

Indice

Notiziario - Ufficio Catechistico Nazionale
n. 2 - maggio 2001 - Anno XXX

Presentazione pag. 5

***Incontro Nazionale dei Responsabili diocesani
per l'Insegnamento della religione cattolica
e dei direttori degli uffici diocesani
per la pastorale della scuola***

**LE RIFORME SCOLASTICHE
E L'INSEGNAMENTO
DELLA RELIGIONE CATTOLICA**

Cattolica (RN), 19-22 febbraio 2001

***Orientamenti pastorali del prossimo decennio:
la Pastorale della scuola e l'Insegnamento
della religione cattolica***

S.E. Mons. Cesare Nosiglia pag. 7

***Riordino dei cicli e nuovi curricoli:
tappe di attuazione, problemi e prospettive***

Prof. Bruno Forte. pag. 23

***La dimensione educativa nella scuola della riforma
e l'insegnamento della religione cattolica***

Prof. Giuseppe Bertagna pag. 37

Autonomia scolastica e problematiche pastorali

Prof. Mons. Angelo Vincenzo Zani. pag. 61

L'evoluzione amministrativa dell'IRC

Prof. Sergio Ciatelli pag. 73

***Le problematiche relative allo stato giuridico
degli insegnanti di religione cattolica,
dei nuovi programmi di religione cattolica,
dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica,
del riconoscimento dei titoli ecclesiastici
e della revisione dell'intesa tra C.E.I. e M.P.I.***

S.E. Mons. Attilio Nicora pag. 96

Conclusioni

Prof. Don Walter Ruspi pag. 110

Documentazione

- Legge 10 febbraio 2000, n. 30**
(in GU 23 febbraio 2000, n. 44)
Legge Quadro in materia di Riordino
dei Cicli dell'Istruzione pag. 114
- Intervento del ministro Tullio De Mauro in occasione
della presentazione del documento predisposto
della commissione per il riordino dei cicli d'istruzione
sui nuovi curricula della scuola di base** pag. 120
- Recenti sviluppi delle riforme scolastiche e questioni
relative all'insegnamento della religione cattolica**
S. E. Mons. Cesare Nosiglia
alla XLVIII Assemblea Generale dei Vescovi Italiani. pag. 135
- Sentenza della VI Sezione del Consiglio di Stato
pronunciata il 24 marzo 2000** pag. 147
- Risposte alle FAQ del sito internet del Ministero
della Pubblica Istruzione sul tema del credito scolastico
e della certificazione dell'IRC nell'esame di stato** pag. 152
- Elenco dei libri di testo per l'insegnamento
della religione cattolica nella scuola
forniti di nulla osta della C.E.I.** pag. 154

INCONTRO NAZIONALE DEI RESPONSABILI DIOCESANI
PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
E DEI DIRETTORI DEGLI UFFICI DIOCESANI
PER LA PASTORALE DELLA SCUOLA

LE RIFORME SCOLASTICHE E L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

Cattolica (RN), 19-22 febbraio 2001



resentazione

In questo Notiziario presentiamo alcune relazione dell'Incontro Nazionale dei Responsabili diocesani per l'IRC e dei Direttori degli Uffici diocesani per la pastorale della scuola, svoltosi a Cattolica dal 19 al 22 febbraio 2001 sul tema "Le riforme scolastiche e l'insegnamento della religione cattolica.

S.E. Mons. Cesare Nosiglia, Vicegerente della diocesi di Roma e Presidente della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università ha offerto una stimolante riflessione sugli Orientamenti pastorali del prossimo decennio in riferimento alla pastorale della scuola e all'Insegnamento della religione cattolica.

Il prof. Bruno Forte, Presidente nazionale dell'A.I.M.C., e il prof. Giuseppe Bertagna Ordinario di Pedagogia all'Università di Bologna e di Torino hanno aiutato i partecipanti a cogliere aspetti positivi e aspetti problematici del riordino dei cicli e dei nuovi curricula.

Mons. Vincenzo Zani, Direttore dell'UNESU, ha efficacemente puntualizzato le problematiche pastorali dell'autonomia scolastica, così come il prof. Sergio Ciatelli, esperto di problemi giuridici dell'I.R.C. ha illustrato in modo completo l'evoluzione amministrativa dell'IRC in quest'ultimo periodo.

L'intervento di S. E. mons. Attilio Nicora, Delegato della Presidenza C.E.I. per le questioni giuridiche, ha permesso di comprendere in modo più preciso le problematiche relative allo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica, dei nuovi programmi di religione cattolica, dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica, del riconoscimento dei titoli ecclesiastici e della revisione dell'intesa tra C.E.I. e M.P.I.

L'intervento di don Walter Ruspi, Direttore dell'UCN, ha concluso l'Incontro sottolineando l'atteggiamento con cui affrontare una riforma così complessa come quella scolastica e il contributo che la comunità cristiana può offrire a questo processo. Questo atteggiamento è bene espresso dalle parole con cui il Card. Carlo Maria Martini ha aperto il Convegno della FTIS (20.02.2001) dedicato appunto al tema della scuola. "All'alba del terzo millennio - ha affermato il Cardinale - sta probabilmente emergendo un nuovo profilo di scuola: meno statalista, meno autoreferenziale, meno scollegata dalla società, più autonoma, più corresponsabilizzata, più indirizzata alla qualità, finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona umana e, in forza del principio di sussidiarietà, più rispettosa dei diritti delle famiglie. L'atteso passaggio dalla scuola di Stato alle scuole della Repubblica (art.1, 1 legge n. 30 /2000) è una

novità molto interessante, anche se non priva di lacune e incertezze (...). I cattolici sono presenti nell'intero mondo della scuola e ne seguono attentamente l'evoluzione in atto, non senza qualche fondata preoccupazione. Essi non sono prevenuti nei confronti delle riforme, ma seguono il processo di trasformazione con un atteggiamento di puntuale e onesta informazione, di leale e corretta critica, unito ad un atteggiamento di coraggiosa proposta. L'attenzione alla scuola e alla sua complessa riforma è positiva se si traduce in un sereno dibattito, segno della premura di tutti per la scuola di tutti".

Il Cardinale ha così invitato a porre l'attenzione sul fatto che la questione scolastica ha alla sua radice una questione più radicale, quella *educativa*, nella quale va evidenziata la *dimensione religiosa* che deve emergere in modo più preciso e puntuale.

Roma, 10 maggio 2001.

Settore Insegnamento
della religione cattolica della C.E.I.



Orientamenti pastorali del prossimo decennio: la Pastorale della Scuola e l'Insegnamento della religione cattolica

S.E. Mons. CESARE NOSIGLIA • Vicegerente della diocesi di Roma,
Presidente della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica,
la scuola e l'università

(Testo non rivisto dall'autore)

Gli Orientamenti decennali della C.E.I. si intrecciano oggi con la Lettera Apostolica *Novo Millennio Ineunte* di cui recepiscono lo slancio cristocentrico, e la speranza che il Giubileo ci ha lasciato in eredità e che siamo chiamati a gestire e a porre come base portante del cammino della Chiesa in Italia.

È dunque importante anche per il nostro settore della scuola e dell'IRC collocarci all'interno di quanto gli Orientamenti delineano come obiettivi e sviluppo globale della pastorale, così da farne emergere le potenzialità e le indicazioni che sul piano educativo e culturale appaiono rilevanti per l'azione dei cristiani nell'ambito della scuola.

È ovvio che tali spunti vanno coniugati dentro un vissuto, quello scolastico, che è oggi in rapido e tumultuoso cambiamento e che esige la massima attenzione alle sue specificità proprio sul piano dell'autonomia, della cultura e dell'offerta formativa.

Tre sono i nuclei fondamentali attorno a cui gli Orientamenti si muovono.

1.
Il ricentramento
di tutta la vita e la
pastorale della Chiesa
su Gesù Cristo,
unico Salvatore e
speranza per il mondo

Niente nella Chiesa e niente dell'evangelizzazione e di ogni azione pastorale della Chiesa nel mondo può essere pensato e realizzato al di fuori di questa prospettiva cristologica.

La contemplazione del volto di Cristo suo Signore, rappresenta la via e la chiave di lettura non solo del volto e del mistero di Dio, ma anche dell'uomo, della storia e di ogni servizio culturale, spirituale e pastorale che la Chiesa è chiamata ad offrire agli uomini.

Cristo rivelatore del Padre, rivelatore dell'uomo all'uomo, diviene anche centro vivo della comunicazione ed educazione della persona e della coscienza di ogni persona che voglia non solo comprendere chi è e quale è il senso della sua vita e della sua storia, ma anche dove sta andando e verso quale traguardo sfocia la sua vita futura.

Se pensiamo al Giubileo e in particolare, per restare nel nostro ambito, alla Giornata mondiale dei giovani, vediamo come questo contenuto sia stato dal Papa riproposto con forza e vigore in tutti i suoi discorsi (dal "chi siete venuti a cercare?" del 15 agosto sera, all'invito a lasciarsi interpellare da Cristo e ad avere il coraggio di rispondere alle sue richieste anche più impegnative sul piano della stessa impostazione della vita).

Il tema della speranza accompagna la contemplazione e l'annuncio di Gesù Cristo e caratterizza gli Orientamenti in tutte le sue parti, compresa quella pastorale.

Cristo è speranza per ogni uomo in quanto in Lui, uomo tra gli uomini e Figlio eterno del Padre, troviamo la risposta e la proposta piena della salvezza presente e futura per l'intera umanità.

L'esperienza umana del Verbo che si è fatto carne dice che tutto in Lui conduce alla speranza: i suoi gesti di amore e di perdono, le sue parole di misericordia, la sua morte e risurrezione.

Il viaggio del Figlio di Dio dentro l'umanità arriva a coinvolgersi profondamente dentro il tessuto vitale dell'umano fino alla suprema realtà della morte.

Nella incarnazione la sua "descensio" nella carne lo rende uno di noi; nella risurrezione l'"ascensio" lo introduce nella glorificazione che si compie pienamente nel ritorno al Padre con la sua umanità redenta.

Qui sta il fondamento e la certezza della vittoria sul male e sul peccato e la morte, fonte primaria di quella speranza che non delude e che viene riversata nel cuore dei credenti tramite lo Spirito Santo.

Gli Orientamenti, sulla scia della NMI, accentuano dunque la prima evangelizzazione o Kerigma ricuperando in esso la primitiva predicazione di Pietro negli Atti, mostrando come Gesù Cristo è passato facendo del bene a tutti, liberando e salvando quelli che stavano sotto il potere di Satana. Con la sua morte e soprattutto con la sua risurrezione offre ad ogni uomo la speranza della vita eterna.

È urgente avviare una nuova inculturazione della fede che salvaguardi la verità del deposito cristiano, ma lo sappia comunicare e proporre dentro la modernità dell'oggi senza falsi preconcetti, paure, o fughe e rifiuti.

Ci sono alcune convinzioni che, come credenti ed educatori, siamo chiamati a maturare in noi e a trasferire nel nostro modo di

parlare e di valutare i fenomeni della modernità, davanti alle nuove generazioni.

- È oggi concretamente possibile comunicare la fede in Cristo agli uomini e alle donne del nostro tempo, senza edulcorare il messaggio centrale della croce e della risurrezione, ma al contrario offrendo, a partire da esso, la chiave di lettura di ogni esperienza umana e indicando il cammino del futuro dell'umanità.
- Appare oggi ineludibile, di fronte al progresso delle scienze e delle tecnologie che portano l'uomo a penetrare sempre più dentro le stesse radici profonde dell'essere umano, la domanda su chi è l'uomo e quale è il fine della sua vita. La questione antropologica si impone se non vogliamo distruggere l'essere stesso dell'uomo e farne un mezzo per raggiungere finalità che non rispettano la libertà e la dignità di ogni persona (a cominciare dall'embrione, ad esempio, o dal feto concepito) e sono estranee alla sua piena realizzazione (come è l'eutanasia, ad esempio). Ebbene proprio perché la questione antropologica si impone anche da parte della stessa scienza positiva, risalta ancora più forte la centralità di Cristo uomo perfetto in cui è possibile trovare un concreto riferimento per promuovere veramente l'uomo e tutto l'uomo nella sua interezza non solo sul piano etico, ma anche sostanziale e storico.
- I cambiamenti in atto sfidano la fede e i valori morali e a volte potrebbe sembrare che la cultura dominante sia ingovernabile dal punto di vista cristiano, ormai del tutto persa, nel senso che percorre vie inconciliabili con la fede. In realtà, a ben vedere, anche dentro le situazioni più difficili e complesse non mancano varchi significativi che appellano alla ricerca di senso e all'intelligibilità della realtà secondo una visione cristiana di fondo. Intendo dire che è possibile orientare in senso cristiano i cambiamenti e gli attuali processi storici.
- Infine si conferma che per essere cristiani oggi non è necessario uscire fuori dal mondo e dal nostro tempo; occorre piuttosto imparare a vivere la propria vocazione alla santità dentro il vissuto concreto e complesso del reale, delle situazioni e degli ambienti quotidiani.

3.
**Le vie concrete
del rinnovamento
della Chiesa e della
sua pastorale
di missionarietà**

La prima via è quella che anche il Papa indice nella NMI: quella della santità.

Si punta così in alto come è necessario oggi per rendere ragione della speranza cristiana nella vita.

La santità è l'unica via possibile e doverosa che siamo chiamati a proporre, impostare e a cui educare ogni battezzato.

È una santità che unisce insieme quanto Cristo, il Santo, ha attuato nella sua vita terrena: la via della solidarietà, dell'amore e

del servizio; la via dell'apertura al primato di Dio, alla sua volontà, alla trascendenza.

Un'altra via è quella dell'educazione alla spiritualità del dialogo e della comunione.

Gli Orientamenti parlano di impulso al discernimento comunitario, come metodo pastorale e spirituale appropriato per ogni comunità.

Il Papa parla esplicitamente della necessità di rendere ogni comunità casa della comunione e chiarisce poi in che senso: non come organizzazione, ma come spirito di conversione costante al vangelo da parte di tutti i membri della comunità.

Un'ulteriore via è rappresentata dalla scelta che deve caratterizzare ogni atto di comunicazione della fede da parte della Chiesa: la prima evangelizzazione e l'educazione permanente alla vita cristiana.

Anche la catechesi e l'IRC rientrano in questa prospettiva di fondo seppure in termini distinti e appropriati alle loro specifiche finalità e ambiente.

La prima evangelizzazione sottolinea l'esigenza di non dare mai per scontata la fede e comunque di risuscitarla ad ogni occasione ponendo la centralità di Cristo a fondamento della conoscenza e dell'incontro con l'evento cristiano.

La prima evangelizzazione non è rivolta solo ai cosiddetti lontani, ma ad ogni battezzato e sostiene dunque anche la formazione permanente e ogni forma di predicazione e insegnamento.

La differenziazione degli itinerari caratterizza sia la prima evangelizzazione che l'educazione permanente: in questo ambito rientra lo specifico impegno scolastico del cristiano nell'ambito educativo in generale, nell'educazione religiosa e nell'IRC.

Resta decisivo in tutto questo il compito missionario da far emergere sia nell'ambito formativo, sia in quello della testimonianza e della proposta del Vangelo all'interno di ogni situazione e ambiente di vita e di lavoro. Ogni battezzato va educato e attrezzato a farsi missionario nel tessuto vitale del suo quotidiano impegno, lì dove è chiamato a proporre Cristo e il suo Vangelo sia con le scelte spesso alternative, del suo comportamento, sia nel modo anche esplicito e diretto dell'annuncio .

La specificità propria di ogni ambiente esige sue modalità e percorsi, ma non può mai lasciare in ombra questo fine primario dell'agire anche "laico" del credente. Questa preoccupazione missionaria deve emergere particolarmente forte nel campo educativo dove la comunicazione dei contenuti e del loro significato valoriale per la vita dei giovani si fa veicolo di una formazione integrale (umana, spirituale, culturale e sociale) della loro personalità.

Tra le scelte poi portanti su cui gli orientamenti puntano nel prossimo decennio emergono i due soggetti privilegiati: famiglia e giovani.

E non potrebbe essere diversamente in quanto è attorno a questi soggetti che oggi si snodano nella nostra società le sfide più grandi. Non si tratta di due vie, ma di un'unica realtà perché entrambi i soggetti intrecciano il loro rapporto dentro un vissuto che li vede protagonisti e uniti. Pensiamo all'educazione, il campo che più ci interessa da vicino: esso rappresenta un ambito su cui la famiglia va riconosciuta e aiutata a realizzare la sua primaria responsabilità anche verso la scuola e altre forme di aggregazione educative, ma dove anche le nuove generazioni sono chiamate a farsi protagoniste attive e dinamiche di progetti che non solo li interessano come oggetti di cura, ma li coinvolgono sempre più in prima persona come soggetti protagonisti della loro crescita culturale e spirituale.

Alla luce di questi orientamenti della Chiesa in Italia, vediamo ora quali sono i riflessi che essi hanno sul nostro impegno di servizio nella scuola.

4.1. Sul piano anzitutto degli obiettivi da perseguire:

4.1.1. La scuola: un patrimonio e un impegno di tutta la società

Partiamo da un traguardo che è stato posto con forza in questi ultimi anni e che si rifà fondamentalmente all'autonomia e alla crescente attenzione della società civile verso la scuola e le sue problematiche.

Mi riferisco all'affermazione ribadita più volte con forza dal Cardinale Presidente della C.E.I., ma anche dal Governatore Fazio e da esponenti del mondo cattolico e laico: è giunto il momento di una svolta sostanziale che faccia emergere la soggettività e responsabilità dell'intera società civile verso e nella scuola; cioè del passaggio da una scuola dello Stato a una scuola della società, che permetta a tutti i soggetti di contribuire all'educazione e formazione delle nuove generazioni con l'apporto responsabile e qualificato delle proprie specificità. Scuola della società non significa che lo Stato si disinteressa dell'educazione; al contrario mantiene un ruolo irrinunciabile, ma nella linea della sussidiarietà. Una scuola della società non è di parte, ma aperta sempre a tutti e non è contrapposta alla scuola dello Stato, ma, all'interno di un quadro normativo comune, dà spazio al pluralismo anche istituzionale che attivi l'apporto congiunto dello Stato e dei corpi intermedi interessati e coinvolti nel campo della formazione delle nuove generazioni.

È questa la via che renderebbe più spedito e creativo, e dunque rispondente in definitiva all'attuale domanda formativa e allo spirito europeo, l'intero sistema scolastico italiano riconoscendo e attuando in concreto la funzione pubblica che svolgono in esso le istituzioni scolastiche statali e non statali.

4.1.2. Scuola della persona e per la persona

Come educatori e docenti dentro una scuola così impostata, scegliamo come primi interlocutori i soggetti per cui essa esiste e opera: gli alunni.

Una scuola della società è una scuola che attiva l'iniziativa e la responsabilizzazione e collaborazione di tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo e il primo soggetto da promuovere in senso attivo e responsabile è la persona dello stesso alunno, centro vivo della scuola.

È un punto su cui la tradizione pedagogica cattolica ha sempre insistito fin dalle prime scuole popolari, promosse nel 1400 da San Giuseppe Calasanzio e il suo metodo attivo, e oggi con la recente Lettera *“Per la scuola”* della C.E.I. dove si afferma: “Scegliamo come primi interlocutori i ragazzi e i giovani perché li riconosciamo protagonisti e non solo destinatari o utenti della scuola”.

Il primato della persona e il suo servizio è il criterio base che ha sempre rappresentato il cuore del progetto educativo della scuola, l'attenzione a capire e a rispondere alle esigenze più profonde e più vere delle nuove generazioni e a offrire loro una formazione completa nei suoi vari ambiti culturali, spirituali e sociali; unito a ciò il rispetto del primato delle loro famiglie in campo educativo.

E ciò nasce dalla consapevolezza che la scuola va pensata e costruita non in funzione di se stessa, ma per i bambini, i fanciulli, i ragazzi e i giovani che ne sono protagonisti centrali. È a partire da questo punto e attorno a questo obiettivo che occorre confrontarsi sul significato dell'autonomia, l'offerta formativa, la qualità dell'insegnamento e dei docenti.

4.1.3. Scuola dove si coniugano insieme cultura, professionalità (competenze), formazione di una persona “morale” libera e responsabile non come tre ambiti separati ma complementari e convergenti

È questo il versante che ci preoccupa e ci interessa di più rispetto ad ogni altro.

L'autonomia e ogni altra riforma, infatti, non possono limitarsi a far prevalere un'efficace funzionalità di servizi ben organizzati in schemi anche interessanti e linee di azione programmate con libertà, ma devono anche e primariamente insistere su una proposta di offerta formativa di spessore culturale e valoriale ricca di contenuti che affondano la loro radice nel patrimonio della nostra civiltà occidentale e ne valorizzano tutte le potenzialità, compresa quella spirituale e religiosa della grande tradizione umanistica e cristiana. “Sarebbe triste se si pensasse a formare il tecnico, il produttore, il consumatore e restasse in ombra la formazione del cittadino e soprattutto dell'uomo”.

Anche i sistemi produttivi più sofisticati e moderni possono degenerare o incepparsi se non sono usati da persone che oltre alle competenze professionali necessarie sentano la loro responsabilità etica e siano consapevoli di dover servire l'uomo e la sua crescita integrale.

Qui si innerva il delicato, ma insostituibile rapporto tra istruzione ed educazione perché la scuola sia luogo dove si educa istruendo e si istruisce educando. Al possesso di strumenti mentali, di informazioni corrette che permettano l'acquisizione di un solido bagaglio di conoscenze e di capacità operative e gestionali adeguate alle sfide della modernità, deve accompagnarsi la proposta di riferimenti ideali e valori che rendono possibile un accostamento critico al sapere, in modo da promuovere quell'indipendenza di giudizio personale, senza la quale non si acquisisce una piena libertà e responsabilità.

Una scuola che abilita e promuove una cultura, un sapere per la vita: e questo esige che insieme al patrimonio di conoscenze proprie delle varie discipline scolastiche si tenga in grande considerazione tutto il sistema dei significati che emergono da un attento discernimento dei valori vissuti dalla persona e nella società, delle esperienze e delle domande vitali di cui i bambini, i fanciulli, i ragazzi e giovani sono portatori. Il tutto sorretto da un costante dialogo e comunicazione interpersonale tra educatore-docente e alunno che permetta a quest'ultimo di acquisire non solo delle corrette informazioni e delle tecniche operative, ma di crescere nella sua personalità in tutti i suoi aspetti soggettivi, comunitari, umani, spirituali e sociali.

4.1.4. Una scuola aperta all'incontro con le molteplici realtà culturali

Proprio questa attenzione al soggetto-alunno e alla sua famiglia apre un altro fronte decisivo per l'autonomia. Una scuola della società non pretende di assommare in sé la totalità del processo formativo, ma sa mantenere aperto e convergente il dialogo e gli spazi propri degli altri soggetti educativi. È un equilibrio, questo, decisivo che comporta la scelta di non dilatare oltre misura tempi e funzioni della scuola, come di ogni altro soggetto educativo e sociale, per permettere ai fanciulli, ragazzi e giovani di usufruire di un ampio e articolato ventaglio di opportunità, di luoghi, di relazioni, di soggetti educativi, all'interno di un vissuto ricco e stimolante, relazionale ed esperienziale, culturale e spirituale insieme.

La prima via di cooperazione che una scuola della società deve attivare è proprio questa: operare perché le molteplici realtà educative e culturali (famiglia, comunità civile e religiosa del territorio, associazionismo giovanile, gruppi e spazi di cultura e di tempo libero) interagiscono e siano proposti all'alunno come ele-

menti indispensabili per la sua crescita nella libertà, nella comunione, nel rispetto e nella collaborazione con gli altri. È quella che chiamiamo educazione alla cittadinanza, cioè a saper mantenere e sviluppare intense relazioni di reciprocità con tutte le persone che si incontrano negli ambiti del vissuto comunitario, del servizio professionale, della partecipazione e integrazione sociale.

In questo ampio quadro di riferimento la scuola può e deve svolgere una funzione universalistica, che può aprire nuove frontiere allo spazio e alla conoscenza, all'incontro dei diversi e alla valorizzazione delle singole soggettività (è la grande frontiera del multietnico, multireligioso e interculturale).

L'estraneità di cui spesso soffre la scuola nei confronti della società, delle famiglie e degli stessi giovani che pure la frequentano non è infatti superabile solo chiudendosi al proprio interno, ma al contrario aprendosi a un costante dialogo e confronto con la complessità della realtà esterna.

Questo permette alla società di conoscere meglio la scuola, il suo progetto, le sue istanze e problemi, le sue positive prospettive di rinnovamento, ma permette anche di non assolutizzarne il ruolo e i compiti. Solo così la stima verso la scuola crescerà e se ne coglieranno tutte le potenzialità, in un dialogo costante di confronto con le altre realtà culturali e formative.

È in questo ampio discorso che l'autonomia intende promuovere e sostenere, che emerge con evidenza la necessità di dare spazio e valorizzare in una prospettiva paritaria tra scuola statale e non, le molteplici realtà e soggettività culturali e sociali impegnate nell'ambito scolastico formativo. L'importanza della posta in gioco infatti è tale che solo attivando tutte le potenzialità di cui dispone la nostra società, sarà possibile far fronte a una incisiva e permanente riforma scolastica di grande spessore innovativo quale vuole essere quella dell'autonomia.

In un corretto confronto, collaborazione e anche emulazione tra Istituti come esige l'autonomia, la scuola statale e non statale possono contribuire efficacemente, con pari diritti e doveri connessi, ad un servizio pubblico di così grande importanza, ma anche con la piena valorizzazione delle rispettive specificità, a rendere più agile e dinamico e in definitiva meglio in grado di rispondere all'attuale domanda formativa, l'intero sistema scolastico.

4.2. Ambiti di intervento

4.2.1. Il lavoro sul POF e sui curricoli

La carta d'identità di ogni singola scuola è il suo POF.

Pertanto è essenziale che ci si adoperi per far sì che l'impostazione dell'offerta formativa e poi i suoi curricoli con tutta l'am-

piezza di possibili interventi “locali” che la riforma in corso offre, rispondano a criteri culturali e pedagogici che esprimano i valori e le proposte proprie dell’umanesimo cristiano e della cultura conseguente che fanno parte intrinsecamente della storia e dell’identità del nostro popolo e dell’Europa in generale. Certo in dialogo con altre visioni dell’uomo e della storia, ma con attenzione a non sminuire talmente questa specificità culturale da rendere poi estraneo qualsiasi riferimento alla religione cristiana, ai suoi segni e valori, alla cultura stessa che dal Vangelo è stata tratta e ha forgiato la mentalità, il costume di vita e tanta parte del “sapere essenziale” offerto dalla scuola.

A questo si aggiunga il tema fondamentale del servizio educativo alla crescita della persona dell’alunno nelle sue dimensioni conoscitive e professionali, ma anche morali, comportamentali e spirituali.

Il passaggio dalle discipline e dai programmi ai curricoli è un ambito decisivo che sollecita il diretto coinvolgimento e l’attenzione da parte di tutte le componenti scolastiche interessate: dai genitori ai docenti, agli alunni, ai dirigenti. Quanti sono cristiani o apprezzano comunque la visione cristiana dell’educazione e della cultura sono chiamati a farsi carico di questo impegnativo compito. Esso esige competenza, qualità di proposta, dialogo sereno ma fermo e convinto, presenza e partecipazione alla vita della scuola.

È necessario promuovere una sensibilizzazione e un’adeguata competenza dei nostri docenti, famiglie, alunni, in ordine ai reali spazi di intervento che la riforma permette e sollecita, non solo come proposta di progetti aggiuntivi al curriculum di base, ma anche come impegno nella stessa elaborazione del POF. È questa la nota più interessante che permette di valorizzare i mondi vitali di cui sono portatori i vari soggetti educativi, dentro la scuola stessa e la sua proposta culturale.

4.2.2. *L’ambiente educante... si allarga alla società e al territorio*

L’aziendalizzazione della scuola è un processo inarrestabile.

Di fatto ogni Istituto nel quadro dell’autonomia assumerà sempre più la fisionomia di una istituzione funzionale a offrire una serie di servizi diretti a soddisfare il “mercato” e quindi a far acquisire competenze e fruire di conseguenti strumenti adeguati a questo scopo.

Quello che conta, tuttavia, oltre a tenere fermo il discorso sul POF di cui parlavo, è la necessità che l’ambiente scuola si apra sempre più alle persone e ne valorizzi l’apporto complementare e convergente. Diventi insomma un ambiente vitale che educa anche attraverso le esperienze e le testimonianze, gli incontri con la realtà del vissuto extrascolastico e le persone che lo popolano.

In questo senso appare decisivo il coinvolgimento dei genitori, della comunità cristiana territoriale, di figure significative che

danno una testimonianza cristiana di competenze, di professionalità nel campo del lavoro, del tempo libero, del sociale.

Entrano in gioco tante realtà che possono interagire con la scuola e gli studenti. Tra queste occorre far emergere la presenza e l'attiva partecipazione delle realtà cristiane e dei testimoni cristiani con cui gli alunni e i docenti stessi possono interloquire, confrontarsi, progettare e operare insieme sulla base di proposte significative e ricche di cultura e di valori.

Tutto ciò esige che le varie componenti del mondo cattolico impegnato si sentano solidali e diano vita a un "ecumenismo" di collaborazione e di intesa reciproca in ordine all'impegno nella scuola: mi riferisco sia a quelle realtà anche associate che operano dentro la scuola, sia a quelle realtà ecclesiali (come i movimenti e gruppi...) che, se sollecitate e coinvolte, possono rappresentare la linfa nuova su cui fare leva per un'azione incisiva dentro l'istituzione e nel raccordo tra scuola e comunità territoriale.

Niente e nessuno oggi è in grado come le nostre parrocchie e realtà ecclesiali di base, di poter usufruire nel nostro Paese di un patrimonio di segni, memorie, esperienze, persone, che possono aprire alla scuola percorsi interessanti e ricchi di grande spessore culturale ed educativo.

Occorre che si sprigioni la fantasia e l'abilità di chi nella comunità cristiana è in grado di progettare percorsi di questo genere facendo incontrare scuola e società, scuola e comunità cristiana.

Occorre che i cristiani si "snidino" dal loro torpore e dalla loro acquiescenza passiva e, riconoscendosi come tali dentro l'ambiente, stimolino nuove proposte e interessanti progetti che aprano la scuola alla comunità cristiana del territorio, alla sua cultura, tradizione, testimonianze vive di fede, di cultura, di arte, di tradizioni.

Si apre così una stagione stimolante che le nostre Chiese locali debbono saper impostare e gestire usufruendo di tutte le potenzialità culturali che hanno.

Anche questo discorso rientra a pieno titolo nell'impegnativo compito di attivare nel nostro Paese quel progetto culturale ispirato al Vangelo di cui si parla e su cui si intende promuovere sempre più un largo consenso e una fattiva attuazione.

4.2.3. La scuola cattolica: un apporto originale e qualificato al sistema scolastico pubblico

La scuola cattolica non può essere pensata e gestita separatamente dalle altre istituzioni educative e considerata un corpo a parte, ma deve essere integrata dentro un quadro di riferimento legislativo, amministrativo ed ecclesiale, unitario. È scuola a tutti gli effetti, scuola di servizio pubblico, scuola "della comunità cristiana" in quanto ne esprime la valenza educativa in modo più specifico dentro l'istituzione scolastica.

La Carta degli impegni programmatici che il Consiglio Nazionale ha elaborato indica i tre percorsi su cui la scuola cattolica intende muoversi per rispondere a questa sua precisa identità e finalità.

La scuola cattolica è un soggetto culturale che offre la sua originalità di proposta formativa fondata sulla sintesi tra cultura, fede e vita. L'interazione tra fede e cultura diventa arricchimento della razionalità critica del sapere. Una razionalità che, stimolata dalla fede, si apre a cogliere la sostanza delle cose più esaustivamente, fino a proporsi come stimolo significativo alla maturazione personale e professionale dei giovani.

Nella scuola cattolica si persegue la cultura della qualità tenendo ben presenti i seguenti aspetti: l'apporto dei mondi vitali; l'apertura al trascendente; la cultura del lavoro che integra istruzione e formazione professionale; la presenza della dimensione umanistica anche nei percorsi formativi tecnico-tecnologici.

La dimensione morale e spirituale sono parte integrante e insostituibile di tale progetto, per la piena maturazione dell'uomo.

La scuola cattolica è soggetto sociale in quanto mette in circolo le tre finalità proprie di ogni progetto educativo: istruire, educare e socializzare.

L'autonomia stimola la scuola cattolica ad aprirsi al versante sociale intensificando la viva partecipazione di tutti i soggetti interessati al suo interno e il rapporto con le altre scuole cattoliche o statali (o degli Enti locali) del territorio, le famiglie, le comunità locali.

La scuola cattolica è soggetto ecclesiale e dunque parte integrante della pastorale della scuola in ogni comunità cristiana. Occorre che la Diocesi dia vita ad un progetto diocesano di scuola cattolica favorendo il dialogo e l'incontro, la collaborazione e la messa in rete delle scuole cattoliche nel proprio territorio. Non dovrebbe mancare un presidio di scuola cattolica che permetta comunque di dare un segnale preciso di questa presenza nel contesto ecclesiale di una comunità.

Le numerose presenze organizzate e attive nella scuola cattolica (le Federazioni e le associazioni) vanno coinvolte e responsabilizzate dentro il progetto diocesano, insieme alla sensibilizzazione della comunità (ad esempio con la celebrazione annuale di una giornata diocesana della scuola cattolica).

Detto ciò mi rendo conto che si tratta in parte di obiettivi non ancora raggiunti, ma è necessario che sul piano regionale e diocesano ci si avvii su questa strada per rendere effettiva la scelta di sostenere e promuovere la scuola cattolica in quanto "scuola della comunità cristiana" e non solo "nella" comunità.

5.1. IRC: luogo della inculturazione della fede

Il discorso che ho fatto sull'inculturazione della fede credo che trovi un suo specifico terreno nella scuola e mediante l'IRC può esprimersi con singolare novità.

L'IRC è sempre più considerato un luogo di frontiera dentro la scuola di tutti, su cui è possibile misurare e realizzare in concreto il rapporto tra proposta cristiana chiara e definita nella sua specificità di contenuto, con il dialogo che si apre alla ricerca della verità e appassiona i ragazzi e giovani all'incontro con la giusta e vera visione dell'uomo, della vita, della storia e del futuro propria della religione cristiana, in rapporto alle altre confessioni e religioni.

Quanto la *Dominus Iesus* ci ha detto circa il rapporto annuncio di Cristo e dialogo interreligioso, può trovare un terreno concreto di piena applicazione, proprio nell'IRC.

Inculturare significa dunque mettersi nell'atteggiamento di dare e ricevere, proporre, ascoltare e accogliere le diversità, ma con la certezza che la verità di Cristo si impone di per se stessa nel cuore dell'uomo: ha solo bisogno di essere proposta e vissuta con coerenza e sincerità, senza confonderla o ridurla alle sue pur necessarie mediazioni storiche e culturali a volte carenti ad esprimerne tutta la ricchezza.

5.2. IRC: luogo dove si promuove la ricerca della verità mediante il dialogo sui significati, sulle fonti, sul vissuto (nuovi programmi)

Non si tratta di una verità astratta o di tipo solo concettuale, ma vitale, incentrata in Gesù Cristo secondo la testimonianza della Bibbia e la comprensione di fede della Chiesa. Questo fatto risponde molto bene all'esigenza dell'essenzializzazione dei saperi, perseguita dalle riforme in atto e ci permette di affrontare ogni contenuto dell'IRC incentrandolo attorno al principio guida della fede cristiana: la persona di Cristo.

Non c'è trattazione di tematiche nell'IRC che non abbia un riferimento esplicito o implicito a Gesù Cristo. Questo vale anche per quei temi, per esempio, connessi al dialogo interreligioso o di conoscenza delle altre religioni. Il criterio di valutazione e di discernimento del loro messaggio deve partire o essere comunque riportato sempre a Cristo.

Il cristianesimo è la persona di Cristo annunciato e testimoniato: da lui promana ogni valore e costume di vita che si fa cultura. Possiamo ben dire che Cristo appartiene ad ogni cultura e può essere accolto dal di dentro di ogni cultura in cui il suo Vangelo si inserisce per elevarne e valorizzarne gli aspetti più veri e benefici per l'uomo e il suo concreto vissuto anche sociale.

L'esigenza di un confronto e dialogo costante tra cristianesimo e altre religioni appare nel documento elaborato per i nuovi pro-

grammi non confinata solo ad alcune unità didattiche, ma percorre come spirito e attenzione interculturale tutta la trattazione. Ovviamente sempre con questo criterio base di discernimento che trova in Cristo e nel suo messaggio antropologico e spirituale il metro di valutazione e di riferimento costante.

Il principio della correlazione viene qui inteso come principio didattico e comporta che i contenuti siano presentati con attenzione alle grandi domande esistenziali dell'uomo, così che risultino significativi e interessanti per gli alunni.

5.3. Docenti di religione: uomini della sintesi e del dialogo positivo e attraente

La figura del docente di religione assume sempre più un'importanza decisiva in questo contesto di scuola che stiamo delineando. Lo è in quanto tale appare la figura anche di ogni altro docente nella sua specifica disciplina. La programmazione, infatti, e le diversità stesse del curriculum dipendono in gran parte dalla professionalità e dal lavoro d'insieme dei docenti.

È il docente di religione che deve tenere presenti i quattro criteri di qualità previsti per l'insegnamento scolastico: l'attenzione all'esperienza dell'alunno e alle sue domande; i possibili rapporti interdisciplinari e interculturali; la chiarezza del contenuto confessionale; la realizzazione di una coerente sintesi conclusiva.

Nel documento per i nuovi programmi si è inserito per questo uno strumento assai utile: la matrice progettuale che collocata tra programmi e programmazione offre ai docenti la possibilità di elaborare il proprio lavoro tenendo conto dei quattro criteri sovraesposti e valorizzandone dunque la professionalità.

5.4. Formazione degli Idr: professionalità, comunione ecclesiale e testimonianza

Tre sono gli elementi sostanziali su cui occorre insistere per la formazione permanente dei docenti di religione.

5.4.1. La professionalità e questo è decisivo anche in ordine alla stagione che sta davanti a noi

Per questo una volta approvati i nuovi programmi occorrerà definire un piano nazionale di formazione e aggiornamento dei docenti che permetta di conoscere, valorizzare, sperimentare dal vivo questo nuovo strumento dentro le riforme scolastiche in atto.

Tale piano dovrà essere sostenuto da apporti qualificati di Università e ISSR e comunque su parametri di qualità definiti dalla stessa C.E.I.

Inoltre a questo lavoro saranno chiamati tutti i docenti di religione in servizio e questo dovrebbe permettere di verificarne anche la professionalità e la competenza in ordine alla riconferma stessa dell'idoneità.

Non aggiungo niente sullo stato giuridico se non la volontà della C.E.I. più volte manifestata, di continuare a insistere perché lo Stato risolva finalmente questo problema senza sconti, ma anche senza ulteriori aggravii per chi ha scelto di insegnare una disciplina che non paga né sotto il profilo economico né scolastico, data la sua persistente precarietà.

Credo che alla fine si arriverà a questo traguardo che poteva essere risolto in questa legislatura e lo sarebbe stato se non ci fossimo trovati di fronte a un colpo di mano imprevisto, con la nota e ingiustificata richiesta della laurea civile per i docenti della scuola superiore.

Ci auguriamo che la cosa possa essere ripresa e portata avanti con determinazione e celerità, dal punto in cui è arrivata. È certo comunque che i titoli dell'Intesa andranno "alzati" e portati almeno al livello del baccalaureato in modo da poter essere equiparati a una laurea civile.

5.4.2. La comunione e il servizio ecclesiale è l'altro versante della formazione del docente di religione

L'idoneità non è solo un riconoscimento giuridico, ma stabilisce per la natura stessa della disciplina che si insegna, un raccordo stabile di comunione con la Chiesa locale e il Vescovo.

Un rapporto che si specifica nel dare e nel ricevere aiuti e sostegni di ordine spirituale, didattico e professionale insieme.

L'IRC rientra anche nell'ambito della pastorale giovanile, di quella familiare in parte e di quella della cultura. Unisce insieme questi tre aspetti che esigono da parte del docente di religione un impegno di crescere nella comunione ecclesiale sia fuori della scuola (raccordo con le comunità locali), sia dentro la scuola (dialogo e raccordo con gli altri docenti, famiglie e ragazzi), che permetta iniziative comuni di indirizzo pedagogico, culturale e formativo.

La comunione ecclesiale è un valore e una ricchezza spirituale che permette al docente di religione di svolgere il suo servizio con il sostegno della comunità da cui è mandato, favorendo altresì il raccordo tra comunità e scuola.

5.4.3. Infine la formazione deve anche favorire la **viva testimonianza** del docente di religione nella scuola. Il docente di religione, come ogni docente cristiano che opera nella scuola, è testimone di una fede che vive nel suo privato ma che si manifesta e offre a tutti, anche attraverso la sua persona e la sua opera educativa.

Ogni docente appassiona gli alunni alla sua disciplina se ci crede ed è entusiasta di ciò che insegna: anche il docente di religione deve appassinare i suoi alunni alla ricerca di Cristo e all'incontro con Lui se egli per primo vive tale ricerca e la manifesta con coerenza nella sua esistenza concreta.

Si educa con la vita prima che con le parole e gli insegnamenti.
L'IdR deve essere aiutato a percorrere la via della santità dentro la professionalità del suo servizio nella scuola. C'è una spiritualità dunque propria dell'IdR.

6.
**Il servizio
degli Uffici**

Dico infine una rapida parola sugli Uffici Scuola, diocesani e regionali. La complessità e l'ampiezza delle problematiche connesse alla scuola, scuola cattolica, orientamento pre-universitario (che non va dimenticato in una corretta pastorale della scuola), pastorale universitaria (presente in ogni regione), insegnamento e insegnanti di religione... fino agli ISR e ISSR, comportano una mole di lavoro su diversi piani complementari: la formazione, l'animazione, il coordinamento, la promozione culturale e incrociano altre forze ecclesiali interessate: la pastorale familiare e giovanile, associazioni e movimenti, ecc...

Inoltre la riforma del Ministero della Pubblica Istruzione ha comportato l'attivazione della figura nuova del Dirigente scolastico regionale con cui i Vescovi della regione e gli Uffici regionali competenti è necessario che stabiliscano un raccordo sistematico e organico per affrontare via via tutti i problemi che si porranno (un tavolo di lavoro permanente).

Tutto questo esige che gli Uffici che si occupano dell'IRC, sia diocesani che regionali, siano adeguatamente sostenuti, qualificati e potenziati come struttura portante di tutto il discorso. L'IRC non può essere collocato fuori dal contesto scolastico e ne è parte integrante. Esso merita tuttavia una cura particolare che esigerebbe un referente specifico e qualificato (anche laico o religioso, non necessariamente sacerdote). Ciò permetterebbe di superare il rischio che tutto il lavoro dell'Ufficio scuola o dell'Ufficio catechistico venga assorbito dalle problematiche dell'IRC. In ogni caso su questo tema dell'IRC c'è da sviluppare un proficuo rapporto tra Ufficio scuola e Ufficio catechistico, non dimenticando che i due versanti educativi devono, comunque, restare in un rapporto di distinzione e di complementarità. Resta tuttavia il problema di definire in modo più preciso la titolarità di questo settore in rapporto con l'Ufficio scuola e con l'Ufficio catechistico. La Commissione Episcopale ha chiesto agli organi competenti della C.E.I. di esaminare il problema perché sia riservata la massima attenzione a questo settore dell'IRC.

7.
Conclusione

Ci troviamo di fronte a una stagione positiva, ricca di speranza.

Nel recente Consiglio permanente della C.E.I. mi sono premurato di chiedere che nel corso del prossimo decennio la C.E.I. richiami con una forte e specifica iniziativa tutte le diocesi e realtà

ecclesiali del nostro Paese ad affrontare il tema dell'educazione e della scuola, tenendo presente la rivoluzione in atto nella istituzione e l'importanza che le comunità cristiane, ma anche l'intera società, siano coinvolte in questo processo di cambiamento sia sul piano di una corretta informazione che su quello della reale incidenza sull'applicazione concreta delle stesse riforme.

In questa circostanza esprimo il più vivo grazie agli Uffici Nazionali, quello catechistico e quello della scuola, e al Settore IRC, per l'impegno e la competenza con cui stanno lavorando, insieme con tutti voi, in un ambito non facile, ma decisivo per il futuro della Chiesa e della società. Non stanchiamoci e non rassegnamoci mai nel lavorare e proporre obiettivi e mete che possono sembrare a volte difficili e impossibili da raggiungere, ma che, se perseguite con perseveranza, possono alla fine risultare vincenti e realizzabili.

È questo del resto l'invito che ci rivolge anche il Santo Padre nella NMI quando con lo sguardo fisso su Cristo, nostra speranza, ci spinge a immetterci nel terzo millennio con la certezza che il Signore cammina con noi e su di lui possiamo fondare sempre e per ogni situazione il nostro impegnativo compito di evangelizzare e di testimoniare a tutti che Lui è la via, la verità e la vita per ogni uomo e per tutta l'umanità.



Riordino dei cicli e nuovi curricula: tappe di attenzione, problemi e prospettive

Prof. BRUNO FORTE • Presidente nazionale dell'A.I.M.C.

(Testo non rivisto dall'autore)

Buon giorno a tutti. Grazie anzitutto dell'invito; credo sia importante che un testimone (professionale prima di tutto) della esperienza che cristiani laici impegnati fanno come associazione per essere presenti dentro la scuola in modo significativo vi offra un contributo. È una presenza che nasce come risposta precisa a quella che è la vocazione battesimale: essere presenti nella storia, presenti là dove ci chiama il tempo e ci chiama, per mandato, il Signore.

Questo credo sia il primo elemento.

Il secondo è perché ho avuto l'avventura di essere protagonista in una sorta di cabina di regia che, come voi sapete, è fatta prima di tutto dal regista e poi ci sono varie persone. Ciascuno a proprio titolo, porta il contributo. Non è che tutti quanti poi si trovino pienamente concordi e soddisfatti. Il prodotto è quello che è, perché ci sono oggettive difficoltà.

Lo dico sin dall'inizio: il problema è che la scuola, ho l'impressione, interessa a pochi. Non vi è stato un dibattito alto nel Paese intorno alla questione scolastica e alla questione educativa nel suo complesso; ma è indubbio che la scuola costituisce un grande crocevia di interessi.

Il mondo cattolico deve porsi di fronte a questo processo di riforma della scuola con grande senso di responsabilità. Saluto questa iniziativa con grande gioia: il mondo cattolico non può guardare soltanto al problema della scuola cattolica o al problema dell'insegnamento della religione. Due questioni certamente di grande ed assoluto rilievo, ma esse stesse vanno iscritte all'interno del processo più ampio di trasformazione della scuola tutta, ma soprattutto all'interno delle questioni che riguardano il Paese in questo momento, per quanto attiene la sensibilità educativa.

Credo che il soggetto a deriva sia soprattutto il problema della formazione in quanto tale, dell'educazione in quanto tale, o meglio direi della educabilità. Non è soltanto una crisi dell'educazione ma

della educabilità; oggi c'è una sfiducia diffusa circa la possibilità di educare, circa il senso e se abbia senso e se valga la pena educare e se, in qualche modo, l'educazione non sia una forma di blocco, quasi di prevaricazione o di condizionamento nei confronti delle persone.

Questo è un problema fondamentale, perché è chiaro che, da questo, derivano una serie di conseguenze anche nel momento in cui andiamo a metter mano alla scuola, che è una delle istituzioni del Paese, da un lato, ed è una delle agenzie sociali, culturali e formativo dall'altro.

Anche qui c'è una crisi profonda, perché prevale la logica del momentaneo, la quale è esattamente opposta a quella educativa che è una logica del duraturo. Qui si minano alla radice le questioni, la possibilità di educare, l'educabilità.

Oggi siamo piegati tutti al raccolto sicuro, vogliamo un raccolto certo e l'educazione è una seminazione incerta. Anche se la seminazione è sicura e abbondante, incerto è comunque l'esito e il raccolto.

C'è un problema del possesso: oggi noi possediamo, vorremmo possedere non solo le cose ma anche le persone. Questo è esattamente contrario alla logica dell'educazione, che è logica di liberazione, che è connotata dalla pedagogia della soglia, cioè il fermarsi alla soglia della libertà della coscienza del bambino, del ragazzo, del giovane.

Ma c'è un altro cedimento che mi sembra importante prendere in considerazione: quello delle relazioni istituite. Questo ci farà capire la difficoltà a far sintesi intorno all'istituzione scuola (che la nostra Costituzione definisce come *istituzione*). Perché la relazione interpersonale si riduce alla relazione duale, io/tu, ed esclude la dimensione comunitaria, del noi.

La relazione istituita viene messa in discussione perché non si accettano mediazioni tra una generazione e l'altra, in una condivisione di un ethos.

La crisi della relazione istituita ha delle spie formidabili. La prima credo sia quella della istituzione coniugale, perché si ritiene che l'istituzione famiglia sia mortifera dell'autenticità del rapporto io/tu.

C'è una crisi della istituzione scolastica: ma ha senso oggi la scuola? E se ha senso, che senso ha? Qual è la missione della scuola? In una crisi delle relazioni istituite anche questa istituzione è attraversata dalla crisi medesima.

La Chiesa stessa, da un punto di vista istituzionale, è attraversata da questa crisi delle relazioni istituite. Può esserci fede senza Chiesa... questa è la mentalità oggi!

Occorre che ci muoviamo dentro questo scenario per capire che anche la politica - che è fortemente demoralizzata perché è impermeabile per certi versi ai valori morali e dall'altra parte è demoralizzata perché è fortemente screditata - incontra difficoltà enormi a realizzare una mediazione alta intorno alla questione scolastica.

Allora, se questo tempo è magnifico e drammatico insieme - come magistralmente lo definiva Paolo VI - credo che sia per noi il tempo nel quale dobbiamo realizzare una veglia attiva, proprio perché scende la notte, ed è notte quella che io ho cercato rapidamente, evidentemente, di tratteggiare.

Ma è forte, più forte, quel messaggio con il quale Giovanni Paolo II apre e chiude la *Novo millennio ineunte*, che è poi la formidabile espressione del Signore riportata dall'evangelista Luca: *prendere il largo*. Occorre che noi prendiamo il largo, cioè andiamo ad esplorare queste questioni, per renderci conto di come si può essere costruttori dentro questo processo e queste sfide.

In uno scenario così intricato (non è solo complesso), estremamente complicato, mettere mano al riordino, alla messa a punto del sistema scuola, o meglio del sistema formativo (avrò modo poi di chiarire il perché di questa distinzione) è impresa ardua e ad altissimo indice di difficoltà. Per altro, tutti i Paesi europei, e non solo, sono oggi interessati ad un ripensamento del proprio sistema scolastico. Questo è evidente perché ci sono sfide alte in campo, compresa quella della tecnologia, che non è soltanto una sfida per uno strumento, ma è la sfida per un nuovo ambiente, cioè per un nuovo contesto che la tecnologia ha creato, arrivando fino alle frontiere della vita.

Noi, nel nostro Paese, così come altri nei loro Paesi, abbiamo messo mano o stiamo mettendo mano al sistema scuola.

Da dove parte questo cammino di riordino del sistema scolastico? Parte sicuramente da lontano. Per ragioni di brevità e anche per puntualizzare molto rapidamente alcune date che scandiscono un po' un percorso, parto dalla Conferenza nazionale sulla scuola del 1990, voluta dal Parlamento, dove sono state poste le premesse fondamentali per un ridisegno del sistema scolastico italiano. La prima premessa, posizionata in modo chiarissimo all'interno della Conferenza nazionale sulla scuola (ministro Mattarella) stava nella "autonomia delle scuole". Cassese ci tenne molto a sottolineare questa definizione plurale, non "autonomia della scuola", ma "autonomia delle scuole". Era un riconoscimento, questo, necessario perché da lì passava la progettualità culturale e formativa delle scuole, le quali erano chiamate ad intessere relazioni tra loro per costruire il sistema. Si rovesciava quindi la piramide: non dall'alto al basso, ma dal basso all'alto.

All'interno della Conferenza nazionale sulla scuola si indicava poi l'esigenza di una valutazione, di una nuova professionalizzazione, si poneva il problema. Comunque da lì partiva e parte l'impianto che poi si è venuto sviluppando approdando fino al riordino dei cicli, con la Legge 30 del 2000.

Nel luglio 1993 (altra data fondamentale): accordo Governo/parti sociali (Presidenza del Consiglio Ciampi). Per la prima volta nel Paese viene posta la questione formazione come strategica per lo sviluppo e come strategica per la lotta contro l'esclusione umana, sociale, culturale. Quindi snodo, questo, fondamentale, per capire come il disegno, dalla Conferenza nazionale sulla scuola, cammina su strade non strettamente scolastiche. Questo è un altro fatto interessante. Non si parla direttamente di scuola, ma di questione formativa, quindi ben oltre la scuola, con una visione globale del problema.

Altra tappa: accordo del settembre 1996. Qui si entra nel merito, è un accordo sul lavoro ed è significativo che, parlando di lavoro, si apra un capitolo di estrema importanza sulla formazione e si declini un profilo di sistema di formazione. La parola chiave è 'sistema', parola con la quale tra l'altro inizia il primo comma e si apre la Legge 30. Cioè mettere in relazione, diversi soggetti e mondi per collegarli e coniugarli per seguire obiettivi comuni.

Qui si apre la questione formidabile del rapporto, per esempio, fra scuola e formazione professionale. Non più un gigante (la scuola) e un nano (la formazione professionale), ma un dialogo tra due modalità di esprimere e di fare formazione. Non subordinate rispettivamente, ma coordinate, in una logica di sistemi.

Ed è qui poi che, entrando nel merito della scuola (siamo nel settembre 1996) si indicano alcune opzioni fondamentali per quanto riguarda l'assetto e le implicazioni. Si indica per esempio la terminalità al diciottesimo anno. Si dice per la verità impropriamente che questo doveva essere fatto per uniformarsi alla logica europea; impropriamente perché, in realtà, in Europa, abbiamo sistemi molto diversi, con articolazioni, con assetti molto diversi e con conclusioni molto diverse tra loro. Comunque, certamente, come linea di tendenza la scuola deve chiudersi al diciottesimo anno.

Nel gennaio 1997 il Governo (ministro Berlinguer) propone una dichiarazione di intenti, riguardo al ridisegno del sistema scolastico, che prevedeva sostanzialmente alcuni connotati di questo ridisegno.

L'obbligo dell'ultimo anno della scuola d'infanzia, l'articolazione in due sessenni si introduce l'idea del ciclo, che sostituisce e soppianta quella dell'ordine e del grado (andrebbe esplorata a

fondo) e che è molto interessante. Erikson fu colui che teorizzò l'idea dei cicli, collegandoli ai cicli vitali. È l'idea di qualcosa che si sviluppa, in una logica continua; è l'idea quindi che supera le separazioni, ma assume in pieno una logica a sistemi.

Si diceva ancora - sviluppando quelli che erano i temi dell'accordo Governo/parti sociali - tra scuola e lavoro si doveva fare pace; cioè bisognava che la scuola non fosse pensata come alternativa al lavoro, ma che il lavoro fosse assunto come un'importante fonte culturale. In altri termini, si indicava la formazione della persona, la formazione del cittadino, la formazione del tecnico, del professionista, del lavoratore.

Ci fu un dibattito su questa dichiarazione di intenti. Ma nel frattempo, nel corso di questo dibattito, si inserisce la Legge 59 del 1997, testo fondamentale, perché - a Costituzione invariata - introduce ed esplicita il principio di sussidiarietà. Lo esplicita, perché nella Costituzione non c'è l'espressione 'sussidiarietà', anche se implicitamente... basterebbe leggere ed esaminare l'art. 2 della Carta Costituzionale (solo per fare un esempio) per dire che c'è una forte ispirazione sussidiaria. Ma qui viene ripreso e puntualizzato il tema della sussidiarietà come tema portante. Ma c'è un altro tema che ci è caro, quello della autonomia, che non viene concessa, data, attribuita, ma riconosciuta. Ancora l'art. 2 dice: "La Repubblica riconosce i valori della persona"... questi diritti della persona che si svolgono nelle formazioni sociali. "La Repubblica riconosce le autonomie".

Questo riconoscimento dell'autonomia è uno dei grandi motori di tutto il disegno.

Nel 1998, patto per lo sviluppo, il cosiddetto "patto di Natale". Anche qui si ricolloca come centrale la questione formativa, la questione scolastica, ma si va anche oltre. Non dimentichiamo che nello stesso periodo, anzi prima, il D.L. n. 112/98 aveva affrontato il problema dei rapporti e delle competenze nuove in termini di formazione tra Stato ed enti locali e regioni (comuni, province, regioni). Questa è una revisione importante, perché le responsabilità locali in materia di formazione e di istruzione, diventano molto più significative e precise. C'è, come si può vedere, una inversione di rotta rispetto ad una visione centralistica.

Dopo il D.L. n. 112/98, abbiamo la Legge 144 del 1999, che affronta la questione dell'obbligo formativo e della istruzione e formazione tecnica superiore, cioè la formazione dopo l'obbligo scolastico; è la formazione superiore non universitaria, costituita e costruita insieme da regioni (è il sistema delle autonomie locali), scuola, università.

Così come, per la scuola, è interessante e promettente il tema dell'obbligo formativo (sul quale torneremo parlando del riordino),

in cui - dopo l'obbligo scolastico sul quale, per dettato costituzionale, si era fatta in realtà nel Paese molta, forse troppa enfasi - si fa oggi enfasi, giustamente, sull'obbligo formativo, cioè sulla possibilità di far interagire percorsi plurali di formazione: la scuola, dal quindicesimo al diciottesimo anno, la formazione professionale, l'apprendistato. Sono tre vie formative, da far dialogare tra loro con possibilità, di passaggi e di collegamenti tra l'una e l'altra.

Veniamo al riordino dei cicli in quanto tale.

Quali sono le tradizioni pedagogiche e scolastiche della realtà europea che entrano nel riordino? Fondamentalmente sono tre.

La prima: la tradizione dei Paesi del Nord (Svezia, Norvegia, Finlandia, Danimarca e anche Portogallo), tradizioni queste molto attente allo sviluppo, al processo di sviluppo del soggetto. Tant'è vero che queste tradizioni scolastico-formative hanno tutte come caratteristica nell'assetto del sistema scolastico, cicli molto lunghi. E il ciclo lungo persegue l'idea forte dello sviluppo e dell'accompagnamento significativo della persona nel suo processo di crescita. Questa tradizione entra dentro la legge sul riordino dei cicli.

La seconda tradizione è quella tedesca, legata alla pedagogia, alla cultura del lavoro. Nel sistema tedesco la formazione professionale è molto forte e l'interazione scuola/lavoro è molto significativa. Questa cultura del lavoro entra da questo mondo.

La terza tradizione è quella mediterranea, centrata molto sulle discipline, sui percorsi, su ciò che si deve apprendere.

Per capire fino in fondo la portata di questa legge, bisogna capire fino in fondo il primo comma dell'art. 1; la parola di ingresso è "il sistema educativo di istruzione e formazione". Il 'sistema', che poi ha quell'aggettivo 'educativo', che non è un aggettivo qualsiasi... è per ribadire sin dall'inizio che la scuola appartiene, ha a che fare, è implicata pesantemente con il tema dell'educazione. Non è questo un contenuto al mondo cattolico... questa è una dichiarazione di legge fondamentale. Per cui non ci sono cedimenti, non possono esserci cedimenti, per quanto riguarda l'implicazione educativa della scuola.

Poi, certo, si declina questo sistema educativo in 'istruzione e formazione'.

Sistema educativo: significa che la scuola non è tutto. Ci si libera da una visione da un'idea scuola totalizzante. La scuola non è tutto, è una parte e fa parte di un sistema. E non è un caso che parlando di riordino, si parli per esempio, non soltanto di formazione professionale ma anche di formazione degli adulti (art. 5), di formazione tecnica superiore. Quasi a voler dire che la scuola sta dentro questo sistema ed è chiamata a fare sistema con gli altri sottosistemi, quindi ad interagire e ad intessere una serie di relazioni positive.

L'obiettivo strategico di questo sistema non sono i saperi, sono le persone. Questo è un fatto fondamentale. Vedremo poi che nel curriculum purtroppo così non è avvenuto. È finalizzato alla valorizzazione, alla crescita delle persone. Fra soggetto-oggetto-contesto, che sono le tre grandi dinamiche implicate nel processo di apprendimento/insegnamento, la centratura è sul soggetto che apprende. È il soggetto in apprendimento che diventa il perno della scuola.

Questa centralità non è solo dichiarata, è anche declinata, perché è un soggetto rispettato nelle sue evoluzioni di sviluppo, è un soggetto promosso nella sua diversità emotiva, affettiva, cognitiva.

Perseguendo e rafforzando l'identità: è una parola forte "l'identità di ogni persona".

Quindi, riconoscendo che a scuola i bambini, i giovani, i ragazzi sono diversi non perché soltanto possono venire da altri Paesi - perché è un'idea riduzionistica di interculturalità - ma perché ciascuno è portatore di una propria identità umana, sociale, culturale, spirituale, emotiva, affettiva, ecc... Questo si coniuga bene con l'idea della pluralità dei modi di apprendere e di costruire la conoscenza.

Per realizzare questo percorso di sistema una condizione è indicata nella cooperazione scuola/famiglia. Non è una partecipazione, ma una cooperazione: è di più. Si tratterà di realizzare questo, per una ripresa di coscienza a livello familiare, per una ripresa di coscienza a livello scolastico: i genitori non sono un impiccio e dall'altro canto il genitore non è portatore soltanto di una visione sul proprio 'Pierino' o 'Pierina', ma uno chiamato a costruire l'interesse e il significato complessivo della comunità della scuola.

Alla fine si conclude con una attenzione al mondo produttivo/sociale, al mondo del lavoro, ma anche alle specifiche esigenze territoriali. Tema questo che tornerà in modo molto forte anche nel quadro successivo, nelle condizioni di costruzione dei curricula.

Di questo sistema fa parte, a pieno titolo, la scuola dell'infanzia, anche se non ha avuto il riconoscimento di essere nel primo ciclo. Però si dice che la scuola dell'infanzia è parte fondante del sistema educativo, di istruzione formativa. Di questa scuola dell'infanzia si dovrà curare la generalizzazione; in sede di confronto, di dibattito, a livello di commissione ministeriale già nella prima fase, con forza si è ribadito ed è stato recepito nel piano del Governo che questa generalizzazione significa generalizzazione nel sistema pubblico integrale, nelle scuole della Repubblica, di cui parlavo prima.

Questo è un fatto importante, che riconosce tutta una tradizione antica e recente, che le scuole dell'infanzia hanno costruito; è un'idea forte dell'infanzia e del percorso di apprendimento del bambino dai tre ai sei anni.

Il ciclo di base, l'educazione di base, la formazione di base è un ciclo settennale e la legge indica per questo alcuni tratti costitutivi. Dice che dovrà essere unitario e articolato; su questo c'è stato un dibattito infinito... non dice 'unico', ma 'unitario' e cioè deve avere una sua coerenza interna e deve, nello stesso tempo, essere articolato, intendendo per articolazioni non segmentazioni o fratture ma scansioni, tappe intermedie, dentro una logica unitaria.

Unitario e articolato perché è un ciclo nuovo. Purtroppo molti sono andati a cercare, dentro questi sette anni, dove stavano i pezzi delle attuali scuole elementari e quelli dell'attuale scuola media. Era chiaro che si andava con lenti vecchie in contenitori e contesti nuovi.

La scuola è nuova, è un nuovo percorso! Non c'è né la scuola elementare né quella media, è inutile andare a cercare i pezzi!

Ancora si dice che questo percorso di base, questa scuola di base dovrà avere un passaggio, deve essere caratterizzata dal passaggio "dagli ambiti alle discipline". Anche questo è un elemento di discussione.

Che cos'è un ambito? Ci si è sbizzarriti all'infinito a cercarne una definizione. Credo che tutta la ricerca di questa stagione, caratterizzata dalla complessità, porti con sé l'esigenza di tessere insieme, che poi è il significato autentico di complessità. Non bastano le discipline, bisogna che esse dialoghino tra loro. Parliamo di un'interazione tra le discipline, perché le questioni, i problemi culturali e sociali odierni non possono venir risolti da un'unica disciplina.

Questa scuola deve tener conto della scuola che precede e di quella che segue. La legge stessa indica che le articolazioni e i curricula saranno indicati secondo quanto previsto dal decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, che è (per capirci) il regolamento sull'autonomia. In particolare l'art. 8 di quel regolamento attribuisce al Ministro la responsabilità di indicare i tracciati curricolari.

La scuola secondaria si articola ormai - questo pare assodato - in quattro aree. C'erano i problemi delle 'e', perché il legislatore ha un po' coniato questo comma prima dell'art. 4 in una maniera un po' particolare; ha indicato le aree in questo modo:

- area classico-umanistica, e fin qui che ci fosse un'area era chiaro.
- che ci fosse la seconda (dopo la virgola) area scientifica, era chiaro. E ancora virgola... e cominciano i problemi:
- area tecnica e tecnologica (segue una virgola)... quella 'e' indicava due o uno? Si dice: uno... ed è la terza area; poi il problema si complica ancora nell'area conclusiva...
- artistica e musicale. Allora qui sono due o uno....?

Alla fine pare che siano quattro le aree nonostante le 'e'.

Queste quattro aree saranno articolate in indirizzi che - dice la legge - dovranno essere, mediante il riordino, ridotti nel numero. Noi avevamo oltre duecento terminalità nella scuola secondaria... quindi la riduzione è necessaria e opportuna.

Si dice chiaramente - e insisto su questo in quanto tornerò tra breve per un problema che riguarda in particolare la storia - che questo ciclo, questo percorso scuola secondaria è quinquennale. Non c'è un biennio; da nessuna parte la legge parla di bienni. I primi due anni sono anni dell'obbligo scolastico, gli ultimi tre sono anni dell'obbligo formativo.

Vi è la possibilità di passare da un modulo a un altro e da un'area ad un'altra anche di indirizzi diversi, e la possibilità - su richiesta delle famiglie e su realizzazione dei piani dell'offerta formativa da parte delle istituzioni scolastiche - di passaggi nel secondo anno dalla scuola alla formazione professionale, e ovviamente viceversa (ma non è poi così 'ovviamente', purtroppo!).

La legge si concludeva con delle indicazioni precise riguardo ad un piano che il Governo era impegnato a formulare per la progressiva attuazione della legge. Piano che il governo ha predisposto tenendo conto di tutta una serie di questioni, che sono infinite; ne indico alcune.

L'art. 6 della legge indicava la necessità di predisporre un piano di riconversione, riorientamento, formazione del personale della scuola in vista della realizzazione del tracciato della riforma. Questo piano non ha oggi nemmeno le più pallide premesse.

Il varo della legge al Senato nel febbraio 2000, veniva accompagnato da alcuni ordini del giorno, e l'ordine del giorno, nella prassi parlamentare, sono delle raccomandazioni al Governo. Una di queste ritengo essere fondamentale: impegnava il Governo a mettere mano alla Legge 341/90, che regolava la formazione iniziale dei docenti e quindi a rimettere mano al disegno di formazione sulla formazione iniziale. Il Governo ha fatto il piano nel quale sono indicati alcuni criteri per gli impianti curricolari che venivano tratteggiati e riassunti in alcuni indicatori.

Il primo: il curriculum doveva essere essenziale. Poi vedremo che questo non sarà pienamente rispettato. Difficilissimo fare una cura di dimagrimento in un Paese che ha curricoli molto sovrabbondanti!, che ha e aveva programmi molto sovrabbondanti. È molto più facile in Paesi che hanno tradizioni di curricoli asciutti "rimpiangere"... per noi è una operazione estremamente difficile, per tutta una serie di ragioni e anche per quel crocevia di interessi di cui dicevo prima.

In realtà, oltre ad essere essenziale, doveva avere il carattere della progressività; tema, questo, molto importante, perché significa che i curricoli devono tener conto di una logica di sviluppo al proprio interno. L'espressione 'progressività' è stata letta come superamento della ricorsività, e quindi per la storia si è invocato proprio questo: non ripetiamo più volte il cammino storico... In realtà, questo, pedagogicamente invece è possibile, forse necessario, perché si ripete, non come facevamo ora certamente tre volte ma qui almeno due volte, con chiavi di lettura diverse, con maturità e consapevolezze diverse, per una rilettura e una risistemizzazione progressiva formalizzazione processuale.

Poi si indicava il carattere della storicità: cioè il curriculum deve tener conto certamente della tradizione culturale, storica e pedagogica delle scuole ma anche della realtà storica del suo tempo.

Entro quel piano si indicava poi una scansione interna, una articolazione per quanto riguarda quel famoso art. 3 - ciclo della scuola di base - la questione dell'unitario e dell'articolato. L'articolazione che è stata proposta dal Governo era due/tre/due... qui si sono dati tutti i numeri! Questo è stato quello assunto; non si è voluto optare per una biscazione del corso, perché altrimenti questa poteva indurre alla lettura dell'andare a cercare la traccia di dove sta una scuola e dove sta l'altra.

Invece la tripartizione, oltre che ad essere rispettosa di un processo, di una processualità interna (anche nello sviluppo delle competenze e delle capacità e maturazione degli allievi) poteva anche prestarsi ad una articolazione più interessante del percorso.

Si indicava poi la questione dell'edilizia, si affrontava il problema degli organici... tutte questioni l'una più spinosa dell'altra, perché evidentemente si tratta di riformare una scuola che cammina.

Infine si poneva, tra le altre questioni, quella della cosiddetta 'onda anomala', perché noi oggi abbiamo in realtà un anno in più nell'attuale percorso, che va in qualche modo assorbito.

Qui, lavorando di fantasia, c'è chi ha proposto addirittura il frazionamento di questa onda. Credo che sia saggio affidare veramente al progetto delle scuole a curriculum dato la possibilità di governare questo processo di assorbimento, perché potremmo anche scegliere di lasciar andare così com'è il percorso attuale di chi si è iscritto ora, ecc., di chi ora frequenta, ma questo comporta problemi organizzativi estremamente seri, perché avremmo a un certo momento il doppio delle classi, in alcuni ambiti... un problema, questo, di costi ma anche complicato dal punto di vista organizzativo.

Quindi il piano del Governo è stato varato e nel dicembre 2000 le commissioni parlamentari hanno formulato le loro risoluzioni. Queste hanno accentuato in modo preciso la flessibilità forte; anche la stessa articolazione - due/tre/due - era da ritenersi una raccomandazione, un indirizzo alle scuole, ma aperto alla possibilità per le scuole di individuare percorsi e tracciati diversi. Cioè, in altri termini, l'autonomia delle scuole veniva, dalle risoluzioni parlamentari fortemente rafforzata.

Veniamo alla questione del curriculum, che è questione particolarmente calda.

Anzitutto cambia solo la parola? Perché parliamo di curriculum e non parliamo di programma? Per quanto mi riguarda sono convinto che - almeno per buona parte del cammino sin qui perseguito - molti hanno utilizzato la nuova parola pensando al vecchio contenuto, soprattutto al vecchio approccio. Il programma è dettagliato e definito, il curriculum è un tracciato, un percorso che fa enfasi soprattutto sulle terminalità, cioè sul percorso conclusivo, sulle competenze conclusive. L'art. 8 del regolamento sull'autonomia dice che il Ministro indica gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze.

Il curriculum allora è un percorso, ma parlare di curriculum significa parlare di alcune condizioni irrinunciabili per l'esercizio del curriculum stesso... e qui casca il palco! Noi siamo un Paese che non ha costume da questo punto di vista, non ha storia, non ha tradizione, perché abbiamo cambiato tante volte i programmi ma raramente o debolmente abbiamo creato le condizioni per la loro reale fattibilità.

Per esempio si può parlare di curriculum senza metter mano all'orario di servizio dei docenti? Questo è un tabù!, ma senza questo non si può fare curriculum, perché la condizione perché esso si realizzi è che il tempo della presenza dei docenti a scuola non coincida con il tempo di gestione della propria disciplina... Quando negli incontri internazionali noi parliamo delle cattedre..., i colleghi stranieri non capiscono nulla, perché per loro questa è una cosa inconcepibile... in molti Paesi si entra alle 9,00 e si esce alle 16,00... cioè gli insegnanti vivono la scuola, non la classe, la materia, la disciplina!

Ma come si fa a costruire un'esperienza di *tutor* con i ragazzi? Ma... chi lo vuole, chi può, chi ha buon cuore... il curriculum non si governa con il buon cuore... si governa anche con il cuore, ma non con il buon cuore soltanto!

Occorrono delle condizioni e questa è una. Io la indico perché ne sono convinto e senza questo cambiamo parole ma non cambiamo condizioni di esercizio.

Seconda questione: il tema della valutazione. Su questo mi rendo conto che il Ministro De Mauro ha oggettive difficoltà, perché anche questo è un altro tema ancora largamente tabuizzato. Non è un caso che in tutto il sistema scuola si valuti solo l'alunno!

Una terza implicazione costitutiva del curricolo è la sua progressiva rivedibilità. Il curricolo non è fatto una volta per l'eternità, ma è naturalmente rivedibile, modificabile... Anche qui, non è perché si è sbagliato... altro approccio tipico del nostro mondo italiano: allora, se si corregge vuol dire che si è sbagliato! È una cosa naturale questa: il curricolo si corregge per natura sua, perché alla prova dei fatti o a prova di scuola si apprendono degli elementi fondamentali e si ricentra, si rilegge, si ripensa... questa è una cosa naturale e a noi sembra un delitto!

Quarta implicazione: il curricolo è basato su una quota temporale nazionale e su una quota temporale assegnata alla responsabilità delle istituzioni scolastiche. Questa quota varia; per ora, per quanto attiene la scuola di base, è dell'80% per il curricolo nazionale e del 20% per la quota curricolare riservata all'unità scolastica.

Quale è stata la chiave di ingresso nel curricolo e come avrebbe potuto essere? Si è tentato in tanti modi di arrivare ad una chiave di ingresso. Purtroppo siamo entrati ancora una volta con la sola chiave disciplinare. Questo, a mio avviso, è stato un grande limite. La commissione è stata articolata in gruppi disciplinari e si riteneva che, sommando in qualche misura fra loro le discipline, si sarebbe potuto produrre un curricolo. Ci sarebbe stata un'altra strada molto discontinua rispetto alla logica dei programmi, che era quella che diversi altri Paesi stanno percorrendo: partire dai problemi.

C'era già un'indicazione nell'art. 21 della Legge 59, là dove si diceva che era possibile che la scuola inserisse degli argomenti... Poi i saggi avevano parlato di temi... Si sarebbe potuto declinare questo ed entrare con alcune questioni, cioè con alcuni problemi perché sono questi che avrebbero dato, a mio avviso, una intonazione diversa a tutto l'approccio curricolare. Questioni come la vita, la famiglia, la salute, la sessualità, l'ambiente, ecc.: queste questioni, con implicazioni ed implicanze diverse, ma tutte legate fortemente al senso, avrebbero potuto diventare una chiave interessante, perché nessuna disciplina sarebbe stata bastevole a rispondere. Bisognava allora trovare canali e percorsi disciplinari e poi sviluppare le discipline di conseguenza; qui si è scelta l'altra strada.

Il tracciato curricolare potrebbe uscire tra qualche giorno. Io personalmente odio le premesse, perché sono tanto belle ma la logica curricolare non dice che io devo indicare premesse, ma condizioni effettive di esercizio. Allora, a fatica si è riusciti a inse-

rire i temi della cittadinanza, garantendo un *budget* orario per dire che la scuola, nel proprio piano dell'offerta formativa, li deve prevedere.

Le ore del curriculum nazionale sono poche, sono ventiquattro ore settimanali; si è fatta la scelta di non indicare le ore settimanali ma il *budget* temporale, annuale o biennale a seconda delle scansioni. Questo per dire che è la scuola che governa il curriculum.

C'è un problema (tra i tanti) che riguarda la storia, soluzione a mio avviso inaccettabile. Per due ordini di ragione. La prima: per un ordine di ragione istituzionale. Il legislatore ha indicato dei precisi contenitori temporali per un ciclo e per l'altro. Ha detto che la scuola di base è fatta di sette anni e quella secondaria di cinque anni. Non capisco perché si è fatto questo scavalco come a dire: facciamo il percorso della storia andando a coprire fino i due primi anni, perché questi coincidono con l'obbligo. Vi era un'altra soluzione: si potevano fare dei moduli di storia contemporanea.

Concludo, su due questioni.

La prima: pensare ad un curriculum occorre pensare ad una agenzia per il curriculum, che lo governi. Non è pensabile, non è possibile che si realizzi un assetto curricolare che innova, e porterà innovazioni notevoli senza un monitoraggio serio su ciò che le scuole producono in termini curricolari. Perché la vera partita si gioca nella realtà, nelle scuole.

Questa va nella direzione, che è poi anche una raccomandazione precisa che mi permetto di fare a voi: l'attenzione nostra deve essere spostata decisamente sulle realtà locali, perché il piano dell'offerta formativa è costruito dalle scuole. Lì occorre avere *i docenti*, attrezzati e sensibili a tutta una serie di cose! Occorre avere i genitori particolarmente svegli e attrezzati anch'essi. Occorre avere dirigenti scolastici svegli... Cioè, occorrono queste cose, perché la partita si giocherà lì.

Il secondo livello: il gioco della partita sarà la dimensione regionale. I responsabili degli uffici scuola della mia regione sono stati di una tempestività unica, hanno subito chiesto un incontro, e hanno fatto molto bene... perché è importante oggi curare questo nuovo snodo, che non è soltanto uno snodo burocratico, ma dovrà essere uno snodo funzionale, per costruire quelle politiche formative sul territorio nazionale - non dimentichiamo che l'interfaccia è la regione - che consentiranno lo sviluppo, lo sfondo degli stessi piani dell'offerta formativa delle scuole. Perché nelle regioni si individueranno dei macro obiettivi. E allora qui bisogna esserci!, ed esserci con competenza, cioè con capacità propositive.

Seconda questione: la formazione iniziale degli insegnanti, la formazione dei docenti. È questione molto complessa.

Le cose sono camminate in questa maniera: al presente siamo alla stretta finale. C'è un modello, quello del 'documento Sorbona', del 'documento Bologna', e cioè il modello europeo: tre più due, tre (laurea) più due (laurea specialistica). Questo è l'impianto, che va interpretato alla luce della riforma del sistema dell'autonomia universitaria.

Per quanto riguarda la formazione dei docenti, le proposte in campo sono diverse. Cosa serve per fare un buon docente? Serve che il docente, certamente, conosca il campo di cui si occupa: questo è necessario, ma non sufficiente! Bisogna che abbiamo chiaro che tutta la tradizione nostra, idealistica, che basta sapere per sapere insegnare non funziona più.

Occorrono competenze sul piano pedagogico, sapere come si declina l'insegnamento, quali sono i segni attraverso cui io medio con i ragazzi i percorsi, come realizzo, come organizzo i gruppi, la classe, ecc. Devo avere queste competenze. E allora certamente un percorso diverso per la scuola di base, un altro per la scuola secondaria... ma tutti devono avere questi ingredienti, perché se non abbiamo questi ingredienti non abbiamo l'insegnante.

Adesso verranno proposti i curricoli, ci sarà un mese e poco più di tempo; attraverso la piazza telematica (l'utilizzo del nuovo strumento) ogni scuola potrà formulare osservazioni e proposte su questo tracciato curricolare, che durerà per i primi tre anni. Poi, alla verifica triennale, ci sarà un'ulteriore sistematizzazione, necessaria e normale.

Entro aprile/maggio il Ministro dovrebbe firmare il decreto e, da quel momento, questo sarà il curriculum della scuola dell'infanzia, il curriculum della scuola di base.

Per la scuola secondaria i lavori della commissione dovrebbero iniziare alla metà del mese di marzo insieme con l'iter dell'elaborazione del curriculum della secondaria; la secondaria partirà dal settembre del 2002 e quindi c'è davanti un tempo maggiore.

Grazie.



La dimensione educativa nella scuola della riforma e l'Irc

Prof. GIUSEPPE BERTAGNA
Ordinario di Pedagogia all'Università di Bologna e di Torino

La tesi del contributo è molto semplice: l'Irc, come tutti gli insegnamenti, può sprigionare la ricchezza culturale e la fecondità umana che custodisce solo se svolto in una scuola che sia educativa *nel complesso* delle sue attività. Se l'Irc fosse l'unico insegnamento scolastico svolto con sensibilità educativa, ma gli altri presenti nel curriculum non avessero le medesime preoccupazioni, si è illusi a pensare che esso possa non essere destinato all'ininfluenza e alla residualità, sebbene caricato da pretenziose e taumaturgiche funzioni suppletive. È più facile, invece, che una scuola con generali preoccupazioni educative possa riscattare anche sul piano delle risonanze educative un Irc impostato, per varie ragioni, in maniera nozionistica o, comunque, pedagogicamente inadeguata.

La vera posta in gioco, quindi, non sta nel concentrarsi sull'Irc e pensare a qualsiasi suo grado di miracolismo formativo. Percorreremmo soltanto una via consolatoria. Si sposta, al contrario, sul dovere di impostare ordinariamente tutti gli insegnamenti e le attività scolastiche, Irc compresa, è evidente, in maniera *educativa*.

Poiché, tuttavia, mai come con questo termine ci si sbizzarrisce in significati generici, equivoci o addirittura opposti tra loro, vale la pena di entrare nel merito della questione e di precisare le condizioni che fanno di un'esperienza, nel nostro caso quella scolastica, un'esperienza in senso pieno *educativa*, per poi vedere se la realtà scolastica vigente e quella che si profila sulla base delle riforme in atto ha davvero a cuore questa dimensione.

1. Il nucleo essenziale dell'educazione

Come ho cercato di giustificare con maggiore ampiezza in altra sede¹, perché accada l'evento dell'educazione e si instauri un clima autenticamente e positivamente educativo è senza dubbio necessario: avere relazioni con una e/o più persone che vogliono educarci; apprendere i concetti e le abilità che, secondo una declaratoria unanimemente condivisa, ci permettono di vivere bene nella nostra società e nel nostro ambiente; fare i conti non solo con ciò che Hegel chiamava con disprezzo *i saperi*, per lui vera «modestia

¹ G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, cap. IV, pp. 109-128 e cap. V, pp. 167-204.

del pensiero», «la peggiore delle virtù»², ma addirittura con ciò che il pensatore di Stoccarda indicava come *il sapere*: in altri termini, l'intero dei saperi³, il senso unitario che li lega tra loro; in altri termini, la paideia o la *Weltanschauung*.

Tutto questo, però, se è necessario, non è sufficiente perché accada l'evento educativo e, a maggior ragione, della "buona educazione". Essa, infatti, si realizza («avviene»: per questo non è mai soltanto un fatto) solo nel momento in cui tutte le condizioni necessarie prima richiamate diventano, momento dopo momento, "bene per noi".

Relazioni. Le relazioni interpersonali, in questo senso, ci educano quando le instauriamo con persone nelle quali riponiamo fiducia e dicono qualcosa di importante "a noi e per noi", *hic et nunc*, adesso e domani. Viceversa, è come se le persone fossero cose e le relazioni umane meri rapporti oggettivi tra cose, che esistono, certo, ma che, come i fatti non interpretati dall'uomo, sono muti e, alla fine, per noi inesistenti⁴.

Contenuti. Né ci educa l'impadronirci anche dei migliori contenuti possibili dell'educazione se questi sono un valore in sé, fine a se stessi, oppure soltanto oggettivi, necessari, nel senso di imposti al soggetto dall'ambiente culturale, sociale, economico che lo circonda e che lo preme.

Per il primo aspetto, per esempio, ha senso educativo scrivere, leggere, sapere, fare, lavorare se tutto questo non si ferma lì, sulla pagina che si scrive o si studia, sulla nozione che si impara, sull'oggetto che si costruisce, sull'azione che si fa, ma se tutto questo conduce a quello che, per ciascuno, nella propria vita, non passa mai: realizzarsi. Nessuno ama la matematica, le scienze, la storia, l'inglese, la seconda lingua straniera, l'informatica...la falegnameria, l'imprenditorialità e così via in sé e per sé: in quanto matematica, scienze ecc. Ogni essere umano che sia persona e che sia trattato come tale, al contrario, ama e gode di queste discipline e di queste attività se e solo se sono da lui utilizzate e percepite come mezzi per autenticare la propria immagine di sé, per perfezionarsi e rendersi

² Cfr. G.W.F. HEGEL, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio (con le aggiunte a cura di L. von Henning, K.L. Michelet e L. Boumann). Parte III. Filosofia dello spirito* (1830, 1840-1845), trad. it. a cura di A. Bosi, Utet, Torino 2000, § 386, p. 102.

³ Cfr. G.W.F. HEGEL, *Differenza del sistema filosofico di Fichte e di Schelling* (1801), in *Primi scritti critici*, trad. it., Milano 1990, p. 20.

⁴ Per dirla con una famosa pagina dello storico L. Febvre (*Problemi di metodo storico* (1953, 1962), trad. it., Einaudi, Torino 1992) i fatti non «i chiodi a cui si appendono le teorie» (p. 166); al contrario «senza una teoria preconcepita, non esiste la possibilità di un lavoro scientifico», cioè nella lettura dei fatti, nella storia, come in ogni altra scienza.

migliore, per affermare chi è, in pienezza, libertà e totalità; un «un amore destinato a passare»⁵ perché trasporta in vista di un amore che non passa mai finché si vive: quello di esprimerci, creare, ragionare, affermarci come persone, conoscere gli altri e il mondo, conoscerci in quanto noi; in fondo, non sbagliare su noi stessi, salvarci, non perderci. Si può insegnare anche il più alto contenuto educativo che sia mai stato concepito, Dio dunque, ma se esso è fine a se stesso e non ci serve per diventare migliori come persone nemmeno la teologia educa ed è buona dal punto di vista educativo.

Per il secondo aspetto, nessuno, in realtà, riuscirebbe a mantenere l'attenzione e la volontà necessaria all'apprendimento di alcunché, anche con un uso circospetto e sistematico di premi e castighi, se questo alcunché fosse soltanto oggettivamente indispensabile per potersi inserire nelle dinamiche culturali, sociali ed economiche del nostro come di ogni tempo, e quindi utilissimo. Se qualsiasi valore oggettivo, non diventa soggettivo, «per noi», infatti, è come se non esistesse sul piano educativo. Che cosa ne possiamo fare dell'abilità di «trasformare le pietre in oro», ricordava Platone, se non sapessimo a che fine usare poi l'oro per essere sempre più noi?⁶ A che cosa potrà mai servirci la padronanza delle tecniche per renderci immortali «senza che si sappia a che cosa ci serva l'immortalità»?⁷ A che cosa può servire, allora, oggi, educarsi secondo le mille e oggettive richieste del tempo e del mercato, se ciò non ha un senso profondo per noi e non sentiamo che, in ogni caso, si tratta di un'esperienza che ci fa crescere in razionalità, libertà e responsabilità? Non è necessario che la crescita sia pacifica: può benissimo essere polemica; l'importante è che ci sia, e che ciascuno la percepisca per sé e su di sé, con i suoi chiaroscuri.

Paideia. Infine, non ci educa, né è per sé educativa perfino la paideia più organica e persuasiva che si possa immaginare (quella "classica", per esempio, così pervasiva e potente, studiata da Jaeger) se non siamo noi, ciascuno di noi, che riconosciamo questa organicità e persuasività del tutto, e non ci facciamo informare ogni attimo della nostra vita da essa.

Sintesi. Un'educazione in sé completissima, vastissima, avanzatissima, utilissima, nobilissima che non abbia, però, «il potere di rendere sapiente chi la impara o la possiede»⁸, in termini non platonici: di rendere sempre più persona ogni persona, ci coprirebbe soltanto «di ridicolo» e ci tirerebbe addosso una meritata «esecrazione

⁵ Cfr. AGOSTINO *De doctrina christiana* I, sez. IV, 35, 6-12 (trad. it. di L. Alici, Paoline, Milano 1989, pp. 140-141).

⁶ PLATONE, secondo discorso protrettico dell'*Eutidemo* (288d-290e).

⁷ *Ivi*, 289b.

⁸ PLATONE, *Epinomide*, 974d, 4-5.

generale»⁹. Il crescere, il maturare, il realizzarsi, infatti, continuava Platone, «non consiste nell'occuparsi delle arti, e nel vivere a testa bassa ed affaccendati, e nel tentativo di sapere tutto (*e il tutto, n.d.r.*), bensì *in qualcosa d'altro (all'álo ti)*»¹⁰, appunto nel considerare ogni sapere e fare e agire nient'altro che una continua occasione per esaltare le nostre personali capacità di renderci migliori: ragionare, scegliere, compiersi, rispondere, relazionarsi ecc. al meglio possibile per essere sempre migliori di quello che siamo.

Per parlare di dimensione educativa della scuola, quindi, non basta pensarla come il luogo in cui si trasmette la parte migliore del patrimonio accumulato dalle precedenti generazioni, attraverso l'incontro con persone, docenti culturalmente competenti e umanamente disponibili, anzitutto, ma anche genitori, altri coetanei, dentro una precisa paideia comunitaria; occorre che la scuola sia anche il luogo in cui ciascuno vive l'esperienza di adoperare il patrimonio culturale, la relazione interpersonale e la visione complessiva della vita proposta dalla comunità per la propria eccellenza, come occasioni per farsi personalmente sempre più persona.

Può apparire banale, forse, ma è il caso di rammentare, allora, che l'educazione senza persona e personalizzazione, alla fine, non esiste, né può mai accadere.

Per la tradizione cristiana. Ogni persona, avvertiva Leibniz, è una diversa colata dell'universo intero. A suo modo, quindi, un'unicità di macrocosmo nel microcosmo, di totalità nell'individualità. Ciascuna «è una sostanza individuale di natura razionale»¹¹, che si esprime «per mezzo delle sue operazioni e proprietà» e per questo si «distingue dalle altre della sua stessa natura»¹².

È vero, in ogni epoca, in ogni momento, l'impersonale, comunque configurato, limita e comprime il personale¹³. Leopardianamente, la natura, ma noi potremmo aggiungere l'automatico, il meccanico, il tecnico, l'economico, lo strutturale sociale e antropologico, seppelliscono cinicamente e senza alcun imbarazzo chi crede di poter rivendicare nei loro confronti qualsiasi blasone di unicità umanistica¹⁴.

Non per questo, tuttavia, ogni persona non è quanto di più perfetto sia dato in natura¹⁵ e non esprime se stessa se non nel com-

⁹ *Ivi*, 974e, 975a.

¹⁰ PLATONE, *Amanti*, 137b.

¹¹ S. BOEZIO, *De duabus naturis et una persona Christi*, c. 3, PL 64, 1345.

¹² S. GIOVANNI DAMASCENO, *Dialectica*, c. 43; PG 94,613.

¹³ Cfr. P. RICOEUR, *Filosofia della volontà. I. Il volontario e l'involontario* (1950), trad. it., Marietti, Genova 1990.

¹⁴ Cfr. G. LEOPARDI, *Dialogo della Natura e di un Islandese* (1824), in *Operette morali*.

¹⁵ TOMMASO D'AQUINO, *Sum. Theol.*, I, q. 28, a. 3.

pimento di sé, quando, cioè, come recitava il diritto romano, è consapevole di sé e liberamente responsabile dei propri atti. In questo senso, davvero «attività suprema» da cui sorge il dovere morale «di non lederla, di non fare pure un pensiero, un tentativo volto ad offenderla, spogliandola della sua naturale supremazia», perché essa «ha nella sua natura stessa tutti i costitutivi del diritto: essa è dunque il diritto sussistente»¹⁶, il fine verso cui tutto il resto acquista senso e si deve moralmente disporre.

Per Maritain. Maritain, per spiegare le cose da un altro punto di vista, distinse tra individuo e persona. L'individualità con le proprie radici nella corporeità. Individuo è chi presenti un'unità materiale intrinseca non ulteriormente divisibile senza diventare altro da sé. Persona, invece, è la realtà intelligente e libera che si fonda sulla sussistenza dell'anima (forma) di ciascuno. La persona è quindi tale quando e se è libera di fronte alle cose, mentre l'individuo è per necessità condizionato da esse. Se si attribuisce (come, per Maritain, avrebbe fatto la modernità) all'individuo la dignità della persona si finisce, perciò, peraltro giustamente, per ordinarlo al bene dello sviluppo economico, sociale e politico comunque esistente, e all'istruzione/formazione richiesta da tale sviluppo.

Se però lo si riconosce come persona è lui stesso il termine unico ed esclusivo verso cui deve tendere qualsiasi attività educativa. Tutto diventa strumento per la sua originale intelligenza e libertà, ed è buono se e quando esalta la sua originale intelligenza e libertà.

La riforma del sistema di istruzione e di formazione varata negli ultimi anni nel nostro Paese è sensibile a queste consapevolezze pedagogiche, e soprattutto alla dimensione della personalizzazione educativa? La fa propria e la avvalora nella scuola che prefigura?

Una cautela metodologica. In verità, non bisogna essere ingenui: se anche fossero dichiarate, ciò non significa che le consapevolezze in questione sarebbero poi di fatto praticate nella concreta esperienza scolastica; e vale ovviamente l'inverso, ovvero se anche non fossero normativamente dichiarate, potrebbero benissimo essere vissute in questa scuola, con questi docenti piuttosto di altri ecc. L'educazione, infatti, è tutto fuorché qualcosa di astratto e di decontestualizzato. Inoltre, essendo comunque incancellabile dall'esperienza umana, prescinde, nel suo "avvenire", dai decreti formali che volessero o non volessero riconoscerla.

È vero, tuttavia, che una legge positiva è una legge positiva, e svolge per sua natura un'intrinseca funzione di orientamento edu-

¹⁶ A. ROSMINI, *Filosofia del diritto* (1841-1843), cap. III, art. 1, 48-52 (a cura di R. Orecchia, Cedam, Padova 1967-1969, vol. V)

cativo e valoriale. Ha ragione Isocrate, e con lui, in seguito, tutto il diritto romano, a ricordare che non sono le leggi, ma *i costumi* a contare¹⁷. Non è, quindi, perché si scrivono buone leggi sull'educazione che si è educati e ci si può educare bene, ma solo se si è ben educati e ci si educa bene si possono anche scrivere buone leggi sull'educazione.

Questo non significa, tuttavia, che una legge valga l'altra e che l'assenza o la presenza di certe dichiarazioni di principio sia indifferente alla qualità pedagogica che si intende promuovere. Se non altro perché il semplice fatto che siano sancite in una norma positiva indica che determinate consapevolezze pedagogiche sono anche costume e sono almeno ritenute «dover essere» etico per tutti.

La persona tra la legge 30/2000 e la riforma universitaria. Le domande che aprono il paragrafo, quindi, non sono affatto impertinenti, ed è anzi molto importante considerare se e quanto sia possibile, scorrendo le norme, offrire loro una risposta positiva.

Ebbene, a leggere alcune perentorie affermazioni contenute nella legge 30/2000 si ha l'impressione che le consapevozze educative personalistiche prima ricordate costituiscano l'asse centrale della prospettata riforma dei cicli e dei curricoli scolastici. Il testo afferma, infatti, che «il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato *alla crescita e alla valorizzazione della persona umana* (...). La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, *coerenti con le attitudini e le scelte personali*» (art. 1, c.1); che «la scuola dell'infanzia (...) concorre alla *formazione integrale dei bambini e delle bambine*» (art. 2, c.1); che «la scuola di base (...) è caratterizzata da un percorso educativo unitario e articolato in rapporto *alle esigenze di sviluppo degli alunni*» (art. 3, c.1); che «la scuola secondaria (...) ha la finalità (...) di sostenere e incoraggiare *le attitudini e le vocazioni degli studenti*, arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella *progressiva assunzione di responsabilità*» (art. 4, c.1).

Nel complesso delle disposizioni, e tenendo anche conto della normativa sull'autonomia, tuttavia, si ricava l'impressione che, a mano a mano si sale da quelle che riguardano la scuola dell'infanzia per giungere a quelle che interessano la secondaria e l'università, la scelta del modello «personalista» e l'insistenza sulla centralità della personalizzazione di qualsiasi processo educativo appaiano progressivamente ridimensionate a vantaggio di un impianto molto più funzionalista e pragmatico. Come se i valori personali e soggettivi dell'educazione potessero e dovessero essere riconosciuti non negoziabili nell'infanzia e nella fanciullezza, finché, per dirla con una

¹⁷ Cfr. ISOCRATE, *Areopago*, 39-42.

battuta paolina, «si può giocare», ma fosse poi necessario, nelle età successive, quando «si fa sul serio», e ci si scontra con la dura logica adulta del mondo, accedere ai più realistici propositi di mediazione con i valori oggettivi delle esigenze sociali ed economico-professionali.

A mano a mano si abbandona la scuola di base, infatti, la norma insiste sempre di più sulla necessità di pensare la scuola come lo strumento privilegiato per «inserire nel mondo del lavoro», mediante il collegamento con le «diverse realtà sociali, culturali, produttive e professionali». Addirittura, dimenticando gli stessi insegnamenti impartiti dalla crisi del modello «domandista» nei rapporti tra processi di sviluppo socioeconomico, da un lato, e di istruzione/formazione, dall'altro, ripropone paradossalmente la vecchia idea di una secondaria e, più ancora, subito dopo, di un'università, che pretendono di raggiungere terminalità professionali immediatamente spendibili sul mercato del lavoro¹⁸.

Sembra, insomma, che il fine delle scuole secondarie, prima, e dell'istruzione superiore, dopo, sia più quello di preparare a svolgere una professione che di usare l'esperienza anche professionale per accrescere, in razionalità, libertà e responsabilità, l'esclusiva unicità personale di ciascuno.

Questa impressione risulta ulteriormente intensificata dalle Risoluzioni parlamentari di maggioranza predisposte nel dicembre 2000 per esprimere il parere sul Programma quinquennale di attuazione dei cicli presentato dal Governo. Esse, per il ciclo secondario, auspicano «l'apprendimento di *specifiche* professionalità», si noti (corsivo nostro), «*spendibili, al termine del quinquennio, sia sul mercato del lavoro, sia per l'accesso alla formazione tecnica superiore o all'università*»; inoltre, proprio per questo, esigono che «tutte le aree della scuola secondaria», nessuna esclusa quindi, siano arricchite dall'esperienza «derivante dall'alternanza scuola-lavoro-professioni» ed usufruiscano «dei previsti raccordi con il mondo della formazione professionale e dell'apprendistato già previsti in altre leggi»¹⁹. La professionalizzazione anzitutto, quindi.

L'impressione diventa poi certezza con la lettura degli ultimi decreti attuativi della riforma universitaria, dove addirittura il pragmatismo funzionalista professionalizzante non si presenta più come un limite, nelle forme oggettive della necessità sociale con cui ogni scelta individuale è chiamata responsabilmente a confrontarsi, ma, al contrario, come una grande opportunità formativa cui aderire con

¹⁸ Va ricordato che questa impostazione era già stata superata dalle ipotesi riformatrici degli anni ottanta-novanta, e in particolare dal Progetto Brocca (cfr. G. BERTAGNA, *La riforma necessaria. La riforma della secondaria a settant'anni dalla riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1994).

¹⁹ Su questi problemi, cfr. G. BERTAGNA, O. NICEFORO, *La scuola dell'Ulivo. Cinque anni di speranze e delusioni*, Ed. Risa, Roma 2001.

entusiasmo innovatore. Si presenta cioè nelle forme di una scelta programmaticamente volta ad abbandonare la tradizione dell'*universitas studiorum* e dello *studium* (la *scholè* greca), ritenuta troppo elitaria ed anacronistica nella sua esaltazione del valore contemplativo e gratuito della verità, e volta, invece, ad abbracciare i più concreti temi dell'utilità e della contabilità lavorativa²⁰. Emblematica l'introduzione della logica quantitativa dei moduli, con tanto di conseguente algebra dei debiti e dei crediti, in un campo squisitamente qualitativo come quello dell'educazione e della formazione; nel linguaggio del *Libro bianco Ue*, il mirare ad «assemblare (sic!) le proprie qualifiche (professionali) sulla base di *cubi di conoscenza* acquisiti in tempi e situazioni diverse».

Il messaggio culturale. A mano a mano si sale dalla scuola dell'infanzia all'università, in conclusione, esistono buone ragioni per ritenere che, secondo gli estensori della riforma della scuola e dell'università, il valore della persona e della personalizzazione educativa resti sì tale, e sia riconosciuto prioritario, ma *se e solo se* si sovrappone a quello della socializzazione funzionale alle esigenze del mercato e dell'apparato socioeconomico. Ovvero se si assume senza reticenze l'orizzonte della razionalità strumentale di cui parlava già nel 1947 Horkheimer («c'è un solo modo di farsi strada nel mondo, e cioè rinunciare alla speranza di realizzare pienamente se stessi»²¹, per adattarsi invece ad esso); oppure se si asseconda come scontata ed unica possibile l'interpretazione heideggeriana e postmoderna dell'umanesimo (l'umanesimo è finito, con la società della tecnica²²; la persona non può più pretendere nessuna fondatività, ma è chiamata a vivere l'esperienza dell'abbandono all'Essere che si *ri-vela*, oggi, attraverso le forme coercitive ed insuperabili dell'apparato tecnoeconomico globale e senza frontiere²³).

²⁰ Cfr. G. BERTAGNA, *L'università tra istruzione e formazione professionale superiore*, in XXXVII Convegno di Scholè, *L'università tra cultura e nuove professioni educative*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 122-142; Id., *Università e mondo del lavoro: la diversificazione dell'offerta di istruzione e di formazione superiore*, in C. Xodo (ed.), *L'università che cambia. L'università oggi (II). Università, sapere/i, formazione, mercato*, Cleup, Padova 2000, pp. 207-257.

²¹ Cfr. M. HORKHEIMER, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale* (1947), trad. it., Einaudi, Torino 1969, p. 123.

²² Cfr. M. HEIDEGGER, *Lettera sull'Umanesimo* (1946), trad. it. in *Segnavia* (1967), trad. it., Adelphi, Milano 1987.

²³ Cfr. M. HEIDEGGER, *Identità e differenza* (1957), trad. it., di U. Ugazio, in «Aut»m 1982, nn. 187-188.

Ad essere sinceri, questo orizzonte pedagogico che pare complessivamente ispirare la riforma del sistema di istruzione secondaria e superiore varata nel nostro Paese non è del tutto autoctono.

I documenti Unesco. Infatti, il paradigma in questione è anzitutto una costante dei documenti Unesco degli ultimi decenni. Lo era nel 1972, con il Rapporto Faure²⁴. È ribadito dal Rapporto Delors del 1996²⁵. Quest'ultimo, ad esempio, mentre ricorda il rischio «di una disumanizzazione del mondo dovuta all'evoluzione tecnica», con «le forme più ossessive della propaganda e della pubblicità», il «conformismo comportamentale imposto dall'esterno», «l'estromissione dell'uomo da parte delle macchine», continua a considerare «l'innovazione sociale ed economica» il vero valore trascendentale del nostro tempo. Inoltre, se ribadisce con molte sensibilità personalistiche che «l'educazione è soprattutto un viaggio interiore» che non ha mai fine, «un processo molto individualizzato» che porta «alla costruzione dell'interazione sociale», non tace la circostanza che l'educazione così concepita è soprattutto «*il mezzo per conseguire il fine di una vita professionale condotta con successo*»²⁶. Il fine autentico dell'educazione, perciò, non è tanto la buona vita umana di ciascuno, nelle forme tipiche di ciascuno, bensì la vita umana condotta secondo regole professionali di successo. Il che poi vuol dire 'essere' così come «l'innovazione sociale ed economica» esige che si sia.

I documenti Ue. Accenti analoghi, e per certi aspetti addirittura amplificati, in secondo luogo, si rintracciano anche nelle linee di politica formativa formulate dalla Ue. Si deve andare «verso una società conoscitiva» non tanto perché ciò sia un autonomo portato dell'antropologia filosofica, un omaggio all'essere personale sussistente che si è, bensì perché ciò è la *condizione* per lo sviluppo tecnico-economico²⁷. «Lo scopo essenziale dell'istruzione e della formazione è sempre stato lo sviluppo della persona e il conseguente inserimento degli Europei nella società attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un'eredità culturale e l'insegnamento dell'autostima», riconosce l'Ue. «(...) Questa funzione fondamentale di integrazione sociale risulta però oggi minacciata se non è accompagnata dalla prospettiva dell'occupazione. I devastanti effetti personali e sociali della disoccupazione sono ben presenti nelle menti di ogni famiglia, di ogni giovane che inizia la propria formazione e di chiunque operi nell'ambito del mercato del lavoro. *Per l'istruzione e la*

²⁴ Cfr. E. FAURE, *Imparare ad essere* (1972), trad. it., Armando, Roma 1973.

²⁵ Cfr. J. DELORS (ed.), *Nell'educazione un tesoro* (1996), trad. it., Armando, Roma 1997, pp. 79-103.

²⁶ *Ibidem*, p. 87, p. 103.

²⁷ Cfr. E. CRESSON-P. FLYNN (ed.), *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*. Libro bianco della Commissione europea per l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, 1995.

formazione il modo migliore di continuare a svolgere questa sua funzione fondamentale, quindi, è cercare di fornire una risposta convincente per alleviare queste preoccupazioni»²⁸. Per questo è decisivo rendere ogni persona 'occupabile' (*employable*). «L'istruzione e la formazione appaiono il modo decisivo di contrastare il problema della disoccupazione (...). Lo sviluppo dell'istruzione e della formazione è una delle condizioni per rendere possibile l'instaurarsi di un nuovo modello di crescita maggiormente foriero di occupazione»²⁹. «Lo sviluppo della capacità di cogliere il significato delle cose, di capire e di creare non solo è la funzione di base della scuola, ma è anche il primo fattore di adattamento all'economia e all'occupabilità»³⁰. «La cultura è al tempo stesso fattore economico e fattore di integrazione sociale e di cittadinanza; motivo per cui essa ha un ruolo essenziale da svolgere alla luce delle nuove sfide cui la Comunità deve far fronte, quali la mondializzazione, la società dell'informazione, la coesione sociale e la creazione di posti di lavoro»³¹.

Per fare dell'Unione «l'area più dinamica e competitiva nel mondo, basata sull'innovazione e sulla conoscenza»³², insomma, è indispensabile investire sulle specificità personali del "capitale umano" impiegabile. La prospettiva inversa, quella di considerare l'apparato tecnico-economico "capitale" se e solo se fosse investibile al servizio della persona e della strategia della personalizzazione, apparirebbe, in questo contesto, poco più che un conato estetizzante.

Ma senza voler evocare facili, sebbene non per questo estrinseche assonanze con la scholè antica, è possibile pensare ad una scuola che non sia in ogni caso educativa, cioè, al fondo, significativa «per me» prima che per tutto il resto, e tale da rendere dialetticamente ogni persona sempre più persona?

L'insuperabilità della persona e dei processi di personalizzazione. A dire il vero, l'interrogativo è insidioso. È insidioso perché, anche a voler praticare una scuola per principio al servizio delle dinamiche socio-economiche e, quindi, in teoria, disattenta alle esigenze dell'educazione, si pratica sempre, tuttavia, in realtà, una scuola che coinvolge e si compromette con i più profondi strati personali di ciascuno.

²⁸ E. CRESSON-P. FLYNN (ed.), *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*. Libro bianco della Commissione europea per l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, Lussemburgo 1996, p. 18 (con adattamenti alla traduzione italiana, molto imprecisa rispetto all'originale inglese).

²⁹ *Ivi*, p. 15.

³⁰ *Ivi*, p. 7.

³¹ Cfr. il punto 1 delle Premesse della Decisione n. 508/2000/Ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 14 febbraio 2000 che istituisce il programma 'Cultura 2000' (GU L63 del 10.3.2000, pp. 1-3).

³² Conferenza di Lisbona dei Paesi Ue (gennaio 2000), *Document from the Presidency*, www.portugal.eu.2000.pt

Magari suscita opposizione, disgusto, ribellismo, disadattamento scolastico. Le motivazioni esterne alla persona, infatti, per quanto intense e sovrabbondanti, non reggono mai nel tempo, se sono percepite da ciascuno, per sé, inautentiche e insensate. I carabinieri possono costringere all'obbligo scolastico i renitenti, ma non certo riconciliarli con un apprendimento scolastico che sentono estraneo alla propria autorealizzazione. Allo stesso modo, la prospettiva di un lavoro sicuro e ben retribuito può spingere a seguire un curriculum formativo anche impegnativo, ma non certo a considerare quel lavoro, e il curriculum formativo che impone per poter essere svolto, *il fine* della nostra vita.

Magari, invece, una scuola programmaticamente al servizio delle dinamiche socioeconomiche può suscitare una persona tenace, disciplinata, flessibile, integrata, desiderosa di concludere presto e bene il curriculum formativo. Essa, tuttavia, suscita questi risultati educativi non tanto, è ovvio, per il timore dei carabinieri o per il desiderio di un lavoro sicuro e ben remunerato che, però, non si ama, bensì perché allena la volontà di ciascuno a confrontarsi anche con ciò che non vuole del mondo, ma che pure è costretto a fare e subire. In questo modo, stimola la persona a ritagliarsi un "carattere", cioè, etimologicamente, l'impronta esclusiva che ciascuno di noi lascia nel tempo e nello spazio sociale e ambientale che gli è dato occupare nella vita.

In una maniera o nell'altra, dunque, negativa e/o positiva, anche una scuola che non pone al centro delle proprie preoccupazioni la persona finisce per ritornarvi e riconoscerla. Chi, infatti, vuole sottrarsi a questa scuola e chi vi aderisce finisce per farlo non per altro che per sé, allo scopo di affermare se stesso. Il problema, semmai, è non rendere casuali e inutilmente tormentati e sanguinosi questi processi di personalizzazione, perché un conto è trovare chi e che cosa, con sollecitudine, partecipazione e competenza, ci accompagna nel maturare la nostra personale ed esclusiva capacità di affrontare i problemi della società e del mondo, e un altro è essere gettati in mare senza sostegni e mediazioni, pur essendo inabili al nuoto.

Il giusto rapporto mezzi-fini. Vista, allora, l'insuperabilità della persona e dei processi di personalizzazione in ogni esperienza formativa, insuperabilità che si conferma anche quando non la si vorrebbe, tanto vale tematizzarla fino in fondo in modo esplicito e intenzionale, senza schermirsi dietro astratte finalità sociali, politiche, ideologiche, economiche che non hanno, in quanto tali, un soggetto concreto che le pronuncerà.

In questo senso, se non è il caso di sospettare la riforma che si è deciso di attuare per il reato di lesa sensibilità educativa personalistica perché pretende pragmaticamente di "insegnare" le conoscenze e le abilità oggi ritenute indispensabili per orientarsi nel nostro mondo; di avvalorare l'occupabilità in genere; di sottoli-

neare il ruolo strumentale della scuola nei confronti «dell'apprendimento di *specifiche* professionalità» spendibili alla fine degli studi; di esaltare non solo per inglese, Internet, impresa, seconda lingua, ma anche per tutte le altre componenti del curriculum (italiano, matematica, arte, storia, perfino filosofia) soprattutto gli aspetti funzionali degli apprendimenti; di porre l'enfasi sull'efficacia e sull'efficienza 'produttiva' dei processi di insegnamento; di introdurre la logica quantitativa dei moduli, ecc., non è nemmeno il caso di dimenticare che tutti questi propositi possono rivendicare una funzione educativa se restano *mezzi* per la promozione della razionalità, della libertà e della responsabilità di ciascuno, e non si accreditano come fini della scuola e dell'educazione. Se si perde di vista questa gerarchia sulla quale Maritain aveva a suo tempo molto insistito³³, la scuola perde la sua ragion d'essere e, per essere amica della società, dell'economia, della tecnica, cioè di enti astratti e non soggettivi, si condanna ad essere nemica delle persone concrete che le sono affidate.

Nessuno, per esempio, può mettere in discussione che sapere tante conoscenze e possedere tante abilità è senz'altro bene, in astratto. Anche Faust voleva «godere nel profondo di (se) stesso» «quanto ebbe in sorte l'intera umanità» e accogliere nella sua mente «la sommità e gli abissi» della cultura umana: fino a chiamarsi «signor Microcosmo»³⁴. Tuttavia, è inutile raccogliere anche «quanto di più prezioso» ha prodotto tutto «lo spirito degli uomini» se «quando alla fine mi pongo a sedere/ nessun vigore nuovo sgorga dentro di me./ Non sono di un solo capello più alto./ non più vicino all'infinito»³⁵. In altri termini, se il sapere oggettivo non si «fa sangue»³⁶, sapere personale. «Sapere molte cose non insegna ad avere intelligenza», ammoniva, del resto, Eraclito³⁷.

Lo stesso discorso va ovviamente ripetuto per le componenti dell'occupabilità, della professionalità, delle procedure tecniche organizzative e sociali ecc.

Un'avvertenza per il giudizio e l'azione. Come cautelarsi, allora, da queste pericolose inversioni? Come difendere una scuola nella quale il fine della persona e della personalizzazione di ogni cosa resti al suo posto e non venga compromesso dalla concorrenza sleale, consapevole o inconsapevole, di ciò che, pur valevole, (la socializzazione, le discipline, i saperi, le abilità professionali, le tecniche, il sapere, le varie attività curricolari), rispetto ad esso, dovrebbe continuare a restare nella condizione di mezzo?

³³ J. MARITAIN, *L'educazione al bivio* (1947), La Scuola, Brescia 1963, pp. 15 e ss.

³⁴ GOETHE, *Faust*, vv. 1771-1773, I, Studio.

³⁵ *Ivi*, vv.1810-1815.

³⁶ Cfr. G. GENTILE, *Genesi e struttura della società*, IX, 3.

³⁷ H. DIELS, W. KRANZ, *I presocratici. Testimonianze e frammenti* (1966), trad. it., Laterza, Bari 1983, fr. 22B40.

Un manuale per rispondere a questi interrogativi e per non incorrere nell'inversione appena evocata non esiste, né potrà mai esistere³⁸. L'educazione, infatti, non è mai soltanto sapere (*teoria, scienza*), e nemmeno soltanto *tecnica*, ovvero capacità razionale di trasferire il sapere in oggetti reali e in strategie di azione umana. Ha bisogno di teoria e di tecnica che, però, si trasformi in saggezza, la *phronesis* antica, la capacità di fare i conti anche con teoria e tecnica, ma per agire bene, come si deve, in situazione, nelle circostanze date. E poiché le situazioni e le circostanze date cambiano ogni momento, saggezza è l'essere sempre vigili dinanzi alle cose e al mondo, aderire alla novità che ogni esperienza porta con sé, mai limitandosi, per fare un esempio, ad applicare oggi, con una persona, regole e schemi di comportamento per il solo fatto che hanno funzionato ieri, con un'altra.

Per dirla con i valori dell'età di Pericle, educazione è «trovare all'istante i provvedimenti necessari»³⁹ per agire bene, come si deve, in un contesto che, per definizione, non è mai uguale ad un altro. In questo, essa, come il cristianesimo, «non è opera di persuasione, ma di grandezza»⁴⁰: cioè non si afferma per eloquenza e persuasione, ma perché si vive, nell'esempio e nell'esercizio. I discorsi, gli studi, le dichiarazioni, le professioni di convinzione, i principi non sono inutili, in educazione. Si possono e si devono anche insegnare. Essi servono, però, se diventano vita; anzi, di più, vita buona. E nessuno può insegnare la vita buona: essa si vive, e parla non attraverso i concetti e le prediche, ma attraverso il contagio dell'esempio e la virtù dell'esercizio continuo.

Soprattutto in un periodo di riforme e di innovazioni non bisognerebbe mai dimenticare queste caratteristiche. Non basta, perciò, affermare (in parlamento, o insegnare nei corsi di aggiornamento o alla tv) che si adottano determinate scelte ordinamentali, curricolari e metodologiche perché si vuole meglio di prima l'educazione: bisogna verificare se questo accade ed esistono le condizioni per farlo accadere. È il caso, quindi, di valutare la maggiore o minore presenza della dimensione educativa nella scuola riformata non tanto in base ad un'accurata *tabula* delle norme scritte, quanto in base alle esperienze che essa di fatto autorizza e sollecita tra le persone che la frequentano.

In questa direzione, la scuola è più o meno educativa, quindi personalizzata, non perché sia *up to date* nei contenuti curricolari, pratici una didattica recente piuttosto che antica, progetti il Pof in un modo piuttosto che nell'altro, sia professionalizzante più che volta alla formazione culturale generale ecc., ma piuttosto se e

³⁸ G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica...*, pp. 207-233.

³⁹ Cfr. TUCIDIDE, *La guerra del Peloponneso I*, 138 (detto a proposito di Temistocle).

⁴⁰ SANT'IGNAZIO DI ANTIOCHIA, *Lettera ai Romani*, III, 3.

perché, attraverso queste sue scelte, moltiplica, oggi, nelle situazioni date, tipiche di una società complessa, le occasioni che permettono a ciascuna persona, allievo, studente, genitore, di essere maggiormente chi è.

Alla luce delle avvertenze dichiarate, come è possibile, dunque, mirare, oggi, ad una scuola che ponga senza obliquità al centro del proprio costituirsi la dimensione educativa, ovvero la persona e i processi della personalizzazione?

Il passaggio. Bisogna, anzitutto, prendere atto che la funzione della scuola è molto cambiata rispetto ad un tempo. Fino a pochi decenni fa, essa manteneva un incontrastato primato sia informativo sia addestrativo (di formazione professionale). Le giovani generazioni non avevano percorsi alternativi affidabili e credibili per impadronirsi del patrimonio culturale (conoscenze) e professionale (abilità), indispensabile per vivere nella società, non esclusi dallo scambio economico. La scuola dava qualcosa, in termini di sapere e di fare, che nessun'altra istituzione sociale era in grado di garantire.

Adesso è diverso. Su questo piano, la scuola è sempre più destinata ad essere perdente. Conoscenze ed abilità si imparano, infatti, di più, meglio e più in fretta nell'extrascuola che dentro la scuola (in famiglia, con le tecnologie informatiche, con il consumo dei mass media, nel mondo del lavoro, mediante l'esperienza in gruppi sociali di compito o di evasione, nella formazione professionale continua).

Alla scuola, dunque, non resta che modificare la propria funzione. Al primato informativo-addestrativo sostituire sia nel campo delle conoscenze sia in quello delle abilità professionali il primato critico, che è poi l'unico modo per personalizzare e rendere educativa la massa sempre più voluminosa di concetti, schemi di comportamento, abilità, abitudini, quadri culturali che l'extrascuola consegna ad ogni giovane che cresce nella nostra società.

La critica si può fare soltanto di ciò che già si possiede, ma che si possiede quasi per imitazione, in maniera primaria o, il che è lo stesso, in maniera spontanea, orizzontale, superficiale, immediata. È frutto, perciò, di una riflessione di secondo grado; uno scavo verso il basso o un decentramento verso l'alto: pensare sui pensieri quotidianamente indotti dall'extrascuola, ragionare sulle ragioni comuni, concettualizzare sui concetti che l'enciclopedia del sociale rovescia addosso alla stregua di aria che si respira, distanziarsi dall'esperienza che si vive per considerare come e perché dovrebbe e potrebbe essere vissuta in modo diverso, trattare le procedure professionali richieste dal mercato del lavoro come un problema e non soltanto come un dato di fatto.

Per la scuola, ormai, «la vera serietà» non è più «soddisfare il tempo», ma *fare i conti* con il tempo: infatti, è «subito vedovo chi

vuole sposare lo spirito del suo tempo»⁴¹. Una scuola che voglia competere con l'extrascuola sul suo terreno fallisce subito. Una scuola, invece, che rivendichi rispetto ad esso la specificità della dimensione critico-educativa non solo legittima se stessa, ma serve anche allo stesso extrascuola perché gli permette di alimentarsi di quell'umanità e creatività che lo sottrae all'insensatezza e che lo rende, al fine, meglio vivibile per tutti.

Una scuola snella. Per questo è finita la scuola dei Programmi di insegnamento, magari di 142 pagine (anche se si chiamano, con sprechi di reticenze, *Indicazioni curriculari*); come è finita la scuola dei pletorici elenchi di conoscenze più o meno disciplinari e di abilità più o meno professionali da padroneggiare (con tanto di verifica nazionale finale delle prestazioni); come è finita la scuola lunga, «a tempo pieno», quella che sequestra l'allievo per otto ore al giorno, per quanti più anni è possibile, avendo sedotto i genitori con la merce esposta nei supermarket dei Pof.

Il futuro della scuola, al contrario, appare sempre di più la concentrazione qualitativa, non l'estensione quantitativa. Per dirla con Gauss: *pauca sed matura*. Orario contenuto, poche conoscenze ed abilità su cui riflettere a fondo, pochissimi vincoli uguali per tutte le istituzioni scolastiche, poche attività fatte bene, scavate anche nei loro angoli più riposti. Una scuola snella, se si vuole fare il verso al postfordismo. C'è già l'extrascuola che corre, prolifera, ingigantisce, assiepa le cose più diverse come un caleidoscopio, omogeneizza e frulla perfino l'incomponibile. La scuola è chiamata a fare il contrario. Fare, non insegnare, con il discorso, il contrario: deve essere *un'esperienza del contrario*.

Non contropotere, ma risposta ad un bisogno. L'unica esperienza del contrario nella nostra società? È credibile questa pretesa? Se volesse davvero tentare l'eroismo del contropotere sociale sarebbe patetica; finirebbe come Prometeo. È velleitario, infatti, ipotizzare l'esistenza di una scuola così come è stata tratteggiata senza o contro il consenso sociale. In termini di potere, la società vince, sempre, su qualsiasi sua istituzione, scuola compresa.

Nessuna megalomania, però nel rivendicare lo spazio di una scuola che celebra la funzione critico-educativa e che riconosce in essa la propria *mission*. Infatti, è la stessa società a chiedere un'istituzione dove si facciano esperienze dell'umano che siano diverse da quelle possibili in tv, per strada, ai videogiochi, al computer, nei gruppi liberi, negli ambienti produttivi, in politica, nella stessa famiglia. Sono gli uomini che compongono la società che, dovunque e comunque collocati, hanno sempre nostalgia dell'educazione e degli irriducibili processi di personalizzazione che essa comporta⁴². È la stessa società,

⁴¹ Cfr. P. BERGER, in Aa.Vv., *La questione di Dio oggi*, Piemme, Casale Monferrato 1989, p. 26.

⁴² G. VICO, *La nostalgia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1988; ID., *Alla ricerca della pedagogia perduta*, ibidem 2000.

quindi, che ha bisogno di un luogo in cui le persone facciano esperienza del fatto che nessuna conoscenza (*delle scienze*), nessuna abilità (*delle tecniche*) e perfino nessuna concezione generale della vita (*paideia, Weltanschauung*) hanno senso se non diventano «per loro», cioè strumenti per non ingannarsi sulla propria vita, per non affidarsi alle persone sbagliate, per affermare chi sono, per non adulterare la verità.

L'emergenza della scuola contemporanea, dunque, sta tutta in una didattica che non favorisca tanto l'efficienza, la produttività calcolante, la massimizzazione quantitativa, la razionalizzazione organizzativa, la trasmissione enciclopedica dei saperi e delle tecniche, bensì il modo peculiare con cui si può giungere a trasformare un patrimonio culturale oggettivo, spesso assorbito per metonimia acritica dalla stessa dinamica sociale, in soggettivo e critico.

In questa prospettiva, l'emergenza della didattica della nuova scuola non sta nell'indulgere ai costruzionismi e ai tecnicismi che il gergo burocratico sta da tempo accreditando come essenziali, ma nel favorire un'organizzazione della scuola e delle attività didattiche che consentano a ogni allievo di provare alcune esperienze che è sempre più difficile vivere fuori dalla scuola e che sono, per così dire, le condizioni stesse dell'assimilazione educativa e personalizzata di alcunché. Per questo, le esperienze appena invocate, anche criteri molto empirici, ma non stravaganti, per valutare se e quanto la vita quotidiana della scuola e, nondimeno, le innovazioni di cui è ricca l'attuale stagione si pongano nella prospettiva del paradigma educativo che ho cercato di difendere.

Pazienza. La prima esperienza che è sempre più difficile vivere fuori dalla scuola, ma che proprio per questo dovrebbe essere di casa negli apprendimenti scolastici sembra quella della pazienza. Oggi c'è troppa fretta, in tutto e tutti. Bisogna subito arrivare alla conclusione. Schiacciare il bottone ed ottenere subito quanto si vuole. Impazienza. Un po' come i messaggi digitati dai ragazzi sui loro telefonini: hei c6x4ch? Ke fai? 4u sclero! Tvtb, tvumdb! :mai! Ttyl, kk, (::-))⁴³.

Non si tratta di fare l'elogio del *flâneur* benjaminiano che si faceva volentieri dettare il ritmo del suo passeggio parigino dalle tartarughe che portava snobisticamente al guinzaglio. Si tratta piuttosto di scoprire che nessuna idea, comprensione, produzione e azione davvero personali, e di conseguenza davvero critiche ed educative, possono nascere nella concitazione e nell'ossessione del risultato immediato.

Si pensi, per fare un esempio, alla lettura. Di solito, non meno della scrittura stile 160 caratteri Sms, è a cottimo, tante parole al

⁴³ Traduzione: ehi, ci sei per quattro chiacchiere? Che cosa fai? Impazzisco per te (*four, 4, you, u*), ti voglio tanto bene, ti voglio un mondo di bene, divisi mai, *talk to you later*: ci sentiamo più tardi, baci baci, mi sento molto, molto, molto felice.

minuto, lineare e diretta come si fa con le istruzioni d'uso sul retro della scatola o con le pagine Web del computer. È la lettura ordinaria; corsara. Che bisogno c'è di infliggerla anche nella scuola? Non potrà mai nascere nulla di profondamente personale in questo modo. Meglio lasciarla alla frenesia dello scambio sociale. A scuola, al contrario, va a mano a mano privilegiata la lettura piena di rimandi e di risonanze, di tempi d'elaborazione, di calma, un esercizio di pazienza solo nel farla⁴⁴.

Calvino l'ha insegnato perfino grammaticalmente nelle sue *Lezioni americane*, con il suo insieme di parentesi che si aprono all'infinito e di testi che si moltiplicano per contiguità, analogia, contesto ecc., in una circolarità che tutto unisce e nulla esclude. Benjamin diceva che sarebbe addirittura bene copiare i testi da leggere piuttosto che limitarsi a leggerli, pur di rinvigorire questa esperienza della lettura che penetra profonda nell'anima. «La forza di una strada è diversa a seconda che uno la percorra a piedi o la sorvoli in aeroplano. Così anche la forza di un testo è diversa a seconda che uno lo legga o lo trascriva. (...) Così, solo il testo ricopiato comanda all'anima di chi gli si dedica, mentre il semplice lettore non conoscerà mai le nuove vedute del suo spirito quali il testo, questa strada tracciata nella sempre più fitta boscaglia interiore, riesce ad aprire: perché il lettore obbedisce al moto del suo io nel libero spazio aereo delle fantasticherie, e invece il copista lo assoggetta a un comando. La pratica cinese del ricopiare i libri era perciò garanzia incomparabile di cultura letteraria, e la trascrizione una chiave per penetrare gli enigmi della Cina»⁴⁵. Si scoprono perfino le grandi idee della civiltà in questo modo. È stato sempre Benjamin, per esempio, a far notare che il venir meno dell'idea di eternità in molti gruppi sociali contemporanei coincide con l'avversione per i lavori lunghi e pazienti; come appunto il copiare, il ricopiare, il leggere, il rileggere⁴⁶.

Incubazione. Una seconda esperienza che è sempre più difficile vivere fuori dalla scuola, ma che proprio per questo la scuola è chiamata a far incontrare nella sua didattica dovrebbe essere quella dell'incubazione creativa, in fondo il correlato poetico della pazienza. Il rimanere a lungo nube per poter diventare lampo. Scriveva Rilke: «Lasciare che ogni impressione e ogni germe di un sentimento si compia tutto dentro, nell'ombra, nell'indicibile e inconscio e inattingibile alla propria ragione, e con profonda umiltà e pazienza attendere l'ora della nascita di una nuova chiarezza:

⁴⁴ D. PENNAC, *Come un romanzo*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1994, p. 76.

⁴⁵ W. BENJAMIN, *Strada a senso unico*, a cura di G. AGAMBEN, Einaudi, Torino 1983, pp. 10-11.

⁴⁶ W. BENJAMIN, *Angelus Novus*, a cura di R. SOLMI, Einaudi, Torino 1995, p. 257.

questo solo significa vivere da artista: nel comprendere come nel creare. Qui non serve misurare con il tempo, a nulla vale un anno, e dieci anni non son nulla. Essere artisti significa: non calcolare o contare; maturare come l'albero, che non incalza i suoi succhi e fiducioso sta nelle tempeste di primavera, senza l'ansia che dopo possa non giungere l'estate. L'estate giunge. Ma giunge solo a chi è paziente e vive come se l'eternità gli stesse innanzi, così sereno e spensierato e vasto. Lo imparo ogni giorno, lo imparo a prezzo di dolori ai quali sono grato: la pazienza è tutto!»⁴⁷.

Calvino: «tra le molte virtù di Chuang-Tzu c'era l'abilità nel disegno. Il re gli chiese il disegno di un granchio. Chuang-Tzu disse che aveva bisogno di cinque anni di tempo e d'una villa con dodici servitori. Dopo cinque anni il disegno non era ancora cominciato. 'Ho bisogno di altri cinque anni', disse Chuang-Tzu. Il re glieli accordò. Allo scadere dei dieci anni, Chuang-Tzu prese il pennello e in un istante, con un solo gesto, disegnò un granchio, il più perfetto granchio che si fosse mai visto»⁴⁸.

Qualità. Una terza esperienza che una scuola educativa e personalizzante non può far mancare dal repertorio delle proprie attività è la prova della qualità. C'è troppa omologazione e mimesi massificante, oggi, nel quotidiano. È raro non sentire ripetere anche tra gli giovani formule burocratiche, chiacchiera formalistica, negligenza filologica, vuoto cicaleccio telefonico e mass mediale, la pseudometforica pubblicitaria, l'«uso-Cesira della lingua». Un contagio che si moltiplica inarrestabile e che, alla fine, uniforma: tutti uguali. «La qualità - invece - è il nemico più potente di qualsiasi massificazione»⁴⁹: quindi, potremmo dire è l'alleato più potente della personalizzazione. «Dal punto di vista sociale questo significa rinunciare alla ricerca delle posizioni preminenti, rompere col divismo, guardare liberamente in alto e in basso, specialmente per quanto riguarda la scelta della cerchia intima degli amici, significa saper gioire di una vita nascosta ed avere il coraggio di una vita pubblica. Sul piano culturale l'esperienza della qualità significa tornare dal giornale e dalla radio al libro, dalla fretta alla calma e al silenzio, dalla dispersione al raccoglimento, dalla sensazione alla riflessione, dal virtuosismo all'arte, dallo snobismo alla modestia, dall'esagerazione alla misura»⁵⁰. Difficile chiamare scuola una scuola che non tenti lo sforzo di interpretare queste indicazioni e di farle diventare nei limiti del possibile costume.

⁴⁷ R.M. RILKE, *Lettere a un giovane poeta*, a cura di M. Bistolfi, Mondadori, Milano 1994, pp. 49-50.

⁴⁸ I. CALVINO, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 1988, p. 53.

⁴⁹ D. BONHOEFFER, *Resistenza e resa* (1943, 1970), trad. it. di A. GALLAS, a cura di E. BETHGE, Ed. Paoline, Milano 1989, p. 70.

⁵⁰ *Ibidem*.

Attenzione. «Oggi sembra che lo si ignori, ma lo scopo reale e l'interesse quasi unico degli studi è quello di formare la facoltà dell'attenzione. La maggior parte degli esercizi scolastici hanno anche un certo interesse intrinseco; ma è un interesse secondario (...). Se si ricerca con vera attenzione la soluzione di un problema di geometria, e se dopo un'ora si è sempre allo stesso punto di partenza, ogni minuto di quest'ora costituisce un progresso in un'altra dimensione, più misteriosa. Senza che lo si senta, senza che lo si sappia, questo sforzo, in apparenza sterile e senza frutto, ha fatto più luce nella nostra anima. Il frutto si ritroverà un giorno, più tardi, nella preghiera e, per di più, lo si ritroverà senza dubbio anche in qualsiasi campo dell'intelligenza, forse del tutto estraneo alla matematica. Un giorno, colui che ha compiuto senza risultato questo sforzo sarà forse capace di cogliere più direttamente la bellezza di un verso di Racine, proprio grazie a questo sforzo»⁵¹. «L'attenzione consiste nel sospendere il proprio pensiero, nel lasciarlo disponibile, vuoto e permeabile all'oggetto, nel mantenere in prossimità del proprio pensiero, ma a un livello inferiore e senza contatto con esso, le diverse conoscenze già acquisite e che si è costretti a utilizzare. (...) Tutti gli errori nelle versioni, tutte le assurdità nelle soluzioni dei problemi di geometria, tutte le improprietà stilistiche e le incoerenze nel concatenamento delle idee nei compiti di lingua, tutto dipende dal fatto che il pensiero si è gettato affrettatamente su qualcosa, ed essendosi così impegnato prematuramente, non è più stato disponibile per la verità. La causa di ciò sta sempre nell'aver voluto cercare (...). I beni più preziosi non devono essere cercati ma attesi»⁵².

Vigilanza. Una quarta esperienza che è sempre più difficile praticare fuori dalla scuola, ma che proprio per questo la scuola dovrebbe tentare di promuovere il più possibile è la vigilanza. Anche cristianamente essa non è tanto lo «stare preparati» ai rischi e ai pericoli che possono sopravvenire, un arco teso pronto a scattare, lo stato d'allerta. Piuttosto è il vivere in pienezza, fino in fondo, facendosene carico, l'unicità di ogni momento. Non ha a che fare con *cronos*, il tempo che passa, ma con *kairos*, il tempo opportuno. Vigilanza che è stare svegli, concentrati, un invigilarsi che non si interrompe mai, allo scopo di viverci sempre, non di lasciarsi vivere. Kierkegaard: è la nostra «infinita preoccupazione di rapportarci» all'essere che diviene mentre diviene, cogliendolo in ogni momento come è, una «passione infinita»⁵³.

⁵¹ S. WEIL, *Attesa di Dio*, a cura di J.M. PERRIN, Rusconi, Milano 1996, pp. 75-76.

⁵² *Ibidem*, pp. 80-81.

⁵³ Cfr. S. KIERKEGAARD, *Postilla conclusiva non scientifica alla Briciole di filosofia. Composizione mimico-patetica-dialettica* (1846), trad. it. di e a cura di C. FABRO, in *Opere*, Sansoni, Firenze 1972, p. 367.

La cultura Zen, con alcuni semplici racconti, esprime in maniera molto plastica questo atteggiamento troppo spesso trascurato anche nelle vicende più comuni.

- Un filosofo del suo tempo chiese al Buddha: «Ho sentito parlare del Buddhismo come dottrina dell'Illuminazione. Di che metodo si tratta? (...) In altre parole: che cosa fate tutti giorni? 'Camminiamo, mangiamo, ci laviamo, ci sediamo ecc.' 'Che cosa c'è di speciale in questi atti? Tutti camminano, mangiano, si lavano, si siedono...' 'C'è una differenza, signora. Quando camminiamo siamo coscienti del fatto che stiamo camminando, quando mangiamo siamo coscienti del fatto che stiamo mangiando, e così via'»⁵⁴.
- Un uomo inseguito da una tigre giunse «sull'orlo di un precipizio, aggrappandosi ad una vite selvatica, si lasciò penzolare giù, oltre il ciglio. La tigre lo fiutava dall'alto, mentre da sotto un'altra tigre ringhiava e digrignava i denti, aspettando che cadesse. Mentre penzolava, due topi cominciarono a rosicchiare la vite. Proprio allora, egli scorse una grossa fragola selvatica che cresceva lì vicino. Sporgendosi con la mano libera, colse la fragola: com'era dolce!»⁵⁵.
- «Gli studenti di Zen stanno coi loro maestri almeno dieci anni prima di presumere di poter insegnare a loro volta. Nan-in ricevette la visita di Tenno, che dopo aver fatto il consueto tirocinio era diventato insegnante. Era un giorno piovoso, perciò Tenno portava zoccoli di legno e aveva con sé l'ombrello. Dopo averlo salutato, Na-in disse: 'Immagino che tu abbia lasciato gli zoccoli nell'anticamera. Vorrei sapere se hai messo l'ombrello alla destra o alla sinistra degli zoccoli'. Tenno, sconcertato, non seppe rispondere subito. Si rese conto che non sapeva portare il suo Zen di ogni istante. Diventò allievo di Nan-in e studiò ancora sei anni per perfezionare il suo Zen di ogni istante»⁵⁶.

Narrazione. Noi abbiamo una identità narrativa, costruita sul cambiamento. Per questo siamo sempre fra il riepilogo di noi stessi, la volontà di dare un significato a tutto ciò che ci è capitato e la proiezione nelle intenzioni, nelle aspettative, nelle cose da fare. Uno dei maggiori tratti del nostro tempo, però, è proprio la perdita del racconto e, soprattutto, della sua unità narrativa. Vince piuttosto la successione epilettoide e l'accostamento malassortito. Se è vero, invece, quanto scrive Wiesel («Dio credè l'uomo perché gli piacciono le storie»⁵⁷) è sempre una storia che ci salva come uomini:

⁵⁴ T. NHAT HANH, *Introduzione allo Zen*, Sonzogno, Milano 1974, p. 9.

⁵⁵ J. GOLDSTEIN, *L'esperienza della meditazione*, Laterza, Bari 1984, p. 26.

⁵⁶ N. SENZAKI, P. REPS, *101 storie Zen*, Adelphi, Milano 1973, p. 50.

⁵⁷ E. WIESEL, *Le porte della foresta*, Milano 1989, p. 7.

«Quando il gran Rabbi Israel Baal Shem Tov avvertiva l'incombere di una qualche sciagura sul popolo ebreo, aveva l'abitudine di andare a riflettere in un punto della foresta; là, accendeva il fuoco, recitava una certa preghiera e il miracolo si compiva: la sciagura si allontanava. Più tardi, quando il suo discepolo, il famoso Magid di Mezeritsch, doveva intercedere il cielo per le stesse ragioni, si recava nello stesso punto della foresta e diceva: 'Signore dell'universo, porgi l'orecchio. Non so come accendere il fuoco, ma sono ancora capace di ripetere la preghiera'. E il miracolo si compiva. Successivamente anche il Rabbi Moshe Leib di Sassow, per salvare il suo popolo, andava nella foresta e diceva: 'Non so come accendere il fuoco, non conosco la preghiera, ma posso ancora rintracciare il luogo e questo potrebbe bastare. Infatti, bastava: anche in quel caso, il miracolo si compiva. Poi toccò al Rabbi Israel di Rizsin allontanare la minaccia. Seduto nella sua poltrona, si prendeva la testa fra le mani e diceva a Dio: 'Non sono capace di accendere il fuoco, non conosco la preghiera, non sono neppure in grado di ritrovare il posto nella foresta. Tutto quello che so fare è raccontare questa storia. Dovrebbe bastare'. E bastava.». Non per nulla anche Shahrazade, la concubina, salva il suo paese dal crudele sovrano solo perché, avendo "letto i libri, le storie, le gesta dei re antichi, e le notizie dei popoli passati, tanto che si diceva avesse raccolto mille libri di storie attinenti alle genti antiche, ai re del tempo che fu e ai poeti»⁵⁸, è in grado di raccontare 'storie' che lo avvincono e, allo stesso tempo, lo trasformano da re assassino e antifemminista in re saggio, riconciliato anche con l'altra metà del genere umano.

Le storie assumono un particolare valore perché «ci pongono di fronte a un quadro di persone reali, nella loro lotta con problemi reali. Esse mettono al bando l'indifferenza spesso prodotta dai campioni, dalle procedure, dai soggetti senza volto. Ci invitano a riflettere su cosa potrebbe essere cambiato e con quali effetti. E, naturalmente, ci invitano a ricordare che siamo fallibili»⁵⁹. «È ascoltando storie di perfide matrigne, di re buoni ma mal consigliati, lupe che allattano gemelli, figli cadetti che non ricevono nessuna eredità, ma devono farsi strada da soli nel mondo e figli maggiori che dilapidano la loro eredità in un'esistenza dissoluta e vanno in esilio a vivere con i maiali, che i bambini imparano, nel modo giusto o in quello sbagliato, che cos'è un figlio e cosa un genitore, quale cast di personaggi ci può essere nel dramma in cui si sono trovati a nascere e quali sono le strade del mondo»⁶⁰.

⁵⁸ *Le mille e una notte*, voll. I e II, Einaudi, Torino 1995, p. 8.

⁵⁹ Cfr. C. WITHERELL-C. NODDINGS, *Stories lives tell*, Teachers College Press, New York 1991, p. 280.

⁶⁰ Cfr. A. MACINTYRE, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* (1981), trad. it., Feltrinelli, Milano 1988, p. 258.

La quinta esperienza che una scuola intenzionalmente educativa non può, dunque, far mancare ai giovani che la frequentano è proprio il racconto della storia e delle storie di uomini. Qualcosa di vivo, senza grafici, schemi, questionari, analisi quantitative che riducono i protagonisti più ad oggetti che a soggetti di relazioni con cui immedesimarsi.

Coevoluzione. Il mondo che diciamo e vediamo non è il mondo, ma «un mondo con cui veniamo a contatto insieme ad altri». E se sappiamo che il nostro mondo è sempre il mondo con cui veniamo in contatto insieme ad altri, ogni volta che ci troviamo in contraddizione od opposizione con un altro essere umano, il nostro atteggiamento non potrà essere quello di riaffermare ciò che vediamo dal nostro punto di vista, ma quello di ammettere che il nostro punto di vista «è il risultato di un accoppiamento strutturale in un dominio di esperienza valido tanto quello del nostro interlocutore, anche se il suo ci appare meno desiderabile. Quello che resta da fare, allora, è la ricerca di una prospettiva più ampia, di un dominio di esperienza in cui anche l'altro abbia un posto e nel quale possiamo costruire un mondo con lui»⁶¹. «La soluzione dei problemi, quindi, è del tutto secondaria rispetto alla dimensione centrale dell'intelligenza, che è la sua consensualità»⁶². L'intelligenza è la caratteristica che affiora sempre in un medium, non per sé (come vorrebbe la psicologia dei test)⁶³, e la mente, davvero, non è mai qualcosa di separato, ma è sempre un insieme di elementi diffusi, intrecciati fra loro in termini circuitali o meglio ricorsivi. Due che parlano tra loro, in questa prospettiva, non praticano il *feed back*, come potrebbero avere i sistemi comunicativi di due macchine (ciascuno è programmato in modo tale da tornare al punto X per cambiarlo in Y, se ottiene Z). Due che parlano inseriti in un contesto (la tradizione, l'ambiente) praticano il *teach back*: sono ambedue riceventi competenti, reciprocamente pronti per la scoperta giusta quando essa arriva non per tornare ad un punto di partenza, ma per ristrutturarsi nella loro integralità⁶⁴; abbracciano, insomma, per natura, la prospettiva dialogica e coevolutiva: avendo «a disposizione solo il mondo che creiamo con gli altri», «biologi-

⁶¹ Cfr. H. Maturana-F. Varela, *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana* (1984), trad. it., Garzanti, Milano 1992, p. 203. Cfr. anche Id., *Autopoiesi e cognizione* (1980), trad. it., Marsilio, Venezia 1985.

⁶² Cfr. H. Maturana, *Dove vai essere umano?*, in P. Perticari-M. Sclavi (ed.), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994, p. 27 e ss.

⁶³ Cfr. D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi* (1970-1977), trad. it., Loescher, Torino 1979.

⁶⁴ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura* (1979), trad. it., Adelphi, Milano 1984, pp. 68 e ss.

camente», senza ricorrere ad altri argomenti più filosofici⁶⁵, è chiaro che «senza amore, senza accettazione dell'altro, non c'è fenomeno sociale» e nemmeno «mondo in comune con gli altri»⁶⁶. Questa scoperta, però, non si improvvisa. Esige pazienza, incubazione creativa, attenzione, vigilanza, reciproca narrazione; insomma una scuola che cambia paradigma rispetto ai funzionalismi imperanti dello stimolo-risposta e dei quiz.

Pensiero, e non soltanto conoscenza. Kant aveva distinto tra *Verstand* (intelletto) che comprende (*begreifen*) ciò che è dato ai sensi e che produce scienza e tecnica, e *Vernunft* (ragione speculativa) che, invece, attribuisce un significato unitario ai dati scientifici conosciuti andando oltre la stessa esperienza. La ragione, quindi, che attraverso le idee poste di Dio, anima, mondo, pensa in senso unitario metaempirico tutti i dati empirici; l'intelletto, invece, che fa i conti con i dati empirici e che esprime un sapere che tali dati confermano. «Ma le interrogazioni sollevate dal pensare, quelle interrogazioni che è nella natura stessa della ragione sollevare, i problemi del significato, non hanno risposta né nel senso comune né nel suo raffinamento estremo a cui diamo il nome di scienza»⁶⁷ (l'idea che l'intelletto sia il prolungamento del nostro senso comune è kantiana). «Ponendo delle domande, a cui non si può rispondere, sul significato, gli uomini si costituiscono come esseri interroganti (...) Se cessassero di fare domande senza risposta, perderebbero insieme non solo l'attitudine a produrre quegli enti di pensiero che si chiamano opere d'arte, ma anche la capacità di porre tutte le interrogazioni suscettibili di risposta su cui si fonda ogni civiltà. In questo senso, la ragione costituisce la condizione a priori dell'intelletto e del sapere»⁶⁸.

Ci si domanda dove, oggi, i nostri giovani trovino aiuti ed occasioni per pensare piuttosto che per conoscere. Non è questione di svalutare il sapere della scienza e della tecnica. È importante, umano e non preteribile. Si tratta, però, di riconoscere almeno le medesime caratteristiche anche al pensare. «Il pensare non porta al sapere come vi portano le scienze (...). Il pensare non risolve gli

⁶⁵ Per esempio, a quelli della filosofia del dialogo di Buber: «Il divenire io è un processo tardivo (...). All'inizio è la relazione: categoria dell'essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell'anima; all'inizio è l'a priori della relazione, il tu innato. Le relazioni dell'esperienza vissuta realizzano nel tu che incontrano il tu innato (...): cfr. M. BUBER, *Il principio dialogico* (1923), trad. it., Ed. Comunità. Milano 1958 (n. versione in *Il principio dialogico e altri saggi*, SAN PAOLO, Cinisello Balsamo 1991, pp. 78-79).

⁶⁶ Cfr. H. MATURANA-F. VARELA, *L'albero della conoscenza ...cit.*, pp. 204-205.

⁶⁷ Cfr. H. ARENDT, *La vita della mente* (1978), trad. it. di G. ZANETTI, Il Mulino, Bologna 1987, p. 143.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 146.

enigmi del mondo, il pensare non procura immediatamente forze per l'azione»⁶⁹. Ma è decisivo per il senso della vita di ciascuno.

Diceva Aristotele ci sono due generi di intero o, il che è lo stesso, di unità. Il primo è il *pan*, l'intero disorganico: l'ammucchiarsi. Ha bisogno, come ogni intero, di parti. Esse, tuttavia, sono così indifferenziate che una in più una in meno non cambia la sua natura. Un mucchio di sabbia è sempre tale anche se dovessimo togliere o aggiungere tantissime parti che lo compongono. Un intero diverso, invece, è l'*holon*. Esso è «la totalità organica trascendente le parti che lo compongono»⁷⁰. Si può dire che sia il loro senso, la loro natura, il loro ordine. Qualcosa che è, allo stesso tempo, condizione e risultato delle parti che lo compongono, e che conferisce loro un carattere, per così dire, escatologico⁷¹. Il pensare è appunto trovare e fare i conti con l'*holon* e le sue caratteristiche.

Non sembra che i mass media, la rete infotelematica, i luoghi di lavoro, l'extrascuola in genere possano assumersi questo proposito come fine istituzionale. È vero: il pensare non ha bisogno «né di strumenti né di luoghi speciali, in qualunque luogo della terra uno si dedichi al pensare, ovunque sarà a contatto con la verità come se essa fosse presente»⁷². Il pensare è per definizione un non-luogo perché non riguarda l'empirico⁷³. Socrate, «sordo a ogni invito» di continuare qualsiasi cosa egli stesse facendo in precedenza, si «immergeva» improvvisamente «nei suoi pensieri» dovunque si trovasse, isolandosi dai compagni e entrando in un'apparente catalessi⁷⁴. Lo si potrebbe fare anche oggi. Non si può immaginare che tutti siano Socrate, però. Se non è la scuola che negli anni migliori dello sviluppo non coltiva l'esperienza umana del pensare e non la trasforma in abitudine, difficilmente essa, pur essendo un bisogno insopprimibile di ogni persona, riuscirà a restare intensa e a non palesarsi ingenua (magari con tanto di astrologia quotidiana).

⁶⁹ Cfr. M. HEIDEGGER, *Che cosa significa pensare* (1954), trad. it., Sugarco, Milano 1988, p. 264.

⁷⁰ Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica*, 1045a7-10; cfr anche *Fisica*, 184a22-184b8.

⁷¹ Cfr. P. RICOEUR, *Storia e verità* (1955, 19673), trad. it. di C. MARCO e A. ROSSELLI, Ed. Marco, Lungro di Cosenza 1991.

⁷² ARISTOTELE, *Protrettico*, a cura di I. DURING, B56.

⁷³ ARISTOTELE, *Fisica*, I, 5, 189a5-6.

⁷⁴ PLATONE, *Simposio*, 174-175.

A

Autonomia, riforme scolastiche e problematiche pastorali

Mons. A. VINCENZO ZANI • Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della C.E.I.

Premessa

La faticosa vicenda della riforma della scuola esige una riflessione approfondita che non si limiti ad una analisi tecnico-politica, ma metta criticamente in evidenza luci e ombre e aiuti a cogliere le coordinate culturali ad essa sottese. Nel corso degli ultimi anni ciò è stato fatto in molte occasioni (vedi i precedenti Convegni nazionali organizzati dall'Ufficio, i seminari di studio, gli incontri della Consulta nazionale, l'Assemblea nazionale sulla scuola cattolica...); ora che ci si avvia alla fase applicativa dei nuovi cicli scolastici si avverte la necessità di avere una visione d'insieme complessiva. Con questa comunicazione mi limito a segnalare alcune problematiche che ci accompagneranno nei prossimi anni, e che ci inducono ad interrogarci in quanto cittadini e in quanto credenti, e tento di segnalare gli spazi che si dischiudono nei quali è necessario promuovere una presenza qualificata, finalizzata alla concreta testimonianza dei valori cristiani.

Con quale atteggiamento i cristiani sono presenti nella scuola, lo dicono gli indirizzi del Magistero in materia i quali risultano ancora oggi particolarmente attuali (*Gravissimum educationis*; *La scuola cattolica, oggi, in Italia - 1983*; *Fare pastorale della scuola oggi in Italia - 1990*; *Insegnare religione cattolica oggi in Italia - 1990*; *Per la scuola - 1995*).

Richiamo solo due importanti orientamenti di fondo. Il primo sottolinea la necessità che i cristiani rendano consistente l'anima-zione evangelica della scuola, cioè la fatica quotidiana per riportare le varie dimensioni della vita scolastica al loro ordine autentico, secondo le leggi e le finalità che hanno la loro sorgente nell'atto creativo di Dio e il loro fine nell'integrale sviluppo della vocazione umana (cfr. *Fare pastorale... n. 20*). Un secondo passaggio ribadisce l'importanza di rendere consistente, sempre più limpida e decisa la funzione educativa della scuola, attraverso una progettualità globale e il riferimento costante a un'idea di scuola per la persona e delle persone (cfr. *Per la scuola, n. 4/5*).

Per la società civile, per le prospettive socio-economiche e culturali del paese, per tutte le sue istituzioni e per la necessità del cambiamento che si impone a molti livelli, vi è una sfida comune e fondamentale che va sotto il nome di *emergenza formativa*. I più acuti

osservatori dei processi di modernizzazione, di crescita e di sviluppo del paese, in un orizzonte europeo e mondiale, rilevano l'urgenza di investire decisamente nel campo della formazione. L'impegno della Chiesa per una nuova evangelizzazione e il rilancio della missionarietà, come dimensione trasversale di tutta la pastorale, possono trovare intorno al tema educativo e formativo un terreno fertile di testimonianza cristiana e di effettiva incidenza culturale.

- Innanzitutto è bene partire dalla constatazione che, nonostante inequivocabili segnali positivi, *la formazione* oggi occupa, di fatto, un posto marginale nella riflessione della società italiana e dei cattolici italiani. Sembra che non ci si renda conto dell'importanza che la scuola ha come fattore di trasformazione della società, come luogo di aggregazione sociale per la costruzione di una democrazia adulta. Lo stato di salute della formazione nella comunità è notevolmente indebolito, è venuto meno il processo di trasmissione generazionale diretta dei valori. Mancano i maestri, le figure di adulto che costituiscono modelli significativi, ed è necessario un investimento, una volontà di riqualificare le proposte formative della comunità. Nell'affrontare questa sfida, in quanto credenti, si deve avere una attenzione prioritaria per i più deboli, per i nuovi emarginati e per la formazione permanente che ben riflette l'idea tipicamente cristiana delle persone che sono continuamente in cammino verso un fine.
- Le proposte educative devono essere caratterizzate dalla qualità, cioè dalla capacità di risposta ai bisogni educativi, anche se la domanda è fragile e contraddittoria, perché è proprio l'inadeguatezza del sistema attuale che fa nascere l'esigenza di cambiamento. I cattolici devono ribadire la centralità della famiglia, irrinunciabile punto di partenza, ma anche rivendicare per la scuola un *ruolo educativo*, parola che scompare a favore della più tecnica "formazione". Parlare di ruolo educativo significa chiarire che una scuola libera e autonoma non può essere neutra, in quanto si può educare al senso critico solo a partire da una visione chiara della realtà. Questo compito educativo è *pervasivo*, non si limita solo alla scuola, ed è *comune*, non si esaurisce in una generica libertà di insegnamento, che genererebbe una sostanziale impossibilità di intervenire a livello strutturale. Dobbiamo ricordare che, in questo impegno educativo, non si parte dal nulla, ma da un gran numero di iniziative esistenti che possono essere ricondotte a linee di fondo comuni e costituire proprio una sorta di progettualità educativa per la presenza dei cattolici nella scuola (esempi di collaborazione tra scuola, famiglia, realtà giovanili...).
- Le riforme vanno valutate criticamente; e questo sforzo è già stato fatto dai diversi organismi di pastorale. Tuttavia esse vanno lette

anche alla luce delle opportunità che creano, cogliendo il disegno complessivo. L'autonomia, ad esempio, va correttamente intesa soprattutto in quanto apre nuovi spazi di decisionalità che richiedono *un aumento di partecipazione* da parte sia delle famiglie che delle chiese locali e delle associazioni; l'autonomia non può essere né imposta né organizzata dall'alto, ma deve crescere come una mentalità e un atteggiamento nuovo che trasforma tutti i soggetti interessati in protagonisti attivi. Occorre, infatti, superare il rischio della balcanizzazione: le singole scuole sono fortezze facilmente occupabili, per esempio dagli enti locali, se non si creano reti di scuole o non si rafforzano gli organi territoriali. La legge sull'autonomia sposta l'asse gestionale della scuola dallo stato alla società civile, ma ci si deve dotare degli strumenti per essere effettivamente presenti negli spazi che si creano, e questo dipende dalla assunzione di responsabilità e dalle risorse umane e organizzative che si decide di investire.

- La formazione, come la pensiamo noi, può esistere solo in un'ottica di sistema in cui anche il dibattito su pubblico e privato perde qualsiasi connotazione confessionale o rivendicativa. Ciò che è stato fatto e che rimane ancora da fare in futuro per ottenere una parità piena tra scuole statali e non statali, è una battaglia per una libertà che è di tutti e non solo dei cattolici. Anche questo è un obiettivo prioritario della pastorale della scuola. Ma accanto a questo impegno importante, nella logica della evangelizzazione, è necessario anche l'impegno dei cattolici nella scuola di tutti, dei cui problemi dobbiamo farci carico.
- Il tema dell'insegnamento della religione cattolica non è marginale rispetto a quanto detto, anzi per noi è una questione di fondo, connessa a tutte le problematiche riguardanti la scuola. Sarebbe sbagliato porlo come una riserva etica o in termini di difesa di un privilegio. Piuttosto, se la scuola è luogo di orientamento al significato, non può mancare in essa un'occasione di educazione al "saper essere". Secondo le parole del Papa, pronunciate al Convegno di Palermo, l'approccio al mistero di Dio è generativo di ogni cultura, e questo ci fa comprendere come l'educazione religiosa non è una questione che riguarda solo i cristiani. L'insegnamento della religione nella scuola offre un originale e specifico contributo per la crescita in umanità e in libertà del ragazzo e del giovane. Per tale ragione questo insegnamento è una presenza da rilanciare e riqualificare per una sua adeguata collocazione nel nuovo contesto scolastico.

chiese il dovere fondamentale dell'annuncio, della proposta, dell'andare là dove è l'uomo per salvarlo con i mezzi della grazia e dell'amore. I luoghi di questa missionarietà rinnovata sono in particolare i luoghi dove la gente vive: sono la famiglia, la scuola, l'università, il mondo del lavoro, le strutture pubbliche. Il processo avviato dalle riforme, in particolare quello dell'autonomia, impone ai cristiani il dovere di rilanciare l'impegno della *partecipazione*. Si tratta, dunque, di compiere un gesto di amore e di servizio all'uomo, ponendosi dalla parte della scuola per assumerne le problematiche e, soprattutto, qualificarsi attraverso una precisa scelta di campo: affermare il primato dell'educazione in un contesto che registra una eclissi della coscienza educativa e una fiducia esagerata nei confronti degli strumenti, delle tecniche e delle tecnologie, dei processi e delle procedure.

La scelta di campo deve tradursi in ipotesi operative per ricercare nuove modalità di impegno e di partecipazione e far fronte al cambiamento in corso in modo non estemporaneo o spontaneistico, ma serio e propositivo. Per rispondere adeguatamente a questa sfida, che presenta molteplici aspetti di natura diversa (istituzionale, gestionale, organizzativo, culturale, educativo...), occorre programmare un piano e una strategia di medio e lungo termine e dotare le nostre comunità di uno strumento agile ed efficiente che faccia leva sulla capacità progettuale dei soggetti interessati. Più concretamente, si tratta di creare dei *Laboratori di pastorale dell'educazione e della scuola*. Essi vanno intesi come centri di raccordo delle diverse presenze dei cattolici: centri propulsori di iniziative educative nell'ambito scolastico ed extra scolastico, veri e propri luoghi di elaborazione e di qualificazione delle proposte formative. Questa scelta dovrà fare riferimento alle Conferenze Episcopali Regionali e alle Consulte regionali e diocesane, e attivare un collegamento tra la scuola e il Progetto culturale orientato in senso cristiano. Nell'impianto di lavoro dovranno trovare spazio le tre attenzioni che caratterizzano la pastorale della scuola: la presenza dei cattolici nella scuola dell'autonomia, la scuola cattolica e l'insegnamento della religione cattolica.

Visto il contesto attuale i *Laboratori* dovranno tenere presenti, quantomeno, cinque obiettivi principali.

2.1. Creare un effettivo coordinamento di tutte le realtà associative operanti sul territorio e dei soggetti abilitati e capaci di elaborare un "progetto educativo di ispirazione cristiana". Dove le diocesi hanno una certa consistenza, questo va fatto sul piano diocesano; in altri casi lo si può fare anche a livello interdiocesano. Perseguendo questo obiettivo, si riuscirà a costruire un ponte tra la comunità cristiana, con tutte le sue articolazioni, e la scuola presente sul territorio.

Va valorizzata la pluralità di gruppi, movimenti, aggregazioni o istituzioni, diffusamente e variamente presenti sul territorio, tanto

quelli che già operano nella scuola quanto le altre realtà che esprimono la propria vivacità in diversi campi (pensiamo ad esempio allo sport, alla musica, al teatro, agli ambiti della assistenza e della carità, ai gruppi di animazione di vario genere, all'attenzione verso il mondo della natura e dell'ambiente, al dialogo interculturale o interreligioso, ecc.). In questa complessità di esperienze vanno evidenziati gli elementi trasversali e le costanti che sono riconducibili alla prospettiva della formazione e che possono arricchire l'impianto e l'articolazione del progetto.

La conoscenza e la catalogazione di esperienze già consolidate permetterà di creare una base di partenza concreta e di selezionare i progetti formativi per giovani studenti, per genitori e per adulti che andranno diffusi sul territorio diocesano o regionale. Inoltre, questo lavoro di rilevazione dell'esistente potrà servire anche per segnalare agli studenti le reali possibilità che hanno di partecipare ad iniziative formative extra scolastiche da far riconoscere in ambito scolastico secondo la modalità dei crediti formativi.

In altri termini, si tratta di qualificare l'esistente e di farlo conoscere mettendolo a disposizione di tutti. Questa opera paziente di coordinamento delle più significative espressioni pastorali (non solo sul versante scolastico, ma anche su quello familiare, giovanile, sociale, ecc.), attraverso una loro rilettura in chiave educativo-formativa, può ridare slancio e fiducia a chi è demotivato e creare prospettive nuove per la pastorale degli ambienti. Per realizzare questa operazione è necessaria una "conversione pastorale" da parte di tutti per scoprire e discernere in seno alla comunità cristiana idee ed esperienze, già manifeste o potenziali, che tuttavia necessitano di un contesto comunitario per essere comunicate e sviluppate.

L'azione di coordinamento, che è affidata al responsabile della pastorale della scuola, non si deve tradurre in una assunzione in proprio della gestione di tutto quanto viene svolto da realtà e istituzioni diverse; si tratta piuttosto da una parte di raccordare, discernere, promuovere e migliorare quelle proposte che possono diventare un servizio più mirato agli studenti, agli insegnanti e ai genitori e, dall'altra, di far conoscere tutto ciò alla comunità cristiana che spesso ne ignora l'esistenza.

2.2. Il *Piano dell'offerta formativa* e la quota del "curricolo locale". Uno dei Regolamenti più significativi dell'autonomia è quello relativo alla didattica che prevede il cosiddetto POF, elaborato in ogni scuola dal collegio dei docenti. Esso diventa la carta di identità culturale dell'istituto, all'interno della quale dovrebbe essere esplicitata la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano autonomamente. Questo è un terreno importante sul quale operare, soprattutto in termini di proposta culturale.

Tra il resto, la definizione del curricolo, con quanto esso comporta di studio, ricerca e progettualità, dovrà tenere conto del soggetto che apprende e, in modo particolare, dovrà prevedere una quota di curricoli suddivisa a livello nazionale e locale; al momento si prospetta una distribuzione dei curricoli tra il 70-75% a livello nazionale e il 25-30% a livello di ogni singola scuola.

Quale contributo possiamo offrire, in quanto cattolici, affinché la quota curricolare affidata alle singole scuole sappia interpretare le reali esigenze della persona e i bisogni educativi espressi da un determinato contesto culturale e territoriale?

È proprio questo lo spazio da esplorare e gestire aiutando i docenti cattolici che operano nelle diverse scuole a costruire, con il supporto di centri specializzati, una mappa di obiettivi e di percorsi educativi e formativi che diano voce ai diversi soggetti e aiutino la scuola a diventare reale espressione della società civile.

Per questo impegno può essere utile fare riferimento agli indirizzi di fondo che esprimono la nostra visione dell'educazione e della scuola e che possono indicare le linee per un progetto educativo, sulle quali fondare la elaborazione dei curricoli locali. Operativamente ci si dovrebbe attenere ad alcuni criteri-guida fondamentali che più volte sono stati ricordati nei nostri convegni e documenti:

- dare una consistenza sempre più limpida e decisa alla funzione educativa della scuola, attraverso un progetto globale che animi tale funzione;
- proporre il riferimento a un'idea di scuola per la persona e di scuola delle persone, cioè a uno spazio relazionale tra persone che concorrono alla costruzione di identità personali, libere e consapevoli;
- creare le condizioni - anche nella scuola - per una nuova ed efficace formazione alla cittadinanza, cioè alla relazione interpersonale di reciprocità, che va fondata e vissuta nel rispetto dei diritti e dei doveri, nell'accoglienza e nella solidarietà e anche nella sobrietà, non dimenticando, da una parte, la salvaguardia dei valori propri delle identità locali e, dall'altra, l'apertura solidale al più vasto ambito nazionale, europeo e mondiale;
- evitare la tentazione di volere ad ogni costo stare al passo con i giovani inseguendo ciò che stuzzica l'attenzione del momento, oppure limitandosi ad indagare e descrivere i fenomeni propri del mondo giovanile o i fatti di attualità. Il compito della scuola è piuttosto quello di offrire "un sapere per la vita", proponendo strumenti di interpretazione critica dei messaggi, percorsi di conoscenza e di valutazione dei linguaggi e dei quadri di riferimento, e introducendo nel mondo dei significati umani, comunicati e custoditi nella letteratura e nell'arte, nella ricerca scientifica e filosofica, nell'esperienza spirituale e religiosa.

In questa riflessione si innesta in modo esplicito anche il contributo valoriale e culturale che la Chiesa offre alla scuola attraverso l'IRC. Esso, infatti, non è un corpo estraneo, aggiuntivo o marginale rispetto al processo scolastico, ma si inserisce armoniosamente nel contesto della vita della scuola, rispettandone e valorizzandone le finalità e i metodi propri. Forse, in questo senso, si dovrà curare particolarmente il legame tra l'IRC e il patrimonio storico e attuale di memorie, di valori, di esperienze, di cultura che è interpretato, tramandato e vissuto dalla comunità cattolica in Italia.

2.3. Raccordo tra scuola, territorio ed enti locali sul tema della formazione.

Con l'approvazione definitiva del Regolamento dell'autonomia, insieme al nuovo contratto di lavoro del personale, allo Statuto delle studentesse e degli studenti e alla Carta dei servizi, si viene a delineare "una scuola delle autonomie" dove, stando a quanto affermano i testi normativi, tutte le componenti scolastiche (docenti, studenti, genitori e dirigenti...) dovrebbero essere corresponsabilizzate nella progettazione delle varie attività, sia pure con ruoli e compiti diversi. Ci chiediamo spesso se la scuola delineata da queste leggi sarà veramente autonoma o non piuttosto ingabbiata in un neoburocratismo. È troppo presto per esprimere un giudizio anche se non nascondiamo le diffuse perplessità in merito. A noi tocca ora il compito di mettere "sostanza", di assumere un atteggiamento propositivo e di dare un'anima a queste leggi.

Il Regolamento dell'autonomia didattica prevede che "i collegi docenti tengano conto delle proposte e dei pareri formulati dalle associazioni, anche di fatto, dei genitori e degli studenti". Vi troviamo affermati ad un tempo il rapporto dinamico tra l'offerta formativa della scuola e le domande di studenti a condizione che ogni componente assuma le proprie responsabilità.

Di conseguenza, in ogni istituto si affiancano agli Organi Collegiali le associazioni con il compito di preparare i genitori e gli studenti ad una partecipazione competente, di costruire reti collaborative e di assicurare sostegno adeguato alle richieste ed esigenze. All'interno di questi spazi la pastorale della scuola deve trovare, insieme alle diverse forme associative, spontanee o organizzate, nuove modalità di espressione, di presenza e di servizio.

Le associazioni, in particolare, sono coinvolte nel costruire progetti integrati di attività educative, ricreative e culturali in favore dei minori e degli adolescenti (Direttiva 133 - 96 e DPR 567 - 96). Sono autorizzate le convenzioni tra gli istituti scolastici con enti pubblici e privati (DPR 233 - 98). Inoltre i locali scolastici sono disponibili nei pomeriggi e nei giorni feriali e festivi (DPR 567 - 96). Ogni istituto scolastico può svolgere attività di formazione per giovani adulti e per genitori (Direttiva 600 - 96 e Direttiva 463 - 98), sovvenzionate dalle scuole e dagli Enti Locali (DL 112 - 98).

Nello stesso decreto legislativo n. 112, del 31 marzo 1998, viene definito il conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge n. 59/1997 sull'autonomia. Al suo interno troviamo alcuni passaggi che fanno comprendere come si costruisce il quadro complessivo del nuovo sistema di istruzione e formazione e gli spazi per riorganizzare la presenza articolata delle diverse associazioni professionali, giovanili, studentesche e familiari.

- Art. 138; Deleghe alle regioni. Ne richiamo le principali. Sono delegate alle regioni: a) la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale; b) la programmazione sul piano regionale della rete scolastica, sulla base dei piani provinciali; c) la suddivisione del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa; d) i contributi alle scuole non statali.
- Art. 139; Trasferimenti alle province e ai comuni. I comuni, anche in collaborazione con le comunità montane e le province, ciascuno in relazione ai gradi di istruzione di propria competenza, esercitano, anche d'intesa con le istituzioni scolastiche, iniziative relative a: a) educazione degli adulti, b) interventi integrati di orientamento scolastico e professionale; c) azioni tese a realizzare le pari opportunità di istruzione; d) azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola; e) interventi perequativi; f) interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica e di educazione alla salute.

L'analisi di queste direttive fa cogliere le opportunità e le sfide che, in particolare i genitori e gli studenti, dovranno saper affrontare con disponibilità, inventiva ed impegno, e che si articolano sia sul piano culturale sia su quello organizzativo.

È auspicabile che su questa complessa materia possano essere avviati dei "tavoli di consultazione" da attivare con le regioni e con gli enti locali, come già è stato fatto nella regione Lombardia per l'IRC. I *Laboratori* diventano, in questo senso, uno strumento indispensabile di riflessione e di proposta. Gli aspetti più specificamente tecnici dovranno essere affidati alle associazioni competenti, affinché vengano gestite con professionalità, in stretta collaborazione con il Vescovo delegato della Conferenza Episcopale regionale e con i responsabili della pastorale.

2.4. Agenzie di formazione, aggiornamento e qualificazione professionale.

La Direttiva Ministeriale n. 202 del 16 agosto 2000 delinea nuove modalità di formazione e aggiornamento degli insegnanti attraverso una pluralità di iniziative ed attività quale supporto per la realizzazione dell'autonomia didattica e organizzativa e la riqua-

lificazione del sistema scolastico. Tra le altre indicazioni, essa prevede che l'azione di formazione debba essere da supporto: a) per lo studio e la ricerca della definizione dei curricoli, b) alla attuazione del sistema formativo integrato di istruzione, formazione e lavoro, c) all'elevamento dell'obbligo scolastico e formativo, d) nelle aree disciplinari ed operative, e) alla diffusione della formazione a distanza e di modelli di apprendimento in rete. Inoltre le attività di formazione dovranno mirare al completamento e al proseguimento dei progetti in corso tra i quali quelli di educazione scientifica, di orientamento, di educazione alla salute, di insegnamento delle lingue straniere, di laboratori di lettura e scrittura, di educazione musicale, di educazione sulle tematiche dell'handicap, ecc.; ma dovranno prevedere pure l'avvio di nuove aree di intervento specifico come quelle dei linguaggi non verbali, del linguaggio cinematografico e audiovisivo, della promozione della cultura civica, dell'educazione alla intercultura, alla cultura della legalità, ecc.

Tutti siamo convinti che il rinnovamento della scuola passa attraverso la capacità degli insegnanti di migliorare il loro modo di fare scuola e di riconvertire la propria professionalità, attraverso la formazione e l'aggiornamento. Con la scuola dell'autonomia i docenti dovranno garantirsi una qualificazione continua con crediti formativi da acquisire presso agenzie o centri esterni alla scuola, accreditati per questo scopo.

Uno degli obiettivi della pastorale dell'educazione e della scuola riguarda propriamente la formazione dei docenti; compito questo che oggi merita una più attenta considerazione. Al di là della indispensabile riqualificazione professionale, l'educatore viene visto e desiderato, dai giovani e dalle famiglie, come un interlocutore accogliente e preparato, capace di motivare gli studenti a una formazione integrale; di suscitare e orientare le loro energie migliori verso una positiva costruzione di sé e della vita; e anche di essere testimone serio e credibile della responsabilità e della speranza di cui la scuola è debitrice verso la società.

Occorre, dunque, compiere ogni sforzo per promuovere e sostenere le associazioni e i gruppi di docenti, di ogni ciclo e area disciplinare, e collaborare con loro per creare agenzie qualificate e riconosciute, in grado di proporre corsi e iniziative di formazione e di aggiornamento degli insegnanti. Dove le circostanze lo permettono, si potrebbero attivare collegamenti con le Università e le Edizioni cattoliche, gli Istituti Superiori di Scienze Religiose, i centri di cultura e le istituzioni di ricerca cattolici. Questo aspetto si inserisce nel Progetto culturale orientato in senso cristiano e può diventare una modalità concreta di attuazione sul territorio diocesano, interdiocesano o regionale. Accanto all'aggiornamento professionale, è nostro dovere fornire ai docenti anche una formazione religiosa perché da essa dipende non solo la forza della testimonianza,

ma anche lo stesso esercizio della funzione professionale, soprattutto quando si tratta di compito educativo.

2.5. Reti scolastiche e integrazione tra scuola, formazione professionale (FP) e università.

L'applicazione della legge 59/1997 sull'autonomia scolastica prevede per gli istituti scolastici autonomi anche la possibilità di collegarsi in rete, al fine di realizzare progetti con finalità didattiche, di ricerca, sperimentazione, formazione e aggiornamento. Sono ammesse a far parte della "rete" anche scuole non statali, legalmente riconosciute, e strutture di formazione accreditate. L'attuazione di questa disposizione potrebbe creare una geografia variabile delle istituzioni scolastiche che si presenterebbero sul territorio con una serie di progetti formativi, di iniziative destinate ai giovani e agli adulti, con l'occupazione di spazi temporali di cui la pastorale ordinaria non potrà non tenere conto. Ecco alcune indicazioni, formulate dalla Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università, che possono orientare il nostro impegno pastorale a tre livelli.

– Visto che anche le scuole cattoliche possono creare una loro rete o entrare in rete con gli istituti statali autonomi, gli incaricati della pastorale della scuola dovranno aiutare gli Ordinari diocesani a costruire un "*progetto diocesano di scuola cattolica*" oppure, dove lo richiedono le circostanze, un "*progetto interdiocesano*". I Vescovi sono già stati informati circa questa proposta con una scheda particolareggiata, inviata loro dal Segretario generale della C.E.I. Questa scelta è importante soprattutto per le diocesi che hanno una presenza significativa di scuole cattoliche, ma la proposta riguarda tutti sia perché vi è una presenza capillare su tutto il territorio nazionale di scuole materne autonome, sia perché con questo coordinamento si facilita alle nostre istituzioni la recezione delle riforme e si rinforzano i loro legami con la pastorale diocesana.

Il *progetto diocesano*, che peraltro è già stato collaudato positivamente in alcune diocesi, va costruito con la collaborazione delle Congregazioni e Istituti religiosi presenti in diocesi, con le Federazioni delle scuole cattoliche, ivi comprese le Federazioni dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

Oltre a valorizzare i diversi soggetti e le istituzioni che operano nel campo dell'educazione, il *progetto diocesano*, o *interdiocesano*, diventa uno strumento necessario anche per altri scopi di particolare rilevanza: assicurare una corretta e coordinata distribuzione delle scuole nell'ambito della Chiesa locale; promuovere la loro collaborazione e il raccordo con le parrocchie; garantire la continuità del servizio e il potenziamento dell'offerta formativa, come risposta alle esigenze e alla tipicità della comunità cristiana. Nella prospettiva di offrire un servizio educativo a vantaggio di tutti, il

progetto diocesano dovrà puntare necessariamente anche a livelli di qualità e di specificità della proposta educativa della scuola cattolica. Per questo andrà assicurata, attraverso iniziative adeguate, una formazione culturale e professionale del personale docente e dirigente, e una piena assunzione di responsabilità da parte dei genitori e degli studenti.

– Un altro aspetto interessante della riforma è l'integrazione tra scuola e formazione professionale; esistono in materia indicazioni normative, ma mancano ancora gli orientamenti applicativi e le risorse finanziarie adeguate. È, infatti, la legge 196 del 1997 a farsi carico di un globale ridisegno della formazione professionale all'interno di un complessivo sistema formativo integrato.

Il riordino della FP è finalizzato ad assicurare ai lavoratori adeguate opportunità di formazione ed elevazione professionale attraverso: a) la valorizzazione della FP quale strumento per migliorare la qualità dell'offerta di lavoro, mediante l'articolazione di moduli flessibili, adeguati alle diverse realtà produttive; b) l'attuazione dei diversi interventi formativi anche attraverso il ricorso generalizzato a stages; c) lo svolgimento delle attività di formazione professionale da parte delle regioni e/o delle province anche in convenzione con istituti di istruzione secondaria e con enti privati aventi requisiti predeterminati; d) l'individuazione dei criteri e delle modalità di certificazione delle competenze acquisite con la formazione professionale; e) la ristrutturazione degli enti di formazione e la trasformazione dei centri in agenzie formative al fine di migliorare l'offerta formativa e facilitare l'integrazione dei sistemi.

Si è aperta in questo campo una serie di problematiche complesse che hanno messo in grave difficoltà i centri di FP di ispirazione cristiana e il loro servizio formativo a vantaggio di moltissimi ragazzi che con questa possibilità vengono recuperati dalla situazione di fallimento scolastico. Questa situazione di disagio e di sofferenza interessa anche la comunità cristiana e tutti coloro che operano in ambito educativo. Si dovranno trovare forme concrete di collaborazione tra uffici di pastorale della scuola e uffici di pastorale sociale e del lavoro per sviluppare anche a livello regionale e diocesano quella collaborazione e sinergia già avviate a livello degli Uffici Nazionali della CEI. Inoltre si dovrà riflettere se è possibile, e con quali modalità, tenere presente l'apporto dell'IRC anche per quei giovani che dalla FP passeranno a svolgere attività formative nella scuola secondaria.

– I rapporti fra università e scuola secondaria. Stando alle indicazioni presenti nelle normative, i rapporti tra scuola e università puntano a: aumentare la qualità della didattica e della ricerca; adottare un forte intervento nelle politiche per il diritto allo studio; attivare politiche di orientamento a partire dalla scuola secondaria superiore; ampliare l'accesso all'istruzione superiore post-secondaria.

Per realizzare questi obiettivi vengono indicati precisi impegni didattici per gli atenei: a) impostare in modo nuovo il sistema delle pre-iscrizioni all'università, da effettuare nel corso dell'ultimo anno della scuola secondaria superiore; b) adottare da parte delle università dei corsi di insegnamento/ambientamento per aree disciplinari; c) promuovere attività di orientamento formativo nella scuola e particolarmente negli anni precedenti all'ultimo della scuola secondaria superiore e orientamento alla scelta; e) organizzare, da parte dell'università, corsi brevi di insegnamento/ambientamento, all'inizio del primo anno di studi, nelle diverse aree disciplinari con valutazioni finali; f) promuovere forme particolari di tutorato, riguardanti soprattutto il primo anno o il primo biennio anche ad opera di studenti senior, dottorandi di ricerca, specializzandi...; g) creare forme diversificate di iscrizione e frequenza degli studenti con obblighi, prestazioni e costi di servizi diversi.

Anche questa prospettiva di rapporto più stretto tra scuola e università va colta dalla nostra riflessione di pastorale della scuola e di pastorale universitaria. Quali proposte formulare per una corretta integrazione? Quali luoghi, quali strumenti possono essere adatti per accompagnare i giovani in questo importante percorso di orientamento alla scelta degli studi che è anche una scelta di vita? Pare, dunque, che un punto interessante e comune alla pastorale della scuola, alla pastorale universitaria e a quella giovanile sia il tema dell'orientamento; esso chiama in causa non solo il problema dell'indirizzo di studio, ma anche quello della prospettiva vocazionale dei giovani che si trovano di fronte a scelte fondamentali.

Conclusione

Gli obiettivi operativi che ho indicato, e che sono ricavati dalla lettura delle disposizioni normative in materia di riforma scolastica - coordinare le realtà associative; elaborare progetti per una presenza propositiva dei cattolici nella scuola; essere soggetti attivi nel quadro delle relazioni istituzionali tra scuola, territorio ed enti locali; coltivare la formazione dei docenti con un accompagnamento professionale e culturale; elaborare percorsi concreti di integrazione tra scuola, FP, università e territorio - sono cinque punti di incontro e di collaborazione tra i cristiani e il mondo della scuola.

Occorre avere il coraggio di avviare seri percorsi di lavoro creando sinergie tra settori della pastorale, ma, quello che è più importante, è indispensabile scegliere e preparare le persone.

Tutto ciò servirà a conferire maggiore consapevolezza ed efficacia educativa a tutta la pastorale. In particolare a coloro che operano nella scuola vanno offerte occasioni opportune per crescere e maturare nella vita interiore, percorsi che aiutino a vivere una spiritualità che non è intimistica, ma aiuta a fare una sintesi vitale, a comporre la frammentazione, a dare alle persone significato e prospettive di speranza.



evoluzione amministrativa dell'Irc

Prof. SERGIO CICALI • Esperto di problemi giuridici dell'I.R.C.

Il compito di questa comunicazione dovrebbe essere quello di ripercorrere la produzione amministrativa dell'ultimo anno per evidenziare le novità e le linee di tendenza emergenti sull'Irc. Ma il 2000 non è stato un anno qualsiasi. Nel febbraio è stata approvata la legge di riordino dei cicli⁷⁵ e dal 1 settembre è entrata pienamente in vigore l'autonomia scolastica⁷⁶. Sono cioè venute a maturazione le due riforme più importanti che investono la scuola italiana e con le quali bisognerà fare i conti a lungo nei prossimi anni. Non ci si può quindi limitare ad un semplice aggiornamento amministrativo, ma si deve collocare ogni novità nel quadro della trasformazione epocale che stiamo attraversando. Le disposizioni più recenti saranno allora utilizzate per gettare uno sguardo sulle problematiche di lungo periodo che toccano l'Irc, anche perché ogni singola questione è occasione per ripensare l'intero settore e sollecitare trasformazioni che mettano questa disciplina in sintonia con l'intero cambiamento della scuola.

Prima di affrontare le problematiche relative all'insegnamento, sarà però il caso di dedicare un po' di attenzione anche all'insegnante, che come sempre risente - di solito negativamente - delle peculiarità della sua materia.

I. I problemi dell'insegnante

Sono due gli eventi che, a diverso titolo, hanno coinvolto gli Idr negli ultimi mesi: le elezioni delle RSU e la nuova ricostruzione di carriera. In entrambi i casi si conferma, se ancora ce ne fosse bisogno, la atipicità di questa figura docente, cui spesso sono negati i più elementari diritti, in questo caso la rappresentanza sindacale e un regolare trattamento economico.

1.1. Le elezioni delle RSU

Nel mese di dicembre 2000 si sono svolte in tutte le scuole italiane le elezioni per le RSU (Rappresentanze Sindacali Unitarie)⁷⁷. Si è trattato di un appuntamento importante per completare il rinnovamento delle relazioni interne alla scuola dell'auto-

⁷⁵ Legge 10-2-2000, n. 30.

⁷⁶ Legge 16-3-1997, n. 59, art. 21; DPR 8-3-1999, n. 275.

⁷⁷ Per maggiori dettagli cfr. S. CICALI, *Gli insegnanti di religione nelle RSU*, "Religione e scuola", XXIX, n. 4, marzo-aprile 2001.

nomia ed ovviamente è stato momento di delicata verifica per le organizzazioni sindacali. Queste elezioni, infatti, sono la risposta che si è cercato di dare al problema della rappresentatività sindacale, cioè della capacità dei sindacati di essere effettivi portavoce dei lavoratori che dichiarano di rappresentare in sede contrattuale o istituzionale⁷⁸.

Le RSU possono essere considerate l'evoluzione delle precedenti RSA (Rappresentanze Sindacali Aziendali), previste dallo Statuto dei lavoratori fin dal 1970⁷⁹. Le principali novità legate all'introduzione delle RSU possono essere così riassunte: 1) devono essere costituite in seguito a elezioni con voto segreto e metodo proporzionale, alle quali deve essere garantita la partecipazione di tutti i lavoratori; 2) devono essere periodicamente rinnovate, con esplicita esclusione di qualsiasi proroga; 3) alle elezioni possono partecipare tutti i sindacati regolarmente costituiti, compresi quelli che eventualmente non abbiano sottoscritto i contratti di settore.

Nelle scuole non scompaiono i tradizionali delegati sindacali d'istituto, perché i sindacati possono continuare ad essere presenti nelle forme organizzative che preferiscono, ma la titolarità della rappresentanza di categoria spetterà ai componenti della RSU, soprattutto per quel che riguarda la nuova contrattazione di istituto⁸⁰.

⁷⁸ L'esistenza dei sindacati è sancita, come è noto, dall'art. 39 della Costituzione, che impone ad essi l'obbligo della «registrazione presso uffici locali o centrali, secondo le norme di legge». Questa registrazione non è mai stata effettuata, anche se i sindacati hanno di fatto sempre svolto la funzione di rappresentanza e di contrattazione, fondandosi su una legittimazione di fatto, derivante dal numero degli iscritti, che ovviamente non coincide con la totalità dei lavoratori ma che è stato sempre considerato sufficiente per giustificare l'efficacia erga omnes dei contratti sottoscritti dalle diverse organizzazioni sindacali. L'evoluzione subita dai rapporti tra le parti sociali soprattutto nel corso degli anni Novanta ha reso non più adeguata questa tacita legittimazione. La soluzione prospettata con l'elezione delle RSU, in un certo senso, consente proprio di rispondere meglio alla domanda di verifica della rappresentatività sindacale posta dalla Costituzione, senza rinunciare al tempo stesso alla condizione di associazione privata senza vincolo di registrazione, che i sindacati hanno preferito conservare per meglio tutelare la propria libertà.

⁷⁹ Legge 20-5-1970, n. 300. L'art. 19 impostava il problema della rappresentanza sindacale nei seguenti termini: «Rappresentanze sindacali aziendali possono essere costituite ad iniziativa dei lavoratori in ogni unità produttiva nell'ambito delle associazioni sindacali che siano firmatarie di contratti collettivi di lavoro applicati nella unità produttiva». Lo Statuto dei lavoratori nasceva sul terreno delle aziende private, ma questo modello di rappresentanza sindacale si è trasferito anche nella pubblica amministrazione fino all'introduzione delle RSU.

⁸⁰ La materia della contrattazione è descritta nell'art. 6 del CCNL 26-5-1999 e diversamente ripartita a seconda che l'informazione fornita dal capo di istituto sia preventiva o successiva. Sono argomento di informazione preventiva (e quindi oggetto di possibile contrattazione):

a) proposte di formazione delle classi e di determinazione degli organici della scuola;
b) modalità di utilizzazione del personale in rapporto al piano dell'offerta formativa;
c) utilizzazione dei servizi sociali;

I risultati delle elezioni di dicembre sono determinanti per stabilire l'effettiva rappresentatività delle diverse sigle sindacali⁸¹, perché un contratto collettivo sarà valido *erga omnes* solo se sottoscritto da organizzazioni che rappresentino almeno il 51% della categoria (come media tra dato associativo e dato elettorale) o almeno il 60% del solo dato elettorale.

Sono facilmente intuibili le polemiche che stanno dietro queste cifre, dalle quali discende l'effettiva legittimazione contrattuale delle sigle sindacali. È in gioco il conflitto tra i sindacati tradizionali della scuola (confederali e autonomi) ed i più recenti Gilda e Cobas che hanno segnato anche nella scuola l'emergere di una crisi del sindacalismo tradizionale. Non sono ancora disponibili dati ufficiali, ma le stime finora presentate da diverse parti convergono nel rilevare che i sindacati tradizionali si collocano abbondantemente al di sopra della soglia di rappresentatività richiesta per convalidare da soli un contratto e che i nuovi sindacati sembrano comunque aver superato la soglia di ammissione alla contrattazione.

- d) modalità e criteri di applicazione dei diritti sindacali, nonché i contingenti di personale previsti dall'articolo 2 dell'accordo sull'attuazione della legge 146/1990;
- e) attuazione della normativa in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro;
- f) attività e progetti retribuiti con il fondo d'istituto o con altre risorse derivanti da convenzioni ed accordi;
- g) criteri di retribuzione e utilizzazione del personale impegnato nello svolgimento delle attività aggiuntive;
- h) criteri riguardanti le assegnazioni alle sezioni staccate e ai plessi; ricadute sull'organizzazione del lavoro e del servizio derivanti dall'intensificazione delle prestazioni legate alla definizione dell'unità didattica; ritorni pomeridiani;
- i) modalità relative alla organizzazione del lavoro e all'articolazione dell'orario del personale ATA e del personale educativo, nel rispetto di quanto previsto dalla contrattazione integrativa nazionale, nonché i criteri per l'individuazione del personale ATA ed educativo da utilizzare nelle attività retribuite con il fondo di istituto;
- j) criteri per la fruizione dei permessi per l'aggiornamento.

Sono invece oggetto di informazione successiva (e di conseguenza sottratti ad ogni possibilità di contrattazione):

- a) nominativi del personale utilizzato nelle attività e progetti retribuiti con il fondo di istituto;
- b) criteri di individuazione e modalità di utilizzazione del personale in progetti derivanti da specifiche disposizioni legislative, nonché da convenzioni, intese o accordi di programma stipulati dalla singola istituzione scolastica o dall'amministrazione scolastica periferica con altri enti e istituzioni.

⁸¹ L'art. 47 bis, comma 1, del Dlgs 29/93 aggiornato è piuttosto perentorio: «L'ARAN ammette alla contrattazione collettiva nazionale le organizzazioni sindacali che abbiano nel comparto o nell'area una rappresentatività non inferiore al 5%, considerando a tal fine la media tra il dato associativo e il dato elettorale. Il dato associativo è espresso dalla percentuale delle deleghe per il versamento dei contributi sindacali rispetto al totale delle deleghe rilasciate nell'ambito considerato. Il dato elettorale è espresso dalla percentuale dei voti ottenuti nelle elezioni delle rappresentanze unitarie del personale, rispetto al totale dei voti espressi nell'ambito considerato».

1.1.1. I diritti elettorali degli Idr

Dopo questa sintetica ricostruzione generale, vediamo ora qual è stata la posizione degli Idr in tutta questa vicenda. Anche in questa circostanza infatti la presenza degli Idr non ha potuto fare a meno di costituire un problema, relativamente al diritto di elettorato attivo e, soprattutto, passivo.

Per quanto riguarda l'*elettorato attivo*, l'Accordo quadro del 1998 sulle RSU prevede nella Parte II, art. 3, che «hanno diritto a votare tutti i lavoratori dipendenti con rapporto di lavoro a tempo indeterminato in forza nell'amministrazione alla data delle elezioni (...). Limitatamente al comparto scuola hanno diritto a votare i dipendenti a tempo determinato con incarico annuale». Quanto all'*elettorato passivo*, invece, lo stesso articolo dice che «sono eleggibili i lavoratori che, candidati nelle liste di cui all'art. 4, siano dipendenti con contratto di lavoro a tempo indeterminato sia a tempo pieno che parziale»⁸². Dal momento che dissidi tra i sindacati hanno impedito che venisse stipulato uno specifico accordo per le elezioni del comparto scuola, nelle elezioni dello scorso dicembre è stato fatto valere l'Accordo quadro generale per il pubblico impiego, dal quale sembra dover discendere l'ineleggibilità degli Idr in quanto titolari di un rapporto di lavoro a tempo determinato.

Le conseguenze di questa disposizione sono state però molto varie sul territorio nazionale a causa di divergenti interpretazioni delle norme appena citate.

Il 5-10-2000 la Cislscuola diffondeva sul proprio sito web un comunicato nel quale denunciava l'ennesima discriminazione a carico degli Idr che si vedevano esclusi dall'elettorato passivo per le RSU a causa delle disposizioni prima ricordate. Fino a quel momento, invero, il problema non era stato sollevato e l'effetto paradossale di questo comunicato era quello di sollevare un problema non ancora avvertito, disorientando tutti gli Idr che in buona fede stavano già preparando la propria candidatura nelle liste di diversi sindacati. In alcune province gli Idr si rassegnavano subito a rinunciare, in altre invece insistevano nel rivendicare il loro diritto.

Fino alla fine l'ARAN non ha fornito nessuna interpretazione risolutiva e quindi si è arrivati alle elezioni in un clima di grande incertezza. Di fatto, numerosi Idr si sono candidati e sono stati eletti, ma i risultati possono apparire viziati, se non formalmente almeno sostanzialmente: 1) gli Idr eletti potevano essere di più se tanti non avessero rinunciato spontaneamente per via dell'allarme diffuso; 2) anche gli eletti avrebbero forse potuto avere un'affermazione migliore se non ci fosse stata una subdola campagna eletto-

⁸² Una nota dell'ARAN del 25-11-1998 escludeva ancora che nel comparto scuola potesse essere eleggibile il personale con contratto a tempo determinato, mentre successive precisazioni estendevano l'elettorato attivo anche ai precari.

rale mirante a convincere gli elettori dell'inutilità di un voto dato a un collega la cui elezione sarebbe poi risultata nulla. In ogni caso i risultati potevano essere diversi per quei sindacati che hanno o avrebbero potuto candidare Idr nelle loro liste.

È evidente la strumentalità delle obiezioni contro la candidatura degli Idr. Stando alla lettera dell'Accordo del 1998 essi sarebbero esclusi dalla competizione elettorale, ma quello era un accordo quadro per tutto il pubblico impiego e non poteva contemplare un caso particolare all'interno di un comparto particolare. Dunque, la norma deve essere - come sempre - oggetto di un'ermeneutica che ne consenta una motivata applicazione.

Sono così riemerse le solite polemiche che hanno finora bloccato altre conquiste contrattuali degli Idr e lo stesso stato giuridico di ruolo, nonostante sia ormai acquisito che il contratto annuale degli Idr è automaticamente confermato qualora permangano le condizioni e i requisiti di legge⁸³, producendo perciò tutti gli effetti di un contratto a tempo indeterminato. Ma soprattutto, gli Idr hanno visto espressamente riconosciuto il loro elettorato attivo e passivo negli organi collegiali scolastici di qualsiasi durata fin dal 1974 con la CM n. 301.

Il contenzioso non si è fermato alle dichiarazioni di principio e ha dato luogo ad alcuni ricorsi formali. In almeno due casi a Roma la Cgil ha impugnato la candidatura degli Idr. I ricorsi sono arrivati fino al Comitato Provinciale dei Garanti costituito presso il Ministero del Lavoro e sono stati entrambi respinti⁸⁴. I colleghi Idr perciò hanno visto regolarmente convalidata la loro candidatura nonché la successiva elezione. A Matera invece si è avuto un pronunciamento opposto del Comitato Provinciale, che ha annullato l'elezione di un Idr con motivazioni ovviamente opposte, che al momento però non è dato conoscere.

⁸³ CCNL 1995, art. 47, c. 6.

⁸⁴ Tra le motivazioni della sua decisione il Comitato romano osserva che «il contratto *de quo*, seppur nato con una chiara durata temporale, non consente - razionalmente - al preside di non rinnovarlo successivamente, dal momento che la particolarissima contrattazione Stato-Chiesa ha previsto che sia il vescovo, quale controparte dell'accordo, a riconfermare o meno il docente». In altre parole, è solo l'autorità ecclesiastica a rendere eventualmente annuale la durata di un rapporto di lavoro che per lo Stato è invece di fatto a tempo indeterminato, vista la conferma automatica in presenza dei requisiti controllabili dall'autorità statale. In secondo luogo, tenuto conto anche dell'elementare principio per cui ogni lavoratore ha diritto ad eleggere i propri rappresentanti e ad essere eletto per tutelare i propri interessi, «dal momento che *ubi lex voluit dicit*, non compare in alcun atto ufficiale la chiara esclusione dall'elettorato passivo di dipendenti con contratto annuale sistematicamente riconfermato», laddove «le varie incompatibilità ed i vari divieti ed eccezioni sono stati espressamente richiamati». Inoltre, va rilevato come i sottoscrittori dei contratti collettivi, «nel trattare del personale a tempo determinato, hanno sentito il bisogno di suddividere la figura (nei diritti e nei doveri) di coloro che godono di un contratto di lavoro a tempo determinato e di chi, pur in rapporto di lavoro a tempo determinato, rivesta la qualifica di insegnante di religione cattolica».

1. 2. *Le ricostruzioni di carriera*

Altro evento di rilievo per gli Idr è stata la recentissima CM n. 2 del 3-1-2001, sulle loro ricostruzioni di carriera⁸⁵. In effetti non dovremmo parlare di vera e propria novità, perché si tratta solo di un chiarimento su una materia che di per sé non avrebbe dovuto essere troppo complicata. Ma quando sono in ballo gli Idr anche le cose più semplici si fanno complesse.

La CM 2 viene sostanzialmente a portare ordine in un campo che da diversi anni invocava istruzioni precise. In seguito al CCNL del 1995, infatti, dal 1-1-1996 erano partiti i nuovi scaglioni stipendiali (i cosiddetti gradoni); poco dopo, dal 1-1-1996 la competenza a corrispondere gli stipendi era passata alle Direzioni provinciali del Tesoro per tutti gli insegnanti, di ruolo e non di ruolo; infine, con il 1-9-2000 la personalità giuridica delle istituzioni scolastiche autonome legittimava il protagonismo delle singole scuole nella gestione di tutto il personale. È esperienza comune in quasi tutte le zone d'Italia una grande incertezza nell'amministrazione degli stipendi degli Idr, la cui irregolarità (per difetto) è stata addirittura riconosciuta ufficialmente nella relazione tecnica di accompagnamento al disegno di legge approvato dal Senato sullo stato giuridico: buona parte dei costi del nuovo inquadramento sarebbero infatti da imputare a irregolarità sanabili con il passaggio in ruolo ma che, se fossero risolte per tempo, ridurrebbero di molto i costi del passaggio in ruolo.

L'origine del problema è, come sempre, la condizione ambigua degli Idr, formalmente titolari di un contratto a tempo determinato ma con diritto alla ricostruzione di carriera come il personale a tempo indeterminato⁸⁶. L'incertezza ha provocato un conflitto di

⁸⁵ La circolare si presenta abbastanza chiara ed è arricchita da quattro esempi ampiamente sviluppati, che consentono di trarre ulteriori indicazioni sulle modalità applicative delle disposizioni impartite. Un esame approfondito della materia è offerto da M. MANZO, *Le ricostruzioni di carriera degli Idr*, "Religione e scuola", XXIX, n. 4, marzo-aprile 2001.

⁸⁶ L'equiparazione economica degli Idr agli altri docenti prende avvio con la legge 831 del 1961, nella quale si riconoscono aumenti biennali del 2,50% a favore dei docenti non di ruolo. Con la CM 132/62 essi sono attribuiti anche agli Idr. Solo la legge 312 del 1980, all'ultimo comma dell'art. 53, introduce una prima vera equiparazione (ma all'80%) alla progressione economica del personale di ruolo, ponendo come condizioni di accesso un servizio previo di quattro anni e l'accettazione dell'orario cattedra. La CM 254/80 preciserà poi che il quadriennio può essere prestato anche in modo discontinuo e ad orario parziale. L'equiparazione economica completa ai docenti di ruolo si ha con l'art. 2, c. 8, del Dpr 209/87 (contratto scuola 85-87). La CM 184/87 precisa poi che il termine iniziale è l'1-1-1987 e che i servizi precedenti vanno calcolati come pre-ruolo. Il successivo contratto scuola 88-90, emanato con Dpr n. 399/88, all'art. 3, c. 7, estende il beneficio anche agli Idr della scuola primaria con orario non inferiore alle 12 ore (per la secondaria le 12 ore devono essere accompagnate da "ragioni strutturali"). La CM 36/89 detta quindi precise istruzioni ed allega il modulo adatto per l'inquadramento nella progressione di carriera, il modello

competenze in cui ciascun ente ha preferito scaricare sull'altro l'onere della ricostruzione di carriera degli Idr. Ma negli ultimi anni si è affermata sempre più chiaramente la competenza diretta delle singole scuole⁸⁷, prevedendo l'emanazione di un vero e proprio decreto del capo d'istituto (non più una semplice comunicazione individuale), sottoposto al visto preventivo della Ragioneria Provinciale dello Stato⁸⁸.

Ai fini dell'inquadramento economico gli Idr possono essere distinti in tre tipologie: gli stabilizzati, con diritto alla progressione di carriera (possedendo entrambi i requisiti del quadriennio di servizio e dell'orario cattedra nella secondaria o 12 ore nella primaria); i non stabilizzati, con diritto ai soli aumenti biennali del 2,50% dello stipendio tabellare iniziale (o perché senza il quadriennio o perché senza l'orario richiesto); i sospesi dalla stabilizzazione, coloro i quali sono passati dalla progressione di carriera al blocco di essa (per perdita dell'orario richiesto) con applicazione successiva dei soli aumenti biennali.

In questo contesto la CM 2/01 introduce sostanzialmente tre novità: a) l'attribuzione degli aumenti biennali del 2,50% "ai docenti di religione, che non siano in possesso dei requisiti richiesti per la ricostruzione di carriera", cioè anche a chi insegna per meno di 12 ore nella scuola primaria, non solo a chi non è a cattedra nella secondaria; b) la considerazione dei periodi di sospensione della progressione di carriera (per insufficienza di orario) alla stregua dei servizi pre-ruolo nel momento dell'eventuale ripresa della progressione stessa (due terzi validi ai fini giuridici ed un terzo ai soli fini economici); c) l'uso del criterio del 'maturato economico' nei casi di passaggi non solo ad ordini scolastici superiori, già previsti dalla CM 78/99, ma anche viceversa (come si evince dal quarto degli esempi allegati alla circolare, dedicato proprio ad un docente che passa dalla scuola secondaria a quella primaria, la cui tabella sti-

'R'. In realtà, però, il primo modulo utile per le ricostruzioni dei docenti di religione è quello applicativo del Dpr 399/88, in forma di Comunicazione individuale del capo d'istituto (art. 172 della legge 312/80). La prassi del modulo 'R' permane fino al 31.12.95, cioè fino al CCNL del 4.8.95. Si rende però necessario operare un nuovo inquadramento di tutti i docenti nei nuovi scaglioni, e allo scopo è emanata la CM 595/96, che contiene un paragrafo sull'applicazione agli Idr. Nonostante vi si parli di un "flusso informatico" tra Mpi e Tesoro, gli Idr non sono stati mai inseriti nel sistema automatizzato. Nel caos che segue interviene la CM 109/97, secondo cui gli inquadramenti economici degli Idr «dovranno formare oggetto di diretta comunicazione delle istituzioni scolastiche alla locale direzione provinciale del Tesoro». Con essa si comincia a delineare la procedura oggi corrente, che vede gli Idr curati dall'amministrazione delle singole istituzioni scolastiche.

⁸⁷ Nella nota del 24-7-98, prot. n. 164798, il Ministero del Tesoro comunica che, avendo i docenti di religione stipulato un contratto con il capo d'istituto, «ogni atto inerente alla posizione di tale personale rientra nella competenza delle singole Istituzioni scolastiche».

⁸⁸ CM n. 529 del 28-8-1997.

pendiale è ovviamente più bassa). Sono tutte innovazioni favorevoli alla condizione degli Idr.

In sintesi, gli elementi fondamentali delle ricostruzioni di carriera degli Idr sono i seguenti:

- le ricostruzioni vanno chieste al dirigente scolastico, competente all'emanazione del decreto, entro 10 anni dal conseguimento del diritto;
- chi ha cattedra nella secondaria o 12 ore nella primaria, dopo almeno quattro anni prestati a qualsiasi orario e anche discontinui, perfino se in ordini scolastici diversi, ha diritto alla progressione di carriera (dunque, a partire dal primo giorno del quinto anno se l'orario è quello richiesto, altrimenti dell'anno scolastico in cui lo si raggiunge);
- chi non è nelle condizioni precedenti ha diritto agli aumenti biennali del 2,50% dello stipendio iniziale, sia nella primaria che nella secondaria;
- i periodi di interruzione nella progressione di carriera, una volta ripresa, vanno considerati alla stregua di un altro periodo di pre-ruolo (cioè nella proporzione di due terzi come anzianità giuridica ed un terzo come anzianità economica);
- il criterio da utilizzare nei casi di passaggio tra qualifiche diverse all'interno dell'Irc (da primaria a secondaria o viceversa) è sempre quello del maturato economico, il che significa trasformare in anzianità il miglioramento economico conseguito nella qualifica precedente rispetto allo stipendio iniziale, aggiungendolo ora all'iniziale della nuova qualifica, per poi procedere nella normale progressione;
- l'anzianità utile per i nuovi inquadramenti all'1-1-1996 è quella complessiva, sia giuridica che economica, mentre per le ricostruzioni successive la distinzione permane, sino al compimento dei requisiti richiesti dall'art. 4 del DPR 399/88 (16° anno per i docenti della scuola superiore e 18° anno per quelli della media e della primaria);
- nell'anzianità vanno compresi come anni scolastici interi i periodi di supplenza con durata complessiva, nel corso dello stesso anno, di almeno 180 giorni, o dal 1° febbraio al termine degli scrutini⁸⁹;
- gli anni prestati senza il prescritto titolo di studio dopo l'1-9-1990 (ai sensi del punto 4 dell'Intesa Cei-Mpi) devono essere esclusi dal computo, mentre quelli precedenti all'anno scolastico 1990-91 vanno inclusi in ogni caso⁹⁰.

⁸⁹ Legge 124/99, art. 11, c. 14.

⁹⁰ CM 19-2-1992, n. 43.

Sono due i nodi critici dell'Irc nell'attuale congiuntura amministrativa: l'avvalersi e la valutazione, cioè, in un certo senso, il momento dell'ingresso e quello dell'uscita. Per la loro istituzionalità, entrambi non sono un terreno nuovo di contrasto o di conflitto, ma le innovazioni derivanti dalle recenti riforme scolastiche hanno accentuato la portata di alcune questioni e introdotto nuovi motivi di contesa.

In questa rassegna incontreremo difficoltà legate alla diretta applicazione di norme già vigenti e prospettive legate all'applicazione di norme in corso di definizione o derivanti implicitamente dalle riforme. Di volta in volta potrà emergere la rilevanza di ogni aspetto trattato, fermo restando che la fase riformatrice sta trasformando in maniera così radicale la scuola italiana che l'Irc non può rimanerne escluso a motivo del suo essere ancorato a un Concordato immodificabile.

Fortunatamente il nuovo regime concordatario ha previsto lo strumento intermedio dell'Intesa, che con la sua flessibilità dovrebbe proprio consentire di armonizzare le caratteristiche dell'Irc con i cambiamenti del sistema scolastico. Non è quindi arbitrario immaginare che alcune questioni possano divenire materia per una prossima revisione dell'Intesa Cei-Mpi, ma gran parte dei problemi potranno trovare adeguata soluzione anche solo in un costante e sereno confronto con l'amministrazione pubblica.

2. 1. La scelta di avvalersi

La scelta di avvalersi o non avvalersi dell'Irc è regolamentata dal Concordato e non ha subito significative modifiche negli ultimi tempi. Va tuttavia rilevato che la prassi ordinaria di molte scuole fa ancora fatica ad allinearsi alle disposizioni di legge. In particolare si richiama l'attenzione sui seguenti aspetti.

A) La scelta deve essere fatta all'atto dell'iscrizione *non d'ufficio*⁹¹. Quindi essa va compiuta solo per l'iscrizione alla classe

⁹¹ DLgs 297/94, art. 310, c. 3: «Il diritto di avvalersi o di non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola materna, elementare e media è esercitato, per ogni anno scolastico, all'atto dell'iscrizione non d'ufficio dai genitori o da chi esercita la potestà nell'adempimento della responsabilità educativa di cui all'art. 147 del Codice Civile». Per la scuola superiore vale quanto stabilito dalla successiva CM 6-4-1995, n. 119: «1.4. In relazione alla disposizione della precedente circolare n. 363 del 22-12-94, che prevede l'iscrizione d'ufficio e non a domanda alle classi non iniziali anche per gli alunni della scuola secondaria superiore, la scelta di cui all'art. 310 - quarto comma - del DLgs 16-4-97, n. 297, permane salvo diversa espressa volontà, come previsto dal punto 2.1 b) dell'Intesa tra Cei e Ministero Pubblica Istruzione». Alcuni ritengono che nella scuola superiore si debba considerare classe iniziale anche la terza, in quanto inizio del triennio, e che quindi si debba riproporre la scelta sull'Irc nel passaggio dal biennio al triennio, ma si tratta di un'interpretazione a nostro parere infondata, visto che per tutti gli altri aspetti tale passaggio è comunemente gestito come iscrizione d'ufficio.

prima elementare (ormai prima di base), prima media e prima superiore⁹². In tutti gli altri anni *deve* esser fatta valere la scelta dell'anno precedente, a meno che essa sia modificata con esplicita richiesta della famiglia o dell'alunno, che deve attivarsi autonomamente in merito. Solo nella scuola materna (o dell'infanzia) la scelta va effettuata ogni anno.

È quindi illegittimo che ogni anno siano ancora distribuiti i moduli per la scelta, come risulta avvenire in molte scuole. Ed è altrettanto illegittimo che siano accolte richieste al di fuori dei termini previsti per l'iscrizione, che ordinariamente scadono nel mese di gennaio dell'anno scolastico precedente.

Dal momento che è facile scaricare la responsabilità di tali abusi sulla prassi tradizionale o su iniziative che talvolta sfuggono al controllo dello stesso capo d'istituto, è incerto l'esito di ricorsi su casi del genere, poiché il magistrato potrebbe interpretare le scelte irriparabili comunque come manifestazione di volontà e confermarne di fatto l'efficacia. È quindi compito dei singoli Idr vigilare attentamente che nella propria scuola le procedure di iscrizione si svolgano nel rispetto della norma. Gli Uffici diocesani usano spesso inviare dei promemoria ai capi d'istituto ma l'esperienza insegna che certi richiami non sono sufficienti e che solo l'attenzione (insistente ma non ostile) degli Idr può evitare abusi.

È il caso di ricordare che le modifiche della scelta originaria non devono andare per forza nella direzione di aumentare il numero dei non avvalentisi e che si può dare il caso di alunni che decidano di cominciare a frequentare l'Irc a metà di un ciclo scolastico. Questi casi devono essere seguiti con particolare attenzione dagli insegnanti, sia sul piano umano, sia su quello didattico per favorire l'integrazione del nuovo alunno in un percorso educativo già avviato⁹³.

B) La scelta sull'Irc deve essere separata dall'opzione che i non avvalentisi possono compiere tra le diverse attività alternative.

⁹² Con la piena attuazione dei nuovi cicli scolastici i momenti di scelta si ridurranno a due: quella effettuata all'inizio della scuola di base varrà per sette anni, quella effettuata nella scuola secondaria varrà per cinque anni.

⁹³ Cfr. S. CICATELLI, *I neoavvalentisi*, "Religione e scuola", XIX, 3, 1990, pp. 60-62.

⁹⁴ Sentenza n. 13/91: «4. - Occorre qui richiamare il valore finalistico dello "stato di non-obbligo", che è di non rendere equivalenti e alternativi l'insegnamento di religione cattolica ed altro impegno scolastico, per non condizionare dall'esterno della coscienza individuale l'esercizio di una libertà costituzionale, come quella religiosa, coinvolgente l'interiorità della persona. Non è pertanto da vedere nel minore impegno o addirittura nel disimpegno scolastico dei non avvalentisi una causa di disincentivo per le future scelte degli avvalentisi, dato che le famiglie e gli studenti che scelgono l'insegnamento di religione cattolica hanno motivazioni di tale serietà da non essere scalpite dall'offerta di opzioni diverse. Va anzi ribadito che dinanzi alla proposta dello Stato alla comunità dei cittadini di fare impartire nelle proprie scuole l'insegnamento di religione cattolica, l'alternativa è tra un sì e un no, tra una scelta positiva ed una negativa: di avvalersene o di non avvalersene. A questo punto la libertà di religione è garantita: il suo esercizio si traduce, sotto il profilo considerato,

La Corte costituzionale in merito è stata estremamente chiara⁹⁴, ma le circolari ministeriali per prime non hanno recepito tali autorevoli indicazioni⁹⁵ e qualcuno ritiene di muoversi nel rispetto della norma distribuendo un unico modulo che riporta insieme la scelta sull'Irc e la scelta sulle attività alternative.

Peraltro, se si rispettano le scadenze descritte al punto precedente, non dovrebbero verificarsi casi del genere perché la scelta sull'Irc verrebbe fatta solo nel passaggio da un ordine di scuola all'altro, e costituirebbe davvero un eccesso di zelo da parte della scuola di uscita trasmettere alla scuola successiva le domande di iscrizione corredate non solo della scelta sull'Irc ma anche di quella effettuata sull'attività alternativa. Del tutto improponibile poi è il caso che si possa scegliere in questo modo tra le diverse attività didattiche alternative che solo la scuola cui si accede è in grado di programmare e comunicare. Eventualità del genere perciò ricadono in una duplice illegittimità, evitabile già solo con il rispetto della scadenza e delle modalità di iscrizione e di scelta. Un ulteriore problema, infine, può essere costituito dai contenuti delle attività didattiche alternative, che dovrebbero essere programmati ogni anno nel rispetto delle norme in materia che ne circoscrivono il campo⁹⁶ e ne prescrivono la non appartenenza ad attività curricolari⁹⁷. Ma l'argomento è troppo vasto per trovare spazio in questa comunicazione.

C) La fusione della scuola elementare e media nell'unica scuola di base porrà il problema dell'anticipazione della capacità di scelta per gli alunni della scuola secondaria. Al momento la legge 281/86 attribuisce al singolo studente la facoltà di scegliere l'Irc e l'eventuale attività alternativa ad un'età che ordinariamente dovrebbe essere di quattordici anni. Nella nuova scuola secondaria, per effetto dell'abbreviazione del ciclo precedente a soli sette anni, si accederà a tredici anni di età ed è da immaginare che la scelta sull'Irc venga di conseguenza anticipata. L'osservazione non è dettata da intento polemico ma solo per rilevare gli effetti sull'Irc .

in quella risposta affermativa o negativa. E le varie forme di impegno scolastico presentate alla libera scelta dei non avvalentisi non hanno più alcun rapporto con la libertà di religione. Lo "stato di non-obbligo" vale dunque a separare il momento dell'interrogazione di coscienza sulla scelta di libertà di religione o dalla religione, da quello delle libere richieste individuali alla organizzazione scolastica».

⁹⁵ La CM 122/91 prevede infatti una medesima data di consegna del modello A relativo alla scelta di avvalersi o non avvalersi dell'Irc e del modello B relativo alle scelte dei non avvalentisi sulle attività alternative, in palese contraddizione con la citata sentenza 13/91 della Corte costituzionale e con le CCMM 128-129-130-131/86 che attribuiscono al Collegio dei docenti il compito di programmare le attività alternative entro trenta giorni dall'inizio delle lezioni.

⁹⁶ Cfr. CCMM 128-129-130-131/86.

⁹⁷ Cfr. CM 386/85: la scuola «assicura agli alunni che non si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica ogni opportuna attività culturale, con l'assistenza degli insegnanti, escluse le attività curricolari comuni a tutti gli alunni».

La fusione di elementare e media si sta già sperimentando per certi aspetti nei cosiddetti istituti comprensivi. Essi costituiscono solo l'accorpamento per ragioni amministrative di due ordini diversi di scuola e non una loro fusione vera e propria. Alcune istruzioni ministeriali sul passaggio dalla quinta elementare alla prima media negli istituti comprensivi hanno però creato qualche disorientamento, lasciando intendere che si potesse parlare anche in questo caso di iscrizione d'ufficio⁹⁸.

A nostro parere, non si può parlare di vera e propria iscrizione d'ufficio in quanto si creerebbe una disparità di trattamento tra alunni di scuole ordinamentalmente identiche ma diverse solo per motivi amministrativi. Ai fini dell'iscrizione e della scelta dell'Irc, perciò, il passaggio dalla scuola elementare alla media non dovrebbe essere interpretato come iscrizione d'ufficio (e quindi tale da non richiedere una nuova scelta) ma rimane ancora un passaggio ad altro ordine (e quindi tale da richiedere una nuova scelta). Il problema sarà comunque superato fra qualche anno con la progressiva attuazione dell'unica scuola di base.

2. 1. 1. *Le attività alternative*

In materia di attività alternative non si sono registrate novità negli ultimi dieci anni. Da quando la sentenza n. 13/91 della Corte costituzionale ha autorizzato l'uscita da scuola dei non avvalentisi, l'interesse verso le attività alternative è praticamente scomparso⁹⁹.

⁹⁸ CM 5-1-2001, n. 3: «Nell'ambito degli Istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media, non è richiesta domanda di iscrizione alla prima classe della scuola media da parte degli alunni che hanno frequentato nello stesso Istituto la quinta elementare». La disposizione è stata poi integrata dalla nota del 15-1-2001, prot. 288/B1A, con la quale si è chiarito «che tale indicazione è da porre in relazione alla peculiarità del modello organizzativo degli istituti comprensivi, che comporta l'attuazione di strategie di integrazione dei diversi segmenti scolastici ed è finalizzata ad una ulteriore semplificazione degli adempimenti a favore delle famiglie. La suddetta previsione non ha introdotto, pertanto, ovviamente, l'obbligo di iscrizione alla scuola media appartenente allo stesso istituto comprensivo frequentato nella quinta elementare, in quanto rimane ferma la possibilità di iscrizione anche ad altra scuola media. Solo in tale caso persiste l'onere di produrre apposita domanda».

⁹⁹ Ad ogni buon fine si ricordano i dati relativi alla scelta di attività alternative nell'anno scolastico 1999-2000 (dati Cei 2000). Nella scuola materna i non avvalentisi sono stati il 3,3%, nella elementare il 3,5%, nella media il 5,1%, nella superiore il 13,3%. La scelta delle attività alternative nella scuola media e superiore è riprodotta nella seguente tabella:

| | Media | Superiore |
|----------------------------------|-------|-----------|
| Attività didattiche e formative | 25,8 | 5,4 |
| Studio individuale assistito | 35,1 | 7,5 |
| Studio individuale non assistito | 14,7 | 26,3 |
| Uscita da scuola | 24,4 | 60,8 |

¹⁰⁰ DPR 23-6-1990, n. 202: «2.7 [...] Nello scrutinio finale, nel caso in cui la normativa statale richieda una deliberazione da adottarsi a maggioranza, il voto espresso

Non bisogna però dimenticare che il giudice costituzionale legava la possibilità di uscita “alla stregua dell’attuale [del 1991] organizzazione scolastica”, la quale deve ritenersi radicalmente modificata dal riordino dei cicli e dall’autonomia. Potrebbero perciò ricorrere le condizioni per riprendere la discussione sul tema con proposte serie e motivate.

Quanto meno, l’autonomia scolastica propone una grande quantità di opzioni alternative, che potrebbero configurare, di fatto se non di diritto, un nuovo quadro giuridico in cui andare ad inserire l’Irc. La capacità progettuale delle scuole autonome nell’elaborazione del proprio piano dell’offerta formativa potrebbe indirizzarsi anche verso le attività didattiche alternative all’Irc, visto che non c’è da aspettarsi più un intervento del legislatore o dell’amministrazione centrale in materia, proprio a causa dell’autonomia.

È solo un accenno per ricordare l’esistenza di un problema, che aveva una fondamentale valenza politica ed è stato oggetto di polemiche oggi sopite ma pronte a risvegliarsi se la questione dovesse tornare di attualità.

2. 2. *L’Idr e gli scrutini finali*

L’altro versante dei problemi legati all’Irc è quello, in uscita, della valutazione. Esso tocca una grande quantità di dimensioni, da quella amministrativa a quella didattica, da quella giuridica a quella docimologica. Proprio sul tema della valutazione si è infatti giocato gran parte del contenzioso e della strategia politica sull’Irc, e proprio alla valutazione è legata in buona misura l’identità scolastica di questa disciplina.

Partiamo dal ruolo dell’Idr in sede di scrutinio finale, che è stato oggetto di una controversa disposizione dell’Intesa-bis del 1990¹⁰⁰. Dopo le prime interpretazioni restrittive che escludevano di fatto l’Idr dalle deliberazioni degli scrutini finali, si sono avute alcune sentenze di Tar che hanno iniziato a riconoscere invece un pieno diritto di cittadinanza all’Idr negli scrutini finali¹⁰¹. Il risultato di questo contenzioso è che oggi ci troviamo nella più assoluta incertezza sul ruolo valutativo dell’Idr, per cui il buon senso suggerisce di evitare di giungere a delibere sul filo della maggioranza soprattutto in caso di valutazioni negative che possono dar adito a

dall’insegnante di religione cattolica, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale».

¹⁰⁰ La linea giurisprudenziale favorevole all’Irc è stata inaugurata dal Tar Puglia (Lecce), Sez. I, con la sentenza n. 5 del 5-1-1994, cui sono seguite almeno l’ordinanza del Tar Sicilia (Catania), Sez. III, n. 2307 del 16-3-1995, l’ordinanza del CGA della Sicilia n. 130 del 14-2-1996, la sentenza del Tar Toscana, Sez. I, n. 1089 del 10-12-1998, e la sentenza del Tar Veneto, Sez. II, n. 2466 del 11-12-1998. Sul fronte opposto si colloca invece il Tar Piemonte, Sez. I, sentenza n. 780 del 16-10-1996, che nega al voto dell’Idr una piena partecipazione alla delibera del consiglio di classe.

ricorsi. D'altra parte non sembra vantaggioso sollecitare un'interpretazione autentica, che potrebbe non essere favorevole all'Irc se isolata da un contesto complessivo di rinnovamento dei criteri e delle modalità di valutazione.

Ciò che va in ogni caso escluso è l'estensione arbitraria di questa eventuale limitazione ad ambiti per i quali essa non è prevista (ammesso che tale debba essere l'interpretazione della norma). È il caso degli scrutini intermedi e di tutte le altre circostanze in cui il consiglio di classe è chiamato a deliberare (attività extracurricolari o integrative, provvedimenti disciplinari, nomine di commissari interni, ecc.).

2. 2. 1. *L'Irc nel credito scolastico*

Sempre in tema di valutazione si può ricordare la vicenda legata al credito scolastico negli esami di stato, che si è recentemente risolta in senso positivo. Con l'entrata in vigore della legge sul nuovo esame di stato¹⁰², infatti, alla fine dell'anno scolastico 1998-99 si era posto il problema del ruolo dell'Irc ai fini della valutazione per l'esame, dato che il nuovo criterio di "ammissione" era costituito da un punteggio (credito scolastico) nel quale confluivano i seguenti fattori:

- media dei voti dello scrutinio finale,
- assiduità della frequenza scolastica,
- interesse e impegno nella partecipazione al dialogo educativo,
- interesse e impegno nella partecipazione alle attività complementari e integrative,
- eventuali crediti formativi¹⁰³.

La media dei voti dà luogo a un punteggio di base, cui si può aggiungere un ulteriore punto (la cosiddetta banda di oscillazione) in relazione alle altre voci. L'Irc, per la sua incerta configurazione disciplinare, appariva escluso da qualsiasi computo (non potendo rientrare né nella media dei "voti" né nelle altre categorie aspecifiche) e quindi rischiava di risultare del tutto irrilevante ai fini della carriera scolastica degli studenti secondari.

Il MPI aveva inizialmente fornito alcune istruzioni sul proprio sito internet, escludendo la partecipazione degli Idr alle commissioni d'esame e riconoscendo il ruolo dell'Idr (ma non dell'Irc) ai fini del credito scolastico solo all'interno di quella banda di oscillazione rimessa alla discrezionalità del consiglio di classe¹⁰⁴. Il 14

¹⁰² Legge 10-12-1997, n. 425.

¹⁰³ DPR 23-7-1998, n. 323.

¹⁰⁴ «1. *I docenti di religione potranno partecipare al Nuovo Esame di Stato?* No, perché religione non è materia d'esame, ma una disciplina presente nel corso di studi per gli allievi che vogliono avvalersi di tale insegnamento. 2. *Qual è l'apporto dell'insegnamento di Religione o della materia alternativa scelta rispetto all'attribuzione dei crediti scolastici?* Gli insegnanti incaricati di Religione cattolica partecipano alle valutazioni

maggio 1999 usciva però l'O.M. n. 128 che all'art. 3, aggiungeva esplicitamente il giudizio dell'Idr sui risultati della sua materia agli altri parametri già fissati dal regolamento applicativo dell'esame¹⁰⁵. Ciononostante le istruzioni fornite in rete dal MPI non venivano modificate e continuavano a suggerire che il voto dell'Idr non contasse per il credito scolastico.

Alla fine dell'anno scolastico, a scrutini ormai quasi conclusi, venivano promossi alcuni ricorsi dalla Tavola Valdese, dall'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane e dal Comitato Torinese per la Laicità della Scuola contro il riconoscimento dell'Irc all'interno del punteggio per il credito scolastico. Il Tar del Lazio solo il 12 luglio 1999 rifiutava di concedere la sospensione richiesta, confermando di fatto la validità delle valutazioni formulate dagli scrutini di giugno e in corso di ratifica con la sessione di esami.

Il 22 novembre 1999 il Tar del Lazio si pronunciava nel merito ma solo il 15 settembre 2000 - dopo che la vicenda si era ripresentata con minore enfasi anche negli scrutini finali dell'a.s. 1999-2000 - la sentenza veniva depositata e se ne conoscevano le motivazioni. I ricorsi erano clamorosamente rigettati con ampie motivazioni dalle quali si evinceva che non era ravvisabile alcuna

periodiche e finali solo per gli alunni che si avvalgono di questo insegnamento. Religione contribuisce alla valutazione del candidato e può incidere sul credito scolastico. Infatti, nonostante Religione non faccia media, il docente di tale disciplina è parte integrante del consiglio di classe per quanto riguarda la valutazione delle altre componenti che contribuiscono a creare il credito scolastico, quali l'assiduità della frequenza scolastica, la frequenza dell'area di progetto, dove prevista, l'interesse e l'impegno nella partecipazione al dialogo educativo e alle attività complementari e integrative. In fase di scrutinio finale, il voto espresso dall'insegnante di religione, se determinante nei casi in cui le norme richiedano una deliberazione da adottarsi a maggioranza, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale. Si confronti al riguardo il Dlgs 297/94 art. 309, comma 4: "Per l'insegnamento della religione cattolica, in luogo di voti ed esami viene redatta a cura del docente e comunicata alla famiglia, per gli alunni che di esso si sono avvalsi, una speciale nota, da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae".

¹⁰⁵ OM 14-5-1999, n. 128, art. 3: «2. I docenti che svolgono l'insegnamento della religione cattolica partecipano a pieno titolo alle deliberazioni del consiglio di classe concernenti l'attribuzione del credito scolastico agli alunni che si avvalgono di tale insegnamento. Analoga posizione compete, in sede di attribuzione del credito scolastico, ai docenti delle attività didattiche e formative alternative all'insegnamento della religione cattolica, limitatamente agli alunni che abbiano seguito le attività medesime. 3. L'attribuzione del punteggio, nell'ambito della banda di oscillazione, tiene conto, oltre che degli elementi di cui all'art. 11, comma 2, del regolamento, del giudizio formulato dai docenti di cui al precedente comma 2 riguardante l'interesse con il quale l'alunno ha seguito l'insegnamento della religione cattolica ovvero l'attività alternativa ed il profitto che ne ha tratto, con il conseguente superamento della stretta corrispondenza con la media aritmetica dei voti attribuiti in itinere o in sede di scrutinio finale e, quindi, anche di eventuali criteri restrittivi». Le presenti disposizioni sono state poi ripetute per l'anno scolastico seguente nella OM 20-4-2000, n. 126.

violazione della libertà di coscienza o disparità di trattamento in seguito al computo dell'Irc. Infatti, "la base che costituisce materia di maturazione del credito scolastico e del parallelo istituto del credito formativo è talmente ampia che non è richiesta identità di posizione degli aspiranti dinanzi alle occasioni prospettate". Pertanto "nessuno ha titolo per lamentarsi, né può sentirsi pregiudicato per il solo fatto che un altro alunno abbia praticato uno sport e ricevuto il relativo credito, altro abbia svolto attività artistiche, altro abbia addirittura lavorato percependo una retribuzione, laddove si è impediti ad esercitare attività sportiva ovvero non si abbiano attitudini artistiche o spirito di intraprendenza nel campo del lavoro. D'altro canto, a coloro che non maturano crediti nel seguire l'insegnamento della religione cattolica o di materie alternative non è affatto impedito di guadagnare crediti con altre iniziative. Né si può pretendere che la scelta del nulla possa produrre frutti".

Insomma, la questione sembra definitivamente risolta a favore dell'Irc, ferma restando la possibilità che ulteriori ricorsi siano presentati a livelli superiori della magistratura. Per l'anno scolastico in corso non si dovrebbero registrare sorprese e si può facilmente prevedere la riconferma delle istruzioni precedenti, questa volta suffragate da un'interpretazione favorevole.

2. 2. 2. *L'Irc nella certificazione finale degli esami di stato*

Ancora agli esami di stato è collegato il problema della certificazione, che al momento presenta effetti ancora discriminanti per l'Irc. Il nuovo esame ha infatti introdotto, accanto al diploma vero e proprio, un modello di certificazione analitico che prevede la descrizione dettagliata di tutto il curriculum di studi compiuto dal candidato nel corso del quinquennio secondario superiore¹⁰⁶.

Ai fini della sua compilazione il Ministero della Pubblica Istruzione ha disposto che le materie da riportare nel citato certificato siano solo quelle previste come obbligatorie dall'ordinamento: «Pertanto non vanno riportate nello spazio del predetto certificato riservato al curriculum le materie oggetto del diritto degli studenti di avvalersi o meno del loro insegnamento»¹⁰⁷. Anche sul sito del

¹⁰⁶ Il Dpr 323/98 - in applicazione della legge 425/97, art. 6 - ha previsto infatti all'art. 13, c. 1, che «la certificazione rilasciata in esito al superamento dell'esame di Stato, anche in relazione alle esigenze connesse con la circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'unione europea, attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi, la votazione complessiva ottenuta, le materie di insegnamento ricomprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, le competenze, le conoscenze e le capacità anche professionali acquisite, i crediti formativi documentati in sede d'esame». La medesima disposizione è stata confermata dal DM 450/98, che ha trasmesso il modello di diploma e di certificazione integrativa.

¹⁰⁷ Lettera circolare del 28-6-1999, prot. 8509. Tale posizione è stata confermata nell'anno scolastico successivo, per esempio con la risposta del Coordinamento Esami del 14-7-2000, prot. 6828/C/2.

Ministero compare la risposta ad un quesito che esclude la presenza dell'Irc nel certificato, in quanto in esso devono essere riportate solo le materie obbligatorie.

Coerentemente con tali indicazioni, risulta che il programma "Conchiglia", specificamente predisposto dal Ministero per la gestione automatizzata dei documenti d'esame, non prevede la presenza dell'Irc nel curriculum degli studi e nel calcolo del monte ore complessivo. Va tuttavia osservato che, nell'incertezza generale, molte certificazioni sono state comunque predisposte dalle scuole - evidentemente facendo uso di altri software o ricorrendo a una compilazione manuale - con la presenza dell'Irc all'interno del curriculum scolastico.

L'assenza dell'Irc dalla certificazione finale dà a questa disciplina un'irrilevanza didattica completamente in contrasto con quanto dispone l'Intesa Cei-Mpi. Al punto 4.1 del Dpr 751/85 si dice infatti che l'Irc «deve avere dignità formativa e culturale pari a quella delle altre discipline». Inoltre, l'esclusione dell'Irc dalla certificazione in questione può costituire motivo di discriminazione per gli alunni che se ne avvalgono in quanto esso risulterebbe un onere scolasticamente improduttivo nel quadro di un esame che invece valorizza e riconosce esplicitamente anche attività elettive svolte al di fuori della scuola. Si è infatti appena ricordato che l'OM 128/99, confermata dall'OM 126/00, ha dovuto reintegrare l'Irc tra i fattori che concorrono alla determinazione del credito scolastico, quantunque solo in sede di banda di oscillazione.

Inoltre, i diversi interventi della Corte costituzionale in materia di Irc hanno già da tempo offerto un'interpretazione del tutto diversa della posizione di questa disciplina all'interno del curriculum scolastico.

La sentenza n. 203 del 1989 ha infatti rilevato che «lo Stato è *obbligato*, in forza dell'Accordo con la Santa Sede, ad assicurare l'Irc. Per gli studenti e per le loro famiglie esso è facoltativo: solo l'esercizio del diritto di avvalersene crea l'obbligo scolastico di frequentarlo». E va sempre ricordato che l'Accordo di revisione del Concordato lateranense ha previsto all'art. 9.2 che l'Irc sia impartito «nel quadro delle finalità della scuola», cioè in maniera non estranea all'ordinario svolgimento delle attività didattiche o, come ha interpretato la medesima sentenza del 1989, «con modalità compatibili con le altre discipline scolastiche».

La sentenza n. 13 del 1991 ha ulteriormente precisato - proprio in risposta a un quesito relativo alla collocazione dell'Irc nell'ambito dell'orario scolastico obbligatorio - che «quanto alla collocazione dell'insegnamento nell'ordinario orario delle lezioni, nessuna violazione dell'art. 2 della Costituzione è ravvisabile». Richiamandosi alla propria precedente sentenza, la Corte ha perciò dichiarato che «l'Irc, compreso tra gli altri insegnamenti del piano

didattico, con pari dignità culturale, come previsto nella normativa di fonte pattizia, non è causa di discriminazione e non contrasta - essendone anzi una manifestazione - col principio supremo di laicità dello Stato». Lo stato di non obbligo in cui si trovavano gli alunni non avvalentisi secondo la sentenza del 1989 può quindi comprendere «anche la scelta di allontanarsi o assentarsi dall'edificio della scuola», ma quello stato di non obbligo vale solo «a separare il momento dell'interrogazione di coscienza sulla scelta di libertà di religione o dalla religione, da quello delle libere richieste individuali alla organizzazione scolastica» e non può quindi farsene discendere un'estraneità dell'Irc al curriculum scolastico.

La sentenza n. 290 del 1992, infine, è intervenuta proprio sulla legittimità della presenza dell'Irc all'interno del piano orario della scuola elementare, vista nella sua peculiare valenza di scuola dell'obbligo. La Corte, rinviando anche alle sue precedenti sentenze, ha ritenuto l'ultima questione inammissibile in quanto dal disposto dell'art. 34 della Costituzione circa l'istruzione obbligatoria e gratuita «non è desumibile la figura reciproca del diritto soggettivo ad una prestazione oraria determinata di dati insegnamenti». Se dunque l'Irc non può essere escluso da un corso di studi obbligatorio - ed anzi concorre alla determinazione del monte ore ordinario - a maggior ragione deve essere ricompreso nel curriculum di un corso di studi secondario come quello degli studenti che accedono agli esami di stato.

Alla luce di questa giurisprudenza l'esclusione dell'Irc dalla certificazione integrativa prevista per gli esami di stato appare assolutamente ingiustificata e addirittura lesiva degli accordi che stanno all'origine della materia. Vanno pertanto rivedute le disposizioni intervenute in contrasto con le citate interpretazioni e va predisposto un nuovo software che preveda anche la presenza dell'Irc all'interno del curriculum ordinario. È infatti da ritenere che l'Irc costituisca *oggettivamente* parte integrante dei curriculum scolastici di ogni indirizzo di studi secondario, a prescindere dal diritto *soggettivo* che gli studenti hanno di avvalersene o non avvalersene.

Da un punto di vista pratico si può discutere se l'Irc debba comparire nel computo del monte ore totale anche per quegli alunni che non se ne sono avvalsi, ma il problema è subordinato al precedente e può risolversi positivamente avendo come riferimento il caso di coloro che hanno avuto passaggi da un corso di studi all'altro e che invece ricevono una certificazione conforme solo al corso frequentato nell'ultimo anno, al quale si riferisce l'esame. In ogni caso, la previsione eventuale delle attività alternative accanto all'Irc eviterebbe qualsiasi dubbio, dato che la stessa uscita da scuola può configurarsi come attività alternativa all'Irc quantunque non didatticamente strutturata.

2. 2. 3. Nuova pagella e nuove procedure valutative

Ancora in tema di certificazione, ma stavolta con riferimento a quella degli anni non terminali, si può prendere in considerazione il nuovo modello di pagella introdotto solo poche settimane fa dal Ministero¹⁰⁸ per gli istituti di istruzione secondaria superiore. La comunicazione è stata accompagnata da qualche commento dei mass media volto a prefigurare scenari e riforme non ancora intervenute ma verosimilmente probabili in un futuro non troppo lontano. Si è parlato infatti di abolizione della differenza tra valutazione scritta e orale (e lo stesso ministro è intervenuto con alcune battute invero poco felici sul superamento della tradizionale interrogazione come forma di verifica).

In realtà la circolare precisa che il nuovo modello è stato introdotto solo “al fine di consentire la registrazione delle valutazioni secondo le scansioni temporali deliberate dal collegio dei docenti”. In altre parole, sono state eliminate le tradizionali colonne per la registrazione dei voti trimestrali o quadrimestrali, dato che l'autonomia didattica consente di scandire l'anno scolastico in maniera diversa e specificamente deliberata dalle singole scuole.

Per il resto, scrive ancora la circolare, «nulla è innovato in materia di attribuzione dei voti e circa l'obbligo, nei casi previsti dai vigenti programmi di insegnamento, di effettuazione delle prove scritte e delle relative valutazioni».

Anche la scheda per la valutazione dell'Irc ha subito la stessa modifica, senza che siano intervenute altre variazioni rispetto alla tradizionale prassi valutativa. Valgono pertanto tutte le norme e le relative indicazioni interpretative preesistenti.

Sembra però ragionevole collegare questa modesta innovazione a una trasformazione ben più vasta che sta attraversando la scuola italiana.

Il regolamento applicativo dell'autonomia scolastica stabilisce infatti che le istituzioni scolastiche individuino «le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati»¹⁰⁹.

Ciò potrà comportare significative innovazioni nella prassi didattica e nelle modalità di comunicazione della valutazione, anche se la normativa nazionale dovrebbe fissare alcuni vincoli. Non è difficile immaginare nei fatti l'introduzione di nuove formule valutative che potrebbero modificare sostanzialmente il modo di fare scuola e la stessa immagine di molte discipline.

L'Irc è ancora legato ai vincoli fissati dalla legge 824/30, confermati nel DLgs 297/94, che escludono la possibilità di voti ed

¹⁰⁸ Con CM 291 del 29-12-2000.

¹⁰⁹ DPR 275/99, art. 4, c. 4.

esami. La sopravvivenza di questa norma veteroconcordataria risulta alquanto anacronistica e contraddittoriamente applicata.

Infatti i voti numerici sono stati aboliti da tempo nella scuola elementare e media, ove è stata adottata una scala di giudizi verbali applicata anche all'Irc (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente). Solo nella scuola secondaria sopravvive l'uso dei voti numerici e ciò impedisce all'Irc di adeguarsi ai criteri di valutazione delle altre discipline.

Quanto agli esami, l'Irc non è certo oggetto di esame, ma l'Idr partecipa alle commissioni d'esame almeno nella scuola elementare, sulla base di disposizioni specifiche confermate da interpretazioni di diversi provveditori agli studi¹¹⁰. Nella scuola media è esplicitamente vietata questa partecipazione¹¹¹, ma la lettera della normativa sui nuovi esami di stato della scuola superiore non escluderebbe tale partecipazione¹¹² (tuttavia fino ad ora non si è registrato alcun caso di Idr commissario d'esame).

In conclusione, vogliamo riservare un minimo spazio a qualche considerazione che forse esula dai confini meramente amministrativi di questa comunicazione, ma che può offrire indicazioni coerenti con l'evoluzione che il mondo della scuola sta attraversando. Se si è avuto il coraggio di rivoluzionare l'intero assetto del sistema scolastico italiano (con conseguenze al momento forse ancora non percepite), l'Irc che nelle finalità di quel sistema è inserito non può fare a meno di prepararsi a una stagione di analoghe modificazioni rivoluzionarie. Non solo come effetto indesiderato delle riforme in corso ma come coerente e voluta trasformazione dell'identità di questa disciplina. Prima che sia troppo tardi e che l'Irc si trovi ad essere di fatto espulso dal sistema scolastico.

¹¹⁰ Per la scuola elementare l'art. 3, c. 1, dell'O.M. 65/98 dichiara che «le commissioni degli esami di licenza sono formate dai docenti di classe» e pertanto deve farne parte - stante l'art. 309 del T.U. - anche l'Idr. In tal senso, per la scuola elementare, si sono già pronunciati il Sovrintendente Scolastico di Trento con Circolare del 12-6-95, il Provveditore di Milano con Circolare n. 361 del 15-6-96, il Provveditore di Roma con Circolare n. 76 dell'8-6-98.

¹¹¹ Per la scuola media l'art. 9, c. 13, dell'O.M. 65/98 esclude l'Idr dalla commissione d'esame in quanto questa è formata «da tutti i professori delle terze classi che insegnano le materie di esame».

¹¹² L'art. 10 del DPR 323/98, al comma 5, prevede che «la sostituzione dei membri interni viene disposta, su designazione del capo d'istituto, con altro docente che appartenga alla stessa classe, allo stesso corso, o nel caso che ciò non sia possibile per giustificato impedimento, ad altra classe del medesimo istituto, assicurando che non si tratti di docenti di discipline affidate ai membri esterni». L'Idr risponde a tutti i requisiti elencati per sostituire un commissario interno e, visto che si può anche ricorrere a docente di altra classe, sembra venire a cadere anche la riserva dovuta alla presenza dei non avvalentisi.

3. 1. Quale identità disciplinare

È appena uscito il piano di attuazione del nuovo curriculum della scuola di base, nel quale fa un certo effetto vedere la discussione di tutte le discipline suddivise per aree disciplinari, tranne l'Irc. È un'assenza del tutto giustificata sul piano istituzionale, ma pericolosa sul piano pedagogico e di immagine: l'Irc non compare nei documenti che descrivono il rinnovamento della scuola, come se questo rinnovamento non lo toccasse o come se di questa scuola non facesse parte. Sappiamo tutti che è in corso un'impegnativa sperimentazione dei nuovi programmi di religione, ma questa separatezza conferma la posizione atipica dell'Irc proprio nel momento in cui si potrebbe sfruttare il processo innovativo per recuperare una nuova legittimazione (di fatto se non di diritto).

Un nodo cruciale sembra essere quello dell'appartenenza a un'area disciplinare. L'identità della futura scuola di base si gioca proprio sul passaggio dagli ambiti alle discipline, e in proposito può valere il modello già sperimentato nella scuola elementare, in cui l'Irc veniva affidato a un insegnante del modulo, inserendolo così in uno specifico ambito disciplinare¹¹³ (generalmente storia-geografia-studi sociali). Nel caso di affidamento ad uno specialista, questa integrazione tende a sbiadire lasciando emergere piuttosto la specificità.

Nella scuola secondaria si potrà prospettare una situazione per certi versi analoga, se è vero che il Piano quinquennale di attuazione del riordino dei cicli ha previsto anche qui una sorta di più incerta aggregazione per ambiti, non tanto per prolungare l'assetto della scuola di base quanto per favorire i rapporti interdisciplinari e l'impiego dei docenti, che ormai saranno sempre più reclutati per competenze più vaste rispetto a quelle delle tradizionali e specialistiche classi di concorso.

Nella scuola secondaria, inoltre, c'è già l'esempio infelice degli esami di stato, che prevedono proprio la definizione di due aree disciplinari ai fini della valutazione dei candidati¹¹⁴, aree dalle quali è rigorosamente escluso l'Irc. È vero che l'Irc non può essere materia d'esame, ma vederlo ancora una volta escluso da questi quadri riassuntivi dei saperi presenti nei diversi curricula non giova certo alla sua identità scolastica.

3. 2. Ripensare la valutazione

Visto il rinnovamento radicale della scuola italiana, sarebbe il caso di ripensare l'intero settore della valutazione e prepararsi a serie proposte di modifica, coerenti con le stesse innovazioni concordatarie. La revisione concordataria del 1984 soffre infatti ancora

¹¹³ DM 10-9-1991: «Sulla base del criterio dell'affinità didattica si dovrà provvedere anche all'aggregazione dell'Irc, da affidare a docente dichiaratosi disponibile».

¹¹⁴ DM 18-9-1998, n. 358.

di una mancata o parziale applicazione, derivante dal non aver dato seguito alla definizione impegnativa di un Irc fondato su motivazioni storico-culturali e inserito nelle finalità della scuola. Con simili premesse sarebbero dovute cadere tutte le limitazioni valutative preesistenti e legate a un'impostazione sostanzialmente catechetica della materia (peraltro coerente con l'assetto veteroconcordatario).

Se l'Irc ha diritto di essere considerato disciplina scolastica, deve avere tutte le caratteristiche che ne conseguono, compresa una valutazione piena ed efficace per gli alunni che se ne avvalgono. L'introduzione dell'autonomia scolastica può rappresentare un'occasione importante per operare questa evoluzione, poiché tra breve ogni scuola avrà legittimamente un proprio curriculum (comprendente discipline opzionali, facoltative e aggiuntive), propri criteri e proprie modalità di valutazione. Verranno pertanto a cadere vecchie riserve sulla valutazione dell'Irc fondate sul rischio di ledere la *par condicio* degli studenti. Gli stessi esami di stato vivono una condizione critica in quanto si propongono come prova standardizzata di valutazione effettuata su studenti che avranno svolto percorsi spesso sostanzialmente diversi.

3. 3. Competenze e nuovi programmi

Un passaggio determinante è costituito in proposito dall'adozione dei nuovi programmi disciplinari. Senza entrare nel merito dei contenuti dei programmi di Irc in corso di sperimentazione, va almeno ricordato che per il resto dei curricula scolastici vale quanto prescrive il regolamento dell'autonomia, che attribuisce al Ministro della pubblica istruzione il potere di definire, tra l'altro «gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni»¹¹⁵. Si fa qui riferimento alla delicata fase di stesura dei nuovi programmi, nei quali un ruolo decisivo dovrà essere svolto dalle competenze. Sulla natura di queste competenze è ancora aperto il dibattito tra gli addetti ai lavori anche all'interno della Commissione che dovrebbe produrre i programmi. Ma, se il contenuto può essere ancora incerto non altrettanto può esserlo il fatto che su queste competenze dovranno misurarsi gli obiettivi didattici dei programmi. E questo costituisce un impegno anche per i futuri programmi di religione.

Non è un dettaglio formale ma sostanziale. In relazione a queste competenze saranno infatti certificati i risultati scolastici degli alunni della scuola "riordinata" e la certificazione delle competenze dovrebbe essere lo strumento formale di circolazione dei giovani (e non solo loro) nel mercato del lavoro e della formazione italiano ed europeo. Un Irc che non si preoccupi o non sia in grado

¹¹⁵ DPR 275/99, art. 8, c. 1, b).

di identificare e certificare le competenze che riesce a fornire rischia di essere di fatto espulso dal sistema scolastico nonostante tutte le motivazioni istituzionali che si industriano a mantenervelo.

Se i nuovi programmi saranno in grado di compiere questo passo, potrebbe essere coerente risolvere anche i problemi sopra citati e altri aspetti critici della valutazione dell'Irc. Una disciplina in grado di certificare competenze (osservabili, quantificabili, rendicontabili, non arbitrarie) può legittimamente aspirare a metri di giudizio identici a quelli comunemente in uso nella scuola (voti o giudizi che siano) e potrà anche vedersi inserita in procedure di esame che si vanno sempre più disarticolando per singole componenti, in contrasto con la precedente concezione sintetica, unitaria e generica della certificazione.

Fatto questo passo, il rientro dell'Irc nella pagella dovrebbe essere la logica conclusione dell'intero percorso.

Se si riesce a spostare la chiave di lettura dal piano politico a quello esclusivamente scolastico e pedagogico, tutte queste ipotesi non dovrebbero apparire come pretese assurde o provocazioni illusorie, ma come la naturale evoluzione del sistema scolastico.

L

e problematiche relative allo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica, dei nuovi programmi di religione cattolica, dell' idoneità all' insegnamento della religione cattolica, del riconoscimento dei titoli ecclesiastici e della revisione dell' intesa tra C.E.I. e M.P.I.

S.E. Mons. ATTILIO NICORA
Delegato della Presidenza C.E.I. per le questioni giuridiche

L'invito che mi viene annualmente rivolto a partecipare a questo incontro, se da un lato è motivo di onore, dall'altro è anche motivo di strazio interiore perché tutte le volte uno si trova a domandarsi: "cosa vado a dire?". E in spirito di fede si cerca di accettare la prova.

Vedo che anche gli organizzatori, a buon conto, hanno pensato di rinunciare a sforzi di fantasia ed hanno elaborato un titolo che potrebbe essere il contenuto di una circolare ministeriale in cui vengono elencati una serie di punti, lasciando poi al relatore di metterci, se ci riesce, il guizzo della fantasia.

Mi attengo a questo ordine di cose che qui sono indicate, cercando di dire qualcosa su ciascuno di questi punti e poi vedremo che cosa emerge dai vostri interventi.

Il primo punto tratta le problematiche relative allo *stato giuridico degli insegnanti di religione*.

Credo che qui sarebbe del tutto fuori luogo mettersi a fare cronache di eventi o anche a illustrare veri o presunti sviluppi del faticoso cammino che si è realizzato in questi mesi, perché immagino che siano cose fundamentalmente note. Credo si possa partire dalla constatazione che, per ora, la questione è chiusa, nel senso che le speranze di un possibile sviluppo conclusivo in questa legislatura sono proprio ridotte al lumicino per non dire già spente; e quindi forse vale piuttosto la pena di accennare a qualche valutazione complessiva che può sempre tornare utile.

Come in ogni vicenda intricata e anche un po' faticosa, anche questa, riletta con qualche distacco (che non stona mai in questi casi) può essere colta come vicenda che presenta valori e limiti. Proviamo ad evocarli nell'intento di aiutare i valori a farsi maggior strada ed i limiti a contenersi per quanto possibile.

Mi pare che i valori sono stati fundamentalmente due. Il primo è che in questo quinquennio, in questa legislatura, la questione è finalmente uscita da quella sorta di limbo in cui era stata confinata per lungo tempo e ha cominciato a prender corpo non soltanto in una numerosissima serie di proposte o disegni di legge, ma addirittura ha iniziato, per la prima volta, un regolare cammino parlamentare arrivando addirittura a compierlo in uno dei due rami del Parlamento della Repubblica. Questo è un dato di fatto che non può essere sottaciuto, perché - come sapete - varie questioni hanno di solito una vita di questo genere: rimangono per lungo tempo confinate a livello degli auspici, dei dibattiti, delle questioni problematiche e poi, all'improvviso, cominciano a muoversi. Non sempre il fatto di muoversi significa risoluzione, però innesca una serie di correlazioni che a poco a poco aiutano a prendere coscienza dell'esistenza effettiva del problema, lo mettono sul tavolo delle questioni all'ordine del giorno, costringono in qualche modo le forze politiche a prendere atto che non si può continuare a giocare sui rinvii e quindi entrano, in un certo senso, a pieno titolo nell'agenda delle problematiche che si devono affrontare.

Mi pare che questa legislatura ha rappresentato questa novità rispetto a tempi anteriori, al punto che si può dire - credo con una qualche certezza - che se non è andata questa volta, la prossima dovrebbe essere 'la volta buona', a prescindere adesso dai contenuti specifici.

Il problema è ormai, si può dire, conosciuto dalle forze politiche e ritenuto come uno dei punti difficili e spinosi, certo, ma bisognosi di essere presi un po' per le corna e portati ad un certo compimento.

Questo mi pare il primo elemento di valore che è onesto rilevare, perché la vita purtroppo ci offre quotidianamente più motivi di

disagi o di delusioni, di solito, che non di rallegramento e almeno questo dato, di ordine complessivo, va raccolto.

Il secondo elemento di valore che mi pare di poter mettere in risalto è che si sono meglio percepiti, a livello di coscienza diffusa, di consapevolezza diffusa, due questioni che erano sempre rimaste un po' latenti, implicite, poco chiarite anche in termini di semplice posizione delle questioni. Vale a dire il problema del non perfetto adeguamento o della non perfetta sovrapposizione tra i titoli di abilitazione all'insegnamento e quelli di qualificazione professionale necessari per acquisire lo stato giuridico pieno. Questa è una questione sulla quale forse noi stessi dobbiamo riconoscere che non si era mai fatta una valutazione più attenta e un po' più pungente, se fosse necessario. Si dava un po' istintivamente per pacifico che le due cose sarebbero camminate di pari passo.

In realtà - a prescindere anche qui per ora dai contenuti di ciò che è stato finora elaborato - credo legittimo che si ponga un problema di correlazione fra questi due profili. Vorrei essere inteso bene. Non perché se ne debba dare comunque una soluzione in un senso o in un altro, ma nel senso che bisogna prender coscienza che i due profili rispondono a due esigenze diverse. Perché diverso è dire che cosa è necessario per esercitare legittimamente l'insegnamento e diverso è dire che cosa è necessario per accedere legittimamente ad uno stato giuridico completo; di per sé c'è un margine di legittima, anche se opinabile, diversità fra i due profili.

Questo è un elemento che arricchisce tutto sommato la problematica e, anche se può diventare dolente per qualche verso e dolente lo è certamente per il modo concreto con cui poi le cose sono finite per ora al Senato, rappresenta tuttavia un aspetto meritevole di attenzione.

Il secondo profilo di questi aspetti latenti che sono venuti in più vivida evidenza è, mi pare, anche il senso preciso della mobilità professionale come uno degli elementi che comporrebbero poi alla fine la configurazione dello stato giuridico. Anche qui mi pare che ormai comincia, almeno, ad essere avvertito in maniera un poco più consapevole, che stato giuridico non vuol dire comunque una garanzia indiscutibile di poter godere per sempre della titolarità di una cattedra. Significa, nella misura della legislazione vigente, garanzia di continuità di un rapporto di lavoro, però nell'ambito della disciplina della mobilità professionale così come attualmente previsto, la quale - se vuole essere mobilità docente - pone il problema del possesso dei requisiti necessari per esercitare la docenza su altre eventuali materie.

Anche qui mi pare che, nei nostri ambienti, si era andati avanti con un po' di cose implicite. Il dibattito faticoso certo, e un

po' doloroso, di questi mesi ha aiutato a rendersi meglio conto dei termini di tutta la questione.

Quando, in materie complicate come è questa, si acquisiscono alcune convinzioni più precise e più chiare, credo che è sempre in ogni caso un vantaggio, sia perché non si nutrono false speranze sia perché è più facile difendere e sostenere i diritti legittimamente fondati o le aspettative comunque obiettivamente sostenibili.

Mi guarderei dal dire che sono passati cinque anni invano. Certo, tutto questo sarebbe potuto risultare chiarito e approfondito tanti anni prima, però se almeno adesso questi elementi ci sono prendiamone atto, come di elementi positivi.

Accanto a questo certamente sono emersi o riemersi anche non pochi limiti e qui c'è solo l'imbarazzo dell'elencazione.

Il primo, quello sempre più impressionante, è la neutralità dei Governi che si succedono e che impietosamente mantengono questo strano atteggiamento.

Anche l'attuale Governo ha finito per collocarsi in una posizione di questo tipo, al di là delle sensibilità espresse dall'uno o dall'altro dei personaggi più immediatamente connessi con le funzioni del Ministero della Pubblica Istruzione, però nel suo complesso il Governo non ha dato segni di vita. E questo, per chi conosce un po' le dinamiche della vita parlamentare, è sempre un elemento di notevole debolezza, perché si ha un bel dire, si possono fare tutti i ragionamenti sulla sovranità del Parlamento, ma poi alla fine se al Governo sta a cuore definire un provvedimento, allora si innescano certi tipi di metodi, di tempistiche, di stimoli anche alle forze politiche, al limite anche di intese tra maggioranza ed opposizione; se invece il Governo rimane neutrale, allora le cose vanno come vanno ed è anche veramente difficile poi seguirle in un'ottica tendenzialmente unitaria, rimanendo continuamente esposti a sorprese di vario genere.

Quindi, questo della neutralità dei Governi rimane uno dei limiti pesanti.

Il secondo che è riemerso, e va rilevato con sofferenza, è il persistere di alcune rigidità ideologiche, perché se è vero che il dibattito ha fatto emergere l'oggettiva difficoltà e la reale complicazione del problema, anche per alcuni aspetti che richiamavo poc'anzi, è anche vero che difficoltà aggiuntive continuano a derivare da posizioni che si possono, credo senza polemica aprioristica, definire posizioni ideologiche.

Pure questo è da rilevare con sofferenza, perché si sarebbe anche potuto immaginare che il passare del tempo avrebbe - da questo punto di vista - aiutato uno scioglimento almeno parziale. La cosa però non si è realizzata.

È vero che la questione è oggettivamente delicata perché conosciamo tutti che ci sono degli elementi di atipicità e di originalità della condizione degli insegnanti di religione, che rendono difficile delle assimilazioni facili, però è altrettanto vero che probabilmente se l'atteggiamento con il quale la questione viene affrontata fosse più agile, meno debitrice di qualche eredità ideologicamente un po' accanita, sarebbe più agevole trovare soluzioni.

Anche il dibattito al Senato, in fondo, ha messo in luce che pezzi di strada in questo senso sono stati fatti e poi il blocco è riemerso all'ultimo momento proprio - a mio avviso - perché è prevalso presso alcune forze politiche ancora un atteggiamento di questo tipo. D'altra parte siamo in un regime democratico dove ogni forza politica giustamente si assume le proprie responsabilità, anche perché ritiene di rispondere a referenti ed a interessi diversi, e ciascuno ritiene ovviamente meritevoli di attenzione i referenti che ritiene più vicini... e poi alla fine valuta il popolo italiano.

Mentre recitavamo la preghiera delle Lodi mi ha colpito il libro di Giobbe... poi avviene quel che avviene... *«Il Signore ha dato, il Signore ha tolto... come piacque al Signore così è avvenuto. Sia benedetto il nome del Signore»* (1,21; 2,10).

Un terzo elemento emerso in questi tempi, in questa discussione che c'è stata, - sempre nell'ambito del limite (io lo vedo anche perché mi pare che chi mi conosce mi riconosca anche una qualche disponibilità all'autocritica di categoria) - è stata anche nella linea di una qualche spinta eccessiva di tipo corporativo; permangono, anche nel mondo degli insegnanti di religione, alcune sensibilità che stentano a rendersi conto e a farsi carico della oggettiva complicazione della questione e talvolta assumono delle rigidità che non sempre giovano alla soluzione dei problemi, anche perché talvolta assumono in maniera unilaterale aspetti che sono di per sé veri e che però vanno inesorabilmente messi dentro ad un contesto più complesso come è questo.

Cito un aspetto che è forse uno dei più estrinseci e dei meno decisivi. Quando si ricomincia a dire che deve essere l'80% delle cattedre che va a concorso, mi domando: "ma chi ce lo fa fare di continuare a..."; si erano trovati dei punti di equilibrio, se ne era già discusso all'infinito. C'è anche qui un profilo ulteriore, che è quello di un margine di mobilità che è bene che rimanga nell'insegnamento di religione: pensate alla posizione dei sacerdoti, i quali non sono interessati come i docenti laici, giustamente, a una garanzia più stabile e più completa perché loro hanno delle possibilità di mobilità ministeriale maggiore. C'è un problema di equilibrio e anche di distribuzioni, di attenzioni pastorali nel quadro diocesano. Perché andare a irrigidire all'eccesso, oltretutto aggiungendo evidentemente oneri anche di tipo finanziario, perché poi qualcuno deve fare anche i conti.

Qua e là ogni tanto riappaiono posizioni di questo tipo che, a mio parere, non aiutano molto.

Infine c'è anche qualche comportamento infelice di uffici ecclesiastici, particolarmente per quanto riguarda quel profilo delicatissimo che è il rilascio e l'eventuale revoca dell'idoneità all'insegnamento fatto dall'ordinario diocesano, solitamente, con l'ausilio dei propri uffici della curia diocesana.

Qui appaiono ogni tanto qua e là atteggiamenti che sono veramente un po' incomprensibili e che generano poi degli esiti che sono pericolosi e restano nel tempo. Talvolta, nei momenti di maggior fatica interiore, quando uno cerca ragioni per uscire dall'ambascia almeno con la fantasia e divertirsi un po' e immaginare scenari un po' più leggiadri e gradevoli a me avviene di pensare che forse noi dovremmo istituire un ordine cavalleresco ecclesiastico nuovo: l'ordine al merito dell'IRC e iscrivervi ogni anno il migliore da questo punto di vista! Per esempio quella curia che ha causato recentemente una sentenza della Sezione sesta del Consiglio di Stato attraverso la quale, per la prima volta dopo settant'anni di insegnamento religioso in Italia, il supremo consesso amministrativo ha pronunciato nel senso che l'atto di concessione o di revoca dell'idoneità è un atto (come dicono gli 'amministrativisti') endoprocedimentale, per cui è soggetto alla verifica del giudice italiano circa il rispetto dei criteri di ragionevolezza e di non arbitrarietà propri degli atti amministrativi. Questo dovrebbe essere cavaliere di gran croce, che è il top dell'ordine cavalleresco! Perché per provocare dopo settant'anni un esito di questo genere bisogna avere un ingegno raffinato! E sapete qual era la dinamica che c'era dietro, per come risulta almeno dalla sentenza (peraltro devo ritenere che la sentenza abbia riferito bene il fatto)? Il fatto era questo: in una certa diocesi, nel medesimo giorno, a un insegnante è stata revocata l'idoneità e gli è stata ridata spostandolo su un'altra scuola del medesimo ordine! Nessuno di noi sarebbe riuscito in un'impresa di questo genere...

Quando si trattano questi temi l'invito dovrebbe essere sempre al criterio del buon senso, della correttezza, della pacatezza, della valutazione della complessità degli elementi in gioco e soprattutto dovrebbe essere quello del coraggio di esercitare le proprie responsabilità, che è cosa fondamentale nella vita, attraverso gli strumenti propri previsti dall'ordinamento e non confondendo gli strumenti, usando una cosa per l'altra. L'idoneità è l'idoneità, il trasferimento è il trasferimento: sono due discipline diversamente previste e non puoi nasconderti dietro all'idoneità per fare il trasferimento. Bisogna avere il coraggio di fare liberamente i trasferimenti e pensarci tre volte prima di fare certe rigide classificazioni sulle quali io ho sempre avuto le mie forti perplessità, anche perché non

sono legittimate da alcuna base normativa. Non esiste alcuna disposizione che prevede una graduatoria.

Per tornare al nostro problema, capite che quando poi in Parlamento si va a discutere e si sa che la questione delle questioni è quella dell'idoneità, se per caso uno tira in scena una vicenda di questo genere, tutto diventa immediatamente molto più difficile. È già faticoso farsi capire, perché siamo in una cultura complessiva che va perdendo anche molto la capacità di distinguere le istituzioni canoniche da quelle civili, le caratteristiche peculiari dell'ordinamento canonico... scattano subito delle reattività esasperate... c'è già tutta una fatica da fare per spiegare come, perché, con quali garanzie, a quali condizioni... e poi uno legge quella sentenza del Consiglio di Stato... e cadono le braccia!

Per chiudere su questo punto dello stato giuridico, continuo a ritenere che le speranze di poter giungere verso una soluzione positiva, sono molto legate non solo alla buona volontà politica di ambo le parti, ma anche alla correttezza dei rispettivi comportamenti, perché solo a questa condizione si può immaginare di fare qualcosa di serio e di costruttivo.

Quindi l'invito che mi permetto di rivolgervi, avendone l'occasione, è quello di fare in modo che le nostre curie diocesane si muovano in questo campo col massimo scrupolo nel rispetto della disciplina vigente che, torno a dire, non significa abdicare alle proprie responsabilità finendo in una sorta di burocratismo notarile e neutrale, ma significa esercitare le proprie responsabilità con gli strumenti appropriati.

Ripeto la mia speranza, che è quasi una convinzione e che comunque nella prossima legislatura la questione andrà a risolversi. Certo nessuno può dire i tempi. Però faremo di tutto anche noi, per quanto ci è possibile, per sollecitare una ripresa tempestiva in modo che si arrivi una volta per tutte a fare chiarezza.

Il secondo aspetto che volevo richiamare: la questione dell'idoneità o abilitazione, dei presupposti abilitativi all'insegnamento sotto il profilo del possesso di taluni titoli di qualificazione professionale. Qui parliamo dell'insegnamento direttamente che, ho richiamato prima, è questione di per sé distinta dallo stato giuridico.

Mi paiono due le questioni che sono venute recentemente all'attenzione e sono ancora aperte, se ne discute anche a livello della CEI; però non esiste ancora un orientamento che si possa ritenere definitivo.

La prima è quella di un'esigenza complessiva di innalzamento del livello della qualificazione professionale. L'Intesa è del 1985, sono passati sedici anni, non sono stati sedici anni qualunque. La

scuola italiana, come in genere la società italiana, conosce un'esigenza di innalzamenti di livelli di qualificazione professionale. C'è stata una fase di incertezza per cui si era evitato di aprire i problemi perché non avremmo avuto poi neanche le possibilità di parame-trarci a riferimenti sicuri per poter fare qualche ragionamento fon-dato; adesso il quadro della disciplina dello Stato sembra tenden-zialmente definito e quindi dobbiamo prendere atto che, in gene-rale, anche nella scuola c'è questa spinta verso un innalzamento qualitativo che - ormai sembra pacifico - dovrà essere almeno di tre anni più due, salvo eventuali altri elementi più orientati all'introdu-zione nell'esercizio effettivo dell'insegnamento.

A questo punto è chiaro che il livello dei nostri titoli previsti nel 1985 appare con uno scarto piuttosto marcato. Tutti si è in genere d'accordo nel ritenere che è buona cosa cercare di alzare il livello. Il problema si fa più complesso quando si passa dall'istanza all'individuazione di qualche percorso concreto.

Il problema di fondo è se andare in una linea di accademiz-zazione totale, vale a dire che ci si muove nel senso di prevedere che chiunque voglia insegnare religione nella scuola pubblica dovrà possedere un titolo accademico in senso forte, che vuol dire in con-creto o il baccellierato o la licenza in teologia o in scienze bibliche o in eventuali forme viciniori, che dovranno però essere oggetto di trattative tra la Santa Sede e lo Stato italiano.

Per altro aspetto, come già sapete - almeno per quanto riguarda gli insegnanti della scuola di base - un innalzamento comunque avverrà, nel senso che ormai lì potranno accedere in futuro soltanto gli insegnanti che verranno da un percorso universi-tario. Lì semmai nasce l'altro problema delicato: mentre finora nel-l'istituto magistrale erano previste le famose due ore al secondo e al terzo anno, una delle quali doveva essere di per sé abilitante all'in-segnamento della religione, adesso - venuto meno l'istituto magi-strale - è venuto meno anche l'elemento, sia pur minimo, che in qualche modo qualificava a tutto questo. Mentre rimane fermo, negli Accordi, che anche gli insegnanti titolari di classe possono insegnare religione. Questo è un altro dei punti di una qualche discrasia che si è venuta a creare col modificarsi delle legislazioni nel tempo e che abbisognerà probabilmente di qualche chiarifica-zione a livello anche di altre parti contraenti.

L'altro aspetto, che riguarda il tema dell'idoneità, è la delica-tissima questione della verifica dell'idoneità alla luce di queste tra-sformazioni piuttosto rimarchevoli che sono state introdotte e stanno per realizzarsi nell'ordinamento scolastico italiano comples-sivo; mutano i programmi, anche quelli di religione cattolica, si arti-

colano diversamente i cicli, si precisano in maniera nuova le mete educative fondamentali. E allora, la domanda legittima che nasce è se l'insegnante di religione non debba essere in qualche modo stimolato ad aggiornarsi su tutto questo e ad acquisire, in maniera consapevole e matura, una capacità di reagire positivamente a queste novità.

La questione molto delicata è: tutto questo è nell'area soltanto dell'aggiornamento funzionale o si può ritenere che investa in qualche modo anche l'area della stessa idoneità all'insegnamento della religione cattolica? La domanda è difficile. È vero, tutti sappiamo, che - nella legislazione canonica - tra i tre elementi che sono da verificare ai fini della concessione dell'idoneità c'è anche l'abilità pedagogica, oltre alla coerenza dottrinale e alla correttezza del comportamento. Che cosa significa però 'abilità pedagogica'? Significa semplicemente una qualità complessiva della persona del docente che tendenzialmente viene valutata una volta per tutte e il resto è soltanto un problema poi di aggiornamento funzionale, appunto, al massimo stimolabile e richiamabile con qualche tirata d'orecchie o con qualche piccola censura curiale? (sperando che quelli della curia chiedano prima come fare!)

O invece è una questione che può incidere anche sulla sostanza, nel senso di dire: "no, mi dispiace, se tu non ti attrezzi seriamente per conoscere i nuovi programmi, viverli all'interno del nuovo quadro della scuola, interagire con i colleghi, essere in grado di essere presenti in un collegio docenti in maniera consapevole, ho diritto di dubitare della tua idoneità globale e tu non puoi dirmi che me l'avete riconosciuta un giorno perché adesso me la togliete".

Ci sono elementi credo anche qui elementi di verità da una parte e dall'altra.

Nel primo senso credo che sia giusto ricordare che non si può enfatizzare più di tanto il discorso nel senso che, alla fine, non è che alcune conoscenze ulteriori siano tali per cui la loro presenza o la loro mancanza fa diventare uno capace o incapace di insegnare religione. Però, sotto altri profili, invece il dubbio effettivamente può nascere, perché se soprattutto questa resistenza all'aggiornamento mettesse in luce atteggiamenti di dichiarata passività, di maniera puramente materiale di concepire il proprio compito o addirittura di snobbatura quasi aprioristica di tutto questo come se fossero cose aggiuntive che qualche maniaco ha inventato mentre 'lo so bene io come si fa a far le cose...': se venissero fuori atteggiamenti di questo genere, soggiacenti a un eventuale rifiuto di un aggiornamento serio magari anche opportunamente preordinato attraverso degli itinerari precisi, allora si potrebbe legittimamente io credo porre il problema anche di una revoca della idoneità.

Capite però che è una questione nella quale è necessario agire con delicatezza; sono quelle questioni dove occorrono almeno due cose: prima una disciplina possibilmente precisa valida per tutti, perché se si comincia a dire 'a te sì, a te no' evidentemente ci si mette sulla via dei pasticci e poi dei ricorsi; e poi occorre individuare che cosa vogliamo raggiungere attraverso questa formazione che domandiamo agli insegnanti e in che senso l'eventuale mancanza di tutto questo può incidere effettivamente anche sull'idoneità.

In concreto io credo che anche qui sarebbe opportuno non mettersi nelle diocesi su direzioni troppo già irrigidite e determinate all'estremo senza che prima la Conferenza Episcopale Italiana nel suo insieme abbia preso un orientamento. Oltretutto noi abbiamo quasi pronti i nuovi programmi però di per sé essi non sono ancora formalmente in vigore perché occorre l'Intesa col Ministro per vararli definitivamente. Si tratta in questa fase di pensare a che cosa si può in prospettiva intravedere, aiutarsi - magari anche attraverso esperienze già fatte - ad individuare le linee più opportune e poi chiedere ai Vescovi che, a un certo momento, diano un minimo di identificazione sufficientemente chiara dei paletti entro i quali ci si muove.

Con un'ultima avvertenza: non si immagini di nuovo di usare una cosa che di per sé dovrebbe avere un suo significato oggettivo e proprio per fini strumentali e marginali, perché queste sono vie che poi alla lunga non producono nulla. Sono anche convinto che una scossa salutare sia preziosa perché c'è qualche insegnante che forse si trascina da troppo tempo in una sorta di canonizzazione predichiarata. Può anche giovare per sbloccare qualche situazione incancrenita, dove addirittura magari si sa notoriamente che neanche più si insegna, di fatto, la religione da parte dell'insegnante, però non è per le vie degli usi strumentali degli istituti giuridici che si raggiungono i risultati; si raggiungono facendo le cose per bene e avendo il coraggio - quando lo si deve avere - di fare le scelte necessarie. Si può anche arrivare a dover fare un decreto vescovile che revoca l'idoneità, però deve essere motivato, messo per iscritto, regolarmente intimato all'insegnante interessato che deve essere messo in grado di fare eventuale ricorso all'autorità ecclesiastica superiore.

Sul tema del riconoscimento dei titoli ecclesiastici.

Questa questione dei titoli ha di nuovo i pro e i contro, anche da un punto di vista non più legato, come abbiamo fatto prima, all'abilitazione, all'insegnamento ma vista sia in se stessa e sia in relazione all'eventuale stato giuridico. In se stessa bisogna sapere

che c'è un problema di serietà, di verità delle cose. Io ho il terrore che l'ordine cavalleresco ci sia già, è l'ordine dei baccellieri! A chi si nega un baccellierato oggi? Capisco che sono sempre discorsi un po' sul filo, però bisogna avere anche la franchezza di dirci le cose un po' come stanno. Il problema dei titoli accademici è piuttosto impegnativo sia perché pone un problema di sedi. Per esempio: dove va uno a baccellierarsi? Moltiplichiamo le sedi accademiche? Che Dio ci assista!, perché poi chi sono gli alunni, dove sono i professori dedicati a tempo pieno? Quelli che scrivono a me dicendo che vogliono l'aumento dei punti perché loro passano la vita chini sui testi, leggono il siriano, dove sono, quanti sono? Cosa stiamo mettendo in piedi con questa moltiplicazione di centri accademici teologici nel Paese? C'è un problema oggettivo di verità, cioè noi dovremmo avere il culto del far corrispondere alle parole i contenuti, la verità delle cose, che è una grande virtù, cui anche il concilio ci ha richiamato; questa è la prima onestà da avere nelle vita.

Sui titoli accademici ho questo primo problema: non vorrei che diventasse un 'diplomificio' con qualche marchingegno per cui uno fa tre cose da una parte, una da un'altra parte, un'altra per corrispondenza... e alla fine gli arriva per raccomandata un titolo!

Il secondo problema è quello che è connesso con lo stato giuridico. Certamente noi, teoricamente parlando, avremmo interesse a far sì che, convenendo sull'esigenza che nella scuola oggi e in futuro soprattutto ci debbano essere persone professionalmente molto qualificate, ci siano dei livelli accademici di preparazione. E certamente sarebbe meglio che noi chiedessimo il riconoscimento dei livelli accademici che ci sono propri, essendo abbastanza evidentemente assurdo che venga privilegiato uno laureato in matematica per insegnare religione rispetto a uno licenziato in teologia. Noi avremmo interesse a dire, anche ai fini dello stesso stato giuridico: "prendiamo pure atto che tu Stato esigi una qualificazione di natura accademica, però allora è l'accademico nostro, non il tuo, che può essere addirittura veterinaria...".

Però di nuovo, subito due avvertenze.

La prima non immaginiamoci che con i titoli accademici ecclesiastici, per quanto accademici, si possa in caso di perdita di posto andare ad insegnare lettere o filosofia. Non immaginiamoci che questa diventi una scorciatoia per arrivare a esiti che non possono esserci.

La seconda. Appare doppiamente importante il problema della connessione tra qualificazione scientifica e abilitazione didattica. Perché non è che, fatto il percorso che ci porta alla licenza, poi per ciò stesso si è capaci di insegnare religione nella scuola... anzi, qualche volta, che Dio ce ne guardi e liberi da qualcuno che ha fatto questo percorso; non perché non l'abbia fatto anche con piena lode,

ma perché all'evidenza non è il tipo da mandare a insegnare religione in una scuola.

Riappare allora questo eterno problema, cioè di come raccordare due profili senza peraltro evitare eccessivi appesantimenti. Qui non so proprio cosa dire; mi è più facile segnalare la problematicità delle cose che dire quali possano essere le indicazioni, perché attenzione che qui c'è anche sotto - mai confessata da nessuno ma molto reale - una dimensione banale di numero di alunni... Il problema potrebbe essere inquinato anche da considerazioni un po' estrinseche, un po' marginali.

Sono tutte questioni nelle quali mi fa sempre un po' specie quando sento qualcuno che vi entra in maniera apodittica. Credo che bisogna sempre valutare bene anche le esperienze fatte sin qui e sarà frutto di una valutazione sintetica ed oculata quella che si potrà proporre in prospettiva.

Infine, per quanto riguarda l'eventuale *revisione dell'Intesa tra CEI e MPI*.

Quando, nelle dovute sedi, si fa la rassegna dei problemi noi non manchiamo di ricordare che ci sono dei problemi che ormai renderebbero anche abbastanza urgente la revisione dell'Intesa perché sono nell'ordine delle cose; non è che siano litigi in atto, sono semplicemente mutamenti sopravvenuti che domandano di essere assunti.

Per esempio, per tornare alla questione dei titoli accademici, ho visto che venerdì scorso il Consiglio dei Ministri ha autorizzato la firma di un'Intesa, che modifica quella del 1986 con gli avventisti del settimo giorno e che fa sì che il loro istituto biblico possa rilasciare titoli che saranno riconosciuti dallo Stato, alle condizioni previste dagli artt. 3 e 8 del decreto legislativo che ha riformato i curricula universitari. Quindi: tre anni laurea più due laurea specialistica.

Teoricamente lo potremmo fare anche noi domani, perché questo è semplicemente un prendere atto che è mutato l'ordinamento italiano e quindi le vecchie classificazioni dell'Intesa del 1994 adesso vanno aggiornate su questo nuovo tipo di schema.

Peraltra c'è un problema che va esaminato prima con cura perché l'art. 8 dice che poi, per annualità, si intende un complesso di crediti e poi rinvia, tanto per cambiare, a un altro articolo che spiega che cosa sono i crediti e poi ad un altro che dice quanti questi devono essere. Bisognerà risolvere il problema di cosa si intenda per credito nel nostro modo di fare insegnamento teologico rispetto al criterio che ha adesso adottato lo Stato nella sua legislazione. Però non sono problemi insormontabili, sono questioni più di aggiustamento. Mentre ci sono altre questioni che, di per sé, si

pongono in maniera anche abbastanza urgente, ma sono più delicate perché investono problemi difficili o rischiano di riaprire questioni inveterate. Il più spinoso tra questi è il problema delle due ore o un'ora nel passaggio adesso dalle elementari alla scuola di base. Di per sé è un problema che si potrebbe risolvere in maniera notarile e burocratica, prendendo atto che cambiano soltanto alcuni percorsi, alcuni nomi, ecc., ma si tiene tutto com'è; ma ci potrebbe anche essere che qualcuno riapra il discorso o in un senso o in un altro.

In queste materie ho sempre il timore che riaprire i discorsi significa mettersi in qualche difficoltà ulteriore. Però non si può neanche affermarlo in maniera apodittica.

Concludo: tutta questa questione della revisione dell'Intesa ha comunque una condizione previa, che oggi non è assolutamente possibile e cioè occorre un Governo che sia nella pienezza dei poteri non soltanto dal punto di vista formale, perché di per sé lo è anche l'attuale, ma soprattutto nel senso delle prospettive, perché per fare discussioni di questo tipo, ci vuole qualche mese e soprattutto ci vuole un orizzonte, cioè bisogna sapere che quello con cui si parla dura il tempo sufficiente per condurre a compimento le operazioni che si intraprendono.

Non aggiungo altro se non questa nota finale.

Il cammino resterà comunque probabilmente sempre segnato da qualche fatica. La ragione sarà sempre duplice: da una parte l'oggettiva atipicità della nostra questione, della quale taluni non vogliono rendersi conto anche nei nostri ambienti, e dall'altra il fatto che persisteranno comunque - anche in caso di eventuale cambiamento degli scenari politici - forze culturali e politiche che su queste questioni vivono atteggiamenti particolarmente reattivi. Con una giurisprudenza oscillante c'è ogni tanto anche qualche sprazzo felice sul credito scolastico e l'IRC, come la sentenza del Tar del Lazio del 22 novembre 1999.

Si oscilla sempre tra posizioni un po' incerte e quindi, in una condizione di questo tipo, non è immaginabile che questa materia possa mai avere delle risoluzioni in qualche modo definitive. Sarà sempre un problema spinoso. Tenete anche conto che il problema non è solo italiano, la questione si sta facendo delicata anche in diversi altri Stati d'Europa, sia la questione dell'insegnamento religioso sia quella della libertà della scuola. Nel Canton Ticino domenica scorsa hanno bocciato con una maggioranza paurosa la proposta di finanziamento delle scuole libere. Sono, questi, problemi faticosi un po' in tutta Europa perché purtroppo il fenomeno culturale del secolarismo e quello della affermazione esasperata dei diritti individuali rende sempre più difficile l'agire socialmente e

organicamente rilevante delle confessioni religiose. Questo è un fenomeno che attraversa un po' tutta l'Europa e noi non ci sottraiamo.

È inutile credo, come talvolta capita di cogliere qua e là, lasciarci prendere da atteggiamenti di violenta reattività. Sono cose che fanno parte dei nostri contesti di vita e caratterizzano una società che ha perso progressivamente alcuni punti di riferimento e forse soltanto quando troverà nuovi punti di equilibrio potrà capire meglio alcune cose.

Questo significa, soprattutto per gli insegnanti di religione, che scegliere di mettersi per questa strada continua ad essere - a mio avviso - una scelta doppiamente connotata da un elemento 'vocazionale'; doppiamente perché credo che ogni scelta di insegnamento ha comunque una componente vocazionale, qui però lo è doppiamente. Credo che ai nuovi insegnanti che si affacciano queste cose bisogna anche avere il coraggio serenamente di dirle, non per scoraggiarli, ma semplicemente per onestà e di nuovo per la verità delle cose. Chi si mette su queste strade non può immaginare di mettersi su strade che siano prive di permanenti difficoltà di vario tipo.

Per gli uffici significa che allora occorre un'azione di formazione, di accompagnamento e di sostegno, verso gli insegnanti presenti e futuri, che sia nel segno sempre di una grande cordialità e insieme di una giusta esigenza perché bisogna aiutarli a vivere sulla frontiera, che significa attrezzarsi e sviluppare anche alcuni atteggiamenti interiori, alcuni stati d'animo, alcune capacità di sfida e di confronto che vanno anche sostenute, possono essere educate e sono parte - altissima io credo - del compito dei vostri uffici.

Alla fine varrà sempre comunque tornare al nostro buon Giobbe, che se permettete pongo a sigillo di queste sconclusionate parole ancora una volta: «*Nudo uscii dal seno di mia madre, (non con lo stato giuridico!) e nudo vi ritornerò. Il Signore ha dato, il Signore ha tolto, (come piacque al Signore così è avvenuto.) sia benedetto il nome del Signore. Se da Dio accettiamo il bene, perché non dovremmo accettare il male?*» (1,21; 2,10).



Conclusioni

Prof. Don WALTER RUSPI • Direttore UCN

In occasione del secondo Salone dell'educazione che si è svolto a Parigi dal 22 al 26 novembre scorso, vi è stato un confronto particolarmente interessante per la società francese. Si è fatto il punto di una sperimentazione che è in atto da cinque anni e che vede nel programma della scuola laica francese l'accostamento ai grandi testi del cristianesimo, dell'ebraismo e dell'islam. Inoltre trova posto la presentazione della Bibbia e lo studio della nascita del cristianesimo.

Parallelamente si è svolta una grande operazione di indagine su "Dio nella scuola" con un questionario nazionale destinato agli adulti, alle famiglie e agli studenti che portava per titolo: "Quale insegnamento delle religioni nella scuola?".

Durante lo svolgimento di questo Salone mi è parsa curiosa una intervista rilasciata dal ministro dell'Educazione nazionale, Jack Lang, che si dice favorevole ad una laicità aperta, così da rendere gli alunni capaci di comprendere la complessità del mondo in cui essi vivono.

Il ministro Lang affermava: "la scuola laica deve prendere in considerazione i grandi fenomeni religiosi: essi hanno un posto determinante nella nostra cultura e nella nostra storia. Non conoscere le tre grandi religioni monoteiste, è essere impediti di accedere ad un patrimonio unico di letteratura, scultura, architettura e pittura. Vi è una forma di analfabetismo nell'ignoranza delle religioni. Non si conosce la storia nazionale, non si comprendono i grandi fatti, anche dolorosi, della nostra attualità.

Insegnare la dimensione religiosa della cultura, è imparare a conoscerci meglio, è dare risposta concreta a tutti i settarismi. L'odio e la violenza nascono dall'ignoranza. Questo insegnamento è prezioso, e contribuisce a creare una coscienza civica, una idea di rispetto".

Mi sono ricordato di questo dibattito, pensando a certe penose posizioni presenti nella nostra Italia, di fronte alla cultura religiosa e all'insegnamento della religione cattolica, che se pur formalmente "assicurata" dallo Stato Italiano e facente pienamente parte dei curricula formativi per gli alunni, viene sistematicamente umiliata nelle mille pastoie burocratiche e ideologiche, che quotidianamente avviliscono un costruttivo processo educativo.

Vedo qui l'esigenza di non abbandonare la costante vigilanza

sul patrimonio educativo proprio delle religioni, ed in specie per noi in Italia, il patrimonio del cattolicesimo, perché, offerto in modo serio ed dialogico nel processo scolastico, venga difeso dalle intenzionalità aperte o surrettizie di renderlo un corpo estraneo o qualcosa di aggiuntivo o di marginale.

Il forte convincimento che i contenuti religiosi hanno in se stessi una capacità formativa, renderà l'insegnamento della religione cattolica un servizio educativo a favore delle nuove generazioni, "volto a formare personalità giovanili ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace, capaci di usare bene della propria libertà". (Giovanni Paolo II, 8 maggio 1991, alla CEI).



DOCUMENTAZIONE



Legge 10 febbraio 2000, n. 30

[in GU 23 febbraio 2000, n. 44]

Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione

Art. 1

Sistema educativo di istruzione e di formazione

1. Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.

2. Il sistema educativo di istruzione si articola nella scuola dell'infanzia, nel ciclo primario, che assume la denominazione di scuola di base, e nel ciclo secondario, che assume la denominazione di scuola secondaria. Il sistema educativo di formazione si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997 n. 196 e dalla legge 17 maggio 1999 n.144.

3. L'obbligo scolastico inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età.

4. L'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età si realizza secondo le disposizioni di cui all'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

5. Nel sistema educativo di istruzione e di formazione si realizza l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e successive modificazioni.

6. Le province autonome di Trento e di Bolzano e la regione Valle d'Aosta nel rispetto delle norme statutarie, disciplinano l'attuazione dell'elevamento dell'obbligo scolastico anche mediante percorsi integrati di istruzione e formazione, ferma restando la responsabilità delle istituzioni scolastiche.

Art. 2
Scuola dell'infanzia

1. La scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre alla educazione e allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale dei bambini e delle bambine di età compresa tra i tre e i sei anni, promuovendone le potenzialità di autonomia, creatività, apprendimento e operando per assicurare una effettiva eguaglianza delle opportunità educative nel rispetto dell'orientamento educativo dei genitori, concorre alla formazione integrale dei bambini e delle bambine.

2. La Repubblica assicura la generalizzazione dell'offerta formativa di cui al comma 1 e garantisce a tutti i bambini e le bambine, in età compresa tra i tre e i sei anni, la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia.

3. La scuola dell'infanzia nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica realizza i necessari collegamenti da un lato con il complesso dei servizi all'infanzia, dall'altro con la scuola di base.

Art. 3
Scuola di base

1. La scuola di base ha la durata di sette anni ed è caratterizzata da un percorso educativo unitario e articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni; si raccorda da un lato alla scuola dell'infanzia e dall'altro alla scuola secondaria.

2. La scuola di base, attraverso un progressivo sviluppo del curriculum mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline, persegue le seguenti finalità:

- a) acquisizione e sviluppo delle conoscenze e delle abilità di base;
- b) apprendimento di nuovi mezzi espressivi;
- c) potenziamento delle capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo;
- d) educazione ai principi fondamentali della convivenza civile;
- e) consolidamento dei saperi di base, anche in relazione alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea;
- f) sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali atte a consentire scelte fondate sulla pari dignità delle opzioni culturali successive.

3. Le articolazioni interne della scuola di base sono definite a norma del regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n.275.

4. La scuola di base si conclude con un esame di Stato dal quale deve emergere anche una indicazione orientativa non vincolante per la successiva scelta dell'area e dell'indirizzo.

Art. 4
Scuola secondaria

1. La scuola secondaria ha la durata di cinque anni e si articola nelle aree : aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Essa ha la finalità di consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, di arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro.

Ciascuna area è ripartita in indirizzi, anche mediante riordino e riduzione del numero di quelli esistenti alla data di entrata in vigore della presente legge.

2. La scuola secondaria si realizza negli attuali istituti di istruzione secondaria di secondo grado che assumono la denominazione di "licei".

3. Nei primi due anni, fatte salve la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum, è garantita la possibilità di passare da un modulo all'altro anche di aree e di indirizzi diversi, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche e finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta.

4. Nel corso del secondo anno, se richiesto dai genitori e previsto nei piani dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, sono realizzate attività complementari e iniziative formative per collegare gli apprendimenti curricolari con le diverse realtà sociali, culturali, produttive e professionali. Tali attività si attuano anche in convenzione con altri istituti, enti e centri di formazione professionale accreditati dalle regioni, sulla base di un accordo quadro tra il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale e la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano.

5. A conclusione del periodo dell'obbligo scolastico di cui al comma 3 dell'articolo 1 è rilasciata una certificazione attestante il percorso didattico svolto e le competenze acquisite.

6. Negli ultimi tre anni, ferme restando le discipline obbligatorie, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stages possono essere realizzati in Italia o all'estero anche con brevi periodi di inserimento nelle realtà culturali, produttive, professionali e dei servizi. Verranno inoltre promossi tutti gli opportuni collegamenti con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e con l'università.

7. La frequenza positiva di qualsiasi segmento della scuola secondaria, annuale o modulare, comporta l'acquisizione di un cre-

dito formativo che può essere fatto valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nel passaggio da un'area o da un indirizzo di studi all'altro o nel passaggio alla formazione professionale. Analogamente, la frequenza positiva di segmenti della formazione professionale comporta l'acquisizione di crediti che possono essere fatti valere per l'accesso al sistema dell'istruzione.

8. Al termine della scuola secondaria, gli studenti sostengono l'esame di Stato di cui alla legge 10 dicembre 1997, n. 425, che assume la denominazione dell'area e dell'indirizzo.

Art. 5

Istruzione e formazione tecnica superiore, educazione degli adulti e formazione continua

1. L'istruzione e formazione tecnica superiore è disciplinata a norma dell'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

2. Le iniziative di educazione degli adulti si realizzano nel rispetto delle disposizioni del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.

3. La formazione continua si realizza nel rispetto delle disposizioni di cui alla legge 24 giugno 1997, n.196.

Art. 6

Attuazione progressiva dei nuovi cicli

1. Entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, il Governo presenta al Parlamento un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma. Le Camere adottano, entro quarantacinque giorni dalla trasmissione, una deliberazione che contiene indirizzi specificamente riferiti alle singole parti del programma.

Il programma è corredato da una relazione che ne dimostra la fattibilità nonché la congruità dei mezzi individuati rispetto agli obiettivi compresa la valutazione degli eventuali maggiori oneri finanziari o delle eventuali riduzioni di spesa ai fini dell'applicazione delle disposizioni di cui al comma 2. Il programma comprende, tra l'altro, un progetto generale di riqualificazione del personale docente, finalizzato anche alla valorizzazione delle specifiche professionalità maturate, nonché alla sua eventuale riconversione; i criteri generali per la formazione degli organici di istituto con modalità tali da consentire l'attuazione dei piani di offerta formativa da parte delle singole istituzioni scolastiche; i criteri generali per la riorganizzazione dei curricula della scuola di base e della scuola secondaria, ivi compresi quelli per la valorizzazione dello

studio delle lingue e per l'impiego delle tecnologie didattiche; un piano per l'adeguamento delle infrastrutture.

2. Il programma di cui al comma 1 indica tempi e modalità di attuazione della presente legge. L'operatività di tale piano, ove questo rilevi oneri aggiuntivi, è subordinata all'approvazione dello specifico provvedimento legislativo recante l'indicazione dei mezzi finanziari occorrenti per la relativa copertura.

3. Le somme che si dovessero rendere disponibili per effetto della riforma sono riutilizzate con modalità e criteri indicati nel programma di cui al comma 1 anche ai fini dell'istituzione di periodi sabbatici volti alla qualificazione degli insegnanti in servizio. Il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

4. Disposizioni correttive di quelle contenute nel programma di cui al comma 1 possono essere emanate durante la progressiva attuazione del programma stesso.

5. L'effettiva attuazione della presente legge è verificata dal Parlamento al termine di ogni triennio successivo alla data della sua entrata in vigore, sulla base di una apposita relazione presentata dal Ministro della pubblica istruzione.

6. All'attuazione della presente legge si provvede, sulla base delle norme generali da essa recate, mediante regolamenti da adottare a norma dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988 n. 400 in conformità agli indirizzi definiti dalle Camere in ordine al programma di cui al comma 1, nell'ambito delle disposizioni di legge. Sugli schemi di regolamento è acquisito il parere delle competenti Commissioni parlamentari, che si pronunciano sulla loro conformità agli indirizzi deliberati dalle Camere e alle norme di legge. Decorsi quarantacinque giorni dalla richiesta di parere alle Commissioni, i regolamenti possono essere comunque emanati.

Ciascun regolamento reca una ricognizione delle norme abrogate e disposizioni transitorie per il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento.

Per gli ambiti di cui all'articolo 8 del regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275, concernente la definizione dei curricoli, si provvede con le modalità di cui all'articolo 205 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

7. Il personale docente in servizio, alla data di entrata in vigore delle disposizioni regolamentari che disciplinano l'organizzazione dei settori di appartenenza, ha diritto al mantenimento della sede fino alla sua definitiva assegnazione, che si realizza tenendo conto in via prioritaria delle richieste, degli interessi, dei titoli e delle professionalità di ciascuno.

8. I titoli universitari ed i curricula richiesti per il reclutamento degli insegnanti della scuola di base sono individuati, anche in deroga a quanto disposto dall'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, con regolamento del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, adottato sulla base degli indirizzi generali definiti dalle Camere in sede di deliberazione di cui al comma 1.



Intervento del ministro Tullio De Mauro in occasione della presentazione del documento predisposto della commissione per il riordino dei cicli d'istruzione sui nuovi curricoli della scuola di base

Roma, 7 febbraio 2001

La Commissione di esperti incaricata di studiare il piano di riordino dei cicli scolastici e costituita da maestri, docenti di scuola, dirigenti scolastici, professori universitari, rappresentanti delle associazioni disciplinari, degli Enti Locali ha concluso oggi una parte molto importante del proprio lavoro.

Nel documento denominato Piano di progressiva attuazione del riordino dei cicli, approvato dal Parlamento con le due risoluzioni del dicembre scorso, si fissavano pochi concetti rispetto ai contenuti delle discipline, ma venivano date due indicazioni esplicite, desunte dalle esperienze maturate nelle aule scolastiche e dai documenti della Commissione europea.

In questo primo documento sono stati tracciati due grandi assi dello sviluppo e della crescita intellettuale, sociale e culturale delle bambine e dei bambini: il primo relativo alla capacità di controllo della lingua nazionale, nel nostro caso l'italiano, per capire e farsi capire, ascoltando, leggendo, parlando, scrivendo; il secondo, più inedito per il nostro paese ma non per la comunità internazionale, relativo alla capacità di controllo degli strumenti matematici, dal semplice calcolo alla comprensione di un istogramma o di una percentuale, alla corretta interpretazione dei dati statistici o di un sondaggio.

Entrambi gli indicatori sottintendono l'intendimento di inserire nell'apprendimento scolastico elementi di formazione alla cittadinanza piena e consapevole: i nuovi curricula della scuola di base e della scuola superiore intendono appunto concorrere allo sviluppo e al raggiungimento di questa delicata finalità.

Vorrei ricordare il quadro generale del sistema di istruzione ed educazione in cui si inserisce il piano di riordino dei cicli.

I nuovi curricula valgono sia per la scuola statale che per quella paritaria: una legge dello Stato infatti prevede già che esista un sistema nazionale dell'istruzione e della formazione che integra le scuole a gestione statale con quelle a gestione non statale con una serie di vincoli importanti per queste ultime.

Un altro aspetto importante che riguarda soprattutto la scuola secondaria è l'integrazione tra il percorso scolastico o il percorso della formazione professionale o l'apprendistato: anche questa è ormai legge dello Stato. A conclusione del ciclo di istruzione obbligatoria i ragazzi hanno davanti tre strade di pari dignità: per loro esiste l'obbligo di seguirne una fino a 18 anni, e per le strutture pubbliche l'obbligo di garantire le piene opportunità di farlo.

Abbiamo dunque disegnato un nuovo rapporto tra l'istruzione e il saper fare: buona parte dello sforzo previsto dal riordino dei cicli sta nel bilanciare questo rapporto, storicamente a favore del sapere rispetto al saper fare. È già stato tradotto in legge il progetto di affiancare le attività di lavoro e di apprendistato al canale scolastico tradizionale, unitamente alla possibilità di passare da un canale all'altro sulla base di crediti accertati: ora il riordino dei cicli intende portare questo criterio di operatività all'interno di tutta la scuola, anche della scuola di base.

Vorrei sottolineare che i criteri per la selezione dei curricula ci vengono non tanto dagli studiosi di scienze dell'educazione, ma dalla stessa Costituzione della Repubblica.

L'articolo 6 stabilisce che la Repubblica italiana tutela tutte le minoranze linguistiche senza limiti di numero o di provenienza geografica: nel 1947 la Costituzione precorreva i tempi e guardava lontano al momento in cui nella cultura del paese sarebbe maturata la consapevolezza che l'esistenza di 13 minoranze linguistiche, ossia di 13 gruppi di nostri connazionali che parlano una lingua diversa dall'italiano, è parte del nostro patrimonio culturale.

La stessa Costituzione all'articolo 3 comma 2 assegna alla Repubblica il compito di garantire il pieno sviluppo della persona e di rimuovere tutti gli ostacoli che possano frapporsi a questo sviluppo, grazie al quale è possibile la pari partecipazione alla vita sociale: in termini di scelte scolastiche questo dettato costituzionale significa "non uno di meno".

La scuola che si riteneva nobile e severa perché escludeva i somari purtroppo non onorava la Costituzione, e la scuola che

ancora nel 1970 bocciava il 51% delle bambine e dei bambini prima che arrivassero alla licenza dell'obbligo era inadeguata alle nostre esigenze.

Infatti oggi abbiamo bisogno di una nuova scuola non solo per onorare la Costituzione, e questo già non sarebbe poco, ma anche per venire incontro alle nostre esigenze pratiche. Abbiamo bisogno di far salire il livello culturale del paese: dal punto di vista delle insegnanti e degli insegnanti significa riuscire a prendere per mano tutti, bambine e i bambini, capire dove vivono, come si collocano in relazione al loro ambiente, cosa sanno prima di entrare a scuola e che cosa devono imparare e portarli a livelli accertatamente alti di competenza.

Il senso della riforma sta tutto qui: vogliamo portare tutti a livelli di accertate competenze. Quando cerchiamo di conoscere quanta matematica, quanta storia e geografia sanno, troviamo grandi ostacoli.

Vogliamo alti e reali livelli di competenze per tutti e vogliamo che il paese quando paga una certa quota di tasse per la scuola e l'istruzione sappia con certezza qual è il ritorno che ottiene.

La Commissione per ora ha prodotto dei documenti separati per ogni ambito disciplinare. Questo lavoro è la base per arrivare a ciò che prescrive l'articolo 8 del Regolamento sull'autonomia: un documento che contenga "indicazioni curriculari" per le scuole di base, che nel prossimo settembre 2001 devono partire con il nuovo ciclo di sette anni. Il ministro non fissa più i programmi o curricula prescrittivi per le scuole, ma dà solo delle indicazioni disciplinari. Saranno le singole scuole a capire da che ambiente vengono gli alunni, cosa hanno bisogno di imparare, cosa chiede e suggerisce il territorio e ad integrare questi elementi con le indicazioni curriculari del ministro e con le strutture e i mezzi che ogni istituto ha a disposizione. Con questi tre elementi ogni scuola costruirà il proprio curriculum.

Gentile aveva fissato programmi uguali per tutti. Noi diamo delle indicazioni che ogni scuola utilizza in funzione dei suoi obiettivi localmente perseguiti.

Un'altra novità da tenere presente è che ogni tre anni il Ministro dovrà presentare una relazione al Parlamento sullo stato di attuazione del riordino: il Parlamento dovrà pronunciarsi con una risoluzione, che potrà contenere indicazioni correttive.

I documenti dei gruppi di lavoro servono al ministro per estrarne le indicazioni curriculari che potranno essere riviste dal Parlamento ogni tre anni e che soprattutto serviranno alle scuole come uno degli elementi utili alla costruzione dei curricula.

Le indicazioni riguardano la quota nazionale dell'orario, ossia una percentuale che va dall'80 al 75% del monte ore complessivo, mentre le scuole possono "giocarsi" la quota restante in

funzione della costruzione del loro curriculum, per introdurre materie specifiche o per rafforzare le materie d'insegnamento già comprese nella quota nazionale.

Il curriculum della scuola dell'infanzia è assunto come parte del curriculum complessivo di una scuola che va dai 3 ai 18 anni. Le indicazioni curriculari del documento che presentiamo oggi sono dunque tarate per la scuola dell'infanzia e per il settennio della scuola di base. Si è scelto che per i primi due anni i bambini non si confrontino con discipline distinte - storia, geografia, italiano - , ma con ambiti, che nel passaggio agli anni successivi si articoleranno maggiormente, fino alle discipline che siamo abituati a conoscere.

Ampio spazio viene accordato all'attività motoria e alle sue finalità formative di ampia valenza e alla musica, prevedendo lo specifico addestramento alla ricezione e alla produzione di suoni.

Il documento prevede inoltre l'insegnamento di due lingue straniere: una prima lingua a partire dal primo anno della scuola di base e la seconda a partire dal penultimo anno, per proseguire entrambe nella scuola secondaria.

Un altro elemento portante di questo riordino è la capacità di fare esperienze tecnico-scientifiche e di dare ordine alle esperienze e all'osservazione scientifica. Anche in questo campo la scuola italiana mostra evidenti mancanze: non è più realistico insegnare le scienze come discipline indipendenti dalla vita quotidiana.

Nelle prossime settimane cercheremo di tradurre queste proposte in indicazioni curriculari, sulla cui base - tengo a ripeterlo - le scuole costruiranno autonomamente i loro curricula e che saranno rivisitate ogni tre anni dal Parlamento. Accanto alle indicazioni curriculari ci accingiamo a definire obiettivi e standard nazionali a cui le scuole dovranno dirigere il loro lavoro. Contemporaneamente avvieremo una prima fase di contatto con le scuole e con gli istituti comprensivi che stanno già sperimentando la progettazione unitaria dell'insegnamento del ciclo di base. Il documento sarà sottoposto ai sindacati, alle associazioni rappresentative delle famiglie, alle consulte provinciali degli studenti, oltre a tutte le categorie sociali già presenti con loro membri autorevoli all'interno della Commissione. Ci sarà dunque un'ampia fase di consultazione delle cui indicazioni terremo conto quando tra qualche settimana redigeremo la stesura finale del documento da sottoporre al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione e al Consiglio di Stato, fino ad arrivare al decreto che adotterà ufficialmente i nuovi curricula per il ciclo della scuola di base.

RIORDINO DEI CICLI SCOLASTICI

DALLE MATERIE AI PROGRAMMI TUTTE LE NOVITÀ TRA I BANCHI

Al via la riforma della scuola. Con il riordino dei cicli cambierà la struttura delle scuole elementari e medie che verranno unite in un unico ciclo di sette anni complessivi (non più gli otto, cinque+tre, di adesso).

Nel primo biennio non ci sarà una distinzione per materie. Solo dal terzo anno si comincerà a differenziare gli insegnamenti che aumenteranno gradualmente, nel corso dei sette anni, fino a caratterizzarsi come “materie” vere e proprie, con l'utilizzo di insegnanti diversi a seconda delle discipline. La differenziazione completa si raggiunge nell'ultimo biennio con sette diversi insegnamenti.

Un'altra novità della nuova scuola riguarda la struttura dei programmi: meno quantità e più qualità è la parola d'ordine.

L'obiettivo è eliminare il sapere nozionistico non le nozioni e, per raggiungerle, la scuola deve spostare la sua attenzione sulla capacità dei ragazzi di acquisire delle competenze e di “imparare ad apprendere”.

Non solo. I programmi non saranno più rigidamente definiti come lo sono adesso: il ministero si limiterà a stabilire l'arco temporale che la scuola deve coprire.

A quel punto saranno gli insegnanti, o meglio le scuole autonome, a decidere, ad esempio nel caso dell'Italiano, quali autori studiare perché considerati più importanti per la comprensione di una determinata epoca, fatti salvi ovviamente argomenti e contenuti irrinunciabili.

Questo è l'elemento importante di passaggio alla nuova scuola.

Non sarà prescrittivo seguire un programma quanto fare in modo che tutti i ragazzi arrivino a possedere conoscenze e competenze relative al titolo di studio che conseguono.

E se un ragazzo non riuscirà a raggiungere le competenze necessarie sarà cura della scuola fargli svolgere alcune attività di recupero.

Cambia l'approccio alla disciplina. La capacità di individuare problemi, formulare ipotesi, interpretare, progettare esperimenti, padroneggiare concetti mette in moto meccanismi appassionanti di ricerca e scoperta, trasforma l'apprendimento in memoria, in competenza duratura. Insomma sarà la scuola, a partire dalla specifica realtà, a costruire il suo curriculum, integrando le indicazioni curricolari nazionali con la quota del curriculum riservata alle scuole.

La scuola dell'infanzia

La legge di riordino dei cicli sancisce il definitivo riconoscimento del ruolo educativo dell'infanzia per i bambini dai 3 ai 5 anni, inserendola a pieno titolo nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione.

Essa rappresenta un momento fondativo per lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze di tutti i bambini e le bambine, nel quadro di un percorso formativo unitario e coerente dai 3 ai 18 anni.

Partendo da questi presupposti, il documento del gruppo di lavoro ribadisce la validità e attualità degli Orientamenti per le attività educative del 1991.

Orientamenti che costituiscono la base a partire dalla quale le scuole definiscono il loro curriculum. Si sottolinea, però, l'esigenza di qualificare l'azione formativa di tutte le scuole affinché i principi educativi degli Orientamenti trovino effettiva attuazione in tutte le realtà del Paese. A tale proposito il documento sollecita le istituzioni scolastiche ad allestire situazioni di esperienza in grado di sviluppare le competenze di tutti bambini anche nella prospettiva di un qualificato accesso alla scuola di base.

Il documento propone inoltre un piano d'interventi per la predisposizione di politiche di sostegno e sviluppo della scuola dell'infanzia, quali:

1. un'azione di ricerca sulla qualità dell'attuazione degli Orientamenti del 1991, anche al fine di intraprendere ulteriori iniziative sul piano normativo, organizzativo e professionale;
2. misure per l'estensione e la generalizzazione del servizio scolastico, anche in riferimento a quanto previsto dalla legge sul riordino dei cicli;
3. la messa a punto di profili di qualità (standard di servizio e di funzionamento) che consentano un effettivo miglioramento del servizio e che possano costituire la base per la realizzazione del sistema formativo integrato;
4. azioni finalizzate a sviluppare e qualificare la professionalità dei docenti di scuola dell'infanzia, con una particolare attenzione ad una formazione universitaria adeguata.

Italiano e lingue europee moderne, conoscere la lingua nazionale e due lingue straniere per orientarsi nella società della comunicazione

Un solido patrimonio linguistico è garanzia di sviluppo del pensiero e della personalità e diventa perciò strumento di superamento di ogni forma di discriminazione e di emarginazione. "È la lingua che fa uguali".

Il ciclo settennale si propone di garantire ai ragazzi che escono dalla scuola di base una piena conoscenza della lingua italiana e la capacità di usarla, sia in forma orale sia in forma scritta, in ogni situazione di apprendimento e di vita. In continuità con le capacità già acquisite nella scuola dell'infanzia e nell'ambiente sociale e familiare ragazze e ragazzi impareranno, in modo via via più consapevole, a leggere e a scrivere, a esprimersi correttamente, a comunicare, ad avviarsi al piacere di leggere testi narrativi e poetici adeguati all'età e ai propri bisogni di conoscenza, a riflettere progressivamente sulle caratteristiche della lingua, dei testi e della comunicazione, a saper usare la lingua italiana per acquisire e rielaborare nuove conoscenze, anche in altre discipline.

L'arricchimento del patrimonio linguistico e delle capacità comunicative si realizza, nella nuova scuola, anche in dimensione europea e con una forte attenzione agli elementi interculturali, in termini di cittadinanza, di confronto fra culture, di conoscenza di più lingue. La scuola di base garantisce la conoscenza della lingua italiana e di due lingue europee moderne, una delle due è l'inglese e la continuità del loro apprendimento negli anni successivi. La prima lingua straniera sarà avviata nella prima classe del ciclo di base, la seconda nella sesta classe del ciclo di base.

Nello stesso tempo per le ragazze e i ragazzi la cui lingua d'origine sia diversa dall'italiano o da una delle lingue studiate (sia essa una lingua minoritaria o un'altra lingua), la scuola dovrà curare, eventualmente nella quota locale del curriculum, il mantenimento della conoscenza della lingua madre, condizione per un armonico sviluppo delle facoltà intellettive e degli atteggiamenti relazionali.

Per consolidare il patrimonio linguistico e comunicativo si partirà dalle radici storiche della lingua e delle forme di comunicazione senza trascurare le trasformazioni continue delle forme del comunicare. Per questo saranno oggetto di studio anche le forme di comunicazione tipiche della realtà contemporanea: tv, pubblicità, ecc., che incidono sui modi stessi di pensare e di organizzare la propria esperienza e le proprie conoscenze.

Bambine e bambini incontreranno nel loro percorso di apprendimento una pluralità di testi, anche multimediali, secondo quanto gli insegnanti riterranno più adeguato al raggiungimento dei risultati e all'età di chi apprende, fatti salvi ovviamente argomenti e contenuti irrinunciabili. Dalle fiabe, alle filastrocche, alle canzoni, ai giochi linguistici, al fumetto, al testo pubblicitario, alla narrativa per l'infanzia, alla poesia epica e lirica, ai diari, ai testi autobiografici.

Anche le tecnologie didattiche potranno essere, fin dal ciclo di base, un valido e necessario supporto per impostare e consolidare la capacità di realizzare testi e messaggi in forma multimediale e per imparare a usare, in maniera consapevole, le molteplici forme della comunicazione contemporanea.

Matematica, saper fare di conto ai tempi del calcolo automatico

La matematica è strumento essenziale per capire, descrivere e interpretare la realtà. Il linguaggio e il ragionamento matematico, anche nella scuola, devono essere considerati strumenti per l'interpretazione del reale, e non puro bagaglio astratto di nozioni difficili da apprendere e da mantenere nel corso della propria vita. È essenziale nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica collegare strettamente le esperienze di vita e la riflessione su di esse con un progressivo processo di astrazione tipico delle procedure matematiche.

A partire da esperienze vissute nella scuola dell'infanzia, nei contesti di gioco della vita familiare e sociale, bambine e bambini maturano consuetudine con il calcolo, con il gioco dei se e dei ma, imparano a intuire, immaginare, porsi dei problemi, insomma incontrano nei fatti il ragionamento matematico. Competenze più complesse saranno man mano acquisite nel percorso scolastico, da quelle di calcolo, a quelle di immaginazione geometrica, da quelle di analisi di dati e lettura delle loro rappresentazioni, (capacità di lettura di grafici e tabelle), a quelle più immediatamente culturali, come la padronanza delle idee fondamentali di una teoria, la capacità di collocarla nel tempo, ecc.; ma il percorso può e deve iniziare già nella scuola di base, attraverso una didattica che riprende gli argomenti approfondendoli di volta in volta.

A puro titolo di esempio, nei primi anni della scuola di base, si possono organizzare attività imitative finalizzate all'acquisizione di competenze relative all'uso del sistema monetario, al confronto di prezzi, pesi e ingredienti, oppure, rispetto al campo di esperienza dei giochi tradizionali, attività finalizzate all'acquisizione di competenze relative ai numeri e allo spazio.

Si può passare allora da pratiche quotidiane che si svolgono prevalentemente per imitazione e con il ricorso ad un'espressione orale (come, ad esempio, nel caso degli scambi economici) a pratiche di rappresentazione scritta che consentano la formalizzazione delle diverse strategie risolutive di problemi.

La matematica si confronta con campi di esperienza in cui allieve e allievi sono coinvolti, direttamente o indirettamente. Vi sono esperienze extramatematiche che, nel momento in cui vengono guardate con occhio matematico conducono a modellizzazioni che si oppongono a concezioni diffuse. Si pensi, a titolo di esempio, al campo di esperienza legato ai giochi di fortuna (lotterie e simili); qui l'occhio matematico svela diffusi e radicati pregiudizi (vantaggio di giocare numeri in ritardo e simili). Un ragionamento critico su queste esperienze conduce alla matematica dell'incerto, alla probabilità e alla statistica. In questi casi il ruolo dell'insegnante è molto più delicato in quanto deve essere portatore di un atteggiamento positivo nei confronti della scienza e della razionalità.

Vi sono, però, anche campi di esperienza che attengono più direttamente al fare matematica e alla riflessione su questo “fare matematica”. Già dalla scuola di base è possibile accompagnare al primo uso dei numeri, delle figure, delle relazioni, ecc., una consapevolezza delle “regole del gioco” della matematica. Anche se l’approccio è inizialmente sviluppato a partire da una molteplicità di esperienze e problemi extramatematici, molto presto, già dalla prima classe, gli oggetti introdotti (numeri, operazioni, figure, trasformazioni, ecc.) divengono essi stessi oggetto di riflessione e di studio. Ad esempio, si può riflettere sulla scrittura dei numeri adottata nella vita quotidiana, ricostruendo le regole della notazione posizionale; si possono cercare numeri che esprimono regolarità o costruire figure che godono di particolari proprietà. Grande importanza, come mediatori nei processi di acquisizione di conoscenza, assumono gli strumenti: dai più semplici, come i materiali manipolabili, l’abaco, il compasso, il righello, fino agli strumenti tecnologici più complessi, quali le calcolatrici numeriche o il computer (varie ricerche suggeriscono l’importanza di software di tipo interattivo che consentono di verificare e approfondire le conoscenze e le capacità d’uso degli strumenti matematici).

Scienze: conoscenze più vicine ad una realtà in evoluzione

Cultura scientifica, oggi, significa essenzialmente capacità di orientamento ed interpretazione in un ambito del sapere in sempre più rapida e continua evoluzione. Ragazze e ragazzi per partecipare con consapevolezza ai processi sociali e culturali, non hanno bisogno di un voluminoso bagaglio di informazioni, ma devono saper capire fenomenologie complesse e utilizzare in modo consapevole le sue informazioni per orientarsi nel mondo e continuare a farlo per tutto l’arco della vita. Con l’insegnamento di Scienze nella nuova scuola di base si vuole rispondere a due principali esigenze. La prima consiste nel voler combattere il sempre più diffuso analfabetismo scientifico che coinvolge sia la popolazione adulta sia i giovani, e questo proprio quando nella vita di tutti i giorni ogni cittadino si trova sempre più frequentemente di fronte a fenomeni e problemi in cui ha bisogno di dipanare il complesso e ricorrente intreccio tra ricerca scientifica, innovazione tecnologica, etica, processi economici ed atteggiamenti sociali, che richiedono scelte personali consapevoli e motivate. Non mancano esempi nel recente passato, da “mucca pazza” fino ai ricorrenti disastri ambientali (alluvioni e non solo). Sapersi orientare nella complessa dimensione sociale delle scienze rappresenta oggi un fondamentale diritto di cittadinanza.

La seconda riguarda la necessità per i bambini e i ragazzi di “fare esperienza”, di “sporcarsi le mani” con fenomeni e fatti con-

creti ed imparare a ragionare a partire da questi. Le esperienze di vita scolastica e quotidiana saranno anche l'occasione per applicare in concreto gli apprendimenti di lingua e di matematica. Vedremo un numero sempre maggiore di classi all'opera in un bosco o sul greto del fiume, in una piazza o nel laboratorio di scienze, nel cortile di scuola o alle prese con i computer ad osservare, misurare, costruire rappresentazioni e modelli, a fare ricerche sul campo (e non sulle enciclopedie), a raccogliere dati dalla realtà per progettare e per realizzare interventi, più o meno importanti ma tutti adeguati alla loro età.

Dopo un primo biennio in cui proseguirà il processo di crescita dei bambini avviato dalla scuola dell'infanzia, i percorsi saranno progettati insieme da tutti gli insegnanti che nella scuola di base si occupano di scienze, ed ognuno interverrà con le proprie competenze, chi gestendo laboratori o uscite sul campo, chi curando le fasi dell'argomentazione o della misura.

Scopo ultimo è costruire nei ragazzi la passione per l'indagine scientifica e diffondere atteggiamenti "accorti", mai ingenui o superficiali.

Tecnologia, la cultura della tecnica nel curricolo progressivo di base

I sostanziali cambiamenti che connotano la società contemporanea dimostrano quanto la tecnica sia in grado di cambiare le forme e i ritmi della vita quotidiana e come stiano cambiando le stesse mappe della conoscenza. La tecnica, da quando ha fatto la comparsa nel processo evolutivo dell'uomo, ne ha condizionato non solo lo sviluppo cognitivo e culturale, ma anche biologico. D'altro lato, i mutamenti prodotti dalla tecnica in tutti i campi (economia, scienze, letteratura, arte, sport) determinano un tale intreccio fra conoscenze e azioni che non consente ormai di relegarla sul piano della semplice operatività.

Un aspetto a cui dedicare particolare attenzione riguarda la ricerca di un adeguato spazio per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo da assicurare agli allievi il raggiungimento di quelle competenze che nella società contemporanea risultano indispensabili.

L'attività formativa e didattica dovrà valorizzare le capacità possedute dal bambino e dal ragazzo, derivanti dalla sua spontanea curiosità e dal contesto in cui vive, oggi sempre più caratterizzato da stimoli con forti componenti tecnologiche. Un aiuto in questo senso potrà essere assicurato dalla ricerca di un dinamico equilibrio fra operatività e concettualizzazione che si svilupperà adeguandosi all'età degli allievi.

Questo insegnamento ha quindi l'intento sia di aiutare a comprendere come le tecnologie costituiscano potenti strumenti di estensione delle prestazioni umane sia di sviluppare la dimensione etica nei confronti del loro utilizzo. In altri termini, lo studio delle tecnologie deve sviluppare capacità di progettazione autonoma e di autoregolazione delle azioni, ma contribuire anche al ripensamento critico della società e dei suoi valori.

Il sapere tecnologico è infatti finalizzato a dare strumenti operativi e concettuali che consentono di interagire con il mondo materiale e virtuale costruito dall'uomo. Operare sugli artefatti significa sviluppare competenze reticolari, provenienti da diversi ambiti e riferiti a differenti tipi di conoscenza, utilizzando le strutture, le procedure e i linguaggi tipici di tali saperi. Oltre a ciò, va sottolineato che proiettare l'azione formativa verso la dimensione progettuale significa utilizzare forme e metodologie dell'apprendere prevalentemente proprie di contesti esterni alla scuola, con una ricaduta positiva anche sull'orientamento.

Obiettivi di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

Si individuano le competenze culturali che la cultura della tecnica si propone di far acquisire e sviluppare (ad un livello adeguato all'età degli studenti):

- *Interpretare il mondo costruito dall'uomo*
essere competenti nel ricostruire e nel rappresentare le caratteristiche di semplici "sistemi artificiali", a livello di forma, materiale, funzione/funzionalità e nel rapportarsi con il loro uso.
- *Produrre e organizzare*
essere competenti nel seguire, comprendere e predisporre processi e procedure in riferimento a fini prestabiliti e all'organizzazione di risorse date; essere competenti nell'ideare, progettare e realizzare oggetti, fisici o virtuali, seguendo una definita metodologia progettuale
- *Contestualizzare la tecnica e la sua evoluzione nell'ambiente e nella società*
essere competenti nel mettere in relazione la tecnica con i contesti socio-ambientali cogliendo, dei fenomeni tecnici, la dimensione storico-culturale che li determina e che contribuiscono a determinare.

La struttura a spirale dello sviluppo delle competenze nel corso dei sette anni del ciclo di base, è finalizzata al raggiungimento delle basi culturali che permettano la comprensione e la contestualizzazione dei principali fenomeni che caratterizzano il mondo costruito dall'uomo.

Storia, geografia, studi sociali

Il nuovo curriculum è uno strumento per rendere più efficace l'insegnamento della storia, della geografia e degli studi sociali e di potenziarne l'apprendimento. Esso ruota intorno a due cardini: la centralità della storia generale durante tutto il curriculum e lo stretto rapporto della storia con le discipline geografiche e sociali. La storia è un sapere indispensabile perché serve a leggere e a capire la realtà e perché svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e coscienza storica.

Per questo motivo la storia generale è proposta in forma distesa (cinque anni) e a partire dal 5° anno della scuola di base. Si evitano in questo modo le corse frettolose, alle quali sono costretti attualmente insegnanti di elementari e medie, che debbono ripetere l'intera storia in soli tre anni e, al tempo stesso, si dà a tutti i cittadini italiani che concludono l'obbligo scolastico una solida formazione storica comune.

La fase iniziale del curriculum serve per prepararsi adeguatamente a questo lavoro: in un primo periodo (cinque anni, tra la scuola dell'infanzia e primi due anni della scuola di base) le bambine e i bambini vengono guidati alla conoscenza e all'uso di "parole chiave", necessarie per comprendere il mondo: dalla famiglia, alla società, alla religione, all'ambiente. Nel terzo e nel quarto anno della scuola di base cominciano a prendere conoscenza di vari tipi di società, vicine e lontane nel tempo e nello spazio, in modo da acquisire un "lessico storico di base", che renda più agevole ed efficace il successivo studio della storia generale, che verrà svolto durante gli ultimi tre anni della scuola di base e i primi due della scuola secondaria, fino al compimento dell'obbligo. Si tratterà di una narrazione cronologica e sistematica, che affronta le dimensioni della storia mondiale, fondamento e senso di tutte storie parziali che la compongono, di quella europea, di quella nazionale e locale.

Nella fase finale del curriculum (gli ultimi tre anni della scuola secondaria) gli studenti riprenderanno la storia generale e cronologica come quadro di riferimento all'interno del quale si svilupperanno temi specifici che verranno trattati con particolare attenzione alle fonti e al dibattito storiografico, in modo da sviluppare l'approccio critico alla disciplina, e che verranno scelti dagli insegnanti tenendo conto sia delle finalità generali dello studio della storia sia delle caratteristiche culturali e curricolari dei vari indirizzi.

Questo criterio potrà essere applicato anche nel biennio iniziale del ciclo secondario, in particolare nel liceo classico-umanistico, dove sarà opportuno affiancare al curriculum comune di storia specifici moduli di storia greca e romana, che consentano agli studenti di avere un quadro storico e culturale approfondito del mondo al quale si avvicinano attraverso queste lingue.

Per quanto riguarda la geografia, nel primo biennio della scuola di base le parole chiave appartengono ad un ambito integrato socio-spazio-temporale: prima, lontano, famiglia, traccia, religione, lavoro ecc. Sono parole che bambine e bambini già usano e che potranno riutilizzare in seguito, nello studio più propriamente disciplinare.

Successivamente, nel terzo e nel quarto anno della scuola di base, accanto allo studio dei grandi quadri sociali, vi è lo studio dei relativi ambienti naturali (pianura, montagna, foresta) o antropizzati (campi agricoli, vie di comunicazione, città); e, per quanto riguarda gli studi sociali, lo studio di concetti importanti per l'analisi sociale (legge, governo, gruppo sociale, produzione ecc).

Allo stesso modo, nel triennio finale della scuola di base, le tre discipline procedono di pari passo: per la geografia, ad esempio, si studiano prima gli ecosistemi (mentre in storia si studiano il paleolitico e il neolitico e per gli studi sociali, si studia il popolamento; nel sesto anno, quando si fa storia antica, la geografia si occupa delle regioni e degli scambi economici, mentre gli studi sociali introducono i concetti di cultura e di rapporti fra culture; nel settimo anno, quando si studia in storia la formazione del mondo moderno, si introducono i concetti di geografia politica e di educazione politica relativi.

Così come in storia, anche in geografia ogni anno di studio è articolato su diverse dimensioni (mondiale, europea, italiana), in modo da evitare la scansione annuale fra Italia, Europa e mondo, che impediva - come fanno tutti i docenti - qualsiasi integrazione forte con la storia. Anche gli studi sociali si muovono costantemente su queste tre dimensioni nello sviluppare l'educazione alla cittadinanza democratica nel contesto italiano, europeo e mondiale.

Musica

La Musica si propone di sviluppare la capacità di bambini e ragazzi di partecipare all'esperienza musicale, sia nella dimensione del fare musica, sia in quella dell'ascoltare e del capire. Il bambino è immerso in un mondo di suoni e voci sin dalla primissima infanzia.

Bambine e bambini ascoltano, si muovono, sentono il ritmo, cantano, esplorano l'universo musicale. Fin dai primi anni di vita esprimono il loro mondo interiore con i suoni. Il far musica, con la voce, con gli strumenti, con i mezzi a disposizione, permette a bambini e adolescenti di esplorare, nell'emotività della musica, la propria emotività.

A partire da queste "competenze" bambine e bambini sviluppano, nella scuola di base, attraverso il fare e il sentire, non solo la capacità di esplorare e riconoscere i suoni ma quella di imparare a

produrli fino ad arrivare, negli ultimi due anni, alla creazione, esecuzione, interpretazioni di testi musicali attraverso l'uso della voce o di uno strumento, nonché delle tecnologie multimediali e audiovisuali.

Immagine e arte

Il curricolo ha come punto di riferimento l'alunno reale immerso ormai in una società della comunicazione multimediale; dovrà partire dalla esperienza di quest'ultimo e in particolare tener conto dell'influenza che hanno i linguaggi delle immagini sui processi cognitivi, affettivi, sui modelli di comportamento e sulla cultura giovanile.

Bambine e bambini quando entrano nella scuola hanno già un bagaglio di conoscenze, di esperienze audiovisive ed espressive; possiedono esperienze che la scuola deve riconoscere e valorizzare. Peraltro, alla maggior parte dei bambini che si affacciano al ciclo primario, l'esperienza della scuola dell'infanzia ha offerto, quanto meno, l'opportunità che i linguaggi delle immagini vengano accolti il più consapevolmente e correttamente possibile, al fine di avviarli ad una fruizione critica dei messaggi diretti ed indiretti dai quali sono costantemente investiti.

In particolare l'approccio culturale al mondo delle immagini nella sue dimensioni comunicative ed artistiche completa il patrimonio delle abilità, capacità e conoscenze relative ai linguaggi ed al loro uso sociale, integrando le diverse forme della comunicazione (scritta e orale, gestuale, musicale e iconica).

Inoltre le pratiche di insegnamento più avanzate nella scuola dimostrano come sia necessario assicurare agli alunni esperienze di apprendimento di tipo interdisciplinare, attraverso la proposta di laboratori nei quali la produzione e la fruizione del mondo delle immagini e dei beni culturali sia collocata in precisi contesti ambientali, storici e artistici. Una scuola che si apre al mondo deve riuscire a confrontarsi con la molteplice ricchezza dei linguaggi: quelli audiovisivi e quello multimediale, così anche con i suoni, il movimento, i colori, le immagini che entrano ormai con forza nella nostra quotidianità, che rappresentano lo sfondo costante della vita delle bambine e dei bambini.

Corpo e movimento

Vivere il proprio corpo in modo consapevole, personale, critico, soddisfacente e creativo, conoscere e controllare la propria emotività e motricità, mettersi in relazione con le persone e l'ambiente, trasferire abilità e aprirsi a nuovi e altri saperi, sono com-

ponenti fondamentali nell'equilibrio della persona nella sua dimensione cognitiva, relazionale, comunicativa, espressiva, operativa.

Componenti che debbono essere tradotte in obiettivi formativi irrinunciabili e che possono essere delineati solo da una cultura del movimento e della corporeità basata sulla gestione rispettosa della persona e dell'ambiente. Tale cultura, fondata sulla conoscenza di sé, favorisce l'assimilazione di principi e comportamenti democratici nei cittadini di domani per giungere a forme di autoregolamentazione e ad interazioni positive.

L'educazione della corporeità potrà favorire tali processi, attraverso pratiche e conoscenze di varie tecniche: percettivo-motorie, espressivo-comunicative, sportive. La scuola dell'infanzia e la scuola dell'obbligo rinviando il processo di sviluppo consapevole della propria persona e dei propri rapporti con il "mondo" ad altrettante aree di esperienza.

La rilevanza che assume il campo relativo alla corporeità e alla motricità, nel curriculum della scuola dell'infanzia, deriva dal presupposto che proprio la concretezza e la "fisicità" del bambino devono diventare primo oggetto di scoperta, conoscenza, e consapevolezza per il bambino stesso.

L'assunzione del corpo come "valore" mette in evidenza il corpo stesso come condizione essenziale nello sviluppo di tutti gli ambiti della personalità. Guardare e conoscere le cose, gli altri, lo spazio, per mezzo dei sensi e del movimento, è il punto di partenza verso l'elaborazione delle informazioni in sistemi di pensiero.

Esiste un rapporto di reciprocità e interdipendenza, tra esperienze senso-percettive e motorie, ed esperienze cognitive, sociali ed affettive. Il bambino gioca, esplora, percepisce, comunica agli altri e sente gli altri. L'esperienza del corpo è, perciò, anche esperienza affettiva, di "fiducia" in sé, nelle proprie capacità di relazione col mondo e con l'altro. Proprio per il fatto che il corpo ed il movimento rappresentano uno degli elementi portanti della dimensione individuale e sociale nello sviluppo della persona, la disciplina dà un particolare contributo alla creazione e al potenziamento delle competenze nei diversi ambiti del sapere.

R

Recenti sviluppi delle riforme scolastiche e questioni relative all'insegnamento della religione cattolica

S. E. Mons. CESARE NOSIGLIA - Presidente della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università

*Relazione alla XLVIII Assemblea Generale dei Vescovi italiani
Roma, 14-18 maggio 2001*

Cari Confratelli,

nel corso degli ultimi anni, sia il Consiglio Permanente sia l'Assemblea Generale dei Vescovi hanno seguito la complessa vicenda delle riforme scolastiche con l'intento di coglierne le linee orientative e le coordinate culturali, e formulare i necessari orientamenti di fondo che possono aiutare le comunità cristiane a seguire con adeguata attenzione queste trasformazioni destinate a mutare profondamente l'istituzione scuola e l'università del nostro Paese. Con questa comunicazione non intendo ripetere le informazioni e valutazioni già formulate e discusse, ma mi limito ad alcune riflessioni sugli sviluppi in corso, ponendomi dal punto di vista pedagogico-culturale e proponendo una serie di considerazioni di carattere pastorale sui temi della scuola in genere, della scuola cattolica e dell'IRC.

1. L'educazione oggi, in riferimento alle sfide e alle prospettive poste dalla modernità e dal trapasso culturale in atto

Il dibattito sulle riforme in questi anni è stato vivace ed ha coinvolto, oltre che le istituzioni e le personalità di ogni livello e grado, i soggetti direttamente interessati come i docenti, le famiglie e i giovani. Durante i lavori della XLIII Settimana Sociale dei cattolici italiani di Napoli, che aveva per tema "Quale società civile per l'Italia di domani", la questione della scuola e della formazione ha trovato grande eco sia nella prolusione del Governatore della Banca d'Italia Antonio Fazio, sia nei gruppi di studio. Se è vero – si è detto in quella sede – che il passaggio dal secondo al terzo millennio è segnato dall'emergenza formazione, "grazie alla quale tutti i governi sono impegnati a ripensare la fisionomia e l'organizzazione dei sistemi formativi, a studiare forme più efficaci di rapporto scuola e lavoro, a rendere più pratici e concreti i programmi di insegnamento", si constata, purtroppo, che la formazione occupa di fatto un posto tuttora marginale nella riflessione della società italiana.

Dobbiamo aggiungere che anche gran parte del mondo cattolico, ad eccezione di quanto viene espresso e scritto dai diretti interessati su temi quali la parità e l'insegnamento della religione cattolica, non percepisce sufficientemente l'importanza che hanno la scuola e la formazione professionale quali fattori di trasformazione della società e come luoghi di aggregazione sociale per la costruzione di personalità adulte; non viene colto come decisivo, inoltre, che quanto sta accadendo nella scuola e nell'università, rappresenta un insieme di sfide che interpellano anche le scelte pastorali delle nostre Chiese particolari.

Eppure si sa che la scuola è per tante famiglie e giovani, una fonte continua di domande e rappresenta per la società un interlocutore esigente, e nello stesso tempo una chiave di lettura, quasi una concentrazione, dell'insieme dei fenomeni che caratterizzano il nostro mondo. Per questo è un ambito che non può non incrociare e interrogare l'impegno di evangelizzazione e promozione umana con cui la Chiesa va incontro al mondo delle giovani generazioni, si pone in dialogo con quello della cultura e proietta il suo impegno di comunicazione dei valori morali e spirituali che fanno parte della tradizione umanistica e cristiana del nostro Paese e dell'Europa.

I cambiamenti sempre più accelerati e sorprendenti che caratterizzano il nostro tempo obbligano a ripensare globalmente "il senso dell'educare" e interpellano dunque tutte le realtà che finora si sono impegnate in questo campo, dalla famiglia, alla scuola, alla comunità civile ed ecclesiale. In particolare per quanto riguarda la scuola richiamo:

- il fenomeno della scolarizzazione di massa, che interessa tutti i livelli di scuola - compresa l'università - e che ha portato con sé nuove istanze e nuove sfide, fra le quali un più diffuso bisogno di sapere e di partecipazione al mondo della scuola. Per altro verso cresce l'abbandono scolastico nelle grandi periferie urbane e in precise fasce della popolazione, insieme a un preoccupante analfabetismo di ritorno che interessa anche molti giovani e adulti;
- il proliferare delle agenzie educative, le quali hanno potenziato la loro efficacia penetrativa ed hanno introdotto nuovi strumenti e modelli per la trasmissione del sapere (vedi, ad esempio, i mass media e gli strumenti telematici...). Di questa sfida siamo perfettamente consci e riconosciamo che "la scuola (come ogni altra istituzione educativa, famiglia compresa) si rende conto di perdere terreno nei confronti della possibilità di incidere sulla mentalità delle giovani generazioni" (*Per la scuola*, n. 8);
- l'estendersi della globalizzazione intesa, in questo ambito, non soltanto sotto il profilo della interattività economica e delle grandi strategie di conquista planetaria dei mercati, ma sul piano della risonanza nelle coscienze umane della massa di informazioni che sono oggi disponibili in tempo reale, con gli interrogativi che ne scaturiscono sul piano della padronanza critica e della formazione del consenso;
- gli emergenti flussi migratori che hanno messo in moto milioni di persone che si spostano da un continente all'altro, portando con sé

culture, religioni, mentalità, usi e abitudini che investono la scuola, a partire già da quella dell'infanzia e primaria, con i ben noti problemi che spesso tutto ciò comporta per una corretta e non acritica o superficiale accoglienza delle diversità in rapporto alla necessaria trasmissione dei valori e delle tradizioni storiche, letterarie, civili e religiose proprie della nostra identità nazionale.

A tali fenomeni non possiamo non aggiungere la necessaria attenzione che dobbiamo dare alla componente studentesca e giovanile, portatrice di interrogativi e di istanze che interpellano in modo, a volte, inedito le istituzioni educative. La popolazione studentesca è una realtà composita, i cui tratti appaiono oggi più che mai imprecisi, assimilabili a quelli di una nebulosa, con stratificazioni diverse e con percorsi differenziati, con linguaggi e pratiche che si giustappongono, quando addirittura non si oppongono ed escludono reciprocamente. In questa fisionomia poco omogenea e sfaccettata si evidenzia il riflesso della *complessità sociale e culturale*, in cui concretamente si muovono le giovani generazioni e che influenza diffusamente il loro vissuto, e si colgono nuove domande di senso.

I giovani e gli studenti sono consapevoli delle loro aspettative e avvertono, come si rileva in varie ricerche sociologiche, l'incapacità della scuola a svolgere un ruolo educativo di primo piano. Una parte considerevole di giovani chiede che la scuola fornisca un determinato bagaglio di conoscenze, competenze e abilità meno slegate dal futuro mondo del lavoro e della professione, ma esprime anche un'esigenza etica inattesa e insospettata: una domanda educativa, anche se non ben definita.

Più volte il Santo Padre, affrontando queste problematiche ha espresso una chiara indicazione di fondo che dovrebbe emergere come denominatore comune di tali trasformazioni: quella di *rimettere l'uomo al centro* della politica, dell'economia, della cultura e, perciò, anche dell'azione educativa. È urgente che la società e le sue diverse istituzioni possano contare su persone consapevoli e responsabili, formate in un cammino ad alta tensione morale e con una forte passione per l'uomo e i suoi destini. Da qui discende l'esigenza che la scuola non offra soltanto *istruzione e competenze*, ma sia anche luogo di *educazione*, di maturazione della coscienza morale, cioè della capacità di discernere ciò che è vero e ciò che è falso, ciò che è bene e ciò che è male.

Per questo è indispensabile, oggi, investire in educazione, anche sotto il profilo pastorale, secondo linee progettuali chiare relativamente ai fini da perseguire, ai valori da promuovere e ai protagonisti da sostenere.

Queste prospettive comportano delle sfide assai impegnative che, del resto, sono già state lucidamente evidenziate nelle indicazioni per un progetto culturale orientato in senso cristiano. È necessario, dunque, ritrovare la fiducia nella ragione che pensa e progetta, nel contesto di un pluralismo culturale povero di evidenze condivise. Perciò, stare nella scuola, oggi, da cristiani è una scelta di campo doverosa e coraggiosa per testimoniare, in un contesto fortemente

pluralistico, una chiara visione antropologica che diventa servizio di verità e di carità teso a impedire al pluralismo di smarrirsi nella confusione. È un contributo culturale insostituibile che ha il compito di rimotivare l'impegno educativo soprattutto per quanto riguarda le mete ultime, le grandi domande di senso, l'apertura alla trascendenza e sconfiggere la cultura della banalità, purtroppo diffusa anche nel mondo della scuola.

Un punto qualificante e specifico del progetto culturale cristianamente ispirato, insieme alle diverse pastorali di settore, dovrà essere quello di sviluppare un patto educativo tra scuola, famiglia e comunità cristiana, secondo il modello della sussidiarietà e della relazionalità. Ci si dovrà muovere nel contesto di una rete di soggetti in relazione, nella quale ci sono varie autonomie in gioco che devono instaurare dei rapporti sinergici, cooperativi fra loro, rispettando le reciproche competenze, alla luce di un principio di sussidiarietà che è anche pedagogico, perché impone di aiutare l'altro a crescere senza sostituirvisi. L'educazione diventa così un lavoro di rete.

Da un lato c'è la famiglia, che è il centro decisivo fondamentale: è lei che deve stabilire quali valori e riferimenti culturali, morali e religiosi vanno trasmessi ai figli. Naturalmente in questa scelta entra anche il figlio, con un potere che cresce con il crescere della sua età e maturità umana.

Dall'altro, c'è la scuola che si pone a servizio dell'alunno specie sul piano delle conoscenze, della comunicazione culturale e delle competenze, ma essendo sussidiaria alla famiglia, nel senso di sostenerla nelle sue proprie valenze e funzioni educative. La scuola deve orientarsi non al singolo individuo, ma alla persona dell'alunno in quanto individuo-nel-contesto-familiare.

La famiglia deve aiutare la scuola a descolarizzarsi, e la scuola deve aiutare la famiglia a uscire dal suo particolarismo privatistico. Le comunità intorno, e in particolar modo le istituzioni politiche, dovrebbero agire da garanti di questo patto, senza mai sostituirsi alle parti in gioco. In questo contesto si pone il contributo specifico che la Chiesa intende offrire, attraverso la pastorale della scuola, intesa come servizio alla piena promozione dell'uomo.

Nelle forme di proposta e di elaborazione educativa e culturale proprie della scuola stessa, e nel rispetto del pluralismo che caratterizza oggi questo come gli altri ambiti della convivenza civile, la Chiesa svolge il suo primo e fondamentale servizio alla famiglia e alla scuola presentando quel modello di uomo che ci è dato in Cristo e che si traduce e si esprime nell'antropologia cristiana. Essa costituisce il fondamento e la sorgente dell'interpretazione cristiana della storia, della cultura nelle sue molteplici manifestazioni nella vita civile, dei rapporti sociali. Essa "apre" dall'interno ogni discorso umano, compresi gli ambiti delle scienze empiriche, impedendo loro di chiudersi in una illusoria esaustività e autosufficienza. Essa in particolare dà vita alla ricca produzione e tradizione della pedagogia cristiana, che

3. Le riforme scolastiche: l'autonomia e i cicli

elabora principi e orientamenti, criteri e metodi per promuovere la crescita integrale della persona e per edificare un ambiente e un'organizzazione scolastica idonei a questo fine.

Ho voluto soffermarmi su questo quadro di principio fondativi in quanto credo che solo se teniamo presente questi riferimenti possiamo valutare e orientare le riforme in atto nella scuola del nostro Paese e promuovere nella comunità cristiana, e soprattutto nei fedeli laici, la fedeltà di un servizio competente e generoso e la testimonianza della verità e della carità nella scuola.

Ricordo che la complessità dell'innovazione in corso, che si può riscontrare soprattutto nelle tre leggi principali approvate nell'ultima legislatura (autonomia, parità e riordino dei cicli), introduce una trasformazione di sistema che, anche se dovesse essere rivista, rimarrà caratterizzata da almeno tre elementi fondamentali.

Dal punto di vista delle dinamiche macrosociali: il passaggio della scuola da istituzione che monopolizza il compito della formazione, gestita e controllata dallo Stato, ad agenzia che esercita un ruolo di mediazione e coordinamento all'interno di un sistema formativo integrato (nel duplice significato che comprende sia scuole statali che non statali, e che comprende anche la formazione professionale e altre agenzie formative diverse dalla scuola).

Dal punto di vista dell'organizzazione: il passaggio del modello organizzativo da una forma centralistica, gerarchica e burocratizzata ad una forma basata sulla presenza di unità scolastiche autonome, che operano all'interno di regole condivise e fissate dal centro, ma sono direttamente responsabili della qualità del servizio che erogano.

Dal punto di vista funzionale: il passaggio da una centratura della scuola sulle finalità e gli interessi del "gestore" (lo Stato) e dei "funzionari" (gli insegnanti) ad una attenzione sistematica ai bisogni dell'utenza, in primo luogo gli studenti e le famiglie, ma in senso più vasto la comunità che le ha delegato il compito di formare i suoi giovani membri e i gruppi che la compongono.

Significativa è la definizione alta delle mete della riforma sul riordino dei cicli là dove si afferma che essa "è finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo".

Il processo innovativo è solo all'inizio; al di là delle valutazioni tecniche, da più parti espresse, e delle scelte politiche che verranno fatte nei prossimi mesi, è presumibile che esso non venga radicalmente rivoluzionato. Perciò l'avviato cambiamento ci accompagnerà per diversi anni e introdurrà nelle istituzioni scolastiche un nuovo paradigma culturale. Noi Pastori dovremo contribuire a creare nelle famiglie e in tutti i protagonisti diretti e interessati alla vita della scuola e ai processi educativi un atteggiamento diffuso di partecipazione attiva, critica, motivata e responsabile. Le lacune e le preoccupazioni non mancano. Occorre, tuttavia, che accanto a una doverosa

critica si affianchi anche un'opera di corretta informazione e sensibilizzazione delle famiglie in primo luogo e delle comunità, e di puntuale proposta, oltre che di impegnativo lavoro dentro la scuola da parte delle varie componenti interessate; si tratta di valorizzare al meglio le novità positive e contribuire a migliorare quelle non accettabili o carenti secondo i principi e le scelte educative che rispondono alla visione cristiana dell'uomo, dell'educazione e della cultura.

3.1. Per quanto riguarda *l'autonomia* (una delle novità più rilevanti introdotte nel sistema scolastico con la Legge 59 del 1997), vorrei sottolineare che essa non è una concessione legislativa, ma il riconoscimento di un diritto inalienabile e costitutivo, chiaramente esplicitato anche nella nostra Costituzione; essa riguarda oltre che i soggetti singoli in quanto tali, anche le "formazioni sociali" (art. 2 della Costituzione).

L'autonomia scolastica rappresenta sicuramente un *cambiamento* del sistema di istruzione, un vero e proprio rovesciamento del modello piramidale, totalmente dipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione. La sola legge, tuttavia, di per sé non garantisce il *miglioramento* dell'offerta formativa. La nuova stagione della scuola dovrà caratterizzarsi e qualificarsi per la valorizzazione delle diversità e del pluralismo culturale di cui sono portatori gli allievi e il contesto locale. Ma questo richiede un forte senso di partecipazione e di coinvolgimento di tutti i protagonisti della vita scolastica.

Il riordino dei cicli e gli *Indirizzi* per i nuovi curricula dovrebbero partire, per le prime due classi della nuova scuola di base, dal prossimo anno scolastico (questa scelta è stata di recente confermata dal MPI anche se è stato specificato che le scuole che si trovassero in difficoltà potranno per il prossimo anno mantenere le consuete 27 ore rispetto alle 30 previste dalla riforma). Per ora sono stati predisposti solo gli Indirizzi dei curricula per il ciclo di base; quelli per il ciclo successivo (l'attuale scuola secondaria superiore) dovrebbero essere pronti entro la fine dell'anno 2001.

Su questo tema che ha fatto tanto discutere negli ultimi mesi, vale la pena fornire una semplice e schematica considerazione.

Che fosse necessario rivedere la funzionalità della scuola per risultare congruenti con le istanze personali delle alunne e degli alunni, con i bisogni del mondo del lavoro e soprattutto con le attese della realtà culturale ed economica contemporanea è fuori da ogni dubbio. Quello che appare invece più problematico è il modo accelerato con cui si è deciso di muoversi, disattendendo maggiori opportunità di riflessione e di approfondimento che avrebbero consentito una qualità più elevata di accoglimento da parte degli insegnanti ed una responsabilizzazione più diffusa.

3.2. Teniamo conto di alcune novità rilevanti anche sul piano pastorale:

- crescerà sempre più l'importanza degli Enti locali (regioni, province e comuni) nella concreta gestione e organizzazione della vita

scolastica e del rapporto della scuola con il territorio. Le Conferenze Episcopali Regionali, le Diocesi e le stesse parrocchie dovranno prepararsi e attrezzarsi per stabilire raccordi non solo con le singole scuole, ma con queste istituzioni;

- dirigenti e docenti sono chiamati a responsabilizzarsi in ordine alla proposta formativa, insieme ai genitori e agli alunni, considerati coattori del processo educativo e non solo destinatari. Di fatto i percorsi didattici dovrebbero tenere molto più conto della centralità dell'alunno, di ogni singolo alunno;
- non si parla più di programmi ma di indirizzi curriculari, con lo scopo di porre al centro gli alunni che potranno avere molteplici possibilità di percorsi differenziati e più individualizzati. In altre parole: si tratta di passare da una pianificazione centrata sulle esigenze di trasmissione dei saperi disciplinari ad una centrata sulle dinamiche di apprendimento;
- l'interazione tra la scuola e le realtà territoriali, compresa dunque la comunità ecclesiale e le sue varie espressioni, dovrà svilupparsi sempre più attorno a progetti elaborati dalla scuola nei quali, tuttavia, dovranno trovare accoglienza le istanze rappresentate dal mondo delle associazioni e delle famiglie, nonché le esigenze del territorio;
- ogni scuola stabilirà in modo flessibile il proprio orario e il calendario settimanale e annuale; questo aspetto potrebbe avere dei riflessi anche sulle attività pastorali infrasettimanali che spesso sono cadenzate sull'orario scolastico.

Vorrei richiamare anche alcuni punti a rischio. A parte un certo schematismo, ciò che è degno di essere messo in evidenza è la curvatura sul saper fare con debole attenzione al "senso" e alla "direzione" di questo fare: non è sufficiente un'indicazione nominalistica di senso e significato di una disciplina; occorre un chiaro orizzonte di valori idonei a promuovere l'umanizzazione dei soggetti che apprendono. Non basta sapere ed essere abilitati a fare, è necessario che il sapere sia funzionale all'essere della persona.

Una scuola che offra solo saperi e non educi, cioè non insegni quei valori che promuovono la crescita umana e morale delle persone, che ne orientano il cammino esistenziale, e ne giustificano il progetto di vita, ci pare sempre più destinata a disattendere la funzione più urgente del nostro tempo e le nuove domande che emergono dalle giovani generazioni.

In una scuola che accentua prevalentemente l'abilità e le competenze potrebbero avere sempre meno cittadinanza la dimensione fondamentale della ricerca della verità, le dimensioni spirituali e morali dell'essere della persona, l'apertura alla solidarietà e ai valori dell'accoglienza e dell'incontro. Lo stesso IRC rischia di apparire sempre più un "fuori testo".

3.3. Questo quadro di cambiamenti comporta un forte impegno culturale di viva partecipazione e di attiva proposta da parte dei cristiani che operano nella scuola, il potenziamento e il sostegno delle

associazioni professionali e di quelle familiari e studentesche. Ma è anche decisivo far crescere in ogni battezzato che opera nella scuola una forte volontà missionaria a operare perché il vangelo e i valori umani, spirituali e culturali che da esso discendono siano accolti e valorizzati nel progetto formativo; inoltre appare urgente anche sollecitare l'impegno verso la scuola delle nuove forze vive della comunità (movimenti, gruppi ecclesiali), delle comunità parrocchiali e dei loro pastori.

Le leggi sull'autonomia, sul riordino dei cicli e sulla parità scolastica richiedono anche alle scuole cattoliche un delicato impegno di riorganizzazione della propria presenza sul territorio. Per questa ragione la Commissione episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università ha predisposto e inviato nei mesi scorsi a tutti gli Ordinari diocesani, tramite la Segreteria generale della C.E.I., una scheda contenente indicazioni generali per costituire la rete scolastica di scuole cattoliche.

Mi pare utile richiamare sinteticamente il significato e i punti fondamentali illustrati nella scheda. Per attuare correttamente le norme del Codice di Diritto Canonico, che affida all'Ordinario diocesano un compito specifico in materia di educazione, è necessario elaborare un "*progetto diocesano di scuola cattolica*" oppure, là dove lo richiedono le circostanze, un "*progetto interdiocesano*". Questa scelta ha una evidente giustificazione, anche sotto il profilo pratico e organizzativo, soprattutto nelle diocesi in cui vi è una significativa presenza di scuole cattoliche. Tuttavia l'iniziativa va applicata ovunque, sia perché le scuole materne cattoliche sono diffuse capillarmente su tutto il territorio nazionale sia per aiutare le scuole cattoliche a coordinarsi per la corretta attuazione delle riforme e consolidare i loro legami con la pastorale diocesana.

Elaborare un *progetto diocesano* non significa scegliere di affidare alla diocesi la gestione diretta delle scuole cattoliche, ma costruire con la collaborazione fattiva delle Congregazioni e degli Istituti religiosi, presenti in diocesi con le proprie scuole, e delle Federazioni delle scuole cattoliche, le linee strategiche e il coordinamento necessario per raggiungere tre scopi specifici: assicurare una corretta e razionale distribuzione delle scuole nell'ambito della chiesa locale; promuovere sinergie e una rete di raccordi tra le scuole cattoliche del territorio che permettano la sopravvivenza delle stesse e un loro mutuo sostegno, insieme a un più stretto raccordo con le parrocchie; garantire la qualità del servizio e il potenziamento dell'offerta formativa, come risposta alle esigenze e alla tipicità della comunità cristiana. Peraltro esistono già alcune esperienze molto significative di diocesi che si sono organizzate in questo senso; l'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, insieme al Centro Studi per la Scuola Cattolica, promuove nel mese di giugno una giornata di studio per raccogliere queste esperienze e farle circolare in tutte le diocesi.

Mentre avanzano le riforme scolastiche, nell'attuale contesto socio-culturale marcatamente pluralistico, è dovere dei Pastori, con l'aiuto delle Federazioni, sostenere i religiosi e le religiose, i gestori e i docenti delle scuole cattoliche nell'assicurare i livelli della qualità e l'identità specifica della proposta educativa fornita dalla scuola cattolica, maturando una linea comune e considerando anche le nuove competenze delle Regioni e degli Enti locali in materia scolastica.

Come aiuto concreto per i Vescovi e per gli operatori delle scuole cattoliche sarà bene fare tesoro di due strumenti appositamente predisposti dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica e dal Centro Studi e che sono stati messi in cartella:

- la *"Carta di impegni programmatici"* che sintetizza la ricchezza delle riflessioni emerse durante l'Assemblea nazionale sulla scuola cattolica dell'ottobre 1999. Con questo documento la scuola cattolica presenta alla comunità cristiana e alla società civile se stessa, ciò che intende essere e come intende operare per il rinnovamento scolastico e per la qualificazione del servizio culturale da offrire alle nuove generazioni;
- il Terzo Rapporto sulla scuola cattolica, pubblicato per questa Assemblea Generale, (presso l'Ed. La Scuola di Brescia) dal titolo *"Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: promozione e verifica"*. Si tratta dell'esito della prima indagine nazionale condotta nell'arco di tre anni da parte del Centro Studi e che costituisce uno strumento indispensabile per aiutare le scuole cattoliche a diventare un sistema unitario e complessivo. In relazione alla qualità dell'offerta educativa nella scuola cattolica, la ricerca è stata condotta tenendo presenti alcune finalità: elaborare criteri e indicatori di qualità in cui le scuole cattoliche si riconoscano; riconoscere la qualità esistente nelle scuole cattoliche valorizzandola a vantaggio dell'intera comunità educativa ed ecclesiale; diffondere una cultura della qualità nella prospettiva della formazione permanente; formulare modelli di accreditamento e di certificazione per la scuola cattolica ed elaborare eventualmente una proposta di sperimentazione.

Questi due strumenti serviranno anche a realizzare un grande progetto di formazione per i dirigenti delle scuole cattoliche, che sarà avviato nell'autunno prossimo, con il sostegno economico del Ministero della Pubblica Istruzione e dell'Unione Europea. Il percorso di formazione della figura dirigenziale avrà una durata triennale e punta a formare mediamente 1.000 dirigenti.

È sotto gli occhi di tutti noi la difficoltà che sta attraversando la scuola cattolica nel nostro Paese. La mancanza di una piena e doverosa parità scolastica resta una delle cause certamente più gravi che ostacolano il servizio generoso e qualificato di tante scuole cattoliche che rischiano di scomparire impoverendo così non solo la presenza cristiana in questo campo, ma l'intera scuola del Paese.

Gli appelli e i richiami che il Santo Padre, il Presidente della C.E.I. e la nostra stessa Assemblea hanno più volte indirizzato alle forze politiche e culturali e all'intera comunità nazionale hanno certamente reso più sensibili e attenti al problema. Resta tuttavia ancora

un ampio fossato da colmare per raggiungere finalmente anche nel nostro Paese una piena parità tra scuola statale e non statale. E ciò non solo dal punto di vista economico, ma prima ancora culturale e di consenso sociale.

Tutta la scuola nel suo complesso ci interessa e ci impegna, ma quello della scuola cattolica, è un problema che attiene a principi fondamentali di libertà e di rispetto della volontà delle famiglie e degli alunni, oltre che di riconoscimento del valore del pluralismo scolastico, che rappresentano conquiste di civiltà e di progresso non eludibili dal nostro Paese. A questo si aggiunge il fatto che la Chiesa non può rinunciare a proporsi, anche in questo ambito scolastico, un soggetto educante con una sua specifica proposta che offre a tutti come servizio alla piena e integrale promozione della persona umana.

È il momento di stare più vicino alle nostre scuole cattoliche anche come Pastori, dando loro speranza e invitando gli Istituti religiosi a mantenere ferma la scelta educativa anche sul piano vocazionale e di fedeltà al proprio carisma. Le difficoltà gestionali, la carenza di vocazioni, la complessità delle riforme in atto, l'irrisolto problema della parità, spingono le Congregazioni religiose a fare scelte diverse. È importante offrire segnali concreti con i quali dimostrare che la Chiesa italiana scommette anche per il futuro sulla scuola. Penso ad esempio alla promozione di una Giornata diocesana (forse anche nazionale se fosse possibile) per la scuola cattolica, o iniziative analoghe che servano a sensibilizzare la comunità cristiana e l'opinione pubblica a questo problema; altre forme di sostegno anche economico sono già in atto in diverse Diocesi.

5. Verso nuovi programmi di religione cattolica

Il processo innovativo legato all'autonomia scolastica (legge n. 59/97) e al riordino dei cicli scolastici (legge n. 30/2000) in atto nella scuola italiana ha prodotto delle ricadute anche sull'IRC. La C.E.I., d'intesa con il MPI, ha avviato un processo di sperimentazione, finalizzato a elaborare i nuovi programmi di religione cattolica, che si è concluso nell'estate 2000. Da questa sperimentazione sono emerse indicazioni utili in base alle quali sono stati predisposti i nuovi programmi, recentemente inviati ai Vescovi per l'approvazione che è risultata largamente positiva.

In seguito all'uscita degli Indirizzi dei nuovi curricoli, si stanno rivedendo anche quelli per l'IRC per inserirli dentro il quadro globale di riferimento in modo da renderli pienamente rispondenti, anche sotto il profilo terminologico, agli Indirizzi delle altre discipline. Si sta configurando così una proposta articolata secondo contenuti prescrittivi, importanti per tutti, e secondo contenuti opzionali, che permettono di disegnare percorsi differenziati per i diversi indirizzi scolastici previsti dalla riforma. Con le matrici progettuali, allegata ai nuovi Indirizzi di IRC, vengono offerti criteri di qualità per una trattazione didattica flessibile e adattabile ai diversi contesti locali. Diventa decisivo per questo il compito dei docenti di religione che dovranno pertanto essere adeguatamente formati e aggiornati sui nuovi indirizzi per l'IRC e abilitati a gestirli con competenza.

Nella Legge quadro del riordino dei cicli scolastici, si prevede all'interno del programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma, un progetto generale di riqualificazione del personale docente, finalizzato anche alla valorizzazione delle specifiche professionalità maturate, nonché alla loro eventuale riconversione. Ogni Diocesi sarà pertanto chiamata a promuovere, in vista dell'adozione dei nuovi programmi, corsi di formazione e di aggiornamento per tutti i docenti di religione, compresi i maestri e gli specialisti del ciclo primario. I corsi hanno anche lo scopo di accertare la preparazione pedagogico-didattica dei docenti di IRC già in servizio attraverso opportune prove.

Per dare spessore di qualità teologica, culturale e pedagogica a questo grande lavoro di formazione dei docenti, la Commissione Episcopale, d'intesa con il Comitato per gli Istituti di Scienze Religiose, intende avviare un progetto nazionale e individuare strumenti appropriati di riferimento che saranno offerti alle Diocesi e Regioni.

Poiché l'abilità pedagogica rientra nei criteri stabiliti per il riconoscimento della idoneità da parte del Vescovo, la mancata o negativa partecipazione alle citate iniziative formative o l'esito negativo della prova finale può costituire motivo sufficiente di non riconoscimento o di revoca dell'idoneità. Questo tema comunque dovrà essere oggetto di una esplicita delibera dell'Assemblea della C.E.I., con la quale verrà precisato quanto già stabilito nella delibera n. 41, approvata nel 1991, relativamente alla concessione e revoca della idoneità. Il problema appare particolarmente urgente, anche se delicato, in riferimento alla scelta a suo tempo fatta di considerare idonei i maestri di classe nella scuola elementare, e dunque di puntare più su questi che sugli specialisti. La scelta va oggi riconsiderata anche alla luce della nuova impostazione delle riforme in atto.

L'occasione dei nuovi programmi sollecita infine una seria verifica sul "che cosa" e sul "come" di fatto si insegna oggi la religione cattolica nella scuola. È questa la principale preoccupazione che dovrebbe guidare lo sforzo di riqualificazione dei docenti, di sostegno delle motivazioni ecclesiali del loro servizio nella scuola, e di spiritualità che permettono un solido riferimento alla fede, alla comunione e al raccordo con gli altri educatori cristiani che operano nella stessa scuola e nella parrocchia, in vista di un'azione comune, incisiva sotto il profilo culturale e spirituale.

Per terminare il discorso sui docenti di IRC ricordo che la Legge sullo stato giuridico approvata dal Senato non ha avuto modo di essere approvata dalla Camera dei Deputati (anche per i noti problemi che ha sollevato la norma relativa alla doppia laurea richiesta per la scuola superiore). Il problema si intreccia comunque anche con il riconoscimento dei titoli ecclesiastici e meriterà pertanto una ulteriore e più precisa riflessione. L'augurio è comunque che il problema sia ripreso al più presto dal Parlamento e risolto partendo dal principio fondamentale che i titoli richiesti al docente, per la sua professionalità, valorizzino al meglio la specificità della disciplina che è chiamato a insegnare.

Nella necessaria revisione di alcuni punti dell'Intesa, che si dovrà rivedere per adeguarla alla legge n. 30/2000 sul riordino dei cicli scolastici, si potrà affrontare anche il problema relativo ai titoli richiesti per i docenti, elevandoli da quelli attuali in modo da corrispondere alla prescritta laurea civile richiesta per insegnare anche nella scuola del primo ciclo a tutti gli altri insegnanti.

Mi permetto infine di dire una parola sugli Uffici Scuola, diocesani e regionali. La complessità e l'ampiezza delle problematiche connesse alla scuola, alla scuola cattolica, alla pastorale universitaria (presente in ogni Regione), all'insegnamento della religione cattolica, fino agli ISR e ISSR, comportano una mole di lavoro che si snoda su diversi piani complementari: la formazione, l'orientamento, l'animazione, il coordinamento, la promozione culturale. Si tratta di prospettive che si dischiudono in modo rilevante anche in relazione alle riforme e che incrociano altre forze ecclesiali interessate: la pastorale familiare e giovanile, il progetto culturale, le associazioni e i movimenti, ecc. Inoltre la riforma del Ministero della Pubblica Istruzione, con il Regolamento entrato in vigore il 1° gennaio scorso, ha comportato la nomina e l'attivazione della nuova figura del Dirigente scolastico in ogni Regione, con la relativa assunzione di poteri specifici in materia. Sarà necessario che i Vescovi della Regione, tramite il Delegato per questo settore, e gli Uffici regionali competenti stabiliscano un raccordo sistematico e organico con il Dirigente per affrontare i diversi problemi che emergeranno. In questo senso si suggerisce, in prospettiva, di aprire una specie di tavolo permanente coordinando in esso anche le associazioni di docenti, genitori e studenti presenti sul territorio; la Commissione Episcopale, su questo argomento, fornirà ai Vescovi Delegati precise indicazioni su come muoversi in merito.

Tutto questo esige che vi sia un unico Delegato delle Conferenze Episcopali Regionali al quale fanno capo i temi della scuola/scuola cattolica, dell'IRC (che in molti casi viene ancora gestito dagli uffici catechistici diocesani). In prospettiva si tratterà di realizzare anche a livello diocesano una migliore definizione di queste competenze che si fanno sempre più specialistiche e che richiedono personale adeguatamente preparato. Per ora si raccomanda di favorire una più stretta collaborazione tra gli uffici diocesani e i coordinatori regionali perché, mentre si attua questa rivoluzione nelle istituzioni scolastiche, le comunità cristiane siano coinvolte sia sul piano di una corretta informazione sia nell'impegno di fornire agli operatori di questo settore il sostegno necessario perché la loro testimonianza cristiana sia profondamente incisiva.

S

Sentenza della VI Sezione del Consiglio di Stato pronunciata il 24 marzo 2000



REPUBBLICA ITALIANA
IN NOME DEL POPOLO ITALIANO

Il Consiglio di Stato in sede giurisdizionale (Sezione Sesta) ha pronunciato la seguente

DECISIONE

sul ricorso in appello proposto dall'Istituto Tecnico Commerciale e Geometri "G. Monhonè", in persona del Presidente p.t., rappresentato e difeso dall'Avvocatura Generale dello Stato e domiciliato ex lege in Roma, Via dei Portoghesi n. 12,

contro

Di Marco Dorian, con costituita;

per l'annullamento

della sentenza del Tribunale Amministrativo Regionale dell'Abruzzo - Sezione staccata di Pescara - n. 107 del 10 febbraio 1995;

Visto il ricorso con i relativi allegati;

Visti gli atti tutti della causa;

Alla pubblica udienza del 24 marzo 2000 relatore il Consigliere Marilena Franco;

Udito l'avv. dello Stato Aiello;

Ritenuto e considerato in fatto e in diritto quanto segue:

FATTO

Con il ricorso in epigrafe l'Istituto Tecnico Commerciale e Geometri "G. Manthonè" impugnava la sentenza del TAR Abruzzo - Sez. Pescara, n. 107/95 del 21.1.1995 con cui era stata dichiarata

illegittima la mancata conferma della ricorrente in primo grado Di Marco Doriana nell'incarico di Religione presso il predetto Istituto, ed era stato annullato l'atto di conferimento dell'incarico alla controinteressata Rotondi Vittoria.

Sosteneva l'appellante che il TAR aveva accolto il ricorso in quanto aveva sindacato nel merito il comportamento tenuto dalla Curia Vescovile - che aveva ritirato il nulla osta all'insegnamento della Religione alla Di Marco - giudicandolo contraddittorio e, comunque, immotivato.

Tale sindacato non sarebbe ammissibile sulla base delle disposizioni disciplinari l'insegnamento della religione cattolica (art. 5 L. 5.6.1930, n.0824, art. 9 L. 25.3.1985, n. 121 e D.P.R. 16.12.1985, n. 751) nonché del principio della autonomia della Chiesa rispetto allo Stato italiano di cui all'art. 7 della Costituzione.

Il provvedimento della Curia non avrebbe potuto, quindi, essere considerato un atto presupposto del successivo atto di nomina assunto dalla Autorità italiana, bensì un presupposto di mero fatto, del tutto insindacabile dal giudice italiano.

Ne conseguirebbe che il ricorso proposto in primo grado dalla Di Marco avrebbe dovuto, secondo l'appellante, essere dichiarato inammissibile, per difetto di giurisdizionale del giudice italiano in favore del giudice ecclesiastico, nella parte in cui era rivolto a contestare il comportamento della Curia, ove si consideri che il giudice italiano non poteva conoscere, nemmeno incidentalmente, di cui atto del Vescovo che, nella sua qualità, è Autorità straniera.

Quanto alla supposta contraddittoria, ravvisabile nel fatto che l'insegnante già riconosciuta idonea per la scuola in questione, si era vista revocare tale riconoscimento, mentre era stata poi riconosciuta idonea per altra scuola, si tratterebbe di una valutazione rientrante nella discrezionalità del vescovo, senza possibilità di alcun sindacato giurisdizionale.

L'appellata non risulta costituita.

DIRITTO

Il ricorso è infondato.

Giova ricordare che la questione sottoposta all'esame del Collegio si inserisce, in via generale e salve le specificità della fattispecie, nel contesto della normativa che disciplina la nomina annuale degli insegnanti di Religione nelle scuole pubbliche (essenzialmente artt. 5, comma 1 e 6 L. 5 giugno 1930 n. 824 e art. 309 comma 2 D.L.vo 16 aprile 1994, n. 297).

Nel suo insieme, il sistema normativo richiamato è stato oggetto di esame da parte della Corte costituzionale (sent. 22 ottobre 1999, n. 390) che ne ha escluso il contrasto con il principio

di uguaglianza, con il principio di ragionevolezza, con gli artt. 4 e 35 Cost., nonché con l'art. 97 Cost.

Significativamente, peraltro, il Giudice Costituzionale, nel tracciare le linee del sistema che prevede la nomina degli insegnanti di Religione, su proposta dell'Ordinario diocesano, con efficacia annuale, "senza alcuna possibilità di revoca ad libitum dell'incarico in presenza della revoca disposta dal medesimo ordinario diocesano", perviene al giudizio di legittimità costituzionale attraverso passaggi logico-interpretativi che riconducono il sistema, per quanto particolarmente concerne il dedotto contrasto con l'art. 97 Cost., a criteri di ragionevolezza e non arbitrarietà.

Per quanto specificamente riguarda il caso di specie, la Corte ricorda che "in ragione della peculiarità di tale insegnamento che, nel rispetto della libertà di coscienza, è impartito in conformità alla dottrina della Chiesa, l'idoneità degli insegnanti deve essere riconosciuta dall'Autorità ecclesiastica e la loro nomina disposta dall'autorità scolastica d'intesa con essa (art. 9 n. 2 dell'Accordo di revisione del Concordato e punto 5 del protocollo addizionale). Il riconoscimento dell'idoneità presuppone una particolare qualificazione professionale degli insegnanti, i quali devono possedere uno dei titoli considerati adeguati per il livello scolastico nel quale l'insegnamento deve essere impartito; titoli che, in attuazione della previsione concordataria (punto 5, lett. a) e lett. b), n. 4, del protocollo di revisione del Concordato), sono stabiliti con la prevista intesa tra l'autorità scolastica e la Conferenza episcopale italiana (sottoscritta il 14 dicembre 1985 ed eseguita con il D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751).

Con il medesimo strumento dell'intesa (alla quale è stata data esecuzione con il D.P.R. 23 giugno 1990, n. 202) si è stabilito che il riconoscimento della idoneità dell'insegnamento della religione ha effetto permanente, salvo revoca da parte dell'ordinario diocesano".

Appare evidente che il giudizio di costituzionalità della normativa in riferimento passa, nelle letture offerte dalla Corte Costituzionale, attraverso una interpretazione conforme ai fondamentali principi della nostra Costituzione.

Ne consegue che l'averle le norme concordatarie affidato in via esclusiva al giudizio dei competenti organi ecclesiastici la dichiarazione di idoneità all'insegnamento della religione cattolica comporta bensì l'impossibilità per il giudice italiano, di censurare *ex-se* l'atto dichiarativo in parola, ma ciò non significa che esso non possa qualificarsi come atto endoprocedimentale finalizzato all'emissione dell'atto di nomina che resta di competenza dell'Autorità scolastica italiana.

Ma se così è, l'esercizio del potere di emettere il giudizio di idoneità da parte delle Autorità ecclesiastiche e del correlativo potere di revoca non può essere sottratto, affinché possa costituire valido presupposto per la legittimità dell'atto di nomina e per la sua revoca,

ad un riscontro del corretto esercizio del potere secondo criteri di "ragionevolezza e di non arbitrarietà".

Se così non fosse, una interpretazione della normativa in riferimento che consiste l'acritico recepimento di atti autorizzatori dell'Autorità ecclesiastica palesemente abusivi e privi delle fondamentali caratteristiche che l'Ordinamento riconducibile all'atto amministrativo, comporterebbe un giudizio di non conformità della normativa medesima ai principi costituzionali.

Nella specie, appare pertanto ultronea la doglianza del ricorrente Istituto secondo cui il giudice di primo grado avrebbe erroneamente censurato il comportamento dell'ordinario diocesano, eccedendo i propri limiti giurisdizionali.

Vero è, invece, che, per le particolarità della fattispecie, la palese contraddittorietà con cui l'Ordinario medesimo ha dapprima revocato la dichiarazione di idoneità nei confronti dell'appellata relativamente alla scuola per cui l'aveva già concessa e nello stesso giorno ha rilasciato, nei confronti della stessa persona, altra dichiarazione di idoneità per scuola dello stesso ordine diversamente ubicata, senza fornire un minimo di motivazione, ha determinato il convincimento del giudice che il potere così esercitato configurasse una forma di "straripamento di potere" che poneva l'atto autorizzatorio al di fuori di ogni regola fondamentale dal nostro Ordinamento in ordine ai requisiti capaci di conferire agli atti l'efficacia loro propria secondo lo schema normativo che li concerne.

In tali condizioni la pronuncia del giudice ha correttamente riguardato l'atto di revoca della nomina, atto proprio della autorità scolastica in quanto fondato su atto idoneo a supportarlo.

Con ciò la sentenza impugnata non ha inciso sulle "opzioni discrezionali" che restano, in materia, riservate alla Autorità ecclesiastica (cfr C.d.S. sez. VI - n. 365 del 16.9.1991), né ha inteso configurare un sindacato nel contenuto discrezionale dell'atto di designazione, bensì giudicare in ordine alla mancanza di valido supporto legittimamente per l'emissione dell'atto di revoca della nomina, impugnata in primo grado, atteso l'esercizio del potere privo di condizioni di ragionevolezza e di non arbitrarietà.

Le spese possono essere compensate.

P.Q.M.

il Consiglio di Stato in sede giurisdizionale, Sezione VI, definitivamente pronunciando sul ricorso in epigrafe, lo respinge.

Spese compensate.

Ordina che la presente decisione si eseguita dall'Autorità amministrativa.

Così deciso in Roma, nella Camera di Consiglio del 24.3.2000 con la presenza dei Signori:

Alberto de Roberto
Calogero Piscitello
Luigi Maruotti
Chiarenza Millemaggi Cogliani
Marilena Franco

Presidente
Consigliere
Consigliere
Consigliere
Consigliere, Est.

Il presidente

L'estensore



esame di Stato F.A.Q.

Certificazione

1. Il Regolamento sull'esame di Stato prevede la conservazione dell'attuale valore legale e abilitante all'insegnamento nella scuola elementare per i titoli conseguiti a conclusione dei corsi di studio dell'istituto magistrale iniziati entro l'anno scolastico 1997-'98. Tale riconoscimento è valido anche per i candidati esterni?

La conservazione del valore legale e abilitante all'insegnamento nella scuola elementare per i titoli conseguiti nell'esame di Stato, a conclusione dei corsi di studio dell'istituto magistrale iniziati entro l'anno scolastico 1997-'98, previsto dall'art. 15, comma 7, del D.P.R. 323 del 23.7.'98, opera sia a favore degli alunni interni che dei candidati esterni.

2. Cosa deve attestare il diploma?

La certificazione finale integrativa del diploma di Stato deve attestare: l'indirizzo e la durata del corso di studi, le materie di insegnamento comprese nel curriculum con l'indicazione della durata oraria complessiva di ciascuna materia; la votazione complessiva, la somma dei punti attribuiti alle tre prove scritte, il voto assegnato al colloquio, l'eventuale punteggio aggiuntivo, il credito scolastico, i crediti formativi documentati; le ulteriori specificazioni valutative della commissione, con riguardo anche a prove sostenute con esito particolarmente positivo.

Si veda a tale riguardo il D.M. 10.11.98 n.450.

3. Il modello di certificazione integrativo del diploma sarà fornito dal ministero?

Sì.

4. Come va calcolata la durata complessiva delle singole materie da dichiarare nel certificato?

La durata oraria delle materie è riferita allo standard di 33 settimane annuali, moltiplicato per il numero degli anni del curriculum.

5. Ai fini della certificazione, qual è la differenza tra competenze e conoscenze di un alunno?

Per competenze si intende il possesso di abilità anche di carattere applicativo inteso come insieme di comportamenti adottati per l'espletamento di un compito.

Le capacità elaborative, logiche e critiche sono quelle che consentono di operare scelte corrette, intelligenti e creative.

6. In alcuni casi capita di avere studenti che abbiano una carriera scolastica irregolare e frastagliata, con frequenti passaggi da un corso di studi ad un altro. Come deve essere predisposto il certificato finale?

Secondo la normativa attuale la certificazione è quella prevista dal D.M. 450. Pertanto nella parte relativa ai programmi di insegnamento vanno riportate tutte le materie del corso, indipendentemente dal curriculum dello studente.

7. Tra le materie del curriculum degli studi da riportare nel certificato di Diploma deve essere indicata anche religione?

Sì, poiché l'insegnamento di religione fa parte integrante del curriculum scolastico.

8. Per i candidati degli istituti professionali è necessario che la commissione d'esame menzioni il corso biennale di post-qualifica nel certificato integrativo?

Sì. Nel certificato integrativo rilasciato dagli istituti professionali, sotto la dizione "ulteriori elementi caratterizzanti il corso di studi" va annotata l'area di professionalizzazione, cioè la specializzazione frequentata dagli allievi in tale area. Essa infatti fa parte integrante del curriculum degli studi degli istituti professionali.

1. I docenti di religione potranno partecipare all'Esame di Stato?

No, perché religione non è materia d'esame, ma una disciplina presente nel corso di studi per gli allievi che vogliono avvalersi di tale insegnamento.

2. Qual è l'apporto dell'insegnamento di Religione o dell'attività alternativa scelta rispetto all'attribuzione dei crediti scolastici?

Gli insegnanti di religione cattolica e quelli incaricati delle attività didattiche alternative partecipano a pieno titolo alle deliberazioni del consiglio di classe relative all'attribuzione del credito scolastico agli alunni che si avvalgono rispettivamente del loro insegnamento o attività. L'insegnamento della religione cattolica o l'attività didattica alternativa non possono concorrere al calcolo materiale della media dei voti, ma i rispettivi docenti incaricati devono esprimere una propria specifica valutazione relativamente all'interesse mostrato e al profitto ricavato dall'insegnamento o dall'attività, che va ad aggiungersi alle altre componenti che contribuiscono a creare il credito scolastico.

Si veda a tal riguardo l'art. 3 dell'OM 128/99, confermato dall'OM 126/00.

3. L'ora di religione costituisce credito formativo?

No, perché le esperienze che danno luogo all'acquisizione dei crediti formativi sono acquisite al di fuori della scuola di appartenenza. Si veda a tale riguardo il D.M. 10.2.99, art.1.



Settore insegnamento religione cattolica

15 maggio 2001

ELENCO DEI LIBRI DI TESTO PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA NELLA SCUOLA FORNITI DI NULLA OSTA DELLA C.E.I.

Scuola elementare:

| | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| A scuola di religione | Bartolini-Filippi | LDC |
| Alla scoperta del messaggio di Gesù | Garlatti-Carletti | Piemme |
| Alleluia | Girelli-Costa | Atlas |
| Arcobaleno | Kannheiser-Filippi | LDC |
| Azzurro cielo | Amighetti-Bertoluzzi | Theorema |
| Colori | Ruspi-Kannheiser | Marietti |
| Come un albero | Dondi-Tani | EMI |
| Con Te esulto di gioia | Casini-Fiorentini | EMI |
| Dammi la mano | Sgarella-Taraddei | LDC |
| E' tempo | Grassi -Marinelli | Atlas |
| Felici ... sempre | Maria Grazia-Zanchi | Ist. Geografico De Agostini |
| Festa | Pifferi-Tosi | La Scuola |
| Gioia di esserci | Grilli-Cuccurullo | RCS, Libri & Grandi opere |
| Ho trovato un tesoro | De Petris-Picciafuoco | EMMERRE |
| Il cammino della salvezza | Marini | Raiteri |
| Il dialogo dell'amore | Nicoli-Sacristani-Zani | La Scuola |
| Il Dio dei ragazzi | Antognazza-Di Mauro-Pizzul | S. Paolo |
| Il Dio che ama la vita | AA.VV. | Piemme |
| Il grande dono | Forlani | Fabbri |
| Il grande incontro | Bonci-Donato | Fabbri |
| Il granello di senape | Amighetti-Bertoluzzi | Theorema Libri (II edizione) |
| Il libro di religione | Godino-Abballe | Giunti Marzocco |
| Il mondo per amico | Feliziani-Kannheiser-Ruspi | Le Stelle |
| Il nostro pane quotidiano | Rota Scalabrini-Zattoni-Gillini | Queriniana |
| In cammino | Cima-Vecchio | De Agostini |
| Incontro alla vita | Filippi | LDC |

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Insieme per crescere e costruire | Capparo-Moretti-Salvaterra-Gandelli | EDB |
| L'insegnamento di Gesù | Garlatti-Carletti | Piemme |
| La buona notizia | Ceridono | Piemme |
| La gente, chi dice che Io sia | Prioreschi-Cuniberti-Zannoni | SEI |
| La gioia dell'incontro | Bartolini-Filippi | LDC-Calderini |
| La luce dell'amore | Dami | Piemme |
| La luce del mondo | Gruppo C.E.D.J. | Juvenilia |
| La scoperta della vita | Bottino-Kannheiser-Ruspi | Le Stelle |
| La via | Casile-Di Meglio | EDB |
| La vita è bella | Guerriero | Elemond |
| La vita è festa | Cionchi-De Falco Marotta | Paoline |
| La vita è meravigliosa | Carrù | Il Capitello-LDC (II edizione) |
| Meraviglie di Dio | Garlatti-Carletti | Piemme |
| Padre Nostro | Pifferi Tosi | La Scuola |
| Parlami di Dio | Grazzini-Boccignone | Il Capitello |
| Percorsi di vita | Bucchioni | Giunti |
| Presenza viva | Bertoni-Grignani-Marinoni | Juvenilia |
| Prima, un filo d'erba | Dondi-Tani | Dehoniane |
| Progetto | Gruppo Due | CETEM |
| Progetto salvezza | Malanca-Provaglio-Zeli | La Scuola |
| Quale gioia | Fragassi-Lorenzi-Pascali | Atlas |
| Religione ABC | | CETEM |
| Se tu sapessi... | Bontempi | Queriniana |
| Segni di pace | Papetti | Petrini |
| Sempre con noi | Radivo-Ubaldi Pignaloni | Fabbri |
| Una finestra sul mondo | Kannheiser | EDB |
| Un amico, tanti amici | Leporati-Leporati-Rosso-Saliotti | Piccoli |
| Un messaggio da conoscere | Prioreschi | SEI |
| Un nuovo giorno | Paganoni -Zappa | Ianus |
| Viva la vita | | LDC |
| Vivere con...vivere per... | Ruta | SEI |
| Vivere nella pace | Ferraresso | Piemme |

NB: Sono in fase di elaborazione alcuni testi di religione per il primo biennio della scuola di base che, pur avendo come riferimento normativo i programmi vigenti di religione, sono organizzati secondo quanto previsto dalla legge 30/2000.

Scuola media inferiore:

| | | |
|--|---------------------------------|-----------------------------|
| Alla scoperta del Cristianesimo | Bosco | LDC |
| Aprire il cuore alla vita | Carrù | LDC-Il Capitello |
| Capire una vita | Morra-Lunghini-Ferrò | San Paolo |
| Cieli nuovi e terra nuova | Cionchi-De Falco-Marotta | Paoline |
| Così in terra | Rota Scalabrini-Zattoni-Gillini | Queriniana |
| Cristiani per un mondo nuovo | Morante | SEI |
| Dimensione Erre | Poggio | SEI |
| Dio nella storia | Pederzini-Giovagnoni-Amorati | Calderini |
| Educazione religiosa | Campoleoni-Chiodini-Gritti | Marietti (I edizione) |
| Educazione religiosa | Campoleoni-Chiodini-Gritti | Petrini (II edizione) |
| Figli del 2000 | Ragozzini-Giustiniani-Toriello | Ferraro |
| Gli uomini e la fede | Carrù-Casale-Fontana | SEI nuova edizione |
| I credenti verso il terzo millennio | Troia-Vetturini | Le Monnier |
| Il cielo è qui | Bellabio-Mantegazza-Salvarani | EMI |
| Il grande segreto | Damu-Marchioni | LDC |
| Il libro di religione | Troia-Vetturini | Le Monnier (nuova edizione) |
| Il nuovo. La radice di Jesse | Poggio | SEI (nuova edizione) |
| Il più grande desiderio | Feré-Mereghetti | Piemme |
| Il segno di Giona | Margaria | Petrini |
| Il segreto della felicità | Marchioni | LDC |
| Incontri. Corso di insegnamento della religione cattolica nella scuola media inferiore | Bontempi-Francesconi-Gatti | Queriniana |
| Iter | Borello-Pajer | Queriniana |
| La nostra strada | Tisselli-Feré-Mereghetti | Piemme |
| La Parola, il Libro, la Vita | Brambilla-Cazzaniga-Antognazza | La Scuola |
| La porta della speranza | Benazzi | Piemme |
| La radice di Jesse | Poggio | SEI |
| La scelta cristiana | Villata-Ceridono | Principato |
| La radice di Jesse | Poggio | SEI |
| Le vie di Dio | Guerriero | Minerva Italica |
| La scoperta | Radivo-Ubaldi Pugnali | Fabbri |
| La tua scelta | Villata-Ceridono | Piemme |
| Le querce di Mamre | Poggio-Montagnini | SEI |
| Lo Spirito del Signore | Balocco-Ceriani-Rota | Piemme |
| Nel segno di Cristo | Pirani | SEI |
| Nuovo Universo di segni | Finamore-Chiarazzo-Panizzoli | La Scuola |
| Obiettivo vita | Kannheiser-Ruspi | EDB |
| Oltre le apparenze | Morante-Pomponi | SEI |
| Progetto uomo | | LDC |
| Religione | Pederzini-Giovagnoli-Amorati | Calderini |

| | | |
|------------------------------------|------------------------------|------------|
| Religione e Vangelo oggi in Italia | | LDC |
| Symbolum | Quadrino | EDB |
| Un'ora per... | Volpini-Golfari | EDB |
| Una scelta per la vita | Nebiolo | Le Monnier |
| Universo di segni | Finamore-Chiarazzo-Panizzoli | La Scuola |
| Un tempo per conoscere | Calzona | La Scuola |
| Venite e vedrete | Rezzaghi | La Scuola |

Scuola secondaria superiore:

| | | |
|---|---|--------------------------------|
| Alternativa | Gibellini-Rota Scalabrini-Gillini-Zattoni | Queriniana |
| Alternativa | Gibellini-Gillini-Rota Scalabrini | Queriniana |
| Confronti | Contadini-Marcuccini-Cardinali | LDC (biennio) |
| Confronti | Contadini-Marcuccini-Cardinali | LDC (triennio) |
| Cristianesimo: Storia, teologia ed etica | Pajer | SEI |
| Cultura e religione | Maurizio-Lever-Trenti | SEI (I e II edizione) |
| Culture, Religioni, Cristianesimo | Campoleoni-De Carli | Marietti |
| Gesù crocevia della nostra vita | Carrù-Raimondi-Salietti | Il Capitello |
| Gesù e il Cristianesimo | Campoleoni-De Carli | Marietti (triennio) |
| Giovani e cultura religiosa | Bonora-Brunelli-Rezzaghi | La Scuola |
| Il Dio della vita | Sereni-Donati | LDC |
| Il volto umano del cristianesimo | Trenti-Gianetto-Romio | LDC (biennio) |
| In cammino tra ricerca e rivelazione | Poggio-Rosso | SEI (I e II edizione) |
| Io sono la luce della vita | Zorzi-Ferrero-Benazzi | Piemme |
| L'albero di Zaccheo | Papalia-Agosti | CdG Pavia |
| L'altro perché | Del Bufalo-Quadrino-Troia | EDB |
| L'esperienza della religione. Un approccio interdisciplinare | Marchetto-Maurizio-Trenti | SEI |
| L'uomo di fronte al Vangelo di Gesù | Carrù-Raimondi-Salietti | Il Capitello-LDC (II edizione) |
| La domanda dell'uomo (In ricerca e in dialogo) | Marinoni-Cassinotti-Airoldi | Marietti-Petrini |
| La domanda dell'uomo | Airoldi-Cassinotti-Marinoni | Petrini |
| La Parola Chiave | Del Bufalo-Quadrino-Dotolo | Dehoniane |
| Le radici della speranza | Trenti-Maurizio-Lever | SEI |
| Le ragioni della speranza | Rezzaghi-Brunelli | La Scuola |
| La traccia e il segno | Lanzoni-Santoro | Le Monnier |
| Nella città della gioia | Villata Miranda-Panero-Benazzi | Piemme |
| Proposta aperta | Ruspi-Kannheiser-Maiorano | Paoline |
| Religione | Pajer | SEI |
| Religione | Pajer | SEI (nuova edizione) (biennio) |
| Religione in classe | Campoleoni-De Carli | Marietti |
| Rendere ragione | Minotti-Moro | Le Stelle |
| Scuola di religione | Giussani | SEI |
| Studiare Religione | Cionchi | LDC |
| Terzo millennio cristiano | Pasquali-Panizzoli | La Scuola (biennio) |
| Tu sei il Cristo | Zorzi-Ferrero | Piemme (biennio) |
| Uomini e Cristianesimo | Campoleoni-De Carli | Marietti (biennio) |
| Uomini e profeti | Famà | Petrini (biennio) |

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|--------------------|
| Uomini e profeti | Famà | Petrini (triennio) |
| Verso la città della gioia | Villata-Panero | Piemme (biennio) |
| Volto dell'uomo, volto di Dio | Chiesa-Bonasio-Benazzi | Piemme (biennio) |
| Volto di Dio, volto dell'uomo | De Carli-Schoepflin-Ferrari | Piemme (triennio) |

Primo biennio Scuola di base:

| | | |
|-----------------------|-------------------|---------|
| A come Amore | Gruppo Scuola | Piemme |
| Camminiamo insieme | Lunardi | Elemond |
| Il mantello di Dio | Kannheiser | EDB |
| I sentieri della vita | Poggio | Paravia |
| La casa sulla roccia | Floreale-Pavolini | Paravia |
| Meraviglie di Dio | Garlatti-Carletti | Piemme |
| Tra cielo e terra | Gruppo Agape | Cetem |