

PRESENTAZIONE

Fedele ad un appuntamento annuale che si rinnova ormai da venti anni a questa parte, la Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale ha celebrato anche nel febbraio di quest'anno l'abituale Convegno dedicato ad un tema di carattere pastorale. Di esso sono qui pubblicati gli atti. Il tema scelto è stato *La riforma della scuola*; il Convegno si è svolto nei giorni 20 e 21 febbraio 2001, presso il Centro Congressi della CARIPLO di Milano.

La pertinenza del tema scelto non appare subito così scontata. Davvero si tratta di tema di carattere teologico pastorale? Quale competenza può essere riconosciuta ad una facoltà teologica, per affrontare un argomento così strettamente intrecciato al confronto politico, e quindi anche profondamente segnato da quel carattere di litigio demagogico, che oggi in specie pare assumere ogni confronto politico?

Possiamo essere più precisi. La riforma della scuola appartiene al numero di quei temi di confronto politico che spesso vengono qualificati 'trasversali'. Pensiamo a tutti i temi che riguardano il destino del singolo; per esempio quelli del diritto familiare, oppure quelli della bioetica. Essi sono qualificati 'trasversali' perché la polarizzazione dei punti di vista che si produce a loro riguardo trasgredisce la geografia politica ordinaria; di fatto i partiti lasciano spesso libertà di voto ai loro adepti su tali temi. Viene in tal modo riconosciuto che essi sfuggono ai criteri soliti attraverso i quali viene cercata l'aggregazione del consenso politico; perde significato la polarizzazione tra sinistra e destra, tra fautori della libertà del mercato e fautori dello stato sociale. Proprio questo carattere 'trasversale' minac-

cia di alimentare il tratto spiccatamente retorico e demagogico del dibattito su tali materie. Per realizzare il suo destino esistenziale, il singolo deve riferirsi a 'valori', o forse a speranze, che paiono sfuggire del tutto alla competenza dei discorsi pubblici. Con formula più radicale, si direbbe che 'trasversale' rispetto alla politica sia la persona stessa e il suo destino. E tuttavia decisioni politiche sono in qualche modo richieste anche su tali materie. Per giustificarle, il dibattito politico si riferisce a parametri assiologici estremamente rarefatti, i quali in ipotesi dovrebbero ottenere il consenso di tutti, a prescindere da ogni precisa considerazione della qualità dei rapporti sociali effettivi: libertà di coscienza, e certo anche libertà di scelta, realizzazione di sé, è dunque realizzazione dell'insindacabile carisma individuale, e così via. Proprio a motivo del riferimento immediato ed esclusivo a principi tanto rarefatti il dibattito politico su tali temi pare condannato a privilegiare l'enfasi retorica rispetto al confronto argomentato. Vale la pena che la teologia scenda entro un'arena tanto incerta?

Nel caso del tema preciso affrontato da questo Convegno, le perplessità sono poi accresciute da questa considerazione ulteriore: sullo sfondo del Convegno stava un preciso progetto di riforma della scuola, quello legato al nome del ministro Giovanni Berlinguer. La presente pubblicazione degli atti interviene soltanto a distanza di una decina di mesi dalla celebrazione effettiva del Convegno. Nel frattempo le elezioni hanno profondamente mutato lo scenario politico; il nuovo parlamento e il nuovo governo per ciò che si riferisce al tema della riforma scolastica paiono decisamente orientati a ricominciare da capo. Quale attualità può avere ancora un Convegno che aveva sullo sfondo un progetto di riforma ormai abbandonato?

La scelta della riforma della scuola quale tema di un convegno di teologia pastorale si espone obiettivamente al sospetto: non si tratterà ancora una volta di questa infelice smania di 'presenzialismo', che affligge la teologia come la Chiesa tutta negli ultimi decenni? Non farebbe meglio una

facoltà teologica ad occuparsi di verità eterne, piuttosto che inseguire temi di attualità tanto precaria e incerta?

Ci sentiamo subito autorizzati ad affermare che la riflessione prodotta nel Convegno, di cui qui si pubblicano gli atti, non ha perso in alcun modo la sua pertinenza a seguito del mutamento dello scenario politico, e quindi dell'abbandono del precedente progetto di riforma della scuola. Esso era – appunto – soltanto sullo sfondo del Convegno; non era suo oggetto di interesse. Soprattutto, non era oggetto di interesse nel suo dettaglio tecnico. Oggetto dell'interesse del Convegno era invece la qualità del contesto culturale complessivo, entro il quale quel progetto prendeva forma; e quel contesto non è certo radicalmente mutato a seguito di un turno elettorale. Appunto alla considerazione di quel contesto era dedicato il Convegno, e quindi alla individuazione dei fattori sistemici che nella cultura pubblica del nostro tempo operano nel senso di rimuovere il compito educativo, e soprattutto il nesso obiettivo che lega la qualità della vita comune e la qualità dei processi educativi.

Il tema della scuola è strettamente connesso a quello dell'educazione; nella sua genericità il nesso appare assolutamente indubitabile; e tuttavia proprio tale nesso appare di fatto ignorato nel dibattito pubblico sulla riforma della scuola. *Quel che resta da pensare*, recita il sottotitolo del Convegno; e quel che resta da pensare può essere sintetizzato appunto in questi termini: l'educazione. Soltanto in epoca contemporanea la scuola è diventata un'istituzione sociale che interessa tutti, è diventata un 'obbligo'. Alla radice di tale obbligatorietà della scuola sta il carattere problematico dei processi educativi nella società complessa.

Un tempo accadeva che la tradizione culturale si realizzasse senza necessità d'essere consapevolmente e deliberatamente perseguita. L'appropriazione da parte delle nuove generazioni di quei significati elementari della vita, che trovano la loro oggettivazione sociale nella cultura di un popolo, si produceva grazie alle forme immediate della loro socializzazione; grazie ai rapporti di stretta contiguità che legavano la vita familiare alla vita della società tutta. Nella

società contemporanea invece la famiglia assume la nota forma di famiglia affettiva. Gli affetti sono stati, certo, da sempre un ingrediente qualificante del rapporto familiare. E tuttavia un tempo accadeva che gli affetti familiari schiudessero subito la percezione dei significati del vivere. Di quei significati che stanno poi, obiettivamente, al fondamento dell'alleanza umana universale, e dunque della responsabilità, e cioè dell'attitudine del singolo a rispondere della propria vita a fronte di tutti. La nuova figura della famiglia realizza invece una sorta di 'specializzazione' affettiva. Gli affetti minacciano di apparire cosa soltanto altra rispetto ai significati.

Si prospetta in tal senso, a monte rispetto ad ogni scelta consapevole e deliberata, il rischio di questa improbabile divisione dei compiti: la famiglia provvede agli affetti, la scuola provvede ai significati, o alla cultura. Questa divisione dei compiti, ancor più che improbabile, è in radice impossibile. Il fatto che essa sia invece in molti modi supposta dalle rappresentazioni correnti dei processi educativi produce l'effetto di gravare obiettivamente la famiglia nucleare e affettiva di compiti enormi, e anzi decisamente sproporzionati rispetto alle risorse e alle competenze che possono esserle ragionevolmente riconosciute. Di tale sproporzione, e prima ancora di tale solitudine a fronte del compito educativo, la famiglia contemporanea mostra evidenti i segni attraverso la sua sofferenza.

Della difficoltà sistemica ad accedere ai significati elementari della vita sono testimoni soprattutto gli adolescenti. Essi mostrano con evidenza di privilegiare i rapporti tra pari rispetto a quelli con la generazione adulta. Sotto certo profilo, un tale privilegio è nella logica obiettiva delle cose. Non sorprende proprio che, per ciò che dipende dalla loro scelta, gli adolescenti cerchino nel confronto con i coetanei la palestra più opportuna per i loro iniziali esperimenti di fare come se fossero grandi ed autonomi. In altri tempi però questa loro scelta trovava precisi correttivi nel sistema sociale. L'inizio precoce di un'attività lavorativa disponeva le condizioni perché il confronto con la genera-

zione adulta divenisse necessario, e con esso anche l'esercizio della responsabilità. Sotto altro profilo, l'integrazione stretta tra la famiglia e il suo contesto sociale disponeva le condizioni per una sorta di 'controllo' sociale dei loro comportamenti; sarebbe troppo sbrigativo intendere quel 'controllo' in termini quasi polizieschi, e quindi deprecarlo; esso era invece anche, e soprattutto, controllo 'simbolico'; induceva cioè la necessità per gli adolescenti di rendere ragione dei propri rapporti tra pari e dei connessi comportamenti a fronte alla generazione adulta. Anche così si realizzava il processo educativo. Questo 'controllo' oggi pare tendenzialmente dissolto. La prolungata adolescenza, della quale espressione e insieme fomite appare la protratta frequentazione scolastica, assume il volto di una prolungata finzione. La scuola minaccia di divenire di fatto, certo al di là dei suoi propositi deliberati, il luogo di una socializzazione esclusiva tra pari, assai più che il luogo di tradizione culturale, e dunque di consegna di un patrimonio di significati da una generazione all'altra.

Il rischio qui segnalato è in molti modi avvertito dai genitori. È però sentito, assai più di quanto esso sia pensato e denunciato. Appunto ad interpretare, e dunque dare parola, a tale sentimento dei genitori mirava il nostro Convegno. Il rischio in questione appare infatti sostanzialmente ignorato nelle forme correnti della cultura riflessa, che di fatto presiedono al dibattito pubblico sulla scuola. In tal senso, non stupisce che quel dibattito risulti assai astratto e distante rispetto alle attenzioni e alle preoccupazioni dei genitori, come pure di molti insegnanti. Tale attenzioni e tali preoccupazioni rimangono mute e solitarie. E tuttavia esse sono gravide di un significato e di una verità, che la cultura più responsabile dovrebbe portare alla luce.

Il compito compete anche, per la sua parte, alla teologia. Più precisamente, alla teologia pratica o pastorale. Tale teologia si occupa delle forme storiche della fede; non può farlo, senza occuparsi insieme delle forme storiche dell'esperienza umana universale; in particolare, di quelle forme dell'esperienza che appaiono più decisive per rapporto al-

l'elaborazione dei significati fondamentali della vita. Ora l'esperienza della generazione, e dunque anche dell'educazione – che esattamente nel quadro del rapporto di generazione anzi tutto e soprattutto si realizza – appartiene appunto al numero di tali esperienze umane più decisive. La stessa questione della scuola non può essere istruita altro che a procedere da una ritrovata consapevolezza del rilievo archetipo che assume la relazione tra genitori e figli per intendere in generale ciò che è in gioco nel rapporto educativo.

Della riforma della scuola si occupano in genere soltanto gli addetti ai lavori. Più precisamente, si interessano per un lato i politici, e per altro lato – in stretta connessione con essi – gli 'esperti' consultati dai politici. Quale giustificazione può avere un Convegno sul tema promosso da chi non appartiene al numero degli addetti ai lavori, e per di più rivolto come a propri destinatari non solo e non soprattutto agli addetti ai lavori, ma alla comunità cristiana, a insegnanti e genitori in specie, in genere a quanti hanno a cuore la questione educativa?

La prima risposta alla domanda è che proprio questo pare un inconveniente appariscente della riforma in corso, che essa cioè sia stata concepita da pochi addetti ai lavori, senza passare in alcun modo attraverso un coinvolgimento di coloro che sono obiettivamente più interessati al tema; senza un coinvolgimento di costoro che sia proporzionato al merito obiettivo della questione in gioco. La questione della riforma della scuola si è affacciata certo, di quando in quando, alle prime pagine dei giornali; essa ha raggiunto in tal senso l'opinione pubblica diffusa. E tuttavia le informazioni, come anche i contrastanti apprezzamenti espressi attraverso i grandi mezzi della comunicazione di massa, non pare proprio abbiano consentito fino ad oggi alla gente comune di comprendere la qualità delle questioni in gioco. La 'filosofia' di fondo della riforma, o più probabilmente le contrastanti ipotesi che stanno all'origine delle diverse proposte, e quindi anche la qualità delle diverse diagnosi della situazione presente che stanno all'origine di tali proposte, i

difetti ai quali esse intendono rimediare, non appaiono affatto chiari all'abitante della città.

Non pensiamo soltanto al cittadino comune, ma anche al cittadino proporzionalmente qualificato, come potrebbe essere ad esempio uno studente delle scuole superiori, un genitore di discreta cultura, o addirittura anche un insegnante. La stessa persona di cultura alta, interessata ai temi della tradizione culturale, come potrebbe essere ad esempio un docente universitario, pare decisamente scoraggiata dall'entrare nel merito del problema a motivo del lessico per così dire 'iniziativo' usato dalle proposte in gioco. Il lessico è quello dei pedagogisti, i quali sono senza ombra di dubbio gli artefici maggiori della riforma progettata, e soprattutto delle giustificazioni teoriche nelle quali essa cerca la propria autorizzazione.

Una tentazione facile è quella di attribuire il profilo criptico della lingua parlata dal progetto di riforma della scuola al cattivo servizio realizzato dalla informazione pubblica, in questo caso come sempre decisamente incline a sostituire la formula breve e sbrigativa alla paziente elaborazione delle questioni in gioco. Gli artefici della comunicazione pubblica hanno certo la loro parte di responsabilità. E tuttavia la qualità criptica della lingua in questione non può essere attribuita in radice alla loro responsabilità. Deve invece essere attribuita alla sorprendente distanza che pare separare il sapere dei pedagogisti dal sapere dei genitori, degli alunni e degli stessi insegnanti. Come si vedrà scorrendo la presente pubblicazione degli atti, la denuncia dei pedagogisti e del 'pedagogismo' è stata esplicita nello svolgimento del nostro Convegno. E tuttavia la responsabilità stessa dei pedagogisti è da intendere sullo sfondo di dinamiche di carattere più generale, che affliggono la comunicazione culturale nel nostro tempo.

Nelle società secolari, complesse, specialistiche e senza centro, assistiamo ad una lievitazione sistemica del credito concesso in genere a pretesi 'specialisti'. Anche quando si tratti di temi e di problemi, che un tempo parevano appartenere di diritto alla competenza di ogni persona di buon

senso, dal momento che si tratta di temi e problemi strettamente connessi al comune mestiere di vivere, oggi ci si affida a pretesi 'specialisti'. Psicologi, sociologi e anche pedagogisti assumono la statura pubblica di maestri di vita, e dunque – così si dovrebbe dire, utilizzando un termine per altro desueto – di moralisti. Questo genere di competenza dello specialista assume la consistenza obiettiva di una nuova mitologia della civiltà secolare.

A proposito di un argomento di obiettivo rilievo morale, come è appunto la cura per l'educazione delle nuove generazioni, non pare proprio che si possa parlare di specialisti professionali, autorizzati da una pretesa 'scienza'. L'argomento della scuola è strettamente connesso a quello della cura per l'educazione e vale anche per esso il principio appena enunciato. Una competenza su tale argomento, quando di fatto sussista, ha la consistenza di una 'sapienza', e non quella di una 'scienza'. Essa deve dimostrare la sua consistenza attraverso l'attitudine a promuovere la coscienza di tutti, non invece sostituendosi a quella coscienza e dettando a tutti regole di comportamento. In tal senso, la distanza delle cosiddette scienze dell'educazione dalle forme diffuse della coscienza degli educatori, siano essi genitori o insegnanti, la lingua iniziatica dei pedagogisti, il loro formalismo metodologico o più precisamente procedurale, costituiscono per se stessi altrettanti indici di incompetenza.

La distanza delle scienze dell'educazione dal sapere della coscienza comune non può essere per altro imputata unicamente ai pedagogisti. Una delle ipotesi qualificanti, che stanno alla base del progetto del presente Convegno, è che tale distanza abbia alla propria origine il sostanziale abbandono dell'interesse per il tema dell'educazione da parte di tutta la cultura alta del nostro tempo. Appunto tale abbandono il Convegno intende denunciare e insieme correggere.

Potrà essere riconosciuta una competenza sul tema educativo ad una facoltà teologica? A quale titolo? Potrà poi essere riconosciuta ad essa una competenza per rapporto al

tema più preciso, e in apparenza almeno assai tecnico e secolare, della riforma della scuola?

La retorica pubblica si è ormai assestata sul registro che riconosce al principio della 'laicità' civile la consistenza di un 'dogma', nel senso deteriore che il termine pare avere ormai irrimediabilmente assunto nel lessico comune. Di tale dogma appare espressione anche la 'laicità' che le espressioni più diffuse della cultura pretendono assegnare anche alla scuola. Le stesse voci del cattolicesimo contemporaneo appaiono spesso e in molti modi assestate su questo codice retorico di base: dopo avere incautamente espresso per oltre un secolo una sorta di obiezione di coscienza nei confronti della laicità civile, occorre ormai che il discorso cristiano e la stessa predicazione ecclesiastica cerchino legittimazione presso la coscienza moderna dimostrando un fondamentale lealismo a fronte della *koiné* indiscussa e indiscutibile della 'laicità' civile. La competenza differenziale della predicazione ecclesiastica sarebbe quella che si riferisce all'annuncio del vangelo; esso dovrebbe però semplicemente aggiungersi ai principi della laicità civile, senza metterne in questione la pertinenza. Il discorso cristiano colmerebbe gli spazi della vita umana, che i principi comuni della vita civile e laica lasciano certo scoperti. Pensiamo, più precisamente, agli spazi della speranza escatologica, e a quelli strettamente connessi del dolore, della minorazione senza rimedio in questo mondo, della morte, o magari anche della colpa.

Alla base di tutti i Convegni di febbraio della Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale sta invece un assunto sostanzialmente diverso. Qualunque sia il senso e la pertinenza della moderna laicità civile – e certo occorre ad essa riconoscere una ragione di pertinenza di tal genere – essa non può essere interpretata quasi corrispondesse ad una radicale estraneità reciproca tra società e religione. Il rapporto sociale porta iscritto in sé fin dall'origine e in maniera incancellabile il riferimento all'istanza del sacro. La ricerca etnologica, e poi quella antropologico culturale documentano in maniera indubitabile queste radici religiose del fatto

sociale, e quindi della civiltà o rispettivamente della cultura. Una considerazione anche solo assai sommaria delle categorie assiologiche, alle quali fino ad oggi fa riferimento la vita comune, potrebbe e dovrebbe facilmente riconoscere l'eredità religiosa alla quale la vita civile chiede la propria legittimazione. E tuttavia questa eredità religiosa è di fatto negata, nelle forme correnti e da tutti riconosciute della cultura pubblica. Proprio questa rimozione induce a postulare una separazione tra le questioni della vita civile e le questioni della vicenda esistenziale del singolo. Il dogma della laicità civile alimenta in tal senso il dogma del solipsismo della coscienza individuale; essa non dipenderebbe in alcun modo dalle forme della vita comune per ciò che si riferisce a quelle persuasioni morali e/o religiose, che sole possono autorizzare la libertà del singolo. Tale assunto appare in contraddizione fin troppo evidente con la realtà dei fatti. Esso impedisce di comprendere le dinamiche più gravi e profonde della trasformazione civile moderna. Impedisce in particolare di chiarire la complessa dinamica dei rapporti tra coscienza credente e società secolare. I convegni della Facoltà perseguono con costanza appunto questo obiettivo: portare alla luce tale dinamica, realizzando in tal modo la valenza critica che la coscienza credente obiettivamente può e deve esprimere nei confronti del dogma della laicità civile.

Alla cifra della laicità civile – come si accennava – è possibile riconoscere una ragione di pertinenza; è anzi necessario riconoscere tale ragione. Essa tuttavia dev'essere, appunto, ragionata. La laicità non può essere in alcun modo considerata come criterio subito univoco nel senso, e scontato nella pertinenza. Quando di fatto la laicità sia così trattata, diventa strumento di mistificazione. Prima ancora, essa assume il rilievo obiettivo di una legittimazione ideologica della rimozione di tutti i temi più gravi della vita umana, e della stessa vita civile. Tale rimozione è per un primo lato alimentata dalle forme pratiche immediate dello scambio sociale nella società complessa. Pensiamo in particolare al primato obiettivo che assume la forma dello scambio eco-

nomico nel quadro dei molteplici sistemi parziali di scambio sociale. Sotto altro profilo, ma connesso al precedente, pensiamo al privilegio obiettivo che le forme del sapere scientifico assumono rispetto alle forme della sapienza, e cioè alle forme della percezione del senso nella vita del singolo. Alla tendenziale rimozione delle questioni del senso realizzata sotto la pressione di tali fattori civili può essere portato rimedio soltanto ad opera di un pensiero riflesso, che prenda a cuore la questione dell'uomo. Accade invece che le forme del sapere riflesso, attraverso un indiscriminato ricorso alla retorica della laicità, sanzionino idealmente quella rimozione agli occhi dell'opinione pubblica. Appunto sullo sfondo di tale diagnosi di fondo vediamo ragioni storiche obiettive che giustificano un compito e una specifica competenza della teologia in ordine alla critica civile.

Gli inganni che la retorica della laicità introduce nel dibattito a proposito della scuola appaiono particolarmente evidenti, quando si consideri il nesso stretto che lega il tema della scuola a quello dell'educazione. Occuparsi di educazione non è possibile, infatti, a meno di tanto, di occuparsi cioè insieme dei significati più radicali della vita umana. A tali significati obiettivamente e di necessità rimandano le forme della vita comune; essi, in una maniera o nell'altra, stanno a fondamento della stessa vita civile. La loro rimozione dall'interesse pubblico dispone lo spazio propizio al realizzarsi di un rischio assai consistente: il discorso sulla scuola minaccia di assumere una declinazione soltanto metodologica, o più precisamente soltanto procedurale. È infatti ripetuto come una filastrocca appresa a memoria il famoso assioma secondo il quale apprendere un metodo sarebbe assai più importante che apprendere determinati contenuti. Sullo sfondo di tale assioma sta una precisa – e discutibile – immagine del sapere, appiattita sulla figura delle 'scienze'; sulla figura dunque di quei saperi che sospendono gli interrogativi relativi al senso di tutte le cose, e dunque gli interrogativi più decisivi del soggetto libero. Tali saperi hanno conosciuto nel Novecento un'accelerazione tale da rendere ormai impraticabile l'enciclopedia. Non

sono soltanto enormemente lievitati i contenuti dei singoli approcci scientifici; è anche intervenuta una moltiplicazione e un'ingovernabile – così pare – dispersione degli approcci stessi. Il compito della scuola non può più essere quello di proporre una visione di insieme, diventa invece quello di propiziare nei minori l'attitudine a procurarsi quei saperi che risulteranno ad essi necessari nella vita. In tal senso appunto la scuola dovrebbe insegnare un metodo assai più che contenuti.

Un'immagine del compito della scuola quale quella tratteggiata rimuove in radice la questione seria, e cioè la questione della verità. Anche soltanto nominare *la* verità ha di che suscitare sospetti, o magari soltanto sorrisi increduli, nel quadro della cultura contemporanea. Che cos'è *la* verità? La domanda retorica di Pilato è sentita oggi più che mai come del tutto pertinente. E tuttavia proprio questo è quanto i figli attendono dai loro genitori, e le nuove generazioni in genere attendono dalla generazione adulta: una testimonianza a proposito della verità. L'opera educativa non è possibile a meno di tanto.

La verità alla quale facciamo riferimento è quella della quale soltanto si può vivere, quella che dà una speranza alla vita, che dunque sola rende possibile per il singolo volere, e non invece limitarsi per sempre a provare soltanto; è quella che rende possibile insieme la promessa reciproca e l'alleanza sociale. Una verità di questo genere non si può conoscere senza l'impegno della libertà; essa è in tal senso non 'laica' e 'obiettiva', se con tali aggettivi si allude ad una verità capace di rimanere lì fissa come a un chiodo, senza l'impegno del soggetto. E tuttavia in altro senso, e più pertinente senso, tale verità è obiettiva: ad una verità di questo genere infatti rimandano le forme immediate della vita, così come plasmate dalla tradizione culturale di un popolo. Uno dei tratti più discutibili della 'filosofia' della nuova scuola, prospettata dal disegno della riforma, è la sua rinuncia a rendere conto ai figli della verità del mondo abitato dai padri.

Se la posta in gioco nella riforma della scuola è davvero tanto alta, si intuisce facilmente quale sia il titolo di competenza che la teologia stessa può e deve riconoscersi per rapporto al tema. In ogni caso, la consapevolezza di entrare in un argomento complesso e proporzionalmente remoto dagli interessi abituali della teologia ci ha suggerito di far precedere il Convegno da un seminario chiuso, tenuto nel settembre del 2000, al quale erano state invitate circa quaranta persone, che potevano essere apprezzate come a vario titolo esperte della questione scolastica; si trattava, più precisamente, di pedagogisti, di funzionari del Ministero della Pubblica Istruzione, di esperti di scuola dei diversi partiti, di rappresentanti delle associazioni di insegnanti o di istituzioni che si occupano di formazione degli insegnanti. Già in quella sede sono stati proposti gli interrogativi che il successivo Convegno intendeva affrontare, quasi a saggiarne la pertinenza. Quel seminario è stato di fatto apprezzato dagli intervenuti come occasione preziosa di confronto. Da molti di essi è stato notato come non fosse facile trovare in altre sedi l'opportunità di un confronto argomentato come quello che fu possibile appunto nel seminario in questione. Esso ha in tal senso incoraggiato il progetto del Convegno, e ha anche suggerito l'individuazione di alcuni relatori da invitare.

Merita di sottolineare espressamente che il tema scelto per il Convegno era quello della riforma della scuola italiana a tutto campo; non invece quello dei diritti della scuola confessionale, e neppure quello dell'insegnamento della religione nella scuola. Su questi due argomenti si è per lo più concentrata l'attenzione del dibattito cattolico degli ultimi anni. Le ragioni di tale privilegio sono facili da intuire; e tuttavia anche la riflessione su questi più precisi argomenti non può essere istruita se non sullo sfondo del tema di carattere più generale, del destino della scuola in genere nella società complessa. Appunto questo tema di consistenza etico civile ci siamo proposti di affrontare; non invece quello più particolare del rapporto tra Chiesa e Stato per riferimento alla questione scolastica.

L'articolazione del Convegno prevedeva due momenti logici, abbastanza nettamente distinti; fin troppo distinti, come hanno notato a posteriori alcuni partecipanti. Il primo momento era quello dedicato alla ricognizione del progetto di riforma e dei suoi criteri, e insieme del dibattito pubblico che ne ha accompagnato l'elaborazione; per questo primo momento abbiamo ritenuto conveniente affidarci agli addetti ai lavori, e dunque a studiosi a vario titolo professionalmente impegnati sulla questione scolastica. Il secondo momento invece era quello dedicato alla discussione delle questioni di principio che il dibattito sulla riforma obiettivamente propone alla riflessione della teologia e della coscienza cristiana in genere; e dunque era naturale che la parola passasse ai teologi. Lo svolgimento effettivo del Convegno ha reso manifesta una tendenziale sconnessione tra i due momenti; essa era obiettivamente prevedibile; rifletteva infatti la distanza indubitabile del dibattito corrente sulla scuola dalle questioni di fondo che il Convegno intendeva istruire. E tuttavia la previsione facile di questa sconnessione non ci è parsa un argomento sufficiente per rinunciare all'articolazione accennata, e più in generale al contributo degli addetti ai lavori. Abbiamo motivo per pensare che il confronto tra teologi da un lato, pedagogisti, politici, intellettuali laici a vario titolo esperti di questione scolastica dall'altro, si sia realizzato nel dibattito del Convegno, in aula e negli incontri personali, in misura maggiore rispetto a quanto la pubblicazione di questi atti possa documentare.

Il primo momento del Convegno ha previsto quattro relazioni. La prima è stata dedicata ad un'esposizione sintetica del progetto di riforma della scuola, dei suoi criteri ispirativi e dei suoi nodi problematici. Essa è stata affidata al *Prof. Lucio Guasti*, che è ordinario di Didattica generale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore nella sede di Piacenza; egli è anche, e soprattutto per ciò che qui interessa, presidente dell'Istituto Nazionale di Docu-

mentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa, istituzione questa che nasce dalla recente (1999) trasformazione della precedente Biblioteca di Documentazione Pedagogica e funge quale organismo di consulenza del Ministero della Pubblica Istruzione; a tale titolo egli è stato significativamente coinvolto nell'elaborazione del progetto di riforma.

La seconda relazione è stata dedicata invece ad uno dei tratti più qualificanti della nuova scuola disegnata dal progetto di riforma, quello dell'autonomia. L'istanza dell'autonomia appare per un primo aspetto largamente condivisa; essa deve correggere la rigida e paralizzante ingessatura burocratica che ha caratterizzato la scuola italiana negli ultimi decenni. Per un secondo aspetto l'autonomia prevista si espone ad un sospetto, di diventare cioè lo strumento per non decidere a livello nazionale ciò che effettivamente sarebbe difficile decidere, stante il difetto di consenso, e ancor prima di una lingua comune, per istruire questioni tanto grandiose quali sono quelle legate alla formulazione di un progetto educativo della scuola. Nel dibattito che accompagna il progetto di riforma trova documento il timore che sotto l'ombrello del decentramento possano crescere in futuro fenomeni di frammentazione corporativa della scuola italiana. Su questo aspetto della riforma ha riferito la *Prof.ssa Albertina Soliani*, già direttrice didattica e dunque provvista di grande esperienza sull'argomento scuola; ella è stata poi soprattutto sottosegretario al Ministero della Pubblica Istruzione nel governo Prodi; nelle ultime elezioni è stata eletta senatrice e fa attualmente parte della VII Commissione permanente, che si occupa di Istruzione pubblica e di beni culturali.

Tra i criteri più frequentemente invocati nella stagione recente, a giustificazione del progetto di riforma della scuola – come per altro per molte altre decisioni politiche – sta quello connesso alla necessità di 'entrare in Europa'. Tale criterio consente di prendere decisioni che gli italiani da soli mai riuscirebbero a prendere. Come si muovono gli altri paesi europei in materia di scuola? Il confronto s'im-

pone; non solo in vista della coordinazione dei sistemi scolastici, ma più radicalmente per verificare se e come in altri paesi siano affrontati temi e problemi che il dibattito italiano stenta a mettere a fuoco. Sul tema abbiamo chiesto un contributo alla *Prof.ssa Luisa Ribolzi*, docente di sociologia dell'educazione e di sociologia della famiglia presso l'Università di Genova.

Il tema della quarta relazione, *Gli intellettuali e la riforma della scuola*, è stato suggerito da un'impressione previa, che è stata insieme una delle motivazioni decisive a dedicare un convegno al tema della scuola; l'impressione è quella che la cultura 'alta', tipicamente la cultura universitaria, e più precisamente la cultura che dovrebbe occuparsi della grande tradizione letteraria e filosofica del nostro paese, sia stata fino ad oggi troppo assente dalla questione della scuola e della sua riforma. Tale latitanza dispone, per la sua parte, lo spazio per quella piega soltanto procedurale della riforma, alla quale già si è accennato. L'impressione aveva bisogno d'essere verificata, abbiamo chiesto di farlo al *Prof. Massimo Cacciari*, ordinario di Estetica presso l'Istituto Universitario di Architettura di Venezia e noto pubblicitista.

Il secondo momento del Convegno prevedeva tre relazioni. La prima dedicata ad una rassegna critica del contributo fin qui prodotto dalla cultura cattolica sul tema della riforma della scuola. Identificare la cosiddetta 'cultura cattolica' è compito che solleva difficoltà consistenti; la tradizione cattolica appare infatti presente e operante in Italia anche e soprattutto in molte forme 'carsiche'; non di esse intendeva occuparsi la relazione, ma di quelle espressioni del pensiero cattolico istituzionalmente più qualificate e quindi riconducibili ad un profilo ecclesiale; esprime un tale pensiero orientamenti proporzionalmente univoci sul tema della scuola, ed eventualmente quali sono? La relazione è stata affidata al *Prof. Bruno Seveso*, ordinario di teologia pastorale presso la nostra Facoltà.

Una relazione è stata dedicata espressamente alla questione già sopra segnalata della 'laicità', che pare uno degli

snodi qualificanti della stessa questione scolastica. Il tema non può essere istruito altro che sullo sfondo della più generale questione di un ripensamento storico e teorico della laicità civile, destino da tutti riconosciuto della società complessa. Il tema della laicità è stato svolto per lungo tempo per riferimento assolutamente privilegiato allo Stato; così è accaduto in particolare nella tradizione culturale liberale, e con le note complicazioni nel caso italiano. Tale privilegio è strettamente connesso alla riduzione della politica alla sfera dell'istituzione politica, e dunque con l'abdicazione al compito di pensare la qualità politica della vita comune tutta. La società è pensata oggi per lo più alla maniera della hegeliana 'società civile', dunque come sistema delle libertà individuali. Appunto tale plesso di pensieri dev'essere rivisto, per poter chiarire i problemi che la laicità civile indubitabilmente comporta. Oltre tutto, nei tempi più recenti sollecita vistosamente il ripensamento del dogma occidentale della laicità il fatto nuovo della società multietnica. Il problema è però più antico, anche se rimosso dalle forme dominanti della cultura pubblica. Quei 'valori comuni', ai quali la vita comune delle società occidentali di necessità deve fare riferimento, non sono affatto così comuni come si suppone; essi richiedono una coltivazione della coscienza, o diciamo più espressamente un'opera educativa, alla quale la scuola stessa è ovviamente impegnata. L'approfondimento del tema della laicità è stato affidato al *Prof. Marco Vergottini*, docente di teologia presso la nostra Facoltà.

Finalmente, l'ultima relazione, svolta da chi qui scrive, è stata dedicata alla considerazione sintetica della relazione tra scuola e questione educativa nelle società occidentali. Proprio questo pare essere il nodo cruciale della questione scolastica. Il riferimento della scuola all'obiettivo dell'educazione è nominalmente riconosciuto da tutti, ed è anche ritualmente richiamato da ogni provvedimento legislativo in materia. Definire che cosa sia educazione, per altro, pare diventato estremamente difficile sullo sfondo della cultura oggi più diffusa. I compiti educativi della scuola debbono

essere certo delimitati; occorre riconoscerne il nesso con l'istruzione, che è momento solo parziale dell'educazione. Non si possono però dissociare, né tanto meno contrapporre, educazione e istruzione; occorre invece riconoscere come lo stesso apprendimento dei saperi riflessi o scientifici, a cui mira l'istruzione, ha un innegabile profilo educativo. A tal fine, occorre procedere dalla considerazione esplicita di quella distanza che obiettivamente caratterizza i rapporti tra saperi 'scientifici' moderni e sapere immediato della coscienza, che presiede alla vita effettiva. Soltanto a procedere dal riconoscimento della separazione tra scienza e coscienza, rispettivamente dell'obiettivo privilegio che la scienza conosce nelle forme della vita sociale, è possibile chiarire le condizioni che sole consentono un apprendimento del sapere scientifico che realizzi effettivamente un profilo educativo.

La riforma della scuola torna ad essere in Italia una questione aperta, come sopra si notava. Essa rimane, e rimarrà prevedibilmente per molto tempo, una questione aperta per tutte le società occidentali. Non ancora aperto ci pare invece un confronto pubblico sulla questione educativa nelle medesime società. Esattamente la realizzazione di un tale confronto ci pare la condizione preliminare per fare uscire la questione scolastica dalle secche in cui essa è stata cacciata dall'obiettiva rimozione della riflessione sul compito educativo. Ci auguriamo che gli spunti offerti in tal senso da questo nostro Convegno possano essere ripresi e possano servire a iscrivere da capo il tema dell'educazione nel repertorio dei temi fondamentali dei quali deve occuparsi ogni forma di pensiero responsabile, sia essa cattolica o 'laica'.

Il medesimo auspicio è stato espresso dal *Cardinale Carlo Maria Martini*, nella sua Introduzione al Convegno. Oltre che Arcivescovo di Milano il Cardinale è anche Gran Cancelliere della Facoltà. Non soltanto a tale titolo gli abbiamo chiesto di introdurre i lavori del Convegno, ma anche a motivo della speciale attenzione che egli sempre ha dedicato al tema educativo nel suo ministero episcopale.

L'auspicio che si dice è da lui espresso non per riferimento esclusivo al nostro Convegno, ma più in generale per riferimento alla cura che mostra per il tema dell'educazione la Chiesa tutta; e in particolare, ci pare di poter precisare, la Chiesa di Milano.

Giuseppe Angelini