

LA RIFORMA DELLA SCUOLA: UN'OPPORTUNITÀ EDUCATIVA PER RIPENSARE L'INIZIAZIONE CRISTIANA?

SOMMARIO: 1. «Fuori dal mondo» ovvero la querelle dell'iniziazione cristiana nella scuola - 2. L'iniziazione cristiana tra il modello di formazione lineare e la costruzione della Learning Society - 3. La crisi della nozione di riforma e l'interpretazione della ratio educativa - 4. Per una forma di iniziazione cristiana tra famiglia e scuola

Trattare un tema straordinariamente ampio e controverso come quello designato dal titolo implica la necessità di circoscrivere l'ambito del discorso, di definirne gli scopi, enunciando le premesse metodologiche.

La riforma dell'intero sistema formativo nazionale, i mutamenti introdotti in materia di *autonomia delle istituzioni scolastiche*, i corsi di laurea in scienze della formazione primaria per gli insegnanti della scuola per l'infanzia e dei primi anni della scuola di base, le scuole di specializzazione per tutti i docenti dell'obbligo formativo configurano, da alcuni anni a questa parte, una complessa transizione giuridico-istituzionale, organizzativa e, *lato sensu*, culturale. Il saggio intende formulare alcune considerazioni in ordine alla trasformazione strutturale che si ripercuote in diversi modi sulle modalità dell'iniziazione cristiana e sul suo attuale profilo formativo. Entro quest'ambito di discorso, le riflessioni che seguono si attengono a rilevazioni fenomenologiche sulle quali mi prefiggo di elaborare un'interpretazione teoretico-pedagogica equidistante tanto dall'enfasi riformista quanto dalla sicumera conservatrice.

Non mi prefiggo, beninteso, di compiere una disamina analitica riguardo alla genesi e all'evoluzione dei processi di rinnovamento del sistema formativo italiano nell'ultimo lustro.

L'intento è quello di individuare alcune tra le più rilevanti potenzialità offerte dalla normativa recente, senza misconoscerne manchevolezze ed incongruenze.

Le riflessioni finali invitano a rilevare sia la sostanziale estraneità della *vis* riformatrice rispetto agli attuali orientamenti pastorali riguardanti l'iniziazione cristiana, sia le opportunità educative che possono scaturire dal confronto serrato e dalla progettualità teologico-pastorale e pedagogica.

1. «FUORI DAL MONDO» OVVERO

LA QUERELLE DELL'INIZIAZIONE CRISTIANA NELLA SCUOLA

La coppia di termini *ri-forma* e *formazione* non configura soltanto un'assonanza lessicale. La polisemia del termine *formare* «penetra» nel significato assunto dalla parola *ri-forma*. Qualsiasi intervento riformatore, perciò, acquista un particolare valore euristico e un'indiscussa risonanza socio-culturale, politica e religiosa qualora esso sia riferito al mondo della *formazione*.

La coppia di termini in questione indica un'irriducibile problematicità conoscitiva: i molteplici aspetti connessi con l'azione del conferire o ridare *forma* implicano *un'ermeneutica della formazione* che rappresenta la premessa, necessaria ma non sufficiente, per intendere il senso e le prospettive di una *ri-forma*.

A titolo esemplificativo, ciascuno di noi non può trascurare la forma, l'orientamento assunto nel vivere quotidiano in riferimento alle intenzioni e agli ideali professati. Interpretare le vicende quotidiane con discernimento senza escludere la *ri-forma* e la conversione è l'emblema formativo che contrassegna le prime sequenze del film *Fuori dal mondo*, diretto da Giuseppe Piccioni nel 2000. Nel contesto di un itinerario vocazionale, la maestra delle novizie enuncia sobriamente quella tradizione formativa che appartiene all'istituto religioso femminile nel quale la protagonista è intenzionata a fare la professione solenne: «Molte di voi sono venute pensando di essere chiamate a chissà quali grandi opere. Certo, ognuna in cuor suo, vorrebbe essere il più vicina a Dio, averLo tutto per sé, essere la Sua preferita. Non siamo chiamati a grandi compiti, ma a quelli ordinari, di poco conto. È la presenza del Signore che li rende tutti di valore infinito. L'abito che porterete sarà il segno evidente della vostra scelta, della vostra vicinanza a Dio. Non vi difenderà dal mondo. Dovrete averne cura come dovrete avere cura di voi stesse. Ma non dovete avere un eccessivo desiderio d'essere troppo curate, d'essere appariscenti. Non preoccupatevi se qualcuno là fuori vi guarderà come donne a metà, come a delle fallite. Non dovete piacere per gli abiti ma per il contegno, per quello che siete veramente».

Un'ermeneutica della formazione impegna a decifrare e ad intendere le ragioni che connettono le intenzioni originarie della vocazio-

ne personale alla forma, per così dire istituzionale, nella quale essa può effettuarsi e agli eventi che segnano i contesti del vivere.

L'espressione «riforma della scuola» può essere compresa se si è disposti al confronto e alla riforma di sé e delle certezze biografiche che ci identificano. Accettare di nuovo il «noviziato» del cambiamento – non i grandi compiti, ma quelli ordinari, di poco conto – esige sempre una consapevole scelta di umiltà. È la presenza del Signore Risorto che rende tutto, anche l'attuale, confusa congiuntura storico-culturale, di *valore infinito*. Con la medesima consapevolezza, occorre riconoscere che l'attuale congegno riformatore non contiene elementi espliciti ascrivibili allo specifico dell'iniziazione cristiana. Essa è paradossalmente «fuori dal mondo» in un contesto pluralista e multiculturale.

2. L'INIZIAZIONE CRISTIANA TRA IL MODELLO DI FORMAZIONE LINEARE E LA COSTRUZIONE DELLA LEARNING SOCIETY

Da tempo, le analisi di molti studiosi, di diverso orientamento ideologico e varia appartenenza disciplinare, mettono in risalto la *crisi del modello di formazione lineare* affermatosi nell'epoca moderna. La scuola, la *forma* d'istruzione più influente e generalizzata dell'Occidente, ha in vario modo trasmesso quelle conoscenze indispensabili al vivere civile e all'esercizio delle professioni più qualificate. La *linearità* del percorso di scolarizzazione, finora ritenuta generalmente funzionale all'inserimento delle giovani generazioni nell'ambito della vita adulta, non pare più in grado di soddisfare le principali richieste socio-economiche provenienti dalla cultura ambiente¹.

Il ritmo sincopato dell'innovazione tecnologica rende rapidamente obsolete le conoscenze strumentali per cui oggi è da più parti intesa come *attuale* una formazione cognitiva rivolta a favorire l'acquisizione della capacità di apprendere sempre nuove abilità, lungo tutto l'arco della vita. Di là da stereotipi e preconcetti riguardo alla complessità dei fenomeni costituenti la cosiddetta *società conoscitiva*, la stessa iniziazione cristiana dev'essere pensata nel contesto di una profonda

¹ I. FIORIN, *Riforma della scuola e insegnamento. Dalle conoscenze alle competenze, dalle competenze ai saperi*, Milano, I.S.U. - Università Cattolica, p. 7: «L'Italia condivide con gli altri Paesi la crisi del modello di formazione qual è stato elaborato nei sistemi scolastici moderni (...) Tale modello si reggeva su una logica semplice e lineare, secondo la quale al sistema scolastico era richiesto di fornire quelle conoscenze o di formare quelle abilità che, una volta terminato il percorso di scolarizzazione, erano richieste nella situazione lavorativa».

trasformazione socio-culturale, dove molteplici fattori materiali e formali agiscono simultaneamente e in modo trasversale².

L'espressione *società conoscitiva* o *del sapere* o *Learning Society*, come proposto nel 1995 dalla Commissione europea nel *Libro bianco su istruzione e formazione* designa un orizzonte di riferimento su cui concorda anche il *Rapporto all'UNESCO* della Commissione internazionale presieduta da J. Delors. Il *Rapporto sull'Educazione per il XXI secolo*, nello stesso anno, presenta l'educazione come «l'utopia necessaria» in quella «società globale che apprende» i cui confini sono ormai quelli del pianeta.

Il tema dell'iniziazione cristiana, lungi dall'essere interpretato secondo gli stereotipi della secolarizzazione, ha oggi da essere pensato senza alcuna sudditanza ad un modello imperniato sulla *linearità* del percorso di scolarizzazione. La coscienza credente deve affrontare il progetto di quella *società del sapere*, in cui conoscere, come asserisce il *Libro bianco su istruzione e formazione*, è «la condizione per essere» e l'elemento decisivo per «stabilire il posto che ciascuno è chiamato a occupare (...) in un mondo che attraversa un periodo di transizione e di profondi cambiamenti. Tutto indica che la società europea, al pari delle altre, sta per entrare in una nuova era, probabilmente più mutevole ed imprevedibile delle precedenti»³.

Le suggestioni e le ambiguità suscitate dall'adozione della prospettiva di una società «destinata ad apprendere» rimandano alla consistenza assiologica ovvero all'*accezione* da attribuire al *primato dell'educazione* che, in linea di principio, né il *Libro bianco* né il *Rapporto all'UNESCO* rimettono in questione. Quest'ultimo sottolinea che, nella costruzione della *società del sapere*, l'educazione «va collocata al centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità: il suo compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le potenzialità creative, compresa la responsabilità per la nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali»⁴. Nel 1995, le dichiarazioni internazionali riguardanti «l'utopia necessaria» o il «primato» dell'educazione autorizzano ad interpretare la formazione ancora nell'ambito

² L'avvento della società cognitiva è lo sfondo tematico del *Libro bianco su istruzione e formazione*, pubblicato dalla Commissione europea a metà degli anni Novanta, in occasione dell'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita. Sempre del 1995 è il Rapporto della Commissione internazionale dell'Unesco sull'*Educazione per il XXI secolo* dal titolo *Learning: the treasure within*, che non differisce in modo sostanziale nel rappresentare il contesto socio-culturale alle soglie del terzo millennio.

³ COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles-Lussemburgo, 1995, p. 77.

⁴ J. DELORS ET AL., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, p. 15.

di quella *comunità educante* che rappresenta la prospettiva del Rapporto all'UNESCO della Commissione presieduta da E. Faure, all'inizio degli anni Settanta. Tuttavia non può essere ignorata, al riguardo, la differenza di prospettive tra i due *Rapporti*, comprensibile alla luce delle scelte lessicali: l'espressione *società della conoscenza* può essere sì intesa in connessione con la proposta della *comunità educante*, ma le diverse opzioni terminologiche sono eloquenti. La *Learning* o *Knowledge Society* designata dal Rapporto Delors non è un sinonimo di quanto l'espressione *Learning to be* indica nella terza parte del Rapporto Faure con particolare riferimento alla prospettiva della comunità educante.

3. LA CRISI DELLA NOZIONE DI RIFORMA E L'INTERPRETAZIONE DELLA RATIO EDUCATIVA

Un'ulteriore considerazione di quadro, *lato sensu* storico-culturale, si rende necessaria per pensare la *formazione degli insegnanti*. Quest'ultima è configurabile come regolativa ovvero sempre da perseguire e mai pienamente compiuta, destinata a svolgersi lungo tutto l'arco della vita, tra «transitio» e «contradictio»⁵. Al medesimo tempo, la *possibilità stessa della formazione*, e quella degli insegnanti in specie, oggi è soggetta a numerosi fattori materiali e formali di cambiamento che sfuggono ai percorsi del governo politico ed educativo.

Il *Rapporto all'UNESCO sull'Educazione nel XXI secolo* enuncia alcune «tensioni da superare», meglio sarebbe forse definirle *contraddizioni polimorfe*, la cui rilevanza investe qualsiasi progetto formativo che pure si dichiari «permanente». Tra globalizzazione e localismo, competizione e solidarietà, tradizione e rinnovamento, il *conflitto delle interpretazioni* che interessa la ri-forma del sistema scolastico non si deve in modo esclusivo alla contrapposizione ideologica indotta dalla congiuntura politica pre-elettorale, ma costituisce un fatto che riveste una risonanza particolare nella prospettiva di decidere modalità, tempi, fini e procedure di una diversa formazione per coloro che si candidano a svolgere attività insegnative.

È ragionevole infatti che si apra un confronto serrato sulla qualità della competenza e dell'impegno propri della professionalità docente nella *Knowledge Society*, di là dall'esigenza di introdurre nuove normative o di coniugare in modo funzionale efficienza e *performance*. «Preoccuparsi» della *preparazione degli insegnanti*, anche etico-educativa oltre che disciplinare, psico-pedagogica e didattica, rappresenta una condizione imprescindibile per istruire in modo efficace il

⁵ Riguardo a «transitio» e «contradictio» come fattori formali del cambiamento, cf. L. PRENNA, «L'educazione nella società conoscitiva», *Pedagogia e Vita* 4 (2000) 42-57.

dibattito sulla riforma del sistema formativo nel suo complesso. Essa può rimanere «lettera morta» e il disposto legislativo essere disatteso se quelli che sono chiamati ad applicarlo non si riconoscono «cittadini» nella scuola, ma soltanto impiegati o burocrati; sono o si sentono impreparati al nuovo corso; non sono persuasi della validità del *new deal*; oppongono intenzionalmente resistenza al cambiamento.

Le scelte importanti nell'ambito dell'educazione interessano l'intera società e non soltanto i responsabili delle politiche scolastiche: ciò impone una particolare attenzione alle procedure decisionali ed operative con cui si introducono le innovazioni. Deliberare, in tale settore della legislazione, richiede, perciò, un dibattito democratico che coinvolga i protagonisti del processo educativo e, contestualmente, i soggetti organizzati della società civile. Come osserva L. Prenna, «il successo delle riforme passa attraverso la formazione di un consenso sociale» che certo non può essere gestito dai soli organismi sindacali e di categoria. «Dovrebbe crescere nella consapevolezza di tutti l'idea che (pre)occupandoci dell'educazione, progettiamo la società futura e il futuro della società»⁶.

Se un'ermeneutica della formazione costituisce la premessa per intendere le prospettive di una riforma, non di meno quest'ultima rappresenta un termine *ad quem* da interpretare, sia pure in modo sintetico, per comprenderne l'ambiguità semantica. Nell'odierno contesto socio-culturale contrassegnato dall'estrema dinamicità dei processi d'innovazione, non può essere concessa soverchia fiducia all'ipotesi di *una* riforma, anche qualora essa risulti utile ed effettivamente applicata. Ai problemi generati dalla presunta inadeguatezza dei sistemi scolastici nel far fronte alle domande innescate dal ritmo accelerato dei cambiamenti civili e tecnologici è oggi illusorio rispondere con *una* riforma, nella comune accezione del termine.

La crisi della stessa nozione di «riforma» è inevitabile, tali e tanti sono i mutamenti, i conflitti, le interpretazioni della complessità sociale. Non è una concezione rivoluzionaria, giacobina di riforma che può riscattare la staticità di diverse e *nuove* strutture formative, se il risultato consiste, infatti, nel fissare in un altro modulo organizzativo la *vis* proteiforme dell'esperienza culturale ed economica o delle trasformazioni tecniche attuali...

Il problema più urgente da affrontare – prima, durante e dopo la riforma del sistema formativo – è quello «della valorizzazione del capitale umano esistente, del patrimonio di competenze e motivazioni tutt'altro che trascurabile che già attualmente opera nella scuola italiana in condizioni tuttavia che non ne consentono la piena espres-

⁶ L. PRENNA, «L'educazione nella società conoscitiva», 57.

sione⁷». Un processo riformatore, per essere avviato e condotto a compimento, deve proporsi finalità educative, altrimenti è destinato ad attuarsi secondo procedure funzionali, prive di una *forma* che dia significato al nuovo assetto propriamente formativo.

Come sostiene A. Cavalli, introducendo gli esiti della *Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, «I prossimi cinque anni saranno decisivi. Le scuole sperimenteranno concretamente cosa vuol dire sfruttare gli spazi dell'autonomia e l'apparato ministeriale (centrale e periferico) dovrà riconvertirsi a nuovi compiti che non siano più quelli della gestione centralizzata dell'intero sistema. Gli insegnanti avranno l'opportunità di diventare i veri protagonisti del processo di cambiamento e di assumerne la *leadership*»⁸.

Una riforma improntata ad accordare un'autonomia meramente funzionale, allo scopo di attuare una diversa allocazione delle risorse materiali (ottimizzazione delle prestazioni e migliore erogazione del servizio), risponde a un'esigenza imprescindibile, ma è inadeguata rispetto alla complessa congiuntura storica odierna. Una tale riforma si dimostrerebbe insufficiente, alla prova dei fatti, a rispondere alla sfida della formazione degli insegnanti nel nuovo millennio.

L'ostilità ideologica che alimenta il dibattito sulle trasformazioni in atto sovente traslascia di focalizzare quelle che sono le questioni cruciali: la *querelle* della professionalità docente, innanzitutto, congiunta con le possibilità dischiuse dalla svolta dell'autonomia⁹. Ciò prospetta, in modo ineludibile, un ulteriore orizzonte di senso, quello della cultura o della *ratio educativa*. Realizzare importanti cambiamenti nel modo di funzionamento delle scuole e dell'intero sistema formativo senza affrontarne in modo intenzionale le implicazioni educative interroga sulla consapevolezza pedagogica della ragione riformatrice. Un caso emblematico può essere evocato. Il Ministero della Pubblica Istruzione avrà ancora il compito di promuovere l'innovazione, ma soprattutto

⁷ A. CAVALLI, *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2000, p. 24: «Ogni giudizio sommario che si riferisca in modo indifferenziato al ceto degli insegnanti nel suo complesso è irrimediabilmente scorretto (...) Trattare in modo uniforme una categoria così differenziata al suo interno ha inevitabilmente l'effetto di produrre iniquità e di deprimere le motivazioni (...) Una qualsiasi organizzazione incapace di valorizzare le risorse migliori di cui dispone al suo interno è inevitabilmente condannata al declino».

⁸ *Ivi*, 22.

⁹ La legge n. 59 del 1997, in specie col suo articolo 21, ha generato una serie di decreti legislativi e di regolamenti, entrati in vigore dal settembre dell'anno 2000, destinati a diffondere un processo di ampliamento dell'autonomia scolastica così profondo che i suoi effetti saranno pienamente valutabili a distanza di alcuni lustri.

to deterrà il compito di promuovere le innovazioni che l'autonomia avrà generato, al fine di favorire le condizioni per diffondere quelle che hanno dato risultati positivi e rivedere quelle che, invece, hanno prodotto effetti negativi.

L'effettivo funzionamento di un sistema di monitoraggio e valutazione dovrebbe permettere di assicurare la continuità della tensione riformatrice, di là dai numerosi ostacoli che il disposto legislativo può incontrare. Per alcuni versi ciò attuerebbe una risemantizzazione non idealizzata o generica del termine *riforma*. Ma secondo quale *ratio educativa* vengono valutati i risultati delle innovazioni? Non può essere misconosciuto il pluralismo nelle visioni del mondo, nei valori educativi che soggiace all'istituzione di qualsiasi sistema valutativo. Valutare, infatti, non equivale a certificare la conformità ad un ideale predefinito ed omologante.

Assume un'oggettiva importanza, proprio nella prospettiva dei valori che costituiscono la *forma* della valutazione, la legge quadro sul riordino dei cicli scolastici in Italia¹⁰. Essa dispone una profonda riforma del modello educativo di istruzione, a prescindere – per alcuni versi – da qualsiasi obiettiva *valutazione* sia delle possibili alternative al disegno approvato sia del sistema che va a sostituire. Non è mia intenzione enfatizzare quanto sia improvvido un cambiamento non supportato tecnicamente da analisi rigorose per comprendere, effettuare simulazioni e monitorare i principali effetti dei mutamenti introdotti. Ad onor del vero un considerevole numero di sperimentazioni sono state avviate in vista del riordino dei cicli, ma soltanto in termini generali la *ratio* della legge-quadro si deve a un'attenta riflessione sui risultati ottenuti. Come noto, sulle deliberazioni in materia di durata ed articolazione dei cicli hanno esercitato un influsso determinante pressioni partitiche e sindacali ispirate da preoccupazioni di diversa natura e dubbia scientificità.

Occorre, d'altro canto, riconoscere la rilevanza innovativa introdotta dalla legge-quadro n. 30 del 10 febbraio 2000. Hanno da essere segnalate, sia pure in estrema sintesi, alcune caratteristiche che hanno riscosso un ampio apprezzamento da parte dell'opinione pubblica: l'inedita considerazione «strutturale» rivolta al fenomeno della dispersione scolastica; l'obbligo formativo degli adolescenti portato sino a diciotto anni; l'allineamento dell'Italia con i partner più importanti della Comunità Europea; l'impegno per conferire un'adequata efficienza organizzativa al sistema dell'istruzione, che comprende anche il riordino dell'amministrazione ministeriale centrale e periferica.

¹⁰ Sulla legge in questione, la n. 30 del 10 febbraio 2000, cf N. GALLI, «Coscienza pedagogica e riforma dei cicli scolastici», *Pedagogia e Vita* 4 (2000) 9-11.

4. PER UNA FORMA DI INIZIAZIONE CRISTIANA TRA FAMIGLIA E SCUOLA

Dedico queste ultime pagine a riconsiderare un fattore di cambiamento nell'ambito dell'organizzazione del sistema educativo di istruzione che negli ultimi venticinque anni ha impresso una nota caratteristica all'organizzazione scolastica. Il riferimento è alle *istanze della partecipazione* dei genitori all'attività della scuola che si sono affermate in Italia a metà degli anni Settanta coi Decreti Delegati¹¹. Le potenzialità in essi contenute si sono espresse su un piano sovente formale, come mostra lo scarso interesse che negli ultimi due decenni hanno generalmente riscosso gli organismi da essi istituiti.

L'attuale riforma del sistema formativo fa sì che il nesso famiglia-scuola ritorni, dopo un quarto di secolo, in primo piano, assumendo l'importanza educativa, sociale, giuridica e religiosa che gli compete. L'itinerario ideale da compiere, osserva L. Corradini, «si può riassumere in un motto 'Dal sospetto al contratto'. Oppure, in termini più tradizionali, 'Dal sospetto all'intesa, all'alleanza, alla collaborazione'... purché si riconosca che il punto di partenza è un complesso di difficoltà di varia natura», che hanno reso «normale» il sospetto: non solo quello a carico dei partner, ma soprattutto che l'intera operazione sia possibile, utile e, soprattutto, sensata¹².

Un'analisi del primo articolo della legge-quadro sul riordino dei cicli non smentisce il «quadro della collaborazione 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. È condivisibile quanto osserva al riguardo N. Galli. «La scuola dell'autonomia ha il dovere di accentuare in concreto l'interazione scuola-famiglia, la qual cosa postula un'innovazione nelle relazioni interne ed esterne sia degli istituti scolastici sia dei vari nuclei domestici», già in qualche modo preannunciata dai documenti del ministero negli anni Novanta¹³.

Le rinnovate competenze degli organi di governo e gestione territoriale non dovrà trascurare alcune aspettative irrinunciabili. Queste implicano la regione, dalla quale dovrebbe sprigionarsi una forza

¹¹ Cf la Legge Delega n. 477 del 30 luglio 1973 e il Decreto Delegato n. 416 del 31 maggio 1974. Per una valutazione dei decreti delegati da parte di differenti orientamenti, si vedano i saggi di N. GALLI, L. PATI, G. RAITERI nella prima parte del volume di *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, Brescia, La Scuola, 1990.

¹² L. CORRADINI, «I nessi tra famiglia e scuola e l'associazionismo familiare in campo scolastico», in P. DONATI (a cura di), *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, Milano, San Paolo, 1993, 243-244.

¹³ N. GALLI, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Milano, Vita e Pensiero, 2000, 135.

propulsiva di sostegno ed avvaloramento del diritto allo studio di tutti i minori; la provincia, da cui è lecito attendersi un impegno oculato, perché l'offerta scolastica sia ben articolata sul territorio di competenza; il distretto, al quale spetterebbe d'istituire i collegamenti indispensabili tra i diversi istituti per renderne effettivo il coordinamento.

È nella singola scuola, come parte del sistema di istruzione «finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno», che hanno da attuarsi il progetto formativo e la sua valutazione. Questo significa, movendo ancora dal primo articolo della legge-quadro sul riordino dei cicli, che «il sistema educativo di istruzione e di formazione» è lo strumento principale con cui «la Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali adeguate all'inserimento e alla vita sociale e nel mondo del lavoro».

In codesto ambito l'azione di spinta della famiglia è essenziale; va quindi ricercata affinché eroghi ciò che può offrire per il rinnovamento auspicato. Conferire alla famiglia i poteri necessari ad incidere sulla riforma della scuola e della formazione degli insegnanti rappresenta oggi una sfida che, come a metà degli anni Settanta, riveste un significato tutt'altro che marginale nell'attuale congiuntura storico-culturale. Gli organi collegiali da tempo hanno instaurato *de iure*, se non *de facto*, un rapporto di relativa prossimità e non v'è alcun indizio normativo che sul piano gestionale ed organizzativo l'autonomia possa essere interpretata contro lo spirito di collaborazione ed intesa inaugurato dai Decreti Delegati.

Sono persuaso che nel novero di una profonda trasformazione istituzionale, come quella che interessa l'intero sistema della formazione scolastica italiana, l'alleanza tra genitori e insegnanti sia indispensabile per propiziare la riuscita della riforma. Assicurare la continuità dei processi formativi o inserirsi in modo creativo nel contesto delle forme di istruzione in Europa rappresentano fini apprezzabili che difficilmente possono essere raggiunti qualora scuola e famiglia non recuperino capacità propositiva e consolidino una fattiva collaborazione sul piano gestionale.

Al proposito, occorre auspicare che l'interpretazione didattica dei curricoli scolastici tenga in dovuta considerazione quello che il Guasti designa come il «criterio antropologico»¹⁴ e, al tempo stesso, che i nuovi corsi di laurea e di specializzazione rivolti ai docenti non sot-

¹⁴ L. GUASTI, «Curricolo, competenze, significati», *Pedagogia e Vita* 4 (2000) 102-131.

tovalutino le implicazioni educative connesse con l'essenziale rapporto esistente tra politica familiare e scuola¹⁵.

Senza alcuna velleità panpedagogica, e allo stesso tempo rifiutando inappropriate sudditanze, reputo indispensabile segnalare alcune questioni che richiedono un'attenta considerazione in ordine agli intendimenti del presente saggio.

1. In questa fase di riorganizzazione funzionale dell'assetto pedagogico-curricolare e oggettivo-strutturale del sistema scolastico¹⁶ tutta la comunità ecclesiale è chiamata a non rimanere indifferente. Se le problematiche inerenti il rapporto che intercorre tra società civile e riforma della scuola non sono *conosciute ed analiticamente partecipate*, in riferimento al merito e senza sterili polemiche, la comunità cristiana si estranea dal più profondo cambiamento dell'istruzione pubblica degli ultimi decenni.

2. La rilevanza degli elementi essenziali della riforma ha da provocare *un'articolata riflessione riguardo alle teorie di riferimento, alle modalità interculturali e alle forme metodologico-didattiche* in cui avviene l'educazione cristiana oggi. Non si tratta di operare in modo deduttivo e neppure di respingere pregiudizialmente alcunché.

A titolo meramente esemplificativo, è sufficiente pensare all'assenza di un significativo interesse della comunità ecclesiale a dialogare con le forme innovative assunte dalla scuola pubblica negli ultimi lustri che ha contribuito a provocare un'inevitabile marginalizzazione di talune consuetudini formative parrocchiali. (La «lezione frontale di catechismo» è uno stereotipo emblematico).

3. Dalle considerazioni esposte emerge un'intenzionale interpretazione della domanda che dà il titolo a questa riflessione. *La riforma della scuola: un'opportunità educativa per ripensare l'iniziazione cristiana?* dev'essere intesa, innanzitutto, come una sfida pastorale a considerare *l'apporto della comunità cristiana come comunità di famiglie credenti*. Un rinnovato ruolo di collaborazione tra scuole e famiglie attraverso cui costruire una cittadinanza solidale può ridefinire la dimensione civile, politica ed educativa dell'iniziazione cristiana? Questa non può essere ridotta in modo per così dire orizzontale ma neppure essere ritenuta o reputarsi «fuori dal mondo». Senza nulla togliere alla specificità kerigmatica dell'evangelizzazione, l'iniziazione cristiana non può disattendere il contesto nel quale avviene.

¹⁵ Cf L. PATI, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1995, 347.

¹⁶ T. DE MAURO, «Riforma della scuola e cultura dell'accoglienza», *Il Nodo – Scuole in rete* 15 (2001) 9.

4. La legge sull'autonomia avvia un consistente decentramento gestionale della scuola: progetti educativi d'ispirazione cristiana possono trovare nuovi spazi nell'ambito dell'organizzazione della proposta educativa scolastica. Al proposito, V. Zani, direttore dell'ufficio nazionale per l'educazione, in una recente intervista ritiene indispensabile «avviare nelle diocesi Laboratori di pastorale dell'educazione e della scuola» ed «istituire un coordinamento di tutte le realtà operanti sul territorio e dei soggetti abilitati e capaci di elaborare un progetto educativo d'ispirazione cristiana». Egli si chiede «quale contributo possano offrire i cattolici affinché la quota curricolare del P.O.F. affidata alle singole scuole sappia interpretare le reali esigenze della persona e i bisogni educativi espressi da un determinato territorio»¹⁷.

5. In questa prospettiva è compreso «l'insegnamento della religione cattolica che non è un corpo estraneo o qualcosa di aggiuntivo o di marginale al processo scolastico ma si inserisce armoniosamente nel contesto della vita della scuola»¹⁸. La comunità cristiana, nel dare consistenza alla funzione educativa della scuola, attraverso un *progetto globale* che animi tale funzione, compie un'opera di evangelizzazione che non può delegare all'insegnante di religione o al parroco.

Le competenze che devono essere acquisite hanno da accompagnarsi ad una rinnovata interpretazione dei ruoli sociali e pastorali: la definizione di compiti, responsabilità e luoghi di partecipazione contribuirà in modo rilevante ad identificare il significato della cultura religiosa e l'importanza dell'iniziazione cristiana.

Ben lungi da qualsiasi pretesa d'eshaustività, la ricognizione compiuta si è intenzionalmente sottratta a qualsiasi ripresa del tema nella prospettiva dell'odierno dibattito teologico-pastorale, preferendo compiere alcune sottolineature pedagogiche che possono sollecitare, a ragion veduta, un confronto e un'operatività significanti.

PIERLUIGI MALAVASI
Facoltà di Scienze della Formazione
Università Cattolica del S. Cuore
Via Trieste, 17
25121 Brescia

¹⁷ M. MUOLO, «Alla scuola serve un laboratorio. Zani: le riforme in atto esigono una partecipazione più attiva», *Avenire*, 22 aprile 2001, p. 20.

¹⁸ *Ivi*.