esso è in cammino perché più direttamente espressione di una scelta in cui si concretizzano e si armonizzano la libertà di educazione e la libertà di insegnamento, cioè la libertà di famiglie/alunni e la libertà dei docenti.

2. Il contributo che vorrei dare al Convegno, a nome del *Settore IRC* della CEI, fa riferimento ad uno dei "nodi" messi a tema nel foglio/guida: *l'analisi dell'esperienza dell'IRC in quanto esperienza "religiosa"*.

Questo nodo adombra una delle più antiche e radicate *aporie*: la tensione non risolta tra dimensione oggettiva della disciplina e "... l'attenzione preponderante data all'esperienza" degli studenti nei percorsi didattici. Esasperando i termini del problema, potremmo dire che la tentazione che attraversa l'esperienza dell'IRC è definibile nella contrapposizione tra *oggettivismo* e *soggettivismo*.

A sua volta, è necessario ricordarlo, l'oggettivismo soffre di una "*querelle*" interna tenuta aperta da sensibilità diverse che accentuano selettivamente alcuni aspetti a scapito di altri, generando così cattive sintesi. Mi riferisco alla contrapposizione fra visione catechistica e visione culturale dell'IRC. Personalmente ritengo che la questione nasca da una certa acerbità o "paura" epistemologica che circonda ancora l'IRC:

Schematizzando si potrebbe dire che qualcuno teme che l'IRC sia troppo *debole* e tende perciò a irrobustirlo sul piano non tanto dei contenuti, quanto della natura di tali contenuti, puntando alla loro esplicita intenzionalità catechistica.

Altri invece hanno paura che l'IRC sia troppo *forte* e vogliono stemperarlo in una generica e asettica "culturalità".

A me pare che siamo di fronte ad una illusione contrapposta, come se fosse possibile salvare dialetticamente o i contenuti del cattolicesimo o la natura della scuola, quale luogo dell'assimilazione sistematica e critica del sapere.

La soluzione non sta prima o contro, o fuori della disciplina: sta esattamente nel pieno dispiegamento della sua natura di **sapere sul fatto religioso in quanto religioso**.

La disciplina correttamente interpretata custodisce sia la integralità dei contenuti del cattolicesimo, sia il rispetto della specifica natura della scuola.

E' in questa interpretazione che si fa "cogente", cioè efficacemente appellante, l'IRC. E' nella natura di ogni disciplina realizzare questo "*transfert*", dalla materia studiata alla vita dello studente, e simmetricamente dalla vita alla materia.

Questo avviene in maniera particolare nel caso dell'IRC per il peso che ha la sedimentazione, positiva o negativa che sia, dell'esperienza religiosa che egli vive e/ o in cui è immerso, col risultato di creare quasi una "continuità" fra vita e scuola fondata sull'unità della persona dello scolaro che sta al centro della complessa rete di esperienze.

Il dinamismo di *transfert* è retto da una sicura impostazione epistemologica. E' proprio a livello epistemologico che si scioglie anche il dilemma oggettivismo/ soggettivismo dell'IRC, poiché ci si rende conto che la disciplina non preesiste astrattamente in se stessa in attesa che, in una specie di arianesimo didattico/ educativo, il soggetto educativo venga condotto alla sua presenza. Giova ricordare che un "modello disciplinare" non è la trasposizione scolastica di un sapere (letterario, giuridico, fisico/matematico, biologico, ecc.), magari rimpicciolito, ma tendenzialmente enciclopedico. E' piuttosto la consapevole assunzione di **un sapere in funzione**

educativa. Anche nel caso dell'IRC! Questa fonda la sua legittimità e quindi il suo ingresso nelle finalità della scuola.

L'insufficiente comprensione del problema, quale è quella propugnata dall'impostazione che convenzionalmente chiamiamo "catechistica" e, all'opposto, quella sostenuta nella visione "culturalistica", ha gravi conseguenze. Si può dare, nel primo caso, l'insorgere di *confusione* fra momenti e strumenti che sono collocati in ambiti di significato diversi, come è la catechesi rispetto all'insegnamento religioso scolastico. All'opposto si può alimentare un pericoloso *dualismo* che, inizialmente di natura concettuale e psicologica, diviene poi esistenziale e si può individuare come *divaricazione fra cultura ed esperienza*. In buona sostanza, saremmo responsabili di una cattiva pedagogia se lasciassimo intuire che la soluzione "culturale" del problema religioso è sufficiente e può metter il cuore in pace ai battezzati, senza più inquietarli sul piano del vissuto religioso. Saremmo di fronte, inequivocabilmente, ad un'altra sottile traccia di secolarismo, cioè ad una ulteriore giustificazione della parcellizzazione della vita della persona nella quale ogni frammento è fine a se stesso e autolegittimante.

La soluzione di questo dilemma, come ho tentato di far comprendere, non sta nel caricare l'IRC di compiti impropri, sostitutivi di carenze che vanno tempestivamente affrontate in altri contesti, ma nel dargli il respiro disciplinare di cui ha bisogno, di cui ha diritto e per il quale ha le forze. La citata *Nota* della CEI traduce questo concetto come impegno ad "una corretta comprensione della natura e delle finalità di questa disciplina scolastica..." per fare "emergere il suo valore autonomo e il suo contributo specifico al progetto educativo della scuola..." (ibid. 2; cfr. anche 4-7, 13,15). Si tratta certamente di un contributo che attualizza la "*dimensione religiosa*" dell'educazione portandola nel cuore dell'educazione globale assicurata dalla scuola. E' l'assunzione di un compito intenzionale, come è nella natura dell'istituzione che lo attua per tutti i "saperi": il passaggio dall'implicito all'esplicito, dall'immediato al riflesso. E' questa potenzialità della disciplina ad assicurare ricchezza, originalità e "infallibilità" (quella possibile nell'ordine delle mediazioni umane) al nuovo IRC.

E' tanto vera questa impostazione che l'affermazione della Corte Costituzionale secondo cui l'IRC è inconfondibile con le altre discipline presenti nella scuola, perché legata ad una opzione previa di coscienza e all'esercizio diretto della libertà di religione (cfr. sentenza del 12.4.1989, n.9: "... dinanzi all'insegnamento di religione cattolica si è chiamati ad esercitare un diritto di libertà costituzionale non degradabile, nella sua serietà e impegnatività di coscienza, ad opzioni equivalenti fra discipline scolastiche"), fu accolta con contrarietà dal mondo cattolico.

E' infatti un'affermazione che induce a credere che l'IRC si indirizzi ad incrociare e selezionare opzioni religiose esplicite negli avvalentisi, quando invece ciò che è richiesto a colui che sceglie questa esperienza, e che viene messo in luce proprio da una impostazione disciplinare induttiva, è che egli sia portatore di autenticità, di attitudine critica, di vera interrogazione sul senso e sul significato della

propria esistenza, e anche di curiosità per ciò che la disciplina propone.

E' infine da sottolineare la forza di una ricerca personale attuata, con metodo adeguato, cioè sistematico e critico, nell'ambito di un gruppo omogeneo, qual è la classe, ricco di motivi di condivisione, di sostegno reciproco e confronto, così che l'itinerario individuale viene riscattato dalla solitudine, dall'incomunicabilità, dall'inconfrontabilità, e diviene un fatto culturale senza cessare di essere evento personale ed esperienza di gruppo/comunità. Siamo ancora una volta nel cuore della disciplina, del pieno dispiegamento delle sue opportunità proprio come dinamismo capace di rendere ragione della natura profonda e feconda dell'IRC.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

don Zelindo Trenti

Forum rappresenta un Convegno annuale di studio sui problemi dell'educazione religiosa, soprattutto scolastica.

E' stato promosso dall'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma negli anni immediatamente successivi al Concordato e all'Intesa.

La nuova impostazione data all'insegnamento religioso nella scuola ha impresso una svolta e ha orientato autorevolmente alla ricerca delle condizioni per elaborare una disciplina scolastica a pieno titolo.

Era tuttavia evidente che le prescrizioni giuridiche e le indicazioni amministrative non bastavano a definire l'identità di una disciplina, il cui cammino si profilava piuttosto arduo. E' sembrato opportuno assecondarlo anche con un'occasione annuale di confronto e di verifica. L'appuntamento di quest'anno è il 5°.

Negli anni precedenti si è inteso soprattutto documentarsi con rigorosa puntua-

lità: una vasta ricerca a livello nazionale, finanziata in parte dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, si è di fatto conclusa nel maggio del '91 (G. MALIZIA - Z. TRENTI, *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, Torino, SEI, 1991). Essa ha consentito un primo bilancio attorno ad una 'disciplina in cammino' di cui lo scorso anno si sono voluti vagliare gli aspetti più significativi. I risultati sono apparsi sotto molti aspetti sorprendenti; hanno posto una quantità di interrogativi a livello istituzionale e pedagogico-didattico.

Aprondo il Convegno di quest'anno il prof. Z. Trenti ne ha richiamato uno - particolarmente urgente: riguarda la spinta a portare la disciplina sul piano dell'esperienza concreta, sull'analisi del vissuto nelle attese degli allievi e nella preoccupazione dei genitori; non senza qualche legittima perplessità per la correttezza dell'impostazione scolastica, cui sia la cornice istituzionale che la preoccupazione professionale dei docenti inclina.

I risultati della '*Ricerca*' documentano puntualmente il problema:

- a) Gli insegnanti di religione (IdR) vogliono una disciplina e si sforzano di elaborarla anche tenendo conto e integrando opportunamente le richieste che vengono dagli studenti e dai genitori: immaginano una disciplina diversa che tuttavia non rinuncia ad essere disciplina. ...
- b) Gli studenti accettano che l'insegnamento della religione cattolica (IRC) sia disciplina; ma non si preoccupano gran che di rivendicarne la corretta elaborazione: quanto piuttosto di garantirsi uno spazio di confronto e di dialogo all'interno della scuola; forse anche giocando sull'arma della scelta che consente, specialmente nelle Superiori e man mano che si va avanti nell'età e nella scolarizzazione, di 'contrattare' gli argomenti e i metodi senza 'scardinare' l'ordinamento strutturato della disciplina. ...
- c) I genitori guardano alla disciplina come condizione educativa; probabilmente poco avvertiti della logica implicita e delle esigenze didattiche che debbono qualificarla. Preoccupati invece che i propri figli ottengano un appoggio e un indirizzo di ordine esistenziale e morale, magari su base religiosa, di cui per altro sembrano ancora sostanzialmente fiduciosi (ivi, p. 248).

L'aspetto disciplinare dell'IRC è dunque diversamente inteso.

Ma le difficoltà affiorano su diversi versanti:

- l'esperienza concreta, il vissuto, può essere oggetto della 'finzione scolastica'?
- l'esperienza cui si richiamano gli allievi spesso si porta su argomenti e tematiche che sembrano aver poco da spartire con l'universo religioso;
- l'analisi del cattolicesimo privilegiato dal Concordato sembra allargarsi o addirittura stemperarsi in una vaga religiosità nell'immagine di gran parte degli allievi avvalentisi;
- le scelte didattiche concrete che l'insegnante persegue sono diverse: non sempre rigorosamente elaborate, corrispondenti alla formazione prevista dai curricula

ufficiali; spesso obbligate dal confronto concreto con la classe e da una certa contrattazione cui la disciplina è esposta: in definitiva bisogna fare i conti con il diritto di avvalersi, che è una carta in mano agli studenti. La ricerca documentata a proposito proporzioni di per sé eloquenti:

tav. 1

**Quale dei seguenti metodi utilizza maggiormente nell'IRC
a livello di biennio e di triennio? (item. n.32)**

	nel biennio	nel triennio
A) Partire da avvenimenti di cronaca e di attualità, cercando di capirne il significato alla luce del Vangelo	16,4	18,8
B) Prendere in esame in modo sistematico i più grandi problemi dell'uomo e del giovane e discuterli in chiave cristiana	39,0	49,8
C) Enunciare le verità della fede, facendone l'applicazione alla vita	11,6	13,6
D) Analizzare in modo continuato una o più fonti della tradizione cristiana (Bibbia, Concilio...)	22,2	7,4
E) Altro	5,4	3,4

L'orientamento metodologico corrispondente all'item B) è di gran lunga il più seguito, come è facile notare (ivi, p. 242).

Dall'insieme di questi richiami è chiaro che l'educazione religiosa scolastica muove i primi passi verso l'assetto disciplinare con notevoli incertezze e difficoltà. Affiora un orientamento preponderante per le metodologie induttive, si privilegia il riferimento all'esperienza concreta degli allievi: tuttavia i percorsi didattici risultano spesso intuitivi ed abbozzati; denunciano evidenti carenze a livello di elaborazione concettuale.

E' sembrato interessante verificare la situazione attuale, individuarne gli sbocchi più significativi, con le provocazioni che sottendono. Il tema del Convegno si è quindi concentrato su **Esperienza e didattica nell'IRC**.

Nell'insieme il Convegno si è mosso su una triplice preoccupazione:

- Come situare l'IRC nell'attuale progetto scolastico?
- Quale metodologie privilegiare?
- Quale apporto nei sussidi didattici?

Qui diamo rilevanza soprattutto al dibattito circa il 1° tema, in cui sono affiorati aspetti pedagogicamente assai rilevanti.

1. - IRC e progetto scolastico

Tre interventi hanno evidenziato aspetti complementari che meritano di essere specificamente richiamati.

Il prof. Giuseppe Bertagna, direttore di Nuova Secondaria, ha richiamato il senso globale del fatto educativo; vi ha rilevato l'esigenza di coerente compiutezza che non può prescindere dal perseguire una maturazione integrale della persona. In questa prospettiva non è tanto questione di interrogarsi sull'IRC e la sua elaborazione, quanto sull'educazione scolastica e le sue irrinunciabili richieste. Di qui scaturisce il significato che assume l'insegnamento religioso e il ruolo conseguente da attribuirvi nel progetto scolastico.

Osserva puntualmente Bertagna: «Per quanto sprezzantemente ostracizzato, infatti, il problema vero e più decisivo riguardante la questione che ci appassiona rimane quello di una rilettura adatta ai tempi, alle maturazioni intervenute ed alle nuove consapevolezze e sensibilità culturali, del 'fondamento e coronamento' di gentiliana memoria. E' possibile **educare** senza l'apertura al trascendente come condizione e come fine? Si può **istruire**, con successo per i docenti e con soddisfazione per i discenti, limitandosi ad esibire/incontrare **conoscenze scientifiche o legittimate scientificamente**, avulse, tuttavia, dal *sensu* che esse rivestono per i 'problemi' decisivi della vita di ciascuno (la *mia* salvezza, la *mia* nascita e la *mia* morte, la *mia* sofferenza, il *mio* praticare la giustizia o l'ingiustizia, l'amore o l'odio...) e che le conoscenze scientifiche o legittimate scientificamente non riescono ad esaurire, ma che, invece, la prospettiva religiosa tematizza in maniera peculiare? E' possibile trovare un *sensu* alla vita di ciascuno se non si respira nella scuola, nella famiglia, nella società, collettivamente insomma, **la testimonianza** di un *sensu unitario* da attribuire/riscoprire all'esistenza individuale, mediante, anche, **l'esperienza** religiosa dentro la pratica di 'una' religione?

Sono i temi dell'**unità dell'educazione** di cui parlava Rosmini e dell'intreccio educazione/ethos comunitario-sociale che la tradizione pedagogica e filosofica, da Aristotele alla Arendt, da Pestalozzi a Maritain, ha sempre coltivato 'teoricamente', senza cadere in ottiche puramente descrittive e sociologiche (alla Durkheim).

La domanda, che si impone, a questo punto, è se serva, da un lato, dedicare maggiore attenzione ai problemi interni di un insegnamento scolastico della religione, piuttosto che a quelli di *contesto* poc'anzi indicati e, dall'altro lato, se sia educativamente positivo, oltre che praticamente possibile, mantenere o difendere un insegnamento della religione, nel nostro caso cattolica, condotto secondo tutte le avvertenze autorizzate sia dalla più avanzata teologia ortodossa sia dal migliore e più accreditato armamentario pedagogico e metodologico-didattico messo a punto dalle scienze dell'educazione in questi anni, ma svolto in una scuola che considera, tutto sommato, *in-sensata e in-conferente* la tematizzazione, nell'esperienza scolastica, dei problemi di senso che, invece, costituiscono una delle condizioni trascendentali della struttura

del 'sapere' della religione sull'uomo e sulla sua 'educazione'».

Una tesi cui viene data ampia e coerente esposizione attraverso alcune puntuali esplicitazioni:

- La concezione integrale dell'educazione e della professionalità docente;
- Rilanciare una teoria e una pratica della scuola come vivaio dell'identità personale e di relazioni umane.
- Pedagogie della scuola educativa e insegnamento della religione.

Il prof. Guglielmo Malizia, direttore dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione (UPS), fa il punto su uno dei temi dibattuti nella scuola attuale: il vissuto degli allievi all'interno dei vari programmi educativi. Rileva le difficoltà per una corretta integrazione scolastica anche per discipline diverse dalla religione, quali ad es. l'educazione civica; le diverse concezioni soggiacenti all'elaborazione dei curricula.

Particolarmente interessante risulta l'identificazione delle diverse pedagogie che orientano i progetti scolastici attuali.

Schematicamente richiama alcune ipotesi:

- la scuola che istruisce,
- la scuola che seleziona,
- l'impostazione tecnocratica,
- l'impostazione neo-umanistica e solidaristica.

Essenziali accenni alla compatibilità delle varie ipotesi con l'insegnamento religioso rilevano in particolare nella quarta ipotesi un largo margine di interazione: «La quarta ipotesi consiste nell'impostazione *neo-umanistica e solidaristica*. Questa mantiene la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale.

Essa implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola.

Indubbiamente, la scelta neo-umanistica e solidaristica è esposta ai rischi della retorica delle proclamazioni inefficaci e del trionfalismo di un'utopia totalmente priva

di agganci con la realtà concreta: pertanto essa dovrà essere interfecondata dalle altre ipotesi e in questo senso acquistare in efficienza e in fattibilità. Tuttavia, appare sia come la strada che permette di affrontare in modo più efficace le sfide della complessa società multiculturale dell'Europa, sia come l'impostazione *più aperta alla dimensione etica e alla religiosa*».

In continuità con il suggerimento di Malizia si colloca la riflessione di mons. Giuseppe Rizzo che, in qualità di Vicedirettore del Settore IRC della CEI, riferisce la posizione attentamente riflettuta dei responsabili CEI. Fra una doppia impostazione in cui sembra dibattersi con evidente unilateralità e ambiguità l'IRC, quella "*catechistica*" e quella "*culturalistica*", Rizzo delinea una traccia più consona e coerente con il progetto scolastico della scuola italiana.

«L'insufficiente comprensione del problema, quale è quella propugnata dall'impostazione che convenzionalmente chiamato 'catechistica' e, all'opposto, quella sostenuta nella visione 'culturalistica', ha gravi conseguenze. Si può dare, nel primo caso, l'insorgere di *confusione* fra momenti e strumenti che sono collocati in ambiti di significato diversi; come è la catechesi rispetto all'insegnamento religioso scolastico. All'opposto si può alimentare un pericoloso *dualismo* che, inizialmente di natura concettuale e psicologica, diviene poi esistenziale e si può individuare come *divaricazione fra cultura ed esperienza*. In buona sostanza, saremmo responsabili di una cattiva pedagogia se lasciassimo intuire che la soluzione 'culturale' del problema religioso è sufficiente e può mettere il cuore in pace ai battezzati, senza più inquietarli sul piano del vissuto religioso. Saremmo di fronte, inequivocabilmente, ad un'altra sottile traccia di secolarismo, cioè ad una ulteriore giustificazione della parcellizzazione della vita e della persona nella quale ogni frammento è fine a se stesso e autolegittimante.

La soluzione di questo dilemma, non sta nel caricare l'IRC di compiti impropri, sostitutivi di carenze che vanno tempestivamente affrontate in altri contesti, ma nel dargli il respiro disciplinare di cui ha bisogno, di cui ha diritto e per il quale ha le forze. La *Nota* della CEI, *Insegnare religione cattolica oggi*, traduce questo concetto come impegno ad "una corretta comprensione della natura e delle finalità di questa disciplina scolastica" per far "emergere il suo valore autonomo e il suo contributo specifico al progetto educativo della scuola..." (ibid. 2; cfr. anche 4-7, 13, 15). Si tratta certamente di un contributo che attualizza la *dimensione religiosa* dell'educazione portandola nel cuore dell'educazione globale assicurata dalla scuola. E' l'assunzione di un compito intenzionale, come è nella natura dell'istituzione che lo attua per tutti i 'saperi': il passaggio dall'implicito all'esplicito, dall'immediato al riflesso. E' questa potenzialità della disciplina ad assicurare ricchezza, originalità e 'infallibilità' (quella possibile nell'ordine delle mediazioni umane) al nuovo IRC».

Sotto lo stimolo di questi interventi il dibattito si concentra sul rapporto IRC e progetto scolastico: giustamente viene evidenziata l'improduttività di una ricerca

pedagogico-didattica isolata ad una singola disciplina: tanto più ad una nuova disciplina che cerca non senza difficoltà strutturali e pedagogiche la propria identità. E' nel progetto complessivo della scuola che l'insegnamento della religione trova la sua naturale legittimità e la sua coerente impostazione.

Solo se l'orientamento della scuola fa spazio alla tematica religiosa e la sente significativa, una disciplina specifica che la interpreti trova la sua adeguata risonanza e può ragionevolmente spingersi alla ricerca e alla verifica di metodi pertinenti ed efficaci.

Come è vero che un IRC condotto con autorevolezza e dignità può risvegliare la scuola alla dimensione trascendente ed evidenziarvi il ruolo insostituibile della religione.

2. Quale metodo per l'IRC?

E' propriamente il tema del Convegno.

Più precisamente l'attenzione è portata su una scelta concreta che gli insegnanti di religione vanno di fatto operando. Il riferimento che ritorna è l'esperienza dell'alunno; rimane tuttavia sempre presente la preoccupazione di elaborarla in termini coerenti con la logica del processo educativo scolastico. Di qui le varie ipotesi che affiorano nell'esercizio concreto della disciplina.

La *'Ricerca'* offre indicazioni preziose che vengono recuperate soprattutto dall'intervento del prof. Cesare Bissoli e della prof.ssa Rosanna Finamore-Testa.

Bissoli analizza soprattutto le risposte dei Testimoni privilegiati. Nelle annotazioni e nei suggerimenti molteplici che provengono dal versante di una competenza riconosciuta - tali erano appunto i testimoni privilegiati, di cui si era sollecitata l'opinione nella *'Ricerca'* citata - viene messa in rilievo una dialettica non risolta fra

- attualità e sistematicità,
- esperienza e dottrina,
- soggettività e scolasticità.

In altre parole l'esperienza concreta degli alunni vi è riconosciuta come riferimento legittimo o addirittura privilegiato; e tuttavia si richiama l'impegno della scuola alla proposta correttamente formulata, elaborata con dignità culturale.

Finamore-Testa evidenzia la necessità di fare chiarezza sul termine esperienza. La *'Ricerca'* documenta una richiesta esplicita e largamente condivisa: tuttavia il riferimento all'esperienza è fatto complesso che esige molte precisazioni e a livello interpretativo e a livello pedagogico didattico. Proprio queste osservazioni inducono

a chiarificazioni e puntualizzazioni molteplici.

Si tratta di decifrare l'aspetto specifico religioso nell'esperienza cui gli allievi sollecitano la scuola; soprattutto di elaborare processi corretti e coerenti di analisi e di valorizzazione dell'esperienza per non appiattare la scuola in discussioni banali e sterili; per non svilire la professionalità specifica dell'insegnante di religione.

Torna e resta aperto il problema di quali metodologie privilegiare per rispettare il richiamo al vissuto esistenziale, di cui l'IRC si fa carico e da cui rischia di trovarsi sospinto su versanti lontani dall'esigenza di rigore propria della scuola.

L'attenzione si porta quindi sulle metodologie in atto. Pur riconoscendo che qualunque scelta metodologica può tener conto dell'esperienza concreta degli alunni, il metodo induttivo sembra imporsi obbligatoriamente dove si voglia valorizzarla per un processo coerente e integrale. L'opzione dottrinale che parta dall'esperienza come occasione o pretesto per esporre contenuti precostituiti resta sospetta e per lo più distanzia gli allievi. Il vero problema sta esattamente nel garantire una elaborazione coerente che sappia partire dagli interrogativi reali e sappia darvi risposta integrandovi i contenuti del cristianesimo esattamente come svolgimento e interpretazione rigorosa di questi stessi interrogativi.

Ed è a questo punto che la disciplina IRC denuncia carenze vistose e nella scelta-applicazione dei metodi, e nella strumentazione didattica.

Circa i metodi induttivi vengono richiamati quelli cui la scuola sembra dare maggiore attenzione.

Il *metodo della correlazione* anzitutto, sia per l'elaborazione rigorosa cui l'ha portato l'esperienza dell'insegnamento religioso in Germania, con risonanze e tentativi molteplici anche nella consuetudine italiana (prof.ssa Finamore-Testa).

Il *metodo della ricerca* per la risonanza che ha assunto nella scuola primaria e secondaria italiana, pur nelle incertezze che ancora lo caratterizzano (prof. Lucillo Maurizio).

La *metodologia per concetti*, cui si è voluto riservare ampio spazio di esposizione, sia per la relativa novità che rappresenta nell'IRC, sia per una sperimentazione in atto.

Il prof. Piergiorgio Stefani espone per sommi capi la sperimentazione in atto nella Provincia di Trento: «Il settore IRC dell'UCD di Trento, che rappresento, si è misurato con il problema dell'identificazione di modelli didattici percorribili dall'IRC verso il percorso di aggiornamento e di formazione per l'IRC, riconosciuto dall'IPRSAE (Istituto Provinciale di Ricerca, Aggiornamento e Sperimentazione Educativi), sulla cultura religiosa locale (SPART: storia, personaggi, arte, religione nel Trentino) di cui il direttore scientifico è stato il prof. Damiano.

Fra i vari modelli didattici è stata privilegiata la didattica per concetti.

Questo modello ha la caratteristica di pretendere un'attività personalizzata nel rapporto insegnante-alunno che si sviluppa e sistema mentre l'insegnamento-

apprendimento è in atto: si qualifica come *modello scampolo*: la stoffa a disposizione va ritagliata sulle caratteristiche di chi apprende. Ecco l'importanza della 'conversazione clinica' che rappresenta il passaggio dall'intenzione dell'insegnante (mappa concettuale) alla rete di concetti che tiene conto delle 'misure' (concetti spontanei...) dell'allievo. In questo modo l'attenzione alla situazione esperienziale, che in fondo non è altro che la somma delle relazioni di concetti con i quali effettivamente l'allievo conosce la realtà, viene costantemente mantenuta. Sul guadagno di concetti che l'apprendimento manifesta nei vari momenti dell'attività didattica si calibra la valutazione, che è essenzialmente controllo del processo didattico».

Un intervento puntuale di Giancarlo Moroni precisa gli aspetti peculiari e qualificanti della metodologia per concetti, incentrata, come già aveva esposto Stefani, sulla "conversazione clinica", quale momento risolutivo del processo di apprendimento.

Il richiamo porta la discussione sugli aspetti qualificanti e risolutivi propri di ogni metodologia. E' evidente che un processo educativo coerente ed efficace fa leva su momenti privilegiati da evidenziare e valorizzare nell'esercizio didattico effettivo.

Così se la metodologia per concetti s'incentra sulla 'conversazione clinica', la *metodologia per obiettivi* s'impegna sulla elaborazione rigorosa e verificabile dell'obiettivo stesso; come il metodo della ricerca tende ad evidenziare con chiarezza il problema e la sua dimensione inesplorata, da cui prende avvio e giustificazione l'intera ricerca.

3. Quali sussidi con quale elaborazione?

Aspetti peculiari vengono offerti dal prof. Roberto Rezzaghi, autore di un testo didattico per le medie superiori (A. BONORA - R. BRUNELLI - R. REZZAGHI, *Giovani e cultura religiosa*, Brescia, La scuola, 1991). Nel suo intervento sono evidenziati soprattutto i criteri di elaborazione di un progetto organico, quale supporto alla prassi didattica concreta.

«Un manuale di religione è un 'sussidio'. Come tale è pensato per un servizio ed un sostegno a chi insegna. E' pensato con un'impostazione didattica, che ne costituisce il tratto dominante e specifico; ma sempre con una struttura aperta ed orientativa; mai costrittiva per il docente. Il modello didattico operativo e la programmazione concreta saranno poi scelti e decisi sul campo dai singoli insegnanti, ai quali chi scrive un manuale non dovrebbe mai sostituirsi. ...

Nella convocazione per il Convegno odierno ci si invita, tra le altre cose, ad individuare le premesse di una *metodologia induttiva* che sappia valorizzare le tendenze in atto.

A me sembra che ciò si possa fare attraverso la considerazione di tre riferimenti che, di fatto, presentano aspetti di convergenza:

- a) la natura dell'insegnamento scolastico, che emerge dal quadro legislativo;
- b) la natura del messaggio, che costituisce il contenuto del rapporto didattico nella scuola di religione;
- c) i destinatari, le loro attese, le loro esigenze di crescere attraverso l'esperienza scolastica.

Questi aspetti possono apparire problematici ai fini della configurazione dell'IRC come disciplina scolastica. Lo vediamo nei commenti che lamentano le caratteristiche di incompiutezza di questo insegnamento.

Nei commenti in particolare di E. Damiano e F. Pajer alla *'Ricerca'* ci sono annotazioni puntuali che richiamano il pericolo di stemperare la disciplina in una *'conversazione amicale'*, in una sorta di *'libera chiacchierata'* su argomenti di interesse giovanile. Osservazioni del genere risultano pertinenti e serie: non è lecito disattenderle senza esporsi ai rischi della superficialità. Soprattutto è da ritenere come punto fermo che non è indulgendo a concezioni che portino ad identificare l'IRC con insegnamenti non scolastici che si valorizza la disciplina.

D'altra parte, se, come richiesto, si vuole procedere per via induttiva, muovendo dall'esistente, di fronte alla situazione che ci si presenta è lecito verificare fino a che punto gli elementi indicati, indiscutibilmente problematici, siano "assolutamente" dannosi per una definizione disciplinare dell'IRC, o se non portino in sé anche un'anima di funzionalità da riconoscere, accogliere e coltivare, magari allargando concezioni un po' troppo rigide di disciplinarietà, nelle quali ci stanno stretti anche altri insegnamenti scolastici.

Il contenuto di natura implicativa dell'IRC, che ne fa una materia ad alto spessore formativo, rende certamente il nostro insegnamento diverso da alcuni altri; ma non da tutti. Per questo non lo isola e non ne fa un corpo estraneo. Nella scuola ci sono altre discipline che elaborano contenuti capaci di provocare esistenzialmente, e che di fatto mediano sistemi di significato di diverso tipo. Si pensi, ad esempio, alla filosofia o, per certi aspetti, anche alla letteratura. Non credo che l'insegnamento di Leopardi o di Pirandello possa essere fatto senza andare a toccare la sfera dei significati dell'esistenza. Che questo poi danneggi la disciplinarietà dell'insegnamento è tutto da discutere.

Altra cosa è invece trasformare il momento didattico in dialogo inopportuno e non pertinente al tema trattato, che facilmente diventa chiacchiera o pretesto per il disimpegno».

Per quanto riguarda la produzione di testi e sussidi, problemi specifici concernenti soprattutto il fatto editoriale sono richiamati dal direttore editoriale, dott. Sergio Giordani, e dal direttore del reparto specifico religioso, dott. Marco Garena, dell'editrice SEI. Vengono illustrate:

- scelte e proposte SEI per l'IRC
- le sfide del mercato
- possibili efficaci risposte alle sfide.

Un susseguirsi di annotazioni assai concrete e pertinenti evidenziano tutta un'area di grande rilevanza per la serietà dell'impostazione disciplinare.

Sulla traccia di queste indicazioni, interventi diversi sottolineano integrazioni indispensabili circa

- la corretta impostazione disciplinare (prof. Sergio De Carli);
- l'attenzione ai contenuti (prof. Bruno Bordignon);
- la specificità dell'educazione scolastica (prof. Giovanni Nicoli).

4. Conclusioni

Le conclusioni raccolgono in sintesi gli stimoli più significativi emersi dal dibattito.

1) L'impianto pedagogico-didattico dell'IRC, per quanto accurato, resta inefficace in una scuola refrattaria al riferimento trascendente. S'impone quindi una verifica del progetto educativo globale: è importante domandarsi se risulti credibile un'educazione che, nel definire i propri obiettivi e le proprie finalità, possa prescindere dalla Trascendenza. Osservazioni del genere tendono a spostare l'asse del dibattito, che - anche nell'ambito dell'educazione religiosa - non può isolarsi, né prescindere da una verifica esigente degli orientamenti e delle ipotesi educative che il progetto scolastico sottende.

2) Nella molteplicità di ipotesi pedagogiche attuali è indispensabile verificare quali tra esse facciano spazio all'educazione religiosa. L'ipotesi neo-umanista e solidarista, se opportunamente integrata nel rigore dei propri procedimenti, sembra la più fidabile.

3) L'esperienza - il vissuto concreto degli allievi - s'impone come riferimento privilegiato nell'IRC. Rappresenta comunque un'istanza che attraversa l'intera educazione scolastica, che per lo più la disattende.

Le resistenze più tenaci affiorano da parte di concezioni rigide e formali di disciplinarietà, probabilmente da ripensare: tanto da rendere le discipline scolastiche permeabili alla domanda esistenziale.

L'esperienza rappresenta comunque un nodo complesso: può essere rivisitata e approfondita anche sulla scorta delle ricerche più recenti in ambito fenomenologico-esistenziale.

4) L'analisi dei metodi didattici più praticati porta sul versante induttivo. La varietà delle metodologie rappresenta una ricchezza da salvaguardare, soprattutto data la diversa sensibilità e formazione dei docenti.

Meritano tuttavia verifica i singoli processi che caratterizzano ciascuna metodologia, essendo importante evidenziare e portare a piena elaborazione l'aspetto o gli aspetti qualificanti.

5) Un problema più complesso, e continuamente affiorante, riguarda un certo scollamento fra proposta confessionale - dottrina cattolica - e risonanza che questa assume nella percezione degli studenti.

Risulta documentata e ampiamente confermata dalla prassi didattica una certa insignificanza del linguaggio e più globalmente dell'orizzonte interpretativo proprio della tradizione religiosa cattolica. Sembra progressivamente sfaldarsi un contesto credente, nel quale il linguaggio religioso trovava risonanza e credibilità; s'impone una considerazione più impegnativa che sposta l'asse della ricerca delle scelte di metodo all'orizzonte ermeneutico: da tematizzare.

EDUCARE ALL'ALTRO NELLA SCUOLA CATTOLICA

La riflessione che la scuola cattolica sviluppa al proprio interno non può essere né autarchica, né chiusa.

Non può essere "autarchica" perché la scuola cattolica non è un assoluto, ma un'esperienza "relativa", nel senso forte del termine: essa infatti implica la presenza del mondo e della Chiesa fra i quali si pone come strumento di dialogo e di servizio. Riflettendo perciò su di sé, essa assume elementi dal duplice orizzonte della sua esistenza, il mondo e la comunità cristiana, e si rapporta con loro domandando e rispondendo in un ideale perenne dialogo.

Non può nemmeno trattarsi di una riflessione "chiusa", fatta cioè ad uso e consumo della scuola cattolica: c'è un'esigenza di comunicazione, di diffusione, in ciò che è autenticamente cristiano e autenticamente educativo.

*Il testo che proponiamo, documento finale del Convegno FIDAE (Chianciano, 24-29 agosto 1992, *Educare all'altro nella scuola cattolica*), ha un immediato valore non solo per chi era presente fra i convegnisti e per le comunità educanti delle scuole cattoliche, ma per tutti coloro che hanno a cuore l'educazione e la scuola.*

Il tema è attuale, ma non solo, e prima di tutto, nel senso di emergenza da affrontare sul piano organizzativo e psicologico, ma come esigenza di portare nel cuore delle persone e delle comunità, piccole e grandi, la rivelazione che la salvezza dell'identità di ciascuno e dei gruppi sta nella capacità di accoglienza/integrazione dell'altro. E' un cammino che non si fa solo con i buoni sentimenti ma con un serio approccio teoretico ed etico al problema.

I rappresentanti delle varie componenti (gestori, presidi, docenti, genitori, studenti) delle comunità educanti delle scuole cattoliche italiane facenti parte della Fidae, dopo avere ascoltato le relazioni proposte e dopo avere discusso e riflettuto, hanno individuato alcuni elementi, validi come pista teorica e pratica per l'anno educativo-scolastico che stiamo per intraprendere.

1. Il dono dell'altro

La scoperta dell'altro, che fonda la nostra vita di relazione, ha nei due misteri principali della nostra fede, la fonte da cui si sprigiona il dono e l'attenzione etica all'alterità.

La *SS. Trinità*, infatti, è punto di rapporto e di confronto perché gli altri, tutti e singoli, vengano percepiti come persone: persone esistenti per sé, persone uguali tra loro, persone distinte e diverse le une dalle altre.

Gesù Cristo, d'altra parte, l'uomo "per l'altro", è il paradigma del nostro rapporto con il fratello. Egli è l'icona della prossimità. Egli è il punto di riferimento per chiunque voglia "pro-esistere".

Per realizzare il dono per l'altro è necessario riconoscere a tutti pari dignità di persone; rispettare i tratti caratteristici di ciascun volto (volto "rivolto all'altro"); assumere l'atteggiamento di chi realizza una "relazione sussistente". La concezione di un "io" autosufficiente è distintivo essenziale della filosofia borghese. Esso non ammette alcuna lacerazione interiore ed ha vergogna di mancare di "con-fidenza" in se stesso.

Ora, problema del momento storico attuale - soprattutto il prospettiva educativa - è quello di uscire da questi parametri egocentrici e mettersi in cammino in ricerca dell'altro. Ogni io è un volto "rivolto" all'altro. L'amore per l'altro, che Cristo costantemente ci propone, è possibile realizzarlo tramite questa apertura. Urge incarnarsi nell'altro, divenendo uomini per gli altri: ogni "io", quasi "indigeno" come l'altro. Urge appassionarsi per l'uomo e battersi per l'uomo chiunque esso sia: accettandone le "differenze" in convivialità e sim-patia totale; testimoniando una volontà quotidiana e fattiva di "pace", intesa come pienezza di vita per l'altro, per l'uomo, per tutti anche attraverso le stigmate del proprio personale soffrire.

Così idealmente ciascuno si "metterà in cammino" dotandosi del bastone del pellegrino e della bisaccia del cercatore: bisaccia da riempire delle ricchezze dei valori dell'altro più che da svuotare o sminuire o distruggere.

2. Il paradigma della reciprocità

Le nostre strutture mentali ed intellettuali sono informate e come impregnate dalla categoria della "identità". Urge una conversione radicale alla "differenza":

bisogna cioè passare dal paradigma dell'"identità" a quello della "differenza". Urge **pensare all'altro sempre come diverso, inomologabile, inassimilabile**. Solo se intesseremo rapporti basandoci su tale categoria esistenziale nuova della differenza, solo allora, sarà possibile fondare un valido "paradigma di reciprocità".

Gli elementi infatti costitutivi del "paradigma della reciprocità" sono intessuti di relazione, di differenza-distanza, di alterità motivante-motivata, di dialogo, di responsabilità etica. Tale arricchente riflessione va pertanto adattata, via via, ai vari livelli esistenziali degli umani e quotidiani rapporti (... relazioni di amicizia tra i ragazzi, relazioni d'amore tra i fidanzati, relazioni tra i coniugi, relazioni professionali...).

La conversione decisiva avviene solo quando *percepisco me stesso come "io" proprio perché c'è un "tu" che è la condizione del mio essere io*. Diventa pertanto significativo pensarsi come "**nome proprio**": non tanto per una "presa di possesso" ma come esplicito riconoscimento della unicità e dell'alterità ineliminabile dell'altro. La funzione del nome, infatti, è quella di essere "chiamato" da un altro: cui rispondo e di cui rispondo.

Diventa, pertanto, importante la reciprocità nelle relazioni educative: **l'altro**, bisogno costitutivo del mio io; **l'altro**, che esige l'incontro ed il riconoscimento. Così, solo così, l'educazione diventa co-educazione, cioè circolarità educativa, apprendistato, pre-occupazione dell'altro. Dentro tale reciprocità il docente diventa allora "*maestro di domande*" ed "*orientatore di senso*": non tanto "imbonitore di idee". Ed anche nella più larga "relazione interculturale" (altri popoli, altre culture...) il paradigma della reciprocità permette ed aiuta a passare dalla mera "tolleranza" alla più umana e gioiosa "*convivialità delle differenze*" e del loro ri-riconoscimento: movimento "mai stanco" ed "in-quieto" al Tu che mi è prossimo, uguale e diverso.

3. Pregiudizi e stereotipi nel mondo della scuola

È proprio la comunità educante che deve rinnovarsi profondamente, rivisitando gli eventuali pregiudizi e stereotipi che deformano la percezione del mondo esterno. Tesi come si è ad evitare l'angoscia per la ricerca di una illusoria sicurezza, stereotipi e pregiudizi ci pongono troppo spesso in atteggiamento ostile e combattivo verso tutto ciò che è diverso dai nostri valori.

A causa di pregiudizi e stereotipi (*immagini di realtà su basi aleatorie di esperienze o informazioni passate e parziali*), gli insegnanti rischiano di avvicinarsi agli studenti con paure o aspirazioni tali che possano portare a "relazioni umane non educative": non favorendo così lo sviluppo della persona e, tanto meno, l'autonomia degli studenti. Tali sfalsate relazioni generano solo dipendenza e atteggiamenti infantili.

Le modalità attraverso le quali gli insegnanti possono trasmettere stereotipi e

pregiudizi sono plurime: lo stile educativo, l'organizzazione della classe, la comunicazione verbale, la comunicazione non verbale, la stessa visione offerta attraverso i libri di testo adottati.

Pertanto, docenti e comunità educante devono impegnarsi a mettere in atto largamente, dei "correttivi". *Sul piano intellettuale* questi debbono favorire sia il dilatarsi di una vera comunicazione circolare, il dialogo, il confronto critico, sia lo scoprire le tante sottese ideologie, affrontando via via le insorgenti problematiche e conflittualità storico-geografico-scientifiche... *Sul piano relazionale* urge impegnarsi a "stare-con" gli allievi, onde sincerarsi e così superare stereotipi e pregiudizi, per recuperare l'umanità e la dignità di chi non è amato e di chi non ha un volto. *Sul piano strutturale*, infine, lo smantellamento di pregiudizi e stereotipi si gioca, in gran parte, tramite un corretto funzionamento del Collegio Docenti ed in un attento scandaglio su quanto viene espresso, consciamente o inconsciamente, nei "compiti" stessi dei singoli allievi.

4. Nuove vie dell'antropologia

Il passaggio di concezione da una egocentrica identità dell'essere e del "conosci te stesso" ad una dinamica conoscenza e costruzione di sé anche e soprattutto attraverso l'altro - e conseguentemente mediante la necessaria organizzazione socio-politica - riusciamo a coglierlo compiendo uno schematico *excursus* storico e filosofico delle trasformazioni avvenute.

La **società organica** (il cui macro riferimento può essere l'organizzazione tribale) era fondata sul principio del collettivo. L'identità del singolo si realizzava, infatti, solo in quanto era componente di tale collettivo. In questo tipo di organizzazione, la prossimità di relazione avveniva solo all'interno del collettivo, mentre le scelte venivano finalizzate al tutto. Ogni singolo componente era così "garantito", venendo a trovarsi dentro una prossimità esclusiva.

Nella **società contrattuale moderna**, invece, l'io diventa perno di ogni organizzazione: sia personale sia sociale. Dall'oggettivo della società organica così si passa al soggettivo, riducendo la ricerca di senso a "ricerca all'interno del proprio io": con la conseguente enfattizzazione dei caratteri genetici soggettivi. Sorge così l'urgenza di individuare le "regole del gioco" che scandiscono i limiti dello spazio di libertà del singolo, in modo tale da garantire la sua comunitaria convivenza. Tale "patto sociale" così trova una delle più significative sue esplicitazioni nella "Carta dei diritti dell'uomo" (1789).

Uno dei tratti più significativi della società moderna - per quanto riguarda l'apertura all'altro - è l'implicita affermazione del pari valore di tutti gli uomini, in quanto soggetti. Comunque, dentro una simile concezione, risulta molto difficile sia il non cadere in un "io" come potere-diritto, sia la possibilità di realizzare una vera "relazione gratuita". Un tentativo di superamento lo si può individuare in quell'orga-

nizzarsi della società, basandosi sull'Esodo: esodo da sé, per realizzare il fatto socio-personale sul binomio "io-l'altro".

Ed infatti il **Dio dell'Esodo** ama il suo popolo in quanto e nonostante "straniero": ossia radicalmente altro da Sé. L'alterità tra Dio e l'uomo è davvero totale. Ma questo non solo non fa da impedimento: anzi è a base e spinta all'amore. In questa concezione di "straniero" si può trovare l'identificazione dell'altro. Ecco, non il mio prossimo, non il mio simile, non il mio vicino: ma l'altro, lo straniero. Tutti gli altri. Gli sconosciuti. La definizione di tale rapporto non è di immediata e pietosa "reciprocità". È un rapporto gratuito e asimmetrico, al punto tale da fondarsi sul concetto di "responsabilità": io rispondo dell'altro, io sono responsabile dell'altro.

Sul piano sociale poi la società dell'esodo dovrebbe così poter realizzare l'insorgere di quella "coscienza" di responsabilità e rispetto e promozione a livello comunitario, capace di superare ogni limite di quella organizzazione che è l'organizzazione capitalistica dell'Occidente.

5. Riprogettare i percorsi educativo-didattici a partire dall'altro

È facile constatare come il fatto educativo sia sempre attraversato dalla dimensione antropologica. Infatti ogni metodologia rimanda ad una didattica, questa ad una pedagogia e quest'ultima ad una antropologia. Di conseguenza è logico e necessario riprogettare tutti i percorsi educativo-didattici "a partire dall'altro".

La realtà scolastica, a tutt'oggi, è ancora una istituzione educativa centralizzata: dove l'identità e l'uguaglianza rischiano di essere gestite con la forte modalità di "*reductio ad unum*".

Occorre invece "ripartire dall'altro".

Diventa pertanto indispensabile - seguendo quest'ottica - l'ascolto, il dialogo, la ricerca comune come pure le metodologie attive e le tecniche di animazione più adatte quali i giochi di cooperazione, i giochi di simulazione, i socio-dramma, i vari training, le scritture collettive, le fiabe-teatro, l'ecologia dinamica, la lettura delle immagini, la psicomotricità, la danza, ecc.

Nella ordinaria attività scolastica, noi operiamo una tipica trasmissione culturale, nella quale parliamo degli altri, diamo giudizi sugli altri, facciamo graduatorie e comparazioni con gli altri. Per riprogettare educativamente il tutto, partendo "dagli altri", occorre operare delle correzioni di fondo ed allenarsi ad assumere il punto di vista dell'altro usando, ad esempio le "*fonti*" dell'altro; allenarsi a favorire esperienze di decentramento attraverso la simulazione e l'empatia; fare continuo e critico ricorso al metodo comparativo ed alla visione sinottica.

In termini più globali, possiamo e dobbiamo abituarci alla "**decostruzione**". Ogni sana decostruzione ha tre insostituibili presupposti: psicologici, etico-politici, pedagogici.

Quello di natura *psicologica* richiede che il soggetto sia disposto a prendere le distanze dai modelli forti e autoritari e, quindi, securizzanti. Il presupposto di natura *etico-politica* richiede, invece, di mettersi nelle condizioni adatte per una valutazione critica del sistema e modello di sviluppo dell'Occidente. Se non riusciremo a comprendere il forte nesso di "interdipendenza-asimmetrica" tra l'Occidente e il Terzo Mondo, continueremo ancora in tutti i modi a legittimarlo. Il terzo presupposto, infine, quello *pedagogico*, fa leva sul riconoscere che la scuola non svolge affatto un ruolo neutrale. La scuola influenza con le sue azioni, con le sue scelte di valori e con i modelli di società, i giovani che costituiranno il domani.

Normalmente oggi la scuola è ancora fondata sull'"etnocentrismo-occidentale". Esso ci permette e ci obbliga a fare "gerarchie" e ad esprimere "giudizi" sugli altri: sempre a partire da noi. Occorre assumere - seppure in maniera equilibrata - il punto di vista degli altri, ricorrendo al metodo comparativo e all'analisi sinottica delle situazioni, nella convinzione che il confronto con la "differente angolatura" è solo un arricchimento.

Si tratta di realizzare, appunto, la pedagogia della "decostruzione" per costruire il nuovo. Decostruire, quindi, altro non è che storicizzare, e quindi relativizzare, i saperi strutturati e consolidati, già carichi di pregiudizi limitanti. In particolare, per noi occidentali, si tratta di imparare ad assumere una visione ed una valutazione critica dello stesso Occidente, finora inteso come unico modello di sviluppo.

Operativamente, quindi, si tratta di intervenire decostruendo sugli atteggiamenti, sugli strumenti e sulle strutture-istituzioni della nostra scuola. Conseguentemente urge ricominciare a "costruire", partendo dalla convinzione che come l'io non è al centro (ed infatti il centro risiede nella relazione "io-tu") così il "noi" occidentale non è la cultura; ma una cultura tra molte altre culture.

STUDENTI ESTERI IN ITALIA

Scheda per la documentazione e la programmazione pastorale

Si tratta di un continente sommerso, in costante crescita, approssimativamente censito, caratterizzato da una presenza capillare nelle istituzioni scolastiche di tutta Italia, dalla materna all'Università.

Confrontando e integrando i dati forniti da due fonti qualificate l'ASPE (un'agenzia di ricerche pedagogiche) e l'UCSEI (l'Ufficio Centrale della S. Sede per gli Studenti Esteri in Italia), abbiamo elaborato una scheda sufficiente a dare l'idea della rilevanza del fatto, anche nella prospettiva pastorale che a noi interessa.

SCUOLA

(fonte ASPE, anno scolastico 89-90)

scuola materna	9.252
scuola elementare	6.811
scuola media dell'obbligo	2.605
scuola superiore	3.215

Molto significativi risultano alcuni dati complementari:

a) Regioni con maggiore incidenza di alunni stranieri nelle scuole

Lombardia	3.357
Lazio	3.237
Emilia	1.989
Toscana	1.480
Piemonte	1.068
ecc.	

b) Paesi di provenienza degli alunni stranieri iscritti in scuole italiane

Cina	1.054
Marocco	1.032
Polonia	919
USA	790
Stati della ex Jugoslavia	784
ecc.	

CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

(fonte UCSEI, anno scolastico 90-91)

Si tratta di Corsi molto vari per durata e finalità e vanno da quelli finalizzati all'apprendimento della lingua a quelli direttamente professionalizzanti.

studenti iscritti 2.403

UNIVERSITÀ

(fonte UCSEI, anno scolastico 90-91)

Gli studenti stranieri iscritti in Istituti Universitari e Accademici nel nostro Paese sono 23.648

I dati, disaggregati per provenienza dalle grandi aree continentali, danno questo quadro:

dall'Europa	12.866
dall'America del Nord	1.019
dall'America Latina	1.322
dall'Africa	2.827
dall'Asia	5.411
dall'Oceania	148
apolidi	43
non precisati	12

Febbraio 1993

Il totale di studenti nelle scuole, nei CFP, nelle Università è attorno alle 40.000 unità, con una progressione annuale documentata *nella scuola* del 20% e oltre; *nell'Università* di circa il 15%.

I dati non pretendono assolutezza, sono però eloquenti e contengono una grande forza di interrogazione pastorale.

Sono immaginabili i problemi che questa presenza porta con sé, diversi certo ma ugualmente formidabili in tutti i gradi e ordini di scuola, dalla materna all'Università.

Riportiamo da *CONFRONTO* (organo del Coordinamento Gruppi studenteschi cattolici, novembre/dicembre 1992) una breve intervista ad un'esperta del problema, la dott.ssa Graziella Favaro, che lavora con l'ASPE e al Centro informazione ed educazione allo sviluppo, a Roma.

D. Qual è il modello prevalente per l'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole italiane?

R. Se ci richiamiamo alla normativa, c'è una circolare del Ministero. In sintesi, prevede che i bambini stranieri devono essere disseminati, ovvero inseriti a piccoli gruppi nelle classi, senza superare le 4 o 5 presenze. Questo per facilitare un processo di integrazione, evitando la creazione di classi separate o con un programma rallentato.

Nella pratica, invece, in alcune situazioni si verificano inserimenti un po' selvaggi. Tipici esempi sono i casi in cui sussiste una grande differenza tra l'età del bambino, la sua scolarità precedente e la classe in cui viene inserito, in cui si verifica il famoso discorso del ritardo scolastico. Naturalmente il problema non riguarda i bambini che nascono qui, ma quelli che arrivano dai paesi di origine, per i quali spesso non ci sono adeguate modalità di accoglimento: maggiore è l'età, maggiori diventano le difficoltà.

Nella scuola media ci sono più problemi di inserimento che non nella scuola elementare, a causa del tipo di organizzazione, della varietà di discipline e di insegnanti.

D. A partire dalle esperienze che lei ha raccolto "sul campo" e dalle testimonianze dirette degli insegnanti, dei genitori stranieri e dei bambini stessi, quali sono le problematiche maggiori nell'inserimento scolastico?

R. Dal punto di vista degli insegnanti il problema maggiore in assoluto riguarda le difficoltà linguistiche. Gli insegnanti lamentano sia il fatto che i bambini non conoscono l'italiano orale o scritto, sia il fatto che loro stessi non hanno una competenza per poterlo insegnare come seconda lingua e non hanno materiali adatti.

Rispetto alle difficoltà linguistiche esistono due scogli principali. I primi problemi insorgono nel momento in cui il bambino non conosce l'italiano, per

comunicare con i compagni e con l'insegnante, e quindi non possiede una lingua per la comunicazione. Superato questo primo scoglio è necessario risolvere la non conoscenza dell'italiano come veicolo per studiare le altre discipline: non più quindi come lingua di comunicazione quotidiana, ma come lingua più astratta e più formale, necessaria per studiare la storia o la matematica.

Oltre ai problemi linguistici, approfondendo maggiormente le situazioni, emergono altri problemi. A volte è difficile instaurare relazioni con le famiglie, che peraltro partecipano poco alle riunioni e ai momenti collettivi di incontro. Un altro rischio è quello della grande solitudine extrascolastica che può colpire i bambini stranieri, così come sono molto delicate le relazioni che si instaurano in classe con i bambini autoctoni, in particolare le difficoltà che possono crearsi nei confronti dei bambini neri.

In quest'ultimo specifico caso, soprattutto se ce n'è uno solo, si rilevano qua e là episodi di rifiuto, che testimoniano le difficoltà che ancora esistono tra gli italiani rispetto alla convivenza con bambini che hanno un altro colore, un'altra provenienza.

Per quanto riguarda l'Università ci proponiamo di affrontare più compiutamente il problema nel corso del previsto *Incontro Nazionale per operatori di Pastorale dell'Università*.

Riteniamo, comunque che già da ora i dati offerti siano stimolanti per il lavoro delle Consulte diocesane di pastorale della scuola, per le federazioni delle scuole cattoliche, per le associazioni ecclesiali.