

**Centro Studi per la Scuola Cattolica**

**Atti del Seminario**  
**Il ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica**  
(Roma, 22 novembre 2002)

***Roma***  
***2003***

# INDICE

## *Presentazione*

Prof. Don Guglielmo MALIZIA – Prof. Sergio CICALTELLI

## *Prima Parte* *Dimensioni teorico-pedagogiche*

### *Introduzione*

Prof. Giorgio BOCCA – Prof. Don Pierino DE GIORGI

### *Relazione*

*I genitori: un soggetto educativo all'interno dell'istituzione scolastica.*

Prof. Luigi PATI

### *Relazione*

*I genitori e l'educazione cristiana delle nuove generazioni: principi, percorsi, responsabilità*

Mons. Giuseppe RIZZO

### *Osservazioni del moderatore*

Prof. Giorgio BOCCA

## *Seconda Parte* *Ipotesi di lavoro*

### *Tavola Rotonda*

*Le nuove forme di vita familiare nella società italiana*

Prof. Don Renato MION

*La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino*

Prof. Sante Redi DI POL

*Il punto di vista di un gestore*

Suor Angela Maria MACCIONI

*Il punto di vista di un Dirigente*

Fr. Mario PRESCIUTTINI

*L'AGeSC alla ricerca di un significato per la presenza dei genitori nella scuola cattolica*

Dott. Enzo MELONI

### *Dibattito*

Prof. Don Aldo BASSO  
Prof. Don Bruno BORDIGNON  
Prof.ssa Suor Eugenia LIBRATORE  
Dott. Ernesto MAINARDI  
Dott. Vito MASSARI  
Dott.ssa Maria Michela ROMAGNOLI  
Dott. Luciano SGOBINO  
Dott. Giancarlo TETTAMANTI  
Ing. Stefano VERSARI

*Conclusioni*

Prof. Giorgio BOCCA

## ***Presentazione***

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA – Prof. SERGIO CICALTELLI

### **1. Un Centro Studi per la Scuola Cattolica**

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), costituito dalla Conferenza Episcopale Italiana, è espressione della responsabilità che i *Vescovi* assumono nei confronti di tutta la scuola cattolica in Italia – compresi la scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e i centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

Scopo fondamentale del CSSC è quello di offrire alla comunità ecclesiale, a livello scientifico e operativo, un approfondimento dei problemi relativi alla *presenza* e all'*azione della scuola cattolica in Italia*. Questo intento si articola in rapporto alla sua identità e al progetto educativo, alla consapevolezza ecclesiale, alle strutture e ai servizi e al suo cammino verso le garanzie civili, giuridiche e politiche.

### **2. Una priorità del CSSC: il ruolo educativo dei genitori in interazione con gli altri soggetti all'interno della comunità scolastica**

Uno degli ambiti di intervento della prima programmazione operativa del CSSC, quella del 1997-00, era descritto nei seguenti termini: «Soprattutto nella direzione di un *modello partecipativo di Scuola Cattolica*, il CSSC si propone una scelta emblematica e significativa, promuovere in collaborazione con l'AGeSC la *presenza educativa del soggetto GENITORE*. Infatti, essa ancora prima che da realizzare come presenza di persone è da pensare nei contenuti e nelle modalità affinché sia significativa ai fini 'culturali' della scuola»<sup>1</sup>.

Tra gli intenti per il futuro del secondo piano di lavoro triennale (2001-03), uno dei *due fondamentali* impegni di natura contenutistica del CSSC consiste nel riuscire a *produrre contenuti culturali specifici usabili nella Scuola Cattolica per tre categorie di soggetti* fra cui i soggetti cosiddetti *partecipanti*. E in relazione a questi ultimi si specifica che «i tre Voti del Religioso, la coniugalità dei Genitori e il carisma delle Istituzioni devono poter diventare criteri produttivi di cultura nella e per la scuola cattolica. Contribuire a questo è compito proprio del CSSC»<sup>2</sup>.

Da ultimo, il piano di lavoro del CSSC per quest'anno prevede l'avvio di una ricerca nazionale sul "Ruolo dei genitori nella scuola cattolica". Questa, in linea con le sollecitazioni e le indicazioni contenute nella *Carta d'impegni programmatici*, intende «verificare le modalità e le possibilità di valorizzare la loro presenza non solo in termini di partecipazione o di cooperazione, ma di piena e specifica *corresponsabilità*, in interazione propositiva con gli altri soggetti, nella progettazione e realizzazione dell'offerta formativa in tutti i suoi aspetti educativi, culturali e gestionali»<sup>3</sup>. In questo quadro rientra *il presente seminario* che in relazione all'indagine nazionale vorrebbe approfondire gli aspetti teoretici del ruolo educativo dei genitori.

### **3. Presentazione della ricerca sul ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica**

Per la scuola cattolica, che da sempre, illuminata dalla Dottrina Sociale della Chiesa, ha considerato il proprio mandato e la propria stessa esistenza come basati sul principio di *sussidiarietà* e cioè *in strettissima continuità e prolungamento del diritto-dovere dei genitori all'educazione e all'istruzione dei propri figli*, la riflessione circa la piena valorizzazione di tutti i soggetti

---

<sup>1</sup> CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (CSSC), *Il servizio del Centro Studi alla scuola cattolica: un cammino sistematico di ascolto e di promozione*, Roma 2002, p. 25.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pp. 58-59.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 65.

e in particolare della famiglia costituisce un dovere pressante. Per essere più precisi, la titolarità dell'educazione dei figli spetta in modo precipuo alla coppia dei genitori e non tanto alla famiglia, intesa quest'ultima quale "società" più ampia che comprende la coppia, i figli, i nonni ed, eventualmente, ulteriori persone con le quali la coppia ha vincoli di parentela o mantiene strette relazioni. L'educazione della prole è, del resto, fine precipuo del matrimonio, elevato per i credenti alla dignità di sacramento. È proprio tale natura sacramentale a giustificare una ulteriore e specifica attenzione che si deve dedicare ai genitori all'interno di un progetto educativo animato dalla fede cattolica.

Il Sacramento del matrimonio "contiene", quindi, una ulteriore ricchezza che andrebbe costantemente approfondita in sé oltre che attraverso le differenti tappe di sviluppo della famiglia. La coppia, in analogia con la Trinità, trova in sé la potenza generatrice e rigeneratrice, nella propria intima coniugalità; di nuove persone oltre che di personalità mature, nella educazione. A tutto ciò presiede il suo essere «comunità 'di vita e di amore'» che le attribuisce «un compito educativo tutto suo nei confronti dei figli, un compito che affonda le radici nella stessa generazione». Si configura così un diritto-dovere educativo dei genitori che è «*essenziale*, connesso come è con la trasmissione della vita umana; [...] *originario e primario*, rispetto al compito educativo di altri, per l'unicità del rapporto di amore che sussiste fra genitori e figli; [...] *insostituibile ed inalienabile*»<sup>4</sup>.

Il *mandato pieno ad educare che Dio ha affidato alla coppia dei genitori*, è talmente e totalmente avvolgente e completo che la coppia stessa non può sottrarsene, nemmeno volendolo. E tutti di conseguenza, anche e soprattutto le scuole cattoliche, devono rispettarlo ed eliminarne gli ostacoli che si frappongono al suo dispiegarsi, riconoscendolo appunto come mandato diretto divino. Destinatari di quest'ultimo sono nell'ordine naturale, oltre alla famiglia, la società civile in via sussidiaria e nell'ordine soprannaturale la Chiesa. Per altro l'esistenza della scuola e in particolare della scuola cattolica, come soggetto civile, sociale ed eventualmente ecclesiale, è dovuta al principio di sussidiarietà, potendo i genitori istruire ed educare i figli direttamente.

Premesso che ciò che dà vita alla scuola è il patto educativo stipulato tra genitori e gestore come espressione del principio di sussidiarietà (con la conseguente attenzione ai diritti dei soggetti attori del patto e alle relative garanzie), la ricerca del CSSC approfondirà entro questo quadro anche quali siano i contenuti culturali della genitorialità (a partire dalla coniugalità sacramentale) e come fare interagire questi elementi con la cultura scolastica e le sue professionalità (e con la razionalità trascendente propria della scuola cattolica). Si tratta quindi di arrivare ad una proposta culturalmente fondata e operativamente capita e condivisa dalla comunità cristiana, che tocchi finalmente il *problema di fondo* della presenza educativa dei genitori *dentro* la scuola cattolica e perciò nel suo momento curricolare.

A un livello ancor più di fondo si richiede una *formazione dei genitori* che in termini sussidiari può essere affidata alla scuola, ma che implica dapprima un attivo intervento dei genitori stessi, come coppie singole e come organizzazione di genitori (e solo in un secondo tempo l'attivo intervento della comunità ecclesiale in sostegno delle difficoltà eventualmente insorgenti nei genitori a farsi carico di tale impegno).

Pertanto, *l'ipotesi teorica di fondo* della ricerca è che l'autonomia e la libertà implicino l'intervento diretto dei soggetti (e quindi anche dei genitori), secondo le specificità e i ruoli di ognuno, come indicato nel Progetto educativo della scuola: esso riguarda tutti i contributi di esperienza, cultura e saggezza che i genitori possono offrire alla progettualità e alle potenzialità educative della comunità scolastica, come pure le forme di organizzazione e di rappresentanza dei genitori nel contesto della comunità educativa. Indubbiamente, il significato, il contenuto e gli attori sono da approfondire, per non confondere soggetti di un'istituzione scolastica e attori del patto educativo: professionalità docente, direttiva e competenza educativa e amministrativa del gestore (Ente e Legale rappresentante); e tutto questo non potrà che essere oggetto di accura-

<sup>4</sup> CONFERENZA EPISCOPALE LOMBARDA, *Seguire Gesù sulle strade dell'amore e della vita. Lettera alle nostre famiglie*, Centro Ambosiano, Milano 2001, n. 36.

ta indagine che pervenga fino ad approfondire forme di gestione di scuole assunte da alcuni genitori in forma di cooperativa, di associazione o in altre forme di aggregazione.

La *seconda ipotesi* riguarda il fatto che per poter riconoscere la soggettività della famiglia e abilitare i genitori all'assunzione piena del ruolo che loro compete è *necessario l'apporto di loro forme associative* con funzione di costante animazione e formazione, sia all'interno che all'esterno delle istituzioni educative; in questo senso la ricerca intende essere anche una raccolta di dati sulle forme aggregative dei genitori nella scuola cattolica e in modo del tutto particolare di quella costituita dall'Associazione Nazionale dell'AGeSC.

Infine la *terza ipotesi*: il ruolo dei genitori, costitutivo del patto educativo sottoscritto con il gestore che dà vita alla scuola cattolica e al suo progetto educativo, si esprime con motivazioni e forme proprie anche nel momento di definizione del piano dell'offerta formativa nel quale interagisce con la professionalità del docente e con quella del personale direttivo. Occorre pertanto approfondire da questo punto di vista i tratti distintivi e qualificanti di queste professionalità.

*Pregiudiziali* a quello che è l'oggetto centrale della ricerca, sono *due questioni* che la indagine dovrà tentare di risolvere. La prima riguarda i *modelli di famiglia*. Pertanto, sarà essenziale avere un quadro, anche solo empirico, di tali modelli presenti nelle scuole cattoliche, per evitare il fraintendimento dei dati ricavati da una ricerca tarata su realtà presunte, ma non verificate. Una *seconda questione pregiudiziale* riguarda la domanda educativa delle famiglie e la misura in cui questa si incontra con il progetto educativo delle scuole. Su tale terreno bisogna porre come punto fermo che *il progetto educativo*, che affonda le sue radici nel carisma proprio di ciascun gestore, *non è negoziabile* (anche se può evolvere con il contributo di tutte le componenti della scuola), come invece può esserlo il piano dell'offerta formativa.

Il Centro Studi, nel proporre questa ricerca e questo seminario, è convinto di poter offrire a tutti i livelli della scuola e della Formazione Professionale (attraverso la pubblicazione, l'esame e la rielaborazione dei dati e delle prospettive emergenti dalla ricerca), un *contributo positivo e un terreno comune* di confronto su di una tematica che, come quella della presenza e della "corresponsabilità" dei genitori di scuola cattolica, si colloca al centro delle questioni che riguardano il senso stesso e la natura originale dell'offerta formativa che la Chiesa fa in Italia attraverso le proprie istituzioni educative.

Anche in relazione alle attese della Commissione Episcopale per l'Educazione, la Scuola e l'Università di cui sicuramente si sarebbe fatto interprete S. E. Nosiglia se fosse stato presente, sono certo che tutti ci impegneremo per dare una risposta che consenta alle scuole di cattoliche di essere sempre più scuole della società civile e scuole di quella Chiesa domestica che è la famiglia.

## ***Introduzione***

### ***Sulla specificità educativa dei genitori nell'educazione di scuola cattolica***

Prof. GIORGIO BOCCA – Prof. Don PIERINO DE GIORGI

#### **I. Una premessa basilare**

1.1. Il cordiale saluto a tutti, vorrebbe esprimere il gaudio per l'incontro con una comune fede nell'educazione e con la speranza nella scuola. Il grazie a ognuno di voi, che vi siete ripartiti l'onere dell'incontro, vorrebbe diventare autentica "eucaristia".

Il nostro compito di oggi, auspicato in molte occasioni e abbozzato tantissime volte, nella sua chiara semplicità è tremendamente impegnativo e ancora al palo di partenza. Si tratta di avviare un processo che miri a fondare culturalmente il fatto della esistenza educativa dei genitori nella scuola cattolica, e che offra e imponga razionalità proporzionata a tutti i soggetti coinvolti in questa problematica. Altrimenti la presenza strutturata di genitori nella scuola cattolica continua ad essere quella via crucis che da sempre è:

- per i genitori, una combinazione sempre provvisoria tra voglia di partecipare e perciò di vivere e mancanza di motivazioni e di preparazione per saperlo e poterlo fare;
- per gli altri soggetti, diffidenza sulla reale possibilità di una funzione specifica dei genitori nella scuola e necessità di una loro riconoscibilità educativa.

1.2. In sostanza, il problema di fondo, è riconducibile a due quesiti.

##### **1. 2. 1. Da un *punto di vista culturale.***

La connaturalità e la esperienzialità della vita familiare elabora al suo interno criteri empirici di giudizio critico sulla vita e sulla società. Essa ha, quindi, in se stessa una sua sufficiente cultura implicita inespressa, bisognosa solo di formalizzazione scientifica per potere diventare criterio ermeneutico dello statuto epistemologico delle varie discipline e cioè criterio verificativo della educativa reale contenuta nella razionalità delle singole discipline?

##### **1.2.2. Da un *punto di vista ecclesiale.***

L'impegnarsi per e nella scuola cattolica, fa parte o no dei nuovi ministeri laicali? E quindi i pastori della Chiesa che è in Italia intendono proporre alle proprie comunità l'impegno dei cristiani nella scuola cattolica come vocazione e ministero dei laici in ordine alla salvezza, sapendo essere coerenti rispetto alla loro autonomia?

Se la risposta è un no motivato, chiude il problema in proporzione alla forza delle motivazioni, ma un sì anche appena accennato apre un cammino non semplice e facile di *con-formazione reciproca tra i vari soggetti della scuola cattolica.*

#### **2. Una convinzione preliminare e un'avvertenza ineliminabile.**

2.1. Come dato di partenza penso sia concesso di usare alcune convinzioni sperimentate dai soggetti della scuola cattolica. Chi ha consumato tutta la sua esistenza e tutto della sua esistenza nella quotidianità della scuola cattolica, senza funzioni gratificanti di potere o competenze significative di sapere, ha il diritto di ritenere che ciò che lui pensa della scuola cattolica non rappresenti semplicemente un parere su di essa, ma sia contenuto esso stesso della attualità di questa scuola, e quindi sia "testimonianza narrata di una identità".

Per la maggioranza fra i presenti la scuola cattolica è, e ve ne siamo grati, oggetto di attenzione riflessa da parte della vostra forte competenza professionale.

La maggior parte dei soggetti della scuola, e qui semplifichiamo molto, ha vissuto l'esperienza di una scuola cattolica come scuola privata di Congregazioni religiose, modellata per quanto riguarda le persone sul carisma, inteso però come criterio di appartenenza istituzionale, e organizzata per quanto riguarda cultura e strutture, come copia ma un po' più funzionante della scuola dello Stato, e attualmente determinata dalla presenza quasi esclusiva di docenti laici, in larga parte avventizi e fittizi e senza nessuna rappresentatività diretta nella scuola cattolica.

Essa oggi non rientra quasi per nulla nelle convinzioni vocazionali e nelle esigenze missionarie o sociali dei religiosi nella loro globalità, ma si esprime quasi solo nell'impegno operativo del Superiore religioso più costretto alle ragioni di sopravvivenza di un'opera che convinto dal gaudio sperimentato nella consacrazione alla scuola. Altrettanto si può dire per la vocazione laicale nella scuola cattolica. Dobbiamo avere il coraggio di dircelo: *Questa scuola cattolica non vale il nostro impegno!*

Ciò che quindi si chiede a voi non è neppure un progetto di futuro per una istituzione, quanto la restituzione della speranza alle persone.

Anche qui non siamo su una lama sottile tra normalità da garantire ed eccezioni da accogliere, ma si tratta semplicemente di un progresso degli impegni educativi. È necessario, cioè, ripensare l'educazione di natura scolastico-cattolica a partire dalla compartecipazione educativa sostanziale di tutti i suoi soggetti!

Chi lavora nel quotidiano della scuola cattolica vi chiede che la vostra competenza culturale sappia diventare innovazione profetica per quell'impegno pedagogico nella scuola e per quell'impegno socio-politico nella società civile, che la scuola cattolica esige oggi da ognuno di loro.

Nella scuola possiamo operare assieme, soggetti sociali e soggetti professionali, badilanti ed esperti, se assieme riusciamo a farla andare oltre se stessa; se, in una parola, cerchiamo di diventare "tachioni della scuola cattolica".

2.2. Nel linguaggio umano viene marcatamente evidenziata la *essenziale ambivalenza delle cose*. La "conversione" è ottima cosa, ma non se la si attua su una autostrada come inversione di marcia. Se ho avuto mal di denti oppure ho sostenuto un esame, e dico "è passata!", esprimo un giudizio positivo. Opposto sarebbe il giudizio se riferito alla carne o alla frutta che ho nel piatto. In tutte le discussioni sulla scuola cattolica, occorre tenere ben presente la contraddizione radicale interna alla educazione religiosa cattolica, e solo ad essa, come l'elemento di maggiore specificità della stessa, ed è la contraddizione chiarissimamente espressa nelle due interpretazioni sottese della *Gaudium et Spes*. Il cristianesimo è la continuazione con altri mezzi del naturale progresso umano oppure è radicalmente altra cosa? La Speranza cristiana è continuazione per dono di Dio del progresso umano o è tutt'altro rispetto a questa continuità? La "Croce" non è certo molto razionalizzabile e non è inseribile in una concezione di progresso lineare, ma è vita di tutti i giorni!

Certo, tutto ciò non ha molto a che fare con la problematica di oggi, ma costituisce quel fondamentale "orizzonte di senso" da cui non si può mai prescindere in nessun caso. L'educazione di scuola cattolica, proprio perché tale, ha necessariamente al suo centro e nel suo cuore, come difficoltà e come risorsa, questa problematica.

### **3. Gli elementi fondativi**

3.1. Il principio fondativo di questa giornata di riflessione sembra il seguente: nonostante la molteplicità degli aspetti possibili, noi in realtà siamo qui per tentare di elaborare *un nuovo concetto di Scuola Cattolica, sostitutivo della attuale concezione della Scuola di Stato*. È la concezione della *scuola dei Soggetti o scuola della Società Civile*, e cioè di una scuola prodotta fondativamente dai soggetti educativi che la compongono.



Da una parte siamo chiamati a ripensare teoreticamente la specificità di un'educazione che è e rimane sempre di natura scolare; ma dall'altra dobbiamo incominciare a individuare il ruolo e le funzioni specifiche e insostituibili, che in questa nuova scuola cattolica dovrebbero venire assunte dai cosiddetti soggetti sociali e in particolare dai Genitori, come possibili *soggetti semantici* della stessa. Questo è il disegno architettonico dell'insieme.

### 3.1.1. Quale la chiave di volta di questa nuova scuola cattolica?

Se quanto premesso è vero e possibile, allora il problema fondamentale e specifico della scuola cattolica:

- a) non è *più* quello solito del suo riconoscimento pubblico come istituzione e quindi, nel caso dei genitori, non è più la domanda sullo spazio che la scuola cattolica deve sapere dare ai suoi soggetti;
- b) non è *solo* quello di sapere costruire contenuti culturali specifici fondati sul rapporto ragione immanente e razionalità trascendente, e quindi, nel nostro caso, quale funzione culturale assegnare nel momento curricolare, anche ai Genitori;
- c) ma quello di dire e di dare qualche cosa di intelligente e di importante, tramite la scuola cattolica, per la vita di tutta la società e cioè per la costruzione della cittadinanza.

Si tratta insomma di definire e costruire la specificità della scuola cattolica nell'ambito di una "cultura civile". In sostanza, in questa scuola della società civile, in cui anche ai soggetti non professionali viene riconosciuta una funzione culturale "costituente", non è pensabile una pedagogia della scuola che non sia anche educazione politica della Società.

Restringendo questa problematica all'impegno specifico di oggi, l'interrogativo fondamentale diventa il seguente: la scuola cattolica è in grado di dire qualche cosa di suo, circa la presenza educativa di qualsiasi Genitore in qualsiasi scuola per una migliore efficacia di una educazione di natura scolare, che sia anche educazione politica dell'insieme di tutti gli insiemi? È cioè in grado la scuola cattolica di tracciare le linee di intervento educativo dei Genitori nella scuola, in modo che l'educazione alla razionalità non sia solo strumento per ben pensare, offerto a ogni singolo alunno, ma sia anche ricerca di senso per un migliore convivere in questa Società? È capace, insomma, la scuola cattolica di elaborare una proposta riconoscibile e usabile circa la presenza di tutti i Genitori nell'educazione di natura scolare che sia simultaneamente educazione politica della Società civile?

3.1.2. Nella *Scuola dei Soggetti* emerge già da se stessa una *linea orientativa*, con tre tracce di percorso, fondate almeno intuitivamente su un probabile possibile.

a) Una prima traccia sembra poter essere la seguente. Se nell'ambito dell'alta cultura, veramente laica, il fatto religioso si impone come "dato", e quindi viene verificato laicamente dalla sua ricaduta nel sociale, e cioè dalla sua capacità di contribuire alla vita associata, allora la specificità culturale della scuola cattolica non è in contenuti razionali tanto più perfetti quanto più impersonali e trascendenti, ma *in una razionalità testimoniata dai soggetti*.

In sostanza, si tratta di una prassi, ossia di "testimonianze" da parte di soggetti diversi, che diventa *causa di identità culturale* e che estende il principio di sussidiarietà educativa al rapporto tra saperi teoretici portati dai soggetti professionali e culture pratiche introdotte dai soggetti sociali. Quindi ciò che educa nella scuola cattolica non è il procedere della razionalità disciplinare che scandisce i passi del parallelo evolversi della razionalità dell'educando, ma è la mediazione operata dalle biografie culturali dei Soggetti educanti.

Il concetto è di Ricoeur che parla addirittura di "itinerari biografici da professionalizzare", e la fondatività scientifica della cultura pratica è la oramai classica filosofia di Lonergan.

b) Una seconda traccia ci porta al cuore del problema. Il punto nodale della nuova scuola cattolica non è più quello di essere parte specifica e legittimata, e quindi esprimere un sistema differenziato e autosufficiente, ma è quello di essere portatrice di una dimensione trasversale di tutta la cultura civica di una Nazione.

In altre parole: la scuola cattolica deve diventare *parte della società* italiana senza essere solo di una parte della società italiana. Proprio in una fase di privatizzazioni, ai fini della funzionalità

ed economicità dei servizi, la scuola cattolica si pone come entità privata capace di socializzare, e quindi come modello del privato sociale che vuole farsi verificare dalla sua capacità di esercitare una significativa funzione pubblica.

In questa prospettiva, il problema dei genitori è concettualmente ovvio: diventare soggetto pubblico *nella* scuola cattolica, per essere simbolo e causa del tipo di funzione pubblica della scuola cattolica.

c) Una terza traccia percorribile dalla scuola cattolica potrebbe essere rappresentata da una avventura profetica e cioè l'incontro tra il cristiano irregolare per prassi e la prospettiva di una scuola cattolica veramente soggetto pubblico.

Oramai si parla apertamente di "cattolici irregolari", come maggioranza rispetto ai tradizionali "praticanti", e ancora più rispetto ai classici "militanti". Chi ha a che fare con Genitori di scuola cattolica sa che questa, dei cristiani irregolari, non è una categoria fantasma e soprattutto non sono solamente soggetti da convertire.

Ne sorgono due problemi:

1. Il cattolicesimo popolare è rappresentato in larga parte da questi soggetti e quindi questo gruppo va ricapito prima di tutto come "categoria ecclesiale" e quindi come situazione di salvezza, contro tutti i tentativi di manipolazione ecclesiale.
2. Nei rapporti tra scuola cattolica e società civile, questo gruppo di persone va ricapito come categoria sociale maggioritaria, e quindi come risorsa per fare uscire la scuola cattolica, dalla sua situazione di marginalizzazione sociale.

In ambedue i casi sarebbe proprio una situazione di irregolarità dei soggetti che potrebbe essere usata per riportare più compiutamente la scuola cattolica, dall'essere parte di un tutto, ad essere modo o livello della situazione del tutto.

Questa categoria porta con sé un altro indiscutibile vantaggio, e la esperienza nell'AGeSC ce lo fa toccare con mano.

Una tentazione perenne del mondo cattolico è la *ecclesiasticizzazione* dei cattolici ad opera delle Associazioni e perciò delle strutture intermedie che fanno permanere il laico in condizione di minorità cristiana perenne. Sembra infatti strano che in Italia, perché ci sia un TV cattolica, ci debba essere una TV della CEI e non dei cattolici! Questo porta a immaginare il mondo cattolico e quindi la scuola cattolica come parte del rapporto ristretto tra Gerarchia e praticanti e tra le varie Associazioni.

Il cristiano qualunque, con il solo Battesimo, sembra una astrazione mentale o una realtà troppo povera. Se la Chiesa è casa della comunione e scuola di comunione, e quindi è Madre di tutti i suoi figli, allora questo potrebbe realmente realizzarsi se si riconosce anche a questa categoria di cattolici irregolari, una funzione ecclesiale specifica, una funzione profetica rispetto al civile. Per quanto riguarda la scuola cattolica, questa funzione apparirebbe estremamente evidente: presentare la scuola cattolica come un tutto perché esprime una situazione umana e non solo come parte strutturata e autosufficiente rispetto al tutto.

3.1.3. Come si può constatare, c'è uno spostamento della riflessione sulla scuola cattolica dal piano istituzionale a quello culturale e in esso dal piano dei contenuti e dei valori a quello fenomenologico della sua funzione pubblica.

Tutto questo perché la proposta che ne verrà diventi di tutti i Genitori in quanto tali per una scuola pubblica come tale.

I Genitori vengono così ad assumere nella scuola cattolica il compito di orientare la razionalità critica intrinseca alle discipline, perché sappia diventare anche criterio capace di guidare l'associarsi significativa tra persone. In sostanza sembrerebbe che il problema più impegnativo che la scuola cattolica è chiamata ad affrontare, sia la sua separatezza dal civile e perciò dal tutto della società in cui è immersa. Se però scaviamo un pochino più a fondo, ci accorgiamo che la motivazione reale, sta in una convinzione culturale sottesa.

Come l'identità della vita religiosa consacrata, è data dalla appartenenza carismatica, così parrebbe ovvio che l'attività educativa che ne deriva debba potere essere immediatamente deducibile dai propri valori esistenziali, senza mediazioni riduttive, ma con dei semplici adattamenti situazionali. Ma come non c'è né identità né deducibilità diretta tra pastorale della Chiesa e educazione di natura scolastica, perché questa agisce attraverso le mediazioni culturali, così un carisma inteso e vissuto come criterio di appartenenza, non è immediatamente e direttamente, criterio di educazione di natura scolare.

Forse c'è bisogno di un previo affinamento dei concetti e perciò di una esatta comprensione dei passaggi necessari, rispetto a una buona volontà applicativa.

I Gestori si sono così trovati spontaneamente a governare l'educativo scolastico, attraverso l'autosufficienza deduttiva del carisma, ignorando le necessarie, pazienti e relative mediazioni culturali e istituzionali. È ovvio che in un contesto culturale di questo tipo, la cooperazione educativa dei genitori non ha un minimo di punti di riferimento, neppure per essere posta come problema.

Ma forse, a questo punto, è subentrato anche un altro problema che ha, in un certo senso, contagiato l'azione dei Gestori. Nella politica italiana di oggi, osservando i vari personaggi come sulla scena di un teatro, sembra che per loro l'azione provocatrice e agitatoria faccia aggio sull'azione mediatrice, tipica del governare, perché più capace di produrre consenso.

I Gestori, come persone, ma soprattutto le sintesi rappresentative in cui la loro azione di governo è coordinata a livello istituzionale, e che sembra costantemente orientata a quello stile rivendicativo, tipico ad esempio della tematica attinente alla parità, finiscono sempre con il trovarsi in grosse difficoltà quando debbono governare un'azione educativa che oramai deve tenere conto delle molteplici sfumature della società civile.

Gli strumenti di coordinazione delle scuole cattoliche, soprattutto quelli strutturati istituzionalmente, più che produrre un'azione unitaria efficiente, possono aver finito con l'impovertire l'immagine di riferimento tradizionale del proprio carisma, come ad esempio quella lasalliana, quella calasanziana, quella salesiana, quelle delle Figlie di Maria Ausiliatrice, ecc. Verrebbe insomma da dire che per uno straccio di unità formale e di parità giuridica si siano devitalizzate alcune specificità storiche ancora spendibili e capaci di creare consenso, a favore di una generica scuola cattolica, capace di creare dissenso.

In conclusione, come a un docente è richiesto un passaggio educativo cruciale e cioè quello dai contenuti, allo statuto epistemologico della propria disciplina, e quindi a un'educazione imperniata sui criteri di formalizzazione; come a un docente di scuola cattolica è chiesto il passaggio educativo da una razionalità solo immanente a una anche trascendente, imperniata sul rapporto Ragione-Fede e Ragione-Vita, e quindi un passaggio dallo statuto epistemologico allo *statuto civile* delle discipline scolastiche, così a un Gestore è richiesto un governo educativo che promuova a fattore di identità della scuola cattolica, i valori costitutivi delle nuove "soggettualità sociali", ed eserciti quindi una forte funzione promozionale dei Genitori come co-soggetti educativi delle proprie scuole.

Alla fin fine è lo stesso problema della vita politica italiana: costruire una casa che sia casa della libertà, ma anche della democrazia partecipativa e solidale.

Si tratta quindi per tutti, di affrontare una riflessione introduttiva di nuovi valori e nuovi soggetti e di riequilibrio dei precedenti elementi. Quando in una famiglia, arriva un figlio, non avviene la stessa cosa?

Potremmo quindi riassumere questi principi fondativi di una nuova scuola cattolica, parlando di una educazione che cerca di testimoniare il rapporto ragione-Fede e Ragione-Vita, usando come strumento e metodo la biografia culturale dei suoi tradizionali soggetti professionali e dei suoi nuovi soggetti sociali, al fine di realizzare l'incidenza nel civile del fatto religioso.

#### **4. La situazione di partenza**

Un incontro di studio che si colloca nell'ambito ben più vasto di una "Ricerca sui Genitori nella Scuola cattolica", più che esprimere un'indagine sulle reali possibilità operative di una proposta, ha lo scopo di mettere a fuoco un problema e cioè di dotarlo del massimo di razionalità possibile perché sia adeguatamente percepito da tutti i soggetti messi in questione.

Siccome però ci si muove nell'ambito della prospettiva religiosa cristiana, una riflessione sul presente è tale se è anche uno sguardo profetico sul futuro e sull'universale e perciò diventa la percezione più corretta possibile su un orizzonte di senso che definisca le prospettive del presente e quindi ne sia la *via lucis* per un possibile futuro.

I vari tentativi finora realizzati per dare razionalità e funzionalità alla cooperazione educativa dei genitori nella scuola cattolica hanno in realtà incontrato, nelle "mentalità" della scuola cattolica, significativi passi all'indietro. Obiettivamente è quindi corretto dire che, nell'attuale contesto delle scuole cattoliche, si tratta di un problema di sempre più difficile soluzione.

Ma per quali motivi?

4.1. La cornice formale o situazionale del problema, è rappresentata da almeno questi elementi.

a) Per la globalità della scuola cattolica nel suo insieme, si può parlare di una generale e prevalente mancanza di aspettative, di una certa assenza di reattività e perciò di una più o meno scoperta rinuncia all'innovazione e alla progettualità, a cui va aggiunta una evidente scollatura fra i suoi soggetti in cui ognuno si sente oramai come prigioniero in una situazione di stallo rassodato. La scuola cattolica è stanca; si presenta come stazionaria su stili di sopravvivenza e sembra avere perso il gusto delle aspettative.

Anche gli strumenti a cui si era affidato con speranza, un certo ruolo innovativo, come il Consiglio Nazionale, non sono diventati mezzo e segno di una identità più trasparente e di una comunione più condivisa. Si è chiacchierato e molto, con non eccessivo rispetto per le persone, ma anche nella semplice direzione dei "mezzi" che pure non c'erano e non ci sono, non è stato raggiunto un minimo di appoggio reciproco. Come si usa dire nel linguaggio della borsa, "il cavallo non beve", proprio perché non si fida e non ci si fida reciprocamente, o come altri dicono più candidamente, la scuola cattolica ha le pile scariche.

In sostanza, anche la scuola cattolica, proprio per le sue alte idealità educative e per la sua forte tradizione partecipativa, accentua con drammatica evidenza la scollatura in atto in tutte le strutture della società tra i *soggetti reali* e i *problemi oggettivi*, tra la velleitaria affermazione del primato della persona umana e la progressiva riduzione dei soggetti a spettatori inerti e passivi.

b) Per quanto riguarda quel complesso di elementi che possiamo riassumere nel termine "Ente gestore" si può parlare di un progressivo indebolimento quantitativo e qualitativo della incidenza educativa nella scuola, del carisma fondativo, della storia educativa, della presenza della comunità di vita consacrata, e quindi si può parlare della presenza del "religioso gestore-dirigente", come di una presenza "obbedienziale", sovraimpegnata in attività di sopravvivenza istituzionale, più che affascinata dal gusto della innovazione educativa. Nonostante questo, il religioso gestore è sempre la figura decisiva, perché garante pubblico della identità e punto di riferimento ultimativo delle decisioni essenziali.

c) Per quanto riguarda i *docenti laici* si deve continuare a parlare di permanente estraneità rispetto alla identità carismatica della scuola cattolica.

La fondamentale debolezza educativa della scuola cattolica, sembra dunque risiedere nel fatto che il *munus educationis* insito nel ministero battesimale del docente laico, e le "mediazioni culturali" espresse dalle loro competenze professionali, già per altro in forte crisi di identità a causa dei ritmi sussultori delle riforme, sono più strumenti e mezzi comunicativi di educazione che elementi costitutivi della identità specifica di scuola cattolica.

d) Per il "dirigente" si deve ancora parlare di permanente indefinibilità e instabilità della sua funzione dirigenziale. Questa è normalmente un "lascito" temporaneo e sempre rivendicabile di una funzione tipica del Gestore. Il compito di coordinazione tra l'identità carismatica dell'Ente gestore e

le mediazioni disciplinari dei docenti, l'impegno di promuovere, controllare e bilanciare la presenza dei tradizionali soggetti portatori di conoscenze e competenze con quella dei nuovi soggetti sociali portatori di significato, è un qualche cosa ancora tutto da definire e strutturare e certamente esige una specificità di competenze che non sembra attualmente alla portata di molti dirigenti, e soprattutto non sembra acquisita come normale problematica dell'identità di scuola cattolica.

e) Per quanto riguarda i *religiosi docenti* di discipline curricolari si deve parlare di suprema difficoltà nel trasformare il proprio carisma di consacrato in criterio della propria professionalità educativa nella scuola. Un conto è concepire i propri tre voti di povertà, castità e obbedienza come criteri del proprio essere religiosi e un conto è ripensarli come criteri del fare cultura e del gestire strutture nella scuola. La docenza disciplinare del religioso, anche se non può prescindere dalla normale competenza professionale, non è però riducibile a questa.

f) Per quanto riguarda poi le forme che *l'associazionismo ecclesiale* ha assunto nella scuola cattolica, si deve parlare di due nuovi problemi. Sembra un paradosso: strutture inventate per facilitare vecchi e nuovi compiti, si rivelano portatrici di nuove difficoltà e di ulteriori problemi e complicazioni.

\* La combinabilità operativa entro la Chiesa tra una *mentalità efficientista sul piano pubblico* di aggregazioni ecclesiali, che con la forza del numero (e dei soldi), e il monopolio delle iniziative, mira a risultati visibili e in tempi brevi, e *mentalità pedagogiche* che perseguono la crescita delle coscienze, ne accettano i piccoli passi, e perciò ne subiscono i tempi lunghi e incerti, ma soprattutto fanno di questo il loro modo di essere Chiesa, non ha in realtà trovato ancora il suo punto di equilibrio tra subordinazione e separazione.

Elemento di ancora peggiore lacerazione è il reciproco, diffidente e perplesso giudizio morale, legato specialmente a protagonismi non calibrati, intellettualmente deboli e dalle finalità neppure troppo coperte. Ma forse ancora più devastante è la gran confusione mentale, tra distinzione concettuale delle specificità e separazione della operatività connessa, tra coordinazione operativa e finalizzazione istituzionale: soprattutto, sovrana regna la non comprensione della radicale diversità tra attività pastorale e educazione di natura scolastica.

Alla fin fine, ciò che non è operativo è un concetto di Chiesa condiviso capace di fondare il rispetto delle specificità delle funzioni, e il bisogno di comunione delle persone e la calibratura tra azioni.

\* L'altro problema è rappresentato da una certa contrapposizione entro la scuola cattolica, a tratti volutamente accentuata, ma sempre molto diffidente, tra Associazioni di settore e Associazioni rappresentative di soggetti.

Le prime alle prese con la difficoltà di distinguere tra funzione promozionale del settore e più o meno corrispondente ed automatica funzione rappresentativa dei soggetti cointeressati e perciò anche dei gestori e dei docenti, oltre che dei genitori... È un problema che non solo investe gli Statuti delle Associazioni di settore, ma anche la possibilità che la scuola cattolica sia dotata di due tipi di rappresentatività, a "legislazione concorrente", le associazioni pedagogiche di settore e le associazioni politiche di rappresentanza delle persone.

Le seconde alle prese con il problema della non automatica coincidenza tra coordinazione dei propri iscritti e rappresentatività di tutti i soggetti corrispondenti e quindi con una evidente e insostituibile funzione trasversale rispetto ai settori. Anche qui il problema della crescita in democrazia partecipativa dei soggetti, non coincide con la iscrizione a una Associazione. Tutte e due le forme associative sono poi alle prese con tentazioni totalizzanti rispetto al problema della adultità e della autonomia e della crescita democratica dei soggetti e non risultano verificate dalla capacità di calibrare nelle proprie strutture e nel proprio impegno associativo la libertà delle persone e le mediazioni operative istituzionali.

g) Si tratta quindi di soggetti in un generale affanno esistenziale rispetto alle esigenze della educazione di natura scolare, in cui le ragioni urgenti della sopravvivenza o della riconoscibilità, sovrachiano l'approccio educativo che esige oggettività serena rispetto ai problemi e delicata e preven-

tiva attenzione rispetto alle persone, e più in generale uno stile collaborativo fatto di trasparenza e di speranza che nutre la pazienza.

Quella che emerge è quindi più l'immagine di un'istituzione culturalmente alquanto povera, arroccata su modalità ripetitive, più preoccupata di sopravvivere e di rendersi visibile che occupata in una rigorosa attività educativa nel profondo delle coscienze, retta più dalla buona volontà e dal sacrificio delle persone immerse nell'operatività del quotidiano che dalla fiducia e dalla capacità progettuale delle istituzioni.

Ciò che più si propone è una Fede religiosa nel futuro; ciò che meno si incontra è una serena e luminosa fiducia nella operosità e nella collaborazione reciproca.

4.2. Il nucleo contenutistico di tipo culturale, e perciò l'elemento essenziale sotteso a tutte queste situazioni, sembra essere rappresentato dalla non convergenza su un concetto univoco e ben pensato di Chiesa, e quindi sul significato della autonomia delle realtà laicali e sulla funzione dei nuovi ministeri laicali.

Non si pretende ovviamente un "concilio ecumenico" sulla scuola cattolica come soggetto ecclesiale, anche se permane sempre più evidente che è una carenza di cultura teologica quella che impedisce una reale collaborazione tra soggetti ecclesiali. Senza una programmata riflessione sull'essere *Chiesa della Scuola cattolica*, e quindi sul senso dell'essere "soggetto ecclesiale" da parte delle Associazioni, qualsiasi tentativo di chiarezza sull'identità della scuola cattolica mancherà sempre del criterio selettivo fondamentale e quindi delle basi sufficienti per sostenere l'autonomia educativa delle persone.

Proprio per questo l'inventare forme e strutture di collaborazione più unitaria sarà sempre e solo fonte di confusione e di sofferenza reciproca, perché non si parte da una base razionale di comune appartenenza, ma solo da "buoni sentimenti" facilmente manipolabili.

Riflettere perciò sulla ecclesialità della scuola cattolica e delle associazioni che si fregiano di questa qualifica è fare due grandi passi, uno culturale in direzione di una "epistemologia" della scuola cattolica e un altro "virtuoso" in direzione della carità verso le persone, o almeno della buona educazione nei rapporti tra persone.

Il problema fondamentale della scuola cattolica, diventa perciò la scelta fra due corni di un dilemma o il saper convivere con il permanere del dilemma stesso. Si tratta insomma di privilegiare "una" azione fra "due" possibili:

- o garantire la permanenza dell'identità della scuola cattolica, attraverso la coerenza rispetto al carisma fondativo e quindi continuare a fondare la scuola sull'essenziale autosufficienza educativa dell'Ente gestore, sia pure con la aggiunta "accidentale" di altri elementi,
- o promuovere l'innovazione educativa non attraverso modalità di trasmissione di una identità già tutta esistente, ma attraverso la convergenza di nuove soggettualità rese capaci di produrre elementi ulteriormente costitutivi dell'identità della scuola cattolica.

È questa chiaramente una situazione tipica ed esclusiva delle cosiddette "scuole di tendenza", che può diventare risorsa per un progredire o elemento impediente: è il riverbero nella scuola cattolica della "tradizionale evoluzione omogenea del dogma"; è il normale problema del sorgere di qualsiasi nuova scuola cattolica, in cui l'emergere di un carisma nuovo significa ammettere l'esistenza di problemi non risolti dai precedenti carismi; è fra scuole cattoliche la scelta di un equilibrio tra comune identità cattolica e specificità congregazionali...

La scuola cattolica è stata prodotta dal carisma di alcuni Santi fondatori e collaudata dalla esperienza sovente plurisecolare delle famiglie religiose a cui è stato affidato, e allora il problema che si presenta nella sua immediatezza istintiva, sembra essere il seguente: l'identità di una scuola cattolica è tutta in quel carisma e in quei soggetti, oppure essa per la sua garanzia è affidata a loro, ma per il suo divenire è affidata anche al ministero battesimale del docente laico e al carisma della coniugalità anche sacramentale dei genitori? È la stessa cosa che avviene della Rivelazione cristiana, che per la sua autenticità è affidata al Magistero, ma per il suo progresso è consegnata al popolo di Dio.

Fare quindi della indiscutibile necessità dell'Ente Gestore, l'unico elemento di garanzia della identità, è negare nella scuola cattolica, la possibilità dello "Spirito", a meno che il progresso della scuola cattolica sia pensato come un morire e sorgere di Istituzioni. D'altra parte, occorre avere sempre presente che l'ente gestore è il garante dell'identità della scuola ed è l'unico a pagare integralmente il prezzo della sopravvivenza della stessa.

Questo incontro di riflessione è una buona occasione per creare "opinione" attorno a questi problemi. Se preferiamo orientarci attorno alla esaustività dei "vecchi" soggetti è bene dirlo apertamente, in modo che i nuovi soggetti sappiano dove indirizzare quella che ritengono "vocazione e ministero". Se invece si vuole riconoscere ai nuovi soggetti sociali un ruolo costitutivo della identità, è ovvio che l'impegno principale diventa abilitare questi soggetti a queste funzioni.

È evidente quindi che la nostra riflessione di oggi, mira a distinguere tra carisma come criterio di appartenenza istituzionale e lo stesso carisma come criterio del produrre cultura e del fare educazione di natura scolastica: il trovare un punto di equilibrio, il migliore possibile, tra identità da mantenere e creatività da promuovere, significa in pratica tracciare proprio per i gestori, un itinerario di accompagnamento e sostegno all'impegno formativo dei genitori, specifico e tipico della loro associazione nazionale, e cioè dell'AGeSC.

4.3. Per correttezza verso il pubblico di scuola cattolica e per coerenza intellettuale con noi stessi, è necessario che riusciamo a pronunciarci su questo problema (ci ripetiamo, ma è necessario ribadire che qui si gioca tutto il senso del nostro incontrarsi a riflettere): *"I Genitori sono o non sono, soggetto culturale, soggetto ecclesiale e soggetto sociale di una educazione di natura scolastica e cattolica, e lo sono nel preciso e fondamentale momento educativo della scuola, che è quello curricolare in quanto portatori di elementi culturali propri, specifici e insostituibili?"*

Se la risposta è positiva, occorre esprimere con sufficiente chiarezza:

- qual è lo specifico culturale, ecclesiale e civile di questa nuova soggettività scolastica, affrontando il problema ad altissima valenza epistemologica del valore teoretico delle esperienze pratiche dei mondi vitali;
- come lo si struttura istituzionalmente nella scuola cattolica;
- come lo si coordina con le altre soggettività;
- come si abilitano i soggetti concreti all'esercizio di questa specificità, e quindi come si professionalizzano scolasticamente i genitori;
- e infine come si ipotizza il passaggio e l'incidenza nella Chiesa e nella Società civile, della loro soggettività pedagogica espressa nella scuola.

In sintesi: è possibile che la scuola cattolica sia quel luogo educativo e quindi quel laboratorio sperimentale, dove la cultura inespressa contenuta nelle varie esperienze dei mondi vitali, diventi cultura riflessa e sistematica, usabile da qualunque educazione scolastica in quanto tale?

Se invece questo tipo di presenza viene esclusa, occorre predisporre la scuola cattolica o a un progresso della loro assenza o ad altre ipotesi di presenza, da inventare.

Sempre rimane aperto il problema di come e quando interessare a questo problema la comunità cristiana e la pastorale ordinaria della Chiesa.

Comunque è certo che l'educazione di scuola cattolica, proprio perché tale ha al suo centro e nel suo cuore, come difficoltà e come risorsa, tutto il complesso di queste problematiche.

## **5. Tappe di un cammino**

Se quindi è a partire dalle conclusioni che tutto quanto c'è prima assume senso più completo e corretto, trattandosi, nel nostro caso, di una ipotesi di conclusione e perciò di un cammino in gran parte ancora da fare, converrebbe prestare una certa attenzione ad alcune tappe già realizzate.

5.1. Con il Convegno del 1993 la scuola cattolica si era già proposta di passare da scuola di Istituzioni a scuola della comunità cristiana, in cui l'elemento fondante la propria identità è il ricu-

però alla scuola cattolica del suo soggetto educante naturale, una comunità di Fede che, per fare proporzionata esperienza di salvezza, intende impegnarsi nella globalità del fatto educativo scolastico.

5.2. Con l'Assemblea del '99 si è realizzato il passaggio consequenziale. Una scuola che è della comunità, si precisa sia in base ad elementi comuni sia fondandosi sugli elementi specifici delle soggettività che la compongono. Sono i "doni dello Spirito" alla scuola cattolica!

5.3. Trattandosi però di educazione di natura scolastica, ogni soggettività giustifica la sua presenza in base ai valori culturali che sa fare emergere dall'interno di se stessa, e cioè dalla propria natura e dalla propria esperienza, e che riesce a trasformare in elementi costruttivi del curriculum e quindi a far diventare elementi costitutivi dell'identità della scuola.

La scuola cattolica si avvia a diventare, e lo ha ripetuto recentemente anche il card. Martini, un ecosistema educativo complesso da rendere più organico, più riconoscibile e più fruibile.

5.4. Più in particolare, i genitori devono avere motivo di presenza in ciò che la coniugalità e la genitorialità propongono di specifico e di insostituibile a un'educazione che è e che deve sempre rimanere di natura e scolastica e cattolica.

Se questo contributo educativo, specifico e insostituibile non esistesse, se non ne fosse possibile una sua professionalizzazione scolastica, o se la scuola cattolica lo giudicasse semplicemente complementare a una sua identità già definita, allora è perfettamente inutile parlare di cooperazione educativa dei Genitori e conseguentemente della loro organizzazione in una associazione nazionale.

Più corretta e più condivisibile, una grintosa associazione di utenti, che seleziona il prodotto, ne controlla i prezzi sul mercato e verifica la fedeltà alle clausole di un contratto. Sostanzialmente una Associazione di *rating* e una controparte contrattuale. Non credo proprio che ci siano scappatoie: o i genitori diventano i "tachioni" della scuola cattolica, oppure i genitori scompariranno dalla scuola cattolica come operatori educativi. Alcuni, forse, si potranno ancora ritrovare qua e là, frammenti di una specie in via di estinzione, ma a discrezione delle formalità di qualche specifica scuola: un comitato di dame patronesse, insomma, diluito nelle estemporaneità di una scuola!

5.5. Due esempi indicativi. Il problema della presenza dei genitori è comune a tutti i cosiddetti "*soggetti sociali*" della scuola e cioè a tutti coloro che non sono "specifici soggetti professionali" nella stessa.

\* Anche la problematica essenziale inerente a un futuro possibile documento sulla presenza dei "religiosi" nella scuola cattolica, si è incagliata, e per cinque anni, sulla stessa questione. Le motivazioni della presenza di un religioso come insegnante nella scuola cattolica devono partire dall'interno della sua natura di religioso; il problema è quello di saper trasformare la testimonianza della vita religiosa consacrata in strumento di educazione di natura scolastica. Questo esige che il suo "carisma" da criterio di appartenenza della persona all'istituzione sappia passare a criterio del fare cultura e del formare e gestire strutture nelle proprie scuole. Il religioso è perciò chiamato a saper trasformare i voti di povertà, castità e obbedienza in criteri di un fare cultura più specifica di scuola cattolica; e perciò di un saper gestire meglio la propria professionalità scolastica mettendo a disposizione della comunità la forza della profezia nella cultura razionale.

In altre parole: o è la consacrazione a dare al religioso i motivi dell'insegnare, e una certa modalità all'insegnare stesso, oppure l'insegnamento è fuori dall'appartenenza a una famiglia religiosa, e quindi non ha nulla a che fare con l'identità religiosa di vita consacrata!

\* Analoga problematica si pone per il docente laico credente rispetto alla capacità promozionale dei valori naturali contenuti nel suo ministero battesimale.

## **6. Due possibili obiettivi generali di questo incontro di riflessione**



6.1. Primo obiettivo: dare una motivazione e un senso a un fatto, precisando la funzione di una "soggettualità".

6.1.1. Ciò che costituisce l'identità culturale della scuola cattolica è il rapporto Ragione-Fede, e perciò laicità-religiosità, e Ragione-Vita, e quindi teoreticità-operatività.

La presenza, allora, di un qualsiasi soggetto nella scuola cattolica è legittimata dalla capacità di portare o lo sviluppo di un elemento, o di tutti e due, o dell'equilibrio fra i due. È insomma la polarità di R. Guardini.

In altre parole: il rapporto Ragione-Fede, ma anche Fede-Politica, il rapporto tra carismi congregazionali ed educazione di natura scolare, devono essere prima ben padroneggiati culturalmente, per poterli poi efficacemente gestire nella quotidianità, oppure, per il loro crescere devono essere affidati primariamente alle esperienze dei mondi vitali e alle dinamiche di coscienza personali, e poi registrate e codificate dall'autorità, come livelli trasferibili a tutta l'Istituzione? Se cioè "pubblico" è solo ciò che è istituzionale, allora le coscienze avranno come loro unico spazio costitutivo solo il privato?

Ci si chiede quindi: è possibile costruire un'ipotesi di percorso per questa partecipazione costruttiva della identità della scuola cattolica?

6.1.2. Dato che i Genitori sono "laici", il loro compito potrebbe essere quello di collaborare a produrre un più maturo concetto di laicità e introdurlo nella scuola cattolica?

6.1.3. Dato poi che questi Genitori sono anche appartenenti a una Associazione ecclesiale, allora assumono compiti che sono della Chiesa in ordine alla salvezza. È evidente o meno che compito specifico dei genitori diventa quello di realizzare la presenza dei nuovi ministeri laicali almeno nella scuola cattolica?

Un obiettivo fondamentale potrebbe quindi essere il seguente: costruire il nuovo della scuola cattolica e quindi una più alta specificità educativa di scuola cattolica proprio attraverso una crescita della sua laicità e interpretare questo compito come funzione specifica dei Genitori. È un po' quello che è accaduto per il "Mercato", (c'è un discorso del Papa in proposito): l'economia liberale è sovente troppo poco libera, perché troppo poco di mercato. Così la scuola cattolica è troppo poco cattolica perché non sufficientemente laica, e la laicità è troppo poco o troppo male laica, per cui va aiutata ad essere più compiutamente laica, ai fini di una reale collaborazione educativa con la dimensione religiosa della vita. Proprio in questo potrebbe rientrare la specificità del compito dei Genitori.

6.2. Un secondo obiettivo potrebbe consistere nel cercare di dare una impostazione culturalmente seria al problema, proponendo con chiarezza il nucleo essenziale, specialmente ai soggetti della scuola cattolica.

Porsi il problema della presenza dei genitori nella scuola cattolica, esige prima di tutto che il problema sia enunciato con precisione, nella sua realtà oggettiva. I Genitori sono un soggetto esperienziale che procede per testimonianze di vita; la Scuola è educazione alla razionalità mediante la cultura critica, e cioè una cultura che si autofonda, come contenuta nello statuto epistemologico delle varie discipline e come trasmessa attraverso il nesso insegnamento apprendimento.

Il problema quindi si pone in questi termini: se e come può una testimonianza di vita delle persone entrare in rapporto educativo con la razionalità delle discipline scolastiche nel momento curricolare, della scuola? Come insomma sono culturalmente combinabili in una educazione di natura scolare, la specificità e la libertà delle persone e la rigorosità scientifica richiesta dai saperi?

## **7. L'obiettivo di fondo e gli interrogativi più specifici ed essenziali**

### *7.1. Due domande preliminari.*

7.1.1. *Una domanda in direzione della scuola laica.* Una scuola quanto più è realmente laica tanto più è obbligata a chiedersi il significato di tutto ciò che c'è e quindi anche il senso del fatto religioso che attraversa millenni di storia umana e tante manifestazioni del sapere. L'accettazione o il rifiuto della dimensione religiosa, non è competenza della scuola: suo è l'impegno di conoscenza competente dei fatti e la valutazione della loro ripercussione sul vivere associato. Questo la scuola deve chiederselo laicamente: non può cioè entrare in giudizi di valore sui contenuti ma si interroga e verifica quale è la ricaduta di questi stessi contenuti nella vita della Società. Che cosa fare quindi in questa direzione e come usare questa prospettiva per un reale dialogo di sistema con la scuola di Stato e con la scuola pubblica laica?

7.1.2. *Una domanda diretta ed esplicita alla scuola cattolica.* Partendo da questa prospettiva ampia e rientrando nell'ambito più specifico della nostra tematica, il problema diventa il seguente: che cosa la scuola cattolica, oggi in Italia, è in grado di proporre di intelligente e di efficace circa la presenza dei Genitori nell'educazione di natura scolare, e con una spinta educativa che raggiunga i problemi globali della convivenza civile? Al di là di risposte più o meno complete sui vari argomenti, questa mi pare la domanda che la scuola cattolica non può eludere, perché è la capacità di risposta a questa domanda, che giustifica oggi la sua esistenza!

7.2. *L'interrogativo e l'obiettivo più fondamentali.* Comprimiamo in una sola frase, anche se stilisticamente orribile, l'essenziale del nostro incontro. I Genitori attraverso la coniugalità sono o non sono portatori esclusivi nella scuola cattolica di un qualche cosa di specifico e di insostituibile legato alla loro naturalità e alla loro esperienzialità, e questo è essenziale a una educazione di natura scolastica e cattolica e quindi fa parte della identità della scuola stessa, in modo tale che la presenza educativa di questi soggetti e la strutturazione scolastica del loro contributo, diventa oggi uno tra i più tipici elementi di riconoscibilità della scuola cattolica in Italia?

In forma più sintetica: la presenza dei genitori rappresenta solo un elemento di convenienza, in quanto tutto ciò che è educativamente essenziale è già prodotto completamente e solamente dalla scuola, oppure la "genitorialità" è portatrice di elementi costitutivi dell'educazione di natura scolastica, tanto che la loro assenza configurerebbe una non educatività della scuola stessa?

Oppure, con un'immagine, è sensato ipotizzare una scuola cattolica in cui il lievito è già tutto esistente e concentrato in una parte sola, e tutto il resto è solo pasta che si aggiunge per essere fermentata dal lievito?

Questa stessa idea è stata esposta in un contesto linguistico diverso, pressappoco in questi termini: "Non è una parte, ma la totalità del messaggio pedagogico della scuola cattolica che viene collocato nella stessa mediante i genitori. Un valore educativo ha una sua versione concettuale che può però esprimersi anche attraverso un mondo di proiezioni simboliche. Si tratta quindi di risalire a una unità educativa, anche attraverso il linguaggio simbolico oltre che mediante quello concettuale e istituzionale".

7.3. *Gli interrogativi più analitici.* Individuato questo "quid" di cui i genitori sono portatori esclusivi e che la scuola cattolica vuole entri a far parte della sua identità, il problema diventa il seguente: come strutturarlo perché diventi valore pedagogico nella scuola cattolica e quindi come rendere culturalmente combinabili due elementi "polari" come la specificità e la libertà delle persone e la rigorosa scientificità dei saperi? E successivamente: questo valore pedagogico della scuola come può diventare valore politico costruttivo della società civile?

In altre parole: porsi il problema della presenza dei genitori nella scuola cattolica esige prima di tutto che il problema sia capito e proposto nella sua realtà e integralità oggettiva. E qui ci permettiamo una ripetizione: i genitori sono un soggetto esperienziale che procede per testimonianza di vita; la scuola è educazione alla razionalità mediante la cultura critica e cioè una cultura che si autofonda, così come contenuta nelle varie discipline e come trasmessa nel nesso insegnamento-apprendimento.

Il problema quindi si può porre in questi ulteriori termini attraverso queste altre domande.

7.3.1. Per quanto riguarda l'innovazione pedagogica all'interno della scuola cattolica e quindi dentro alla cultura e alle strutture della stessa, i problemi fondamentali sembrano essere i seguenti:

a) Se e in che modo, può la testimonianza di persone che è esperienza empirica, particolare e contingente, diventare cultura riflessa strutturata e perciò teoretica e universale, ed entrare quindi in rapporto educativo con la razionalità propria di ogni disciplina e nel momento di sintesi e di progettazione curricolare come il momento tipico della produzione della cultura e della decisione educativa?

b) Come strutturare e quindi come esprimere istituzionalmente la presenza di questi soggetti e quanto e quale spazio di decisione educativa realizzare per loro? È possibile insomma ripensare la scuola cattolica a partire dai soggetti che la compongono e immaginare la scuola cattolica come generata da un "patto" fra soggetti ?

c) Come abilitare i genitori all'esercizio nella scuola cattolica delle loro specifiche funzioni, ben capite, correttamente descritte, chiaramente e fortemente proposte e sufficientemente sostenute?

d) Come sensibilizzare l'insieme della scuola cattolica e della comunità cristiana all'emergere di questa complessità culturale e istituzionale e come aiutarle a riscoprire la ricchezza di questo loro stato, in cui la promozione della propria identità passa attraverso il riconoscimento e la promozione della identità dell'altro?

7.3.2. Partendo invece dal concetto di scuola cattolica come "scuola della società civile" ci si chiede: come fare perché questo valore pedagogico della scuola cattolica, divenuto valore di qualsiasi scuola, diventi anche valore educativo della società e perciò valore politico della *Respublica* e quindi entri a far parte della identità di cittadinanza?

7.3.3. E da un punto di vista di appartenenza ecclesiale: che senso ha per un cattolico l'invito del S. Padre a ripensare... (tutta la scuola), ripartendo dalla famiglia e quindi come ripensare tutta la scuola cattolica e tutto della scuola cattolica a partire dalla funzione della famiglia nella scuola?

## **8. Prospettive di percorso.**

8.1. L'organizzazione della riflessione di oggi come prospettiva di percorso per la presenza educativa dei genitori.

### 8.1.1. Alcune linee generali.

- La scuola cattolica si presenta come realtà estremamente complessa. Al suo interno sono presenti le caratteristiche tipiche della scuola "pubblica", (in quanto rivolta a svolgere un servizio alla totalità della popolazione); è altresì una scuola "di tendenza" in quanto esprime la cultura maturata dalla comunità cristiana locale (ispirazione cristiana); è scuola "cattolica" (espressione della comunione ecclesiale).
- Se in quanto scuola pubblica essa riconosce il ruolo dei genitori così come indicato dalla normativa, in quanto scuola cattolica attribuisce loro una funzione ben più alta, mirante alla costituzione della comunità scolastica nei termini della collaborazione per la costruzione del "bene comune" consistente nell'educazione umana e cristiana degli allievi attraverso l'istruzione educativa.
- La scuola cattolica è frutto della scelta di un gestore che la "apre" sulla base di un carisma educativo; dell'azione di un corpo docente che, su scelta del gestore ed articolandosi attorno alla figura dirigente, dà consistenza al carisma traducendolo in progetto educativo ed in piano dell'offerta formativa; del riconoscimento dei genitori e dei figli nell'offerta formativa, sì da determinare la costituzione del patto educativo con la scuola.

- Il patto educativo, sancito sulla base dell'offerta formativa della scuola, abilita i genitori ad "entrare" nella scuola cattolica al fine di svolgervi il proprio ruolo educativo in collaborazione con questa. Del patto sono parte in causa anche i giovani che in sua virtù divengono studenti e soggetti del percorso formativo.
- Il patto è realizzabile appieno unicamente fra soggetti consapevoli dell'atto che compiono. È così necessario educare i genitori a cogliere il proprio compito educativo nei confronti dei figli ed a saperlo tradurre in un progetto, sulla base del quale poter stipulare il patto. A questo livello emerge un primo compito per l'associazione dei genitori della scuola cattolica.
- La scuola diviene così un ambiente educativo al cui interno si confrontano le differenti soggettività del gestore, dei docenti (in quanto portatori di personali progetti culturali sulla base dei quali producono progetti educativi in collaborazione con il dirigente), dei genitori e degli allievi (ulteriore ambito di azione dell'associazione genitori).
- A livello di singola unità educativa (la classe) si definisce uno specifico contratto formativo fra genitori, studenti e docenti della classe, al fine di declinare il patto in concreta prassi di istruzione educativa (terzo ambito di azione dell'associazione genitori, a sostegno dei singoli).

#### 8.1.2. Problemi emergenti.

- I genitori in quanto responsabili ultimi dell'educazione dei figli, in quali termini li affidano a soggettività educative che trovano la propria legittimità oltre che in un servizio da rendere agli allievi anche nel carisma di cui sono portatori, nelle sintesi culturali personali che li hanno portati ad una scelta professionale di docenza o dirigenza e quindi in un qual cosa che precede e fonda il rapporto educativo dei genitori?
- Fra genitore, gestore e docente è possibile concepire una sorta di sovrapposizione di compiti educativi anche all'interno della scuola cattolica? Di quale cultura educativa "attiva" è portatrice la coppia genitoriale all'interno dei processi di istruzione educativa scolastica?
- Si tratta di processi, appannaggio unicamente dei ruoli tecnici (docenti, dirigente), oppure questi offrono spazi anche all'azione educativa "attiva" di non tecnici?
- In caso di risposta favorevole, dove tale azione educativa attiva può esprimersi, e attraverso quali mezzi (di ordine didattico, extra didattico..., di testimonianza...)?
- Il genitore che apre una scuola cattolica resta genitore o in questa veste diviene gestore assumendo un ruolo "altro" rispetto a quello genitoriale?
- La comunità ecclesiale cui fa riferimento la scuola cattolica è soggetto educativo rispetto alla propria scuola o si limita ad una sua "osservazione" dall'esterno rispetto al compito genitoriale?
- L'associazione genitori nella scuola cattolica a quali e quante sollecitazioni educative deve saper corrispondere?

8.2. Un abbozzo di ipotetico documento conclusivo: scambio dei doni come prima iniziativa da offrire alla scuola cattolica.

#### 8.2.1. Possiamo, quindi ipotizzare questo schema di documento conclusivo:

*I Gestori-Dirigenti* intendono superare la convinzione che il proprio carisma congregazionale sia solo criterio di appartenenza dei religiosi alla Congregazione e che, automaticamente, senza mediazioni culturali sia anche criterio dell'educare nelle proprie scuole, ma ritengono che invece vada promosso anche a criterio del fare cultura e del gestire strutture nelle proprie scuole e offrono questo passaggio alla comprensione degli altri soggetti. Sarebbe il carisma congregazionale eretto a criterio di formalizzazione della razionalità critica delle proprie scuole! In altre parole: i gestori ritengono che il carisma congregazionale per diventare più educativo nelle proprie scuole debba essere mediato dal ministero battesimale del docente laico e dal carisma della coniugalità dei genitori.

*I Docenti* intendono superare la convinzione che il parallelismo tra l'evoluzione intrinseca della razionalità della propria disciplina e l'evoluzione della razionalità della persona dell'alunno, costituisca lo specifico dell'educazione scolastica, e si propongono di mostrare che i contenuti cultu-

rali si evolvono anche nel rapporto con la razionalità trascendente. Il proprio carisma battesimale, come capacità promozionale dei valori umani, viene ripensato in funzione della propria professionalità educativa scolastica e viene offerto alla riflessione degli altri soggetti. La personalizzazione dei programmi avviene quindi attraverso la prospettiva di senso che si sa offrire al crescere degli alunni.

*I Genitori* propongono la loro connaturalità e esperienzialità educativa, ed eventualmente la sacramentalità del proprio matrimonio, come criterio di giudizio sulla realtà e perciò come criterio del fare cultura critica nella scuola cattolica e del fare educazione politica con la scuola nella Società civile. Tutto questo dovrebbe costituire il passaggio dei genitori da una presenza formale nella scuola a una presenza costitutiva dell'identità della scuola cattolica, riconoscendo quindi a un dato di fatto il suo valore di "carisma". I Genitori offrono queste intenzionalità alla riflessione critica degli altri soggetti. Si tratta del carisma della coniugalità come funzione semantica dei contenuti culturali della varie discipline.

*La Chiesa italiana*, attraverso gli uffici diocesani di pastorale scolastica, inserisce la scuola cattolica nella pastorale ordinaria della Chiesa, riconosce la specificità dell'educazione scolastica e la sua radicale autonomia come realtà laicale rispetto all'azione pastorale, favorisce il passaggio dell'impegno nella scuola cattolica da scelta professionale a "vocazione e ministero" a nome della Chiesa in ordine alla salvezza.

*Tutti questi soggetti* della scuola, promuovendo la qualità educativa della scuola cattolica attraverso la crescita di questi loro specifici carismi, si interrogano "assieme" sul che cosa dire di intelligente e che cosa dare di efficiente alla crescita in educatività della scuola e alla crescita in democrazia della società civile.

8.2.2. Una immagine riassuntiva: il "tachione". Il tachione sarebbe quel corpo che secondo alcuni Fisici viaggerebbe a velocità più elevate di quella della luce. Fin qui nulla di particolare! Ma se per "luce" non si intendesse un corpo particolare viaggiante a quella data velocità, bensì fosse interpretabile (e lo aveva già fatto Einstein) come la caratteristica che qualsiasi corpo assumerebbe progressivamente man mano che si avvicina a quella velocità, una specie di "luminosità lucente", la domanda diventerebbe: quale caratteristica e cioè quale modo di esistere assumerebbe qualsiasi corpo che superasse quella velocità? Siamo di fronte a un'altra visione del mondo!

A noi oggi compete di incominciare a delineare *come verrebbe a configurarsi una scuola cattolica che assumesse la laicità dei Genitori, in quanto costitutiva della sua identità e scolastica e cattolica, e volesse quindi diventare luogo teologico dell'esercizio dei nuovi ministeri laicali.*

I Genitori proprio come "tachioni" per la scuola cattolica! La testimonianza dei genitori può entrare in rapporto con lo statuto epistemologico delle discipline se è testimonianza di laicità, intesa come verifica della ricaduta sociale del contenuto religioso.

Se infatti la dimensione religiosa è intesa oggi come il problema del servizio che la Fede può rendere alle situazioni complessive del vivere civile, allora il problema della scuola cattolica non è quello di giustificarsi come istituzione, ma quello di saper indicare con chiarezza che cosa di specifico e importante ritiene di dover presentare alla persona e alla società.

Mounier, come citato dal prof. Pati in un suo editoriale della rivista "La Famiglia", dice che per i Genitori nella scuola occorre «prospettare e fondare criticamente e operativamente forme inedite di co-gestione istituzionale e di com-partecipazione alla determinazione dei saperi...».

La finalità principale, quindi, del nostro incontrarci in questa festa della musica che è armonia (22 novembre: santa Cecilia) potrebbe essere quella di dare un contributo per un nuovo tipo di scuola cattolica, in cui l'offerta educativa delle Istituzioni e la domanda educativa delle persone, diventino armonicamente equifondative dell'identità della scuola stessa.

In questo ambito, incominciare a delineare come verrebbe a configurarsi una scuola cattolica che assumesse la laicità dei genitori come costitutivo della sua identità e volesse quindi diventare luogo teologico dell'esercizio dei ministeri laicali, potrebbe rappresentare una meta non conclusiva e quindi estremamente parziale ma già abbastanza soddisfacente.

La valutazione, quindi, delle possibilità della presenza educativa dei genitori, la chiara consapevolezza delle difficoltà oggettive che si oppongono, le reali probabilità di riuscita, forniranno ai soggetti responsabili della scuola cattolica il materiale prezioso sul quale fondare ipotesi di percorsi fattibili, verificare l'efficacia e l'avvedutezza di un cammino che risulta sempre più necessario fare, ma che da troppo tempo rimane sempre al palo di partenza.

### **9. Una domanda conclusiva.**

Non possiamo nasconderci che il problema culturale e quello istituzionale della cooperazione educativa dei genitori non è il principale problema della loro presenza nella scuola cattolica. C'è un problema di "sfondo" (sic), che più preoccupa, e per un certo aspetto angoscia (anche se per un altro esalta) circa le prospettive future: *la presenza dei genitori nella scuola cattolica interessa veramente, come valore in se stesso, e non solo strumentalmente, i due principali responsabili della scuola cattolica, e cioè l'Istituzione ecclesiastica e i Gestori?*

Oppure: proprio questo clima di reticente e fumoso assenso, ma di sostanziale indifferenza valoriale e operativa verso la presenza dei genitori nella scuola cattolica, va interpretato come segno dello Spirito in direzione di una scuola cattolica veramente espressiva dell'autonomia delle realtà laicali e quindi:

- per la Chiesa luogo teologico dei nuovi ministeri laicali,
- per la Società civile luogo di espressione educativa di terzo settore e perciò del privato sociale, al cui servizio si pongono e Chiesa e Stato e Congregazioni religiose, e nuovi Movimenti laicali?

Il nostro compito è dunque terribilmente impegnativo: non lasciare affogare in problemi di bottega una tematica densa di qualità educativa perché è desiderio di vita e speranza di futuro.

La vostra presenza qui, ora, si configura come "vocazione e ministero" alla creatività culturale nella scuola cattolica, in quanto vi assumete la responsabilità di una proposta seria e rigorosa circa la presenza dei genitori, proposta che comunque risulterà dirompente rispetto al presente, soprattutto se non fatta, e vi impegnate anche nella costruzione di strumenti adatti allo scopo. Il divenire della storia non è disposto ad aspettare l'arrancare di una scuola neppure se è dei cattolici. Il divenire della storia pone i problemi: le strutture associate o danno le soluzioni o vengono spazzate via (Toynbee).

Oggi uno sguardo troppo corto potrebbe privare la scuola cattolica di elementi educativi essenziali; uno sguardo troppo lungo può privare le persone del... fiato sufficiente per farcela.

Noi dobbiamo soprattutto dare speranze alle persone!

Grazie ancora e buon lavoro!

## **Relazione**

### ***I genitori: un soggetto educativo all'interno dell'istituzione scolastica.***

Prof. LUIGI PATI

1. In questi ultimi decenni numerosi studi e ricerche hanno sottolineato a più riprese l'importanza della presenza dei genitori nella scuola, di là da qualsiasi distinzione tra scuola statale e scuola cattolica. Tra le ragioni pedagogico-educative messe in luce, in questa sede sia sufficiente richiamare le seguenti.

a) La partecipazione dei genitori alla vita della scuola è necessaria per *garantire coerenza educativa all'azione di famiglia e scuola*. Ciò deve essere coltivato in maniera precisa, soprattutto per porre fine a quella sorta di diffidenza reciproca esistente tra genitori e insegnanti. Entrambi sono inclini ad attribuire l'uno all'altro le cause dell'eventuale disagio/insuccesso scolastico dei figli/alunni.

b) La collaborazione tra scuola e famiglia è indispensabile, se si vuole *rendere armonici i processi d'istruzione e di educazione portati avanti dalle due istituzioni*. Studi condotti in alcuni paesi del mondo occidentale individuano nella partecipazione tra scuola e famiglia la ragione fondamentale della buona riuscita scolastica dei minori. Sviluppo cognitivo e comportamentale sono positivamente correlati con il corretto andamento dei rapporti tra genitori e insegnanti.

In siffatto procedere, occorre avere ben presente che l'azione di una istituzione non può esautorare quella dell'altra. Al tempo stesso bisogna avvertire che se l'azione della scuola è prevalentemente istruttiva (educa mentre istruisce), l'azione della famiglia è prevalentemente educativa (istruisce mentre educa).

2. Possiamo asserire che la presenza dei genitori nella scuola, dal 1974 ai nostri giorni, è stata sempre contraddistinta dal *formalismo partecipativo* e dalla *scarsa significatività del rapporto intrecciato con gli insegnanti*. Spesso quelli sono stati e continuano ad essere percepiti da questi soltanto come soggetti dai quali far avallare le decisioni prese dal dirigente scolastico e dal collegio docenti.

In siffatta deriva partecipativa, con molta probabilità ha svolto e continua ad avere un ruolo prioritario la mancata precisazione del contributo pedagogico-educativo che la famiglia può offrire alla scuola. Quest'ultima, a sua volta, continua a percepire i genitori non già come soggetti idonei a concorrere alla migliore definizione del profilo educativo della scuola, bensì in termini d'indebita ingerenza nell'ambiente scolastico e di mero controllo della funzione docente.

3. Attualmente, per quanto concerne l'andamento del rapporto tra scuola e famiglia, è permesso denunciare le seguenti circostanze:

- crisi della rappresentatività dei genitori;
- accentuazione dell'atteggiamento di delega della famiglia alla scuola;
- sottovalutazione dell'elemento educativo (sia familiare sia scolastico), a vantaggio dell'istruttivo;
- indifferenza delle famiglie verso l'elemento axiologico di cui la scuola, soprattutto la scuola cattolica, è portatrice;
- scarsa testimonianza dei valori da parte della scuola, anche di quella cattolica.

4. Esistono certamente differenze tra l'andamento della scuola statale e il procedere della scuola cattolica in riferimento alla partecipazione dei genitori. La scuola cattolica trova il proprio elemento di distinzione rispetto a quella statale nel clima relazionale, nello stile di funzionamento, in una certa "serenità" del contesto ambiente. Da colloqui informali con insegnanti e genitori ope-

ranti nella scuola cattolica emerge che questa si differenzia da quella statale per la maggiore e migliore valutazione della famiglia. Ciò è dovuto a questioni di natura religiosa e psicopedagogica.

Tuttavia, anche nella scuola cattolica il rapporto tra insegnanti e genitori rimane asimmetrico, a vantaggio dei primi: la famiglia è percepita come "oggetto" meritevole di attenzioni, non già come "soggetto" istituzionale con il quale interagire su di un piano di pari dignità e sotto il segno del riconoscimento di precise competenze.

5. Invocare l'opportuno inserimento e avvaloramento della famiglia nella scuola non è pretesa d'indebita ingerenza né è da intendere come un vezzo pedagogico. L'esigenza è giustificata dall'art. 30 della Carta costituzionale. Secondo tale dettato, «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti. La legge assicura ai figli nati fuori del matrimonio ogni tutela giuridica e sociale, compatibile con i diritti dei membri della famiglia legittima. La legge detta le norme e i limiti per la ricerca della paternità». Chiaramente collegato al concetto di famiglia come società naturale presente nell'articolo 29, l'articolo 30 esprime bene l'idea secondo la quale al nucleo domestico spettano precise funzioni, connesse con i diritti-doveri che i coniugi, attraverso la procreazione, acquistano nei confronti della prole. Ne discende che non spetta allo stato provvedere alle necessità familiari, siano esse materiali, d'istruzione, di educazione. Queste ineriscono alla famiglia, in quanto realtà di convivenza dotata di autonomia di vita e di azione. Lo stato, che con l'art. 31 s'impegna ad agevolare «con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose», secondo l'art. 30 interviene solo in casi d'incapacità conclamata e manifesta dei genitori di assolvere i diritti-doveri summenzionati. Il quadro costituzionale, insomma, in armonia con l'autonomia riconosciuta alla formazione della famiglia, ribadisce l'estraneità dello stato rispetto alle prerogative d'azione della medesima. Ai pubblici poteri riserva il diritto-dovere di sostenerla *sempre* nel processo di organizzazione/funzionamento e d'interporsi in maniera diretta *solo* nelle situazioni eccezionali in cui è palese la condizione d'inadeguatezza dei genitori. Nel complesso, l'art. 30 ripropone in termini chiari l'attenzione dello stato per il bene-famiglia, specialmente per quanto occorre a garantire l'adeguato sviluppo della prole. Questa occupa un posto fondamentale nella pianificazione/programmazione della vita della nazione, al punto che la Repubblica, circa i figli nati fuori del matrimonio, mentre li tutela sotto gli aspetti giuridico e sociale, impone ai generanti il diritto-dovere di provvedere alle loro necessità.

In conformità al dettato costituzionale, è possibile asserire che la compagine domestica si rivolge alla scuola, chiedendo ad essa di essere aiutata nell'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e all'educazione dei figli. Pertanto, in siffatto contesto, è *la famiglia il soggetto, l'attore principale del rapporto intrecciato con la scuola: questa è al servizio di quella ed è chiamata ad agire secondo il principio della sussidiarietà*. Sotto l'aspetto costituzionale, il diritto-dovere della famiglia di istruire ed educare è primario rispetto a quello di qualsiasi altro ente: l'azione della scuola si giustifica e trova ragione d'essere soltanto su tale premessa. Il principio di sussidiarietà chiarisce ulteriormente la questione, determinando che alla scuola, quindi allo stato, spetta il compito di aiutare la famiglia nell'attuazione del diritto-dovere primario di garantire ai figli istruzione ed educazione. Va da sé, allora, che se da parte della famiglia non vi può essere delega, da parte della scuola non vi può essere esautorazione di funzioni.

6. Il primato educativo della famiglia non è adeguatamente specificato sui piani organizzativo/gestionale, pedagogico/educativo, metodologico/didattico sia dalla scuola statale sia dalla scuola cattolica. La prima sembra prescindere dall'art. 30 della Carta costituzionale, che ben chiarisce come ai genitori spetti il primario e inalienabile «diritto/dovere di mantenere, istruire, educare i figli». La seconda sembra trascurare i documenti della dottrina sociale della Chiesa e quelli prodotti dalle varie Conferenze Episcopali, tesi a qualificare il diritto/dovere dei genitori come essenziale, originario e primario, insostituibile e inalienabile. Il diritto/dovere educativo dei genitori non si risolve nel-



la trasmissione di conoscenze: esso è qualificato dalla preoccupazione fondamentale di accostare i figli alla dimensione assiologica.

Alla famiglia, che va coinvolta direttamente dalla scuola, vanno assegnati precisi compiti da svolgere. *Fino a quando la famiglia sarà considerata dalla scuola soltanto come utente, cliente, non già come artefice fondamentale di educazione, il costume della vera partecipazione stenterà ad affermarsi.* Dall'angolo di visuale pedagogico occorre capire che la spiegazione del processo di crescita va oltre le schematizzazioni e frammentazioni; va oltre anche la semplice sommatoria di azioni individuali. È indispensabile porre l'accento sul rapporto di circolarità esistente tra famiglia-alunno-scuola, quindi sul fatto che *l'educazione è il terreno su cui il rapporto tra scuola e famiglia è da progettare e strutturare secondo una consapevole idea di cooperazione e di corresponsabilità.* Ciò significa che, nella scuola della partecipazione cooperativa, genitori e insegnanti possono e devono agire all'insegna dello scambio di contributi, alternativo alla delega e all'autosufficienza. Soprattutto i genitori hanno da rivendicare lo spazio di "utenti competenti", acquisendo effettivo potere nella determinazione di specifici contenuti ed attività. Essi devono poter agire con padronanza nella precisazione pedagogico-educativa degli interventi della scuola a favore dei singoli alunni.

7. Il rinnovamento del rapporto di partecipazione tra insegnanti e genitori va visto nella prospettiva dell'autonomia della scuola, del sistema formativo integrato, dell'attenzione alle esigenze della realtà locale.

L'autonomia della scuola. In riferimento ad essa, il concetto di partecipazione trova maggiore precisazione e ulteriore specificazione in quello di cooperazione, introdotto dall'art. 1 della legge 30/2000. La cooperazione indica il ruolo attivo dei genitori, il loro concorso in termini di operatività nel campo dell'istruzione/educazione scolastica. L'appello alla operatività, al concreto coinvolgimento della famiglia nella vita della scuola, traspare anche dal documento finale della Commissione dei Saggi del maggio 1997. In esso si legge: «l'istruzione e la vita familiare dovrebbero essere maggiormente connesse che nel passato. La formale "democratizzazione" della scuola ha mostrato, nella forma attuale, molti e preoccupanti elementi di debolezza. È dunque necessario ripensare il legame fra scuola, famiglia e società civile, in termini più concreti».

Il sistema formativo integrato. Esso serve per riscoprire in veste rinnovata il principio di sussidiarietà, il quale esige l'avvaloramento delle precipue caratteristiche di determinate istituzioni educative nel contesto di una diffusa e condivisa responsabilità pedagogica. In questa direzione, si tratta di capire che, in linea generale, la scuola non può agire in maniera isolata, sottostimando l'azione di tutte le altre istituzioni educative in cui il minore è inserito e vive; in linea particolare, essa è tenuta a coltivare il rapporto con la famiglia, in ragione del primato costituzionale che a questa spetta nel campo dell'istruzione/educazione dei figli. Alla base di tutto va posta la consapevolezza che l'educazione delle nuove generazioni è compito troppo impegnativo e oneroso per poterlo assegnare soltanto a una istituzione. C'è bisogno del concorso di tutti gli ambienti di vita che si qualificano per una chiara preoccupazione educativa.

La *comunità locale*. L'attenzione verso di essa giova a far calibrare sempre meglio la scuola alle esigenze delle famiglie, concorrendo alla migliore attuazione dell'istanza della scuola come scuola della comunità. In questa direzione, va detto che le modalità di partecipazione della famiglia alla vita della scuola non possono essere considerate valide per tutto il territorio nazionale. Vanno invece adeguate, secondo l'idea regolativa dell'autonomia, alla comunità locale, quindi alle potenzialità e possibilità partecipative delle famiglie. La futura riforma degli Organi Collegiali, se deve indicare linee-guida atte a rinnovare e radicare il costume della partecipazione nel campo scolastico nazionale, ha pure da offrire alla singola unità scolastica la possibilità di adattare le medesime linee-guida alla realtà locale. In tutto ciò c'è l'idea che il rapporto tra scuola e famiglia va ripensato, avendo chiara la preoccupazione d'identificare i *piani* sui quali esso ha da svolgersi, quindi d'indicare le *differenziazioni* verticali (scuola materna, di base, superiore) ed orizzontali (scansioni temporali, rappresentatività degli attori, durata) cui esso deve mirare.

La distribuzione capillare della scuola sul territorio è elemento necessario affinché detta istituzione diventi scuola della comunità socio-civico-politica nella quale è ubicata e con la quale è chiamata a intrecciare rapporti di fattiva collaborazione. L'argomento, come è facile capire, si collega strettamente al tema della partecipazione della famiglia alla vita della scuola. In verità, sotto l'aspetto pedagogico, la scuola della comunità è la scuola che, nella prospettiva dell'autonomia, mira a tre obiettivi primari: l'autogoverno, la progettualità educativa, il protagonismo partecipativo. L'*autogoverno* è vincolato alla responsabilità del personale della scuola nella definizione di criteri organizzativi all'insegna dell'efficienza e dell'efficacia educativa; la *progettualità* si connette con la preoccupazione di insegnanti e genitori di determinare itinerari di crescita rispettosi di tutte le dimensioni della persona e del primato educativo della famiglia; la *partecipazione*, alimentando i primi due obiettivi, si lega con la diffusa esigenza di radicare la scuola nel contesto umano sociale e civile in cui è situata, di coinvolgere istituzioni e famiglia, di diventare fattore di promozione sociale e civile della popolazione. In quanto tale, la scuola della comunità è una conquista democratica atta a giovare all'educazione.

Nel complesso, e specialmente per quanto concerne la scuola cattolica, il rapporto scuola-famiglia si mostra come snodo pedagogico fondamentale, atto a dare nuova fisionomia al sistema scolastico, nella prospettiva dell'adeguata articolazione tra pubblico/privato, istruzione/educazione, quantità/qualità dell'istruzione, livello nazionale/livello locale, contenuti scientifico-culturali/valori.

8. Scuola e famiglia devono poter agire su di un piano di parità, contraddistinte da precisi diritti e doveri, tese entrambe ad attuare un *patto formativo* in un rapporto di reale cooperazione. L'istanza della cooperazione conferisce maggiore forza e concretezza al tema del patto formativo, il quale, anch'esso raccomandato dalle leggi, può essere chiarito proprio alla luce della reciprocità tra scuola e famiglia, ovvero in riferimento alla ridefinizione dei rispettivi ruoli e funzioni.

La famiglia, stante il suo primato nei campi dell'istruzione e dell'educazione, ha interesse che l'azione della scuola si contraddistingua sempre più in termini di efficienza e di efficacia. Ciò le permette di godere di un servizio formativo che, precisandosi come luogo di conoscenza razionale, di approfondimento critico dei problemi scientifico-culturali è, al tempo stesso, aiutato dai genitori (emerge così l'istanza della cooperazione) a collocare i propri processi di trasmissione e di elaborazione culturale in prospettiva educativa, rendendoli funzionali al divenire armonico degli alunni.

Nella direzione tracciata, famiglia e scuola trovano il loro punto d'intersezione nell'*elemento educativo*, che pertanto postula tra le due istituzioni rapporti di serio confronto e di fattiva collaborazione. Esse non possono agire in maniera autosufficiente, pena il venir meno della coerenza degli interventi educativi: nella peculiarità della loro azione, sono tenute ad ispirarsi ad un comune progetto di crescita personale, istituzionale, sociale. Intesa in modo corretto, la partecipazione cooperativa è strumento concettuale e metodologico che orienta l'azione della scuola e della famiglia verso la comune determinazione d'itinerari di crescita, i quali, rispondendo ai bisogni dei soggetti ad esse affidati, si qualificano in forza dei contributi provenienti dall'una e dall'altra istituzione. Nei termini proposti, la partecipazione cooperativa è il perno intorno al quale ruota la possibilità di esaltare l'identità pedagogico-educativa della famiglia e della scuola.

9. Appellarsi al tema della cooperazione come momento operativo, al giorno d'oggi significa anche capire la necessità di dover fare leva sui problemi concreti se s'intende incrementare il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola. Ciò in considerazione del fatto che l'elemento ideale (che per tanti anni ha motivato la partecipazione formale e sostanziale) nel nostro tempo è in crisi. *I genitori, oggi, per intervenire nella vita della scuola hanno bisogno di essere sollecitati attraverso questioni reali, tangibili, connesse con la crescita dei figli e con il procedere quotidiano dei ritmi di apprendimento e di strutturazione della personalità dei medesimi.*

La presenza dei genitori all'interno della scuola cattolica va vista in termini concreti, non già formali. Ne deriva che il suo avvaloramento va fatto per qualificare in senso sempre più educativo,

comunitario, la scuola cattolica. In questa direzione, possiamo dire che la scuola cattolica può guadagnare la propria specificità di proposta istruttiva ed educativa in virtù della capacità di esaltare la presenza dei genitori al proprio interno. Tale presenza dei genitori è da intendere in riferimento sia alla singola coppia di coniugi sia alle associazioni familiari formalmente o informalmente costituite. Al riguardo, sono possibili le seguenti precisazioni, attinenti a tre piani di partecipazione.

-*Piano organizzativo/gestionale*. La presenza dei genitori chiama in causa soprattutto l'associazionismo familiare, con i rappresentanti dei genitori che entrano a far parte dei vari organi rappresentativi della scuola.

-*Piano pedagogico/educativo*. Esige il coinvolgimento tanto dei singoli genitori quanto delle associazioni. Esso riguarda il contributo che i genitori possono offrire agli insegnanti per la determinazione di fini, esperienze educative, conoscenze. L'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica del 1999 rileva che «nella scuola cattolica assumono una particolare centralità le scelte consapevoli e responsabili dei genitori e i contributi di esperienza, cultura e saggezza che essi possono offrire alla progettualità e alle potenzialità educative della comunità scolastica»<sup>1</sup>. Tutto questo all'insegna dell'istanza della laicità, ovvero del dialogo costruttivo tra dimensione religiosa e cultura diffusa. Il compito della scuola cattolica non può essere di natura catechetica, ma sempre ispirato dall'istanza della criticità, della ricerca, della problematizzazione. Nel complesso, i genitori possono esemplificare come agire da laici in un contesto di chiara matrice cattolica; ma anche come testimoniare i valori cristiani all'insegna della laicità.

Oltre a ciò, il piano pedagogico-educativo concerne il contributo reciproco che insegnanti e genitori si possono offrire per conoscere meglio i figli-alunni

-*Piano metodologico/didattico*. Riguarda il piano del rapporto tra testimonianza di vita (genitori) e cultura critica (scuola). In questa direzione, si può formulare l'ipotesi circa una revisione della tradizionale impostazione metodologico-didattica, che rivaluti l'intuizione, il sentimento, l'incertezza. Inoltre, che si mostri attenta a rivalutare la narrazione culturale e biografica, a vantaggio della dimensione qualitativa dell'esperienza scolastica.

10. A ben considerare le cose, la rifondazione del rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia si collega direttamente a una trasformazione del concetto di cultura scolastica. Si tratta di capire che da una impostazione metodologico/didattica centrata soltanto sull'idea di scuola come luogo di elaborazione e di trasmissione dei saperi codificati occorre passare ad una concezione nella quale la famiglia è intesa come luogo di vita in cui la cultura diventa stile di comportamento e in quanto tale può offrire alla scuola "materiali" inediti per la formalizzazione e la codificazione culturale. Ciò soprattutto in riferimento alla proposta culturale connessa in maniera diretta con la proposta e la trasmissione di valori. Possiamo esemplificare il discorso, prendendo in considerazione alcuni valori che, da "cultura familiare vissuta", diventano "cultura scolastica formalizzata".

<b>CULTURA FAMILIARE VISSUTA</b>	<b>CULTURA SCOLASTICA FORMALIZZATA</b>
1. L'incontro dell'io con il Tu e la costruzione del Noi coniugale e familiare.	1. Avviamento alla riflessione sulla cultura della progettualità esistenziale.
2. Avvaloramento e composizione delle differenze soggettive nell'unità dello stile di convivenza familiare.	2. Dai conflitti sociali alla cultura della convivenza socio-politica, del confronto interculturale, del dialogo interreligioso.
3. Vita coniugale e donazione della vita.	3. Il mistero della vita.
4. La continuità nel tempo del rapporto coniugale e familiare.	4. La gestione personale e sociale del cambiamento.

<sup>1</sup> CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola cattolica in Italia. Secondo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2000, p. 231.

Nel complesso, l'esemplificazione fatta pone ancora una volta la necessità di precisare sempre meglio l'identità della scuola e della famiglia all'interno del rapporto di cooperazione. La prima (la scuola) va esaltata come luogo d'istruzione e di trasmissione culturale che, per integrare la propria azione in termini educativi, abbisogna del contributo preciso e insostituibile della famiglia. Questa, a sua volta, lungi dal pretendere di determinare la funzione precipua della scuola, ha da ribadire con forza la propria competenza educativa, per il cui corretto svolgimento ha da ricercare l'aiuto della scuola.

11. In forza dei motivi enucleati, s'impone la necessità di predisporre per insegnanti e genitori un vero e proprio cammino di preparazione all'incontro, al confronto, al dialogo interistituzionale, in maniera tale da formare entrambi alla costruzione di una vera e propria partnership. Può valere, al riguardo, il riferimento all'esperienza in atto presso l'Università Cattolica - sede di Brescia.

12. Per l'avvento della partecipazione cooperativa tra scuola e famiglia, tra insegnanti e genitori, non si può continuare a privilegiare un rapporto di tipo lineare e asimmetrico, né è da formulare l'ipotesi di un capovolgimento o di una omologazione delle posizioni. È da preventivare, invece, un legame articolato e complesso, in cui sia maggiormente evidente il nesso tra efficienza struttural-organizzativa e efficacia umanizzante. Occorre delineare la scuola come vera comunità educativa, per dar vita a inedite forme di cooperazione e di co-gestione delle iniziative, tutelando le competenze, i diritti e i doveri delle molteplici componenti interessate. È urgente promuovere forme di reale partecipazione, che coinvolgano la base familiare nella organizzazione della vita della scuola, sino al punto di considerare che l'intervento educativo di quest'ultima non si compie senza il reale, fattivo, permanente coinvolgimento della famiglia. In tale prospettiva, il tema emergente è *l'attribuzione di un potere reale alla famiglia nel procedere quotidiano della vita della scuola*. Ciò non già per asservire questa a quella, ma per dare consistenza alla presenza dei genitori. Il tutto, ovviamente, senza ledere la competenza dei docenti e degli organi responsabili della scuola. Alla burocratizzazione dei rapporti, che asseconda l'insorgere di frustrazioni e di conflittualità, sono da opporre forme di coinvolgimento effettivo della famiglia nella programmazione della vita della scuola.

13. Giunti a questo punto, è opportuno riconoscere che la riformulazione del rapporto scuola-famiglia nella prospettiva della partecipazione cooperativa pone due questioni di fondamentale importanza.

La *prima* riguarda la modificazione della logica interna della scuola, la quale, mentre è sollecitata ad assumere viepiù una funzione educativa e non solo istruttiva, è al tempo stesso investita da problemi concernenti nuovi contenuti curricolari, inedite metodologie, rinnovati strumenti didattici. Ciò interpella direttamente non già la scuola in astratto ma la figura del docente. Orbene, come formare costui? Quali percorsi universitari predisporre?

La *seconda* questione attiene al proliferare in campo sociale di molteplici modelli coniugali, parentali, familiari. È possibile che queste trasformazioni non incidano nel settore dei rapporti tra scuola e famiglia? Nella scuola, anche e soprattutto in quella cattolica, come affrontare e presentare agli alunni i problemi suscitati dall'incoerenza tra valori proposti dall'istituzione scolastica e valori sociali diffusi e assunti da alcuni genitori?

## **Relazione**

### ***I genitori e l'educazione cristiana delle nuove generazioni: principi, percorsi, responsabilità***

Mons. GIUSEPPE RIZZO

#### **1. Premessa**

1.1. Il mio *codice di ingresso* è costituito da un duplice principio: *l'esperienza* di 25 anni, direttamente/indirettamente dedicati alla scuola cattolica in diversi ruoli e livelli; *l'analogia*, con riferimento al mio attuale lavoro di parroco in una grande comunità parrocchiale di profonde tradizioni cristiane, ma sottoposta a cambiamenti radicali e a prospettive inedite.

1.2 *L'appello ai genitori: ultima spiaggia o profezia?* Generalmente, una questione si risolve quando il piano della comprensione teorica e quello della sua esperienza pratica camminano insieme, si coordinano e si verificano reciprocamente. Ora la questione della famiglia nella Scuola Cattolica, e più ampiamente sul terreno dell'educazione, ha dalla sua parte antiche formulazioni magisteriali, a partire dalla *Divini Illius Magistri* di Pio XI, dai molteplici interventi di Pio XII fino al concilio che nella *Gravissimum Educationis*, Dichiarazione sull'educazione cristiana, dedica un paragrafo paradigmatico (n. 5) ai genitori, collocati in apertura alla trattazione su *I responsabili dell'educazione*. Questa priorità viene confermata dai successivi documenti vaticani e della chiesa italiana. Basti, a documentazione, quanto contenuto in *La Scuola Cattolica oggi in Italia* (1983, cfr. nn. 43-47).

Queste solenni affermazioni sono state spesso, involontariamente, la fonte di un equivoco: come se bastasse enfatizzare le tesi di principio per fare automaticamente progredire il problema. In realtà è stato sottovalutato il piano dell'esperienza, mentre si moltiplicavano le "carte dei principi". Ad acuire l'equivoco anche il fatto che la stagione della "riscoperta della famiglia" coincideva di fatto con un generalizzato passaggio critico delle istituzioni scolastiche cattoliche, sia in ordine alla loro identità, sia in ordine alle condizioni di una presenza sostenibile, socialmente ed economicamente.

I genitori che venivano chiamati ... in soccorso della scuola cattolica presentavano due debolezze, quasi inguaribili. Erano anzitutto il risultato di una impietosa selezione economica e sociale che aveva tagliato fuori, in genere e con l'eccezione di materne ed elementari, le classi popolari, costringendo le nostre scuole ad identificarsi quasi con il ceto borghese.

La seconda debolezza derivava dal mutamento profondo, e spesso ingovernabile, che aveva investito la famiglia italiana, anzi occidentale, sovvertendo ruoli, tradizioni, relazioni, tempi, identità.

Negli anni '70 abbiamo continuato a governare le nostre scuole con una fiducia, non infondata ma ormai insufficiente, nelle tradizioni, nei metodi educativi, negli strumenti, spesso molto accurati, elaborati nei secoli/decenni precedenti.

Il problema fu comunque allora correttamente posto e non mancò una minoranza attiva di genitori che si esposero e maturarono una cultura della partecipazione, anzi una "cultura della responsabilità" della famiglia all'interno delle nostre scuole. Ne è segno la nascita dell'AGESC, di cui non tutti e non sempre colsero la carica "rivoluzionaria", costringendo purtroppo l'associazione o fra le cose facoltative o fra quelle formalmente obbligatorie e perciò di fatto decorative, appunto perché l'affinamento "teoretico" non era accompagnato da adeguata applicazione esperienziale. Così le nostre scuole, smentendo gli assunti di principio, hanno continuato di fatto ad esistere ed "educare" a prescindere dalle famiglie.

Oggi poi, che tanta acqua è passata sotto i ponti, ci ritroviamo con i problemi di allora ma più deboli di allora, in quanto la rete nazionale di scuole cattoliche è ridotta e depotenziata e perché il problema maggiore appare oggi il passaggio quasi *in toto* delle scuole cattoliche alla responsabilità dei laici.

La mia impressione è che ancora oggi il problema della presenza dei genitori nella scuola cattolica non giunga loro in una corretta impostazione: è troppo dominato dall'emergenza, dal dilemma continuare o chiudere. Soprattutto incrocia una stagione sociale e culturale di poca attenzione educativa e di poca stima della scuola. E, oltretutto, a me pare che il nostro tema si presenti come capitolo di un problema più vasto, come dirò di seguito.

1.3. È alla prova il *rapporto famiglia/chiesa* prima ancora di quello fra famiglia e scuola cattolica. Di questo sono testimone ora come parroco. La progressiva secolarizzazione, anche di aree storicamente e culturalmente omogenee alla situazione di cristianità, rende di fatto marginali le istituzioni di tendenza, a identità dichiarata. Non è di fatto cresciuto il senso della laicità e della legittima autonomia dei valori e delle istituzioni umane, ma si è piuttosto eclissata la coscienza di verità e il valore dell'identità e dell'appartenere. Certo, l'inerzia conduce ancora le folle agli appuntamenti dei sacramenti, sempre più connotati però come riti sociali.

A fronte di questo si fa peraltro strada una minoranza, significativa e promettente, che pone in discussione lo *status quo* e si interroga e diventa esigente. Ma da quello che si può intravedere, questo passaggio avrà la natura di una vera e propria crisi che, a mio avviso, non deve spaventare, se vissuta con "gli occhi in fronte". Mi domando se la Scuola Cattolica non possa essere il laboratorio in cui questa "crisi" si è manifestata in una "concentrazione" clamorosa, e quindi possa fornire a tutta la chiesa elementi di un "esodo" necessario verso una nuova testimonianza nel mondo di oggi. Certo, da parte sua, la chiesa, in tutte le sue espressioni e livelli, è chiamata a rimettere al centro l'educazione come dato essenziale della sua esperienza storica, a partire dal fatto che Dio stesso si è fatto educatore del suo popolo.

Anche la Scuola Cattolica, suscitata dallo Spirito Santo col carisma di tanti santi fondatori, è stata e resta una lezione dello Spirito Santo. Una chiesa che non si riconcilia e che non rilegge l'esperienza della sua scuola non è in grado di comprendere le prossime, le nuove, lezioni dello Spirito Santo. Non si danno infatti discontinuità o contraddizione nella complessa e salvifica pedagogia di Dio. Mi domando spesso: è possibile che il Signore abbia immaginato il vuoto o che riduca ad insignificanza il carisma educativo da lui largamente seminato nella sua chiesa lungo i secoli?

Tocca alla chiesa ribadire e garantire che la Scuola Cattolica resti un simbolo, non una minaccia o un'alternativa alla scuola dello Stato. E se è vero simbolo, deve essere capace di lasciar intuire la forza di una idea, un percorso, una prospettiva. Devono poter riconoscersi in essa, nella Scuola Cattolica, non solo coloro che la gestiscono o la frequentano, ma anche tutti coloro che, nella chiesa o fuori di essa, ne osservano la vita.

Il cammino non appare facile, ma la strada non è chiusa, chiede solo di mettere a frutto quello che di luce è venuto sulla questione dal Magistero e dall'esperienza.

## **2. Necessità di una fondazione teologica**

Forse il titolo del capitolo non è adeguato, o è addirittura fuorviante, in quanto non intendo che si incarichino dei teologi perché ci dicano, come sapienti sibille, quello che dobbiamo fare della Scuola Cattolica nella chiesa del XXI secolo. Il primo "movimento" teologico che io ho in mente è un ascolto attento di quello che lo Spirito dice alla chiesa attraverso il confronto fra le verità perenni e i mutamenti che sembrano tutto mettere in discussione. Credo che torni utile, spiritualmente oltre che psicologicamente, ricordare che la Scuola Cattolica, come tanta parte dell'esperienza cristiana, appartiene alla ... chiesa provvisoria: «... fino a che non vi saranno cieli nuovi e terra nuova, nei quali la giustizia ha la sua dimora, la chiesa peregrinante, nei suoi sacramenti e nelle sue istituzioni, che appartengono all'età presente, porta la figura fugace di questo mondo ...» (LG 48).

Questa sottolineatura sgombra il campo da improprie "dogmatizzazioni" della Scuola Cattolica e la riconduce alla "passione storica" della chiesa: proprio nel duplice senso di esperienza di sofferenza e di esperienza di impegno appassionato. La relazione tra la Scuola Cattolica, "figura fugace di questo mondo", e il Regno di Dio definitivo è l'amore. La Scuola Cattolica è salva finché qualcuno la vive con amore e finché, nella sua esperienza quotidiana, suggerisce l'amore.

L'idea di fondazione teologica della Scuola Cattolica può essere arricchita e concretizzata dall'idea antica e profonda di "*potentia oboedientialis*".

Poiché la Scuola Cattolica sta nella chiesa come una possibilità, come una potenza nascosta che ha in sé la forza e la grazia di esprimere un aspetto essenziale della volontà salvifica di Dio, tocca a noi dare consistenza di "atto" a ciò che è in potenza, con un percorso di discernimento capace poi di esprimersi in scelte storicamente responsabili e difendibili. Noi dobbiamo avere questa "coscienza teologica" che si misura con la storia della salvezza che Dio sta scrivendo. Non bastano analisi umane né per far sorgere, né per far chiudere una scuola. E inoltre noi non decidiamo solo per oggi, decidiamo anche per domani; decidiamo per sempre, forse. È per questo utile riascoltare quello che i vescovi italiani scrivevano nel già citato documento del 1983: «Specialmente in tempo di crisi e di incertezza, non è utile a nessuno mettere a tacere voci e presenze dalle quali può venire un aiuto e un'indicazione per il cammino da fare» (n. 2).

Non è difficile rintracciare nei documenti del Magistero la tonalità e il percorso cristologico di una fondazione teologica della Scuola Cattolica. La matrice comune di tutte queste formulazioni è certamente, letteralmente e idealmente, il n. 22 della Costituzione *Gaudium et Spes* dove sinteticamente e splendidamente è detto che Gesù Cristo «svela anche pienamente l'uomo all'uomo e gli fa nota la sua altissima vocazione».

La vicenda di Gesù, uomo e Dio, è dunque norma insuperabile da decodificare e attuare nella scansione salvifica di incarnazione/passione – morte/resurrezione. Essa insegna anche alla Scuola Cattolica, incessantemente, le vie dell'incarnazione, cioè dell'appartenenza solidale a questo mondo; le vie del giudizio su questo mondo nel segno e nell'autorità della Croce di Cristo; le vie di progetti nuovi, di orizzonti di speranza nella forza della sua risurrezione.

Può essere feconda l'apertura di una prospettiva teologica che appare oggi meglio in grado di definire la natura dell'educazione cristiana. Si tratta dell'idea di generazione: l'educazione come generazione. Essa ha il merito e la forza di spiegarci che oggi siamo di fronte all'educazione con l'attesa che essa non sia semplicemente l'assunzione di quanto noto e condiviso, ma un'intenzionale dedizione al nuovo. Proprio come la generazione. Questa prospettiva oltretutto recupera integralmente i genitori nella loro funzione/missione di generare/educare. Generare significa l'evento che dona il *genus* ad una nuova creatura. Volendo esplorare la densità semantica del termine noi possiamo dire che generare significa anzitutto ascrivere ad una *gens*, cioè dare titolo di cittadinanza ad una nuova persona che si affaccia al mondo. Oggi l'educazione a questo è chiamata, per vocazione divina, teologica: dare una *gens* a quanti approdano alla vita umana e approdano alla nostra società. La chiesa, la famiglia, la Scuola Cattolica, sono in grado, sono consapevoli e capaci, di offrire una cittadinanza, una appartenenza alle nuove generazioni? È questo il compito arduo ma essenziale che ci tocca. Questa è la teologia dell'educazione dei tempi futuri. E, accanto a questo, sta l'altra preziosa determinazione del generare che è il *genius*, cioè il sigillo originale di cui ogni creatura è ricca e che va riconosciuto come una "vocazione": cioè la genialità storica e personale che ciascuna creatura porta come dono all'universale umano.

Un altro elemento di una immaginata fondazione teologica dell'educazione e, in essa, della Scuola Cattolica, sta nella rivendicazione della natura profetica dell'educazione: «diventeranno profeti i vostri figli e le vostre figlie...» (*Gioele 3,1*). Nulla di nuovo se non il far memoria che l'educazione, quando è vera, si esprime in una dialettica ordine/disordine, per cui non si può mettere ordine se non scompigliando l'ordine precedente, e non c'è disordine che non aspiri ad un ordine superiore.

Nulla e nessuno più del profeta è sinonimo di disordine, di sconvolgimento, di giudizio e superamento; ma nulla e nessuno più del profeta è appello e rivendicazione dell'ordine che Dio stesso, assunto come principio di vita, ha pensato come salvezza. Di più la natura profetica dell'educazione

dice anche la sua insuperabile inattualità e gratuità. Sempre meno l'educazione serve e sempre più sono invece richieste abilità e competenze. Così l'educazione viene addomesticata in addestramento e si esalta la corsa agli strumenti e ai traguardi pratici dell'educazione. Molte volte questo equivale a dire col profeta Gioele «... ai profeti avete ordinato: "Non profetate!"» (3,12).

Ricordo, negli anni accesi di discussione sul destino e significato della Formazione Professionale, la rigorosa difesa dei Centri come luoghi di educazione, non di addestramento e quindi subalterni all'istituzione scuola, come tentavano di farci accettare in stagioni diverse esponenti politici e ministeriali di pur contrapposti versanti. Era la difesa di un'intuizione per cui la scuola e i Centri Professionali o sono luogo di educazione della persona o si riducono a contenitori generici senza più unità e forza propositiva e profetica.

### 3. Necessità di una fondazione teoretica

Quello che intendo è sinteticamente questo: la necessità di superare la concezione esasperatamente specialistica da cui è stata progressivamente segnata la teoria e la pratica dell'educazione, con la conseguente creazione di una molteplicità di "nicchie educative" di fatto e, talora per principio, incomunicabili fra loro. Una fondazione "teoretica", accogliendo il termine col beneficio dell'analoga, deve anzitutto ridare le ragioni dell'indivisibilità dell'educazione, della sua natura di crocevia e verifica di mediazioni, obiettivi, finalità. Prendo a riferimento un "testo sacro", lontano nel tempo ma ancora esemplare per l'intento del mio discorso. Mi riferisco a *L'educazione al bivio* di J. Maritain.

In quel testo, il grande pensatore ed educatore cristiano, facendo perno su una ricca concezione della persona traccia i percorsi e i confini di un'educazione adeguata alla realtà dell'uomo e del mondo alla fine della seconda guerra mondiale, mostrando con ciò che ogni autentica fondazione è rigorosa nella coerenza ai principi ispiratori e fedele alla situazione storica nella quale unicamente può trovare legittimazione.

Si deve parlare oggi di fondazione teoretica perché essa è l'unico antidoto ai fondamentalismi, cioè ai deduttivismi ed estremismi educativi che, di fronte all'emergenza ormai planetaria dell'educazione delle nuove generazioni (prive di quei "riti di passaggio" che mediavano l'ingresso nella vita adulta), si accreditano come soluzioni essendo in realtà solo semplificazioni del problema.

Da questa introduzione ricavo due serie di indicazioni concrete, proprio sulla linea dell'integralità della nozione di educazione, la sola in grado di coinvolgere tutti i soggetti educativi.

La prima indicazione è un invito a ripensare la rete completa e specifica delle "forme" educative cristiane. La debolezza di uno degli anelli – sia esso la famiglia, l'oratorio, la Scuola Cattolica, l'associazione ecclesiale – di fatto indebolisce tutti gli altri. Non si rende ragione di una parte se non si rende ragione del tutto. L'aver isolato i singoli soggetti educativi rende precaria l'esistenza di tutti e impedisce il passaggio di energie dall'uno all'altro.

C'è un *a-priori* che è norma per tutti: ricostituire l'organismo educativo cristiano nelle sue articolazioni. In questa visione sta la specificità di ogni singola "forma", come l'esigenza del suo "rendere ragione" alle altre. Venendo al nostro problema: si tratta di chiarire il rapporto scuola/famiglia maturando una specie di "contratto educativo" che risponda coerentemente alle idee generali e fondative dell'educazione cristiana e insieme assegni compiti "storici" adeguati al momento che stiamo vivendo. Quello che intendo dire è questo: scuola e famiglia si devono, in un certo senso, ridefinire insieme. Nessuna delle due sa nulla di sé se non lo "impara" contestualmente all'altra forma, anzi alle altre forme educative.

La seconda indicazione può essere espressa così: necessita ricostruire la sequenzialità della "causalità educativa" cristiana. In altre parole: è necessario trasmettere integralmente il ... codice genetico dell'educazione cristiana, i suoi "universali", le note cioè che appartengono a tutti i soggetti educativi impegnati. Sono di fatto il terreno di confronto, di "contatto", tra scuola cattolica e famiglia; ma, più radicalmente sono il codice di identità della stessa educazione cristianamente ispirata.



Li presento qui di seguito, nominandoli appena, dato il limite di tempo e la natura stessa, più suggestiva che argomentativa, di questo mio intervento.

Al primo posto colloco *la dimensione comunitaria*. Per illustrarla formulo un altro principio: fa tradizione solo quello che si condivide. Siamo ad uno stadio clamorosamente inadeguato dell'educazione cristiana perché siamo fermi ad uno stadio inadeguato di consapevolezza comunitaria. Proprio il clima "centrifugo", rispetto ad ogni disciplina educativa comunitaria, mette in evidenza il dovere di percorrere questa idea/strada, di credere a questa priorità, per cui ogni atto educativo è un atto comunitario.

Mi pare poi urgente caratterizzare l'educazione cristiana nella *dimensione della responsabilità*. Genitori e insegnanti assumono una responsabilità, la quale è esattamente quella di maturare alla responsabilità le nuove generazioni.

Il problema tocca anche la comunità cristiana. L'esperienza dice che se l'iniziazione alla fede non approda all'assunzione di responsabilità (cioè di vocazione, di servizio), finirà per soccombere a crisi di rigetto sempre più violente. Abbiamo di fatto una tragica selezione, una "eresia" dalla fede, in ragione di una "ir-responsabilità". Dico talora ai miei parrocchiani, parlando di questo problema, e rifacendomi ad un albero di melo che troneggia inutile nel giardino della casa canonica: la nostra educazione cristiana, la nostra pastorale, assomigliano ad un albero che fa fiori, foglie, mostra i primi frutti, ma non mantiene le promesse, poiché le mele cadono tutte prima di giungere a maturazione.

Al terzo posto come principio educativo colloco *la contemporaneità alla chiesa e al mondo*. È proprio questo il compito dell'educazione, la quale è forse l'unico, perenne, grande metabolizzatore delle differenze. L'educazione infatti dà qualità, cioè senso e orientamento, al tempo. Mi rifaccio a quello che J. Delors ha raccolto nel prezioso Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale per il XXI secolo intitolato *Nell'educazione un tesoro* (Armando editore, 1999).

La tesi, volendo sintetizzare e magari anche semplificare, è questa: solo l'educazione ci conduce nel XXI secolo. Essa ha dinamismi, potenzialità, strumenti che permettono agli uomini, in particolare alle nuove generazioni, di "scegliere" il tempo (intendo la "qualità" del tempo) in cui decidono di vivere.

Cito infine, come ultimo principio educativo cristiano in questa mia analisi, collegato peraltro direttamente al precedente, la preoccupazione per *la trasmissibilità dell'esperienza*, per la sua comunicabilità, avendo la percezione, anzi la documentazione, della povertà della comunicazione educativa fra i soggetti dell'esperienza di educazione. Questo fa sì che, nonostante una serie ragguardevole di esperienze educative, in famiglia, a scuola, in parrocchia, nei luoghi elettivi dei giovani, non si radichi una vera cultura dell'educazione. Il problema potrebbe diventare concreto e intrigante se cominciasimo a domandarci se questo deficit deriva dalle povertà di ... contenuti o da insufficienza di ... contenitori. Senza addentrarci, potremo concludere dicendo che cultura educativa, quindi patrimonio trasmissibile, si ha quando si evitano alcuni cortocircuiti, come ad esempio quello di chi predica un'educazione di fini ma senza i mezzi; e quello di chi ha in mente i mezzi ma non altrettanto i fini. Ho l'impressione, e anche molto di più, che molte educazioni familiari e scolastiche si dibattano entro questi due fondamentalismi.

#### **4. Il contributo della famiglia nel progetto educativo cristiano**

L'ingresso della famiglia come soggetto reale nel circuito educativo cristiano apporta infallibilmente alcune variabili che mi paiono degne di considerazione e approfondimento, visto che qui vengono solo accennate. Esse riguardano l'esperienza della Scuola Cattolica. Ma anche quella della parrocchia, dell'Oratorio, delle associazioni ecclesiali.

4.1. La presenza della famiglia è *principio di discernimento tra compiti propri e compiti impropri* delle diverse agenzie educative. E venendo specificatamente ai genitori e ai loro rapporti con la Scuola Cattolica, segnalo fra i compiti impropri l'apologetica delle strutture e istituzioni cattoli-

che che portano i genitori di Scuola Cattolica ad un rischio di chiusura borghese, concentrata sulla difesa dei propri diritti, a prescindere da quelli degli altri, e sulla convinzione di essere diversi, senza mai confrontarsi con gli altri.

Compito proprio invece è quello di dare dignità culturale alla propria presenza di genitori nella Scuola Cattolica, come testimoni di un cammino di responsabilità e attenzione ai processi reali del mondo in cambiamento.

4.2. La presenza delle famiglie nel circuito educativo cristiano, e specificamente nella Scuola Cattolica, può essere sintetizzato nel titolo dell'autobiografia intellettuale del premio Nobel Rita Levi Montalcini, *Elogio dell'imperfezione*", la cui tesi si può così esprimere: ciò che è perfetto muore, ciò che è imperfetto si evolve. La vita è imperfetta: pensiamo alla vita delle famiglie e delle scuole. Ma è esattamente la ... condizione unica della perfezione. Credo che sia saggio cercare e tematizzare continuamente, pur nel contesto dell'imperfezione insuperabile, gli elementi promettenti. Chi è testimone della vita delle famiglie e delle scuole è testimone anche di un sempre più profondo desiderio e impegno di verità.

4.3. Va infine segnalato che in ogni esperienza e istituzione educativa, *la presenza della famiglia è un coefficiente di democrazia* in quanto aiuta a portare le decisioni verso la base della piramide-istituzione. Giova qui ricordare il compito che il pedagogista Allport affidava alla scuola come luogo necessario per la maturazione di attitudini democratiche nelle nuove generazioni.

Ci ritroviamo, in conclusione, con il compito di sempre, da Socrate in poi. Non siamo dunque in ritardo: siamo esattamente nel punto che la storia ci ha assegnato. Abbiamo i motivi di sempre per continuare il cammino: quello di tutti gli uomini di ogni epoca. Ma ne abbiamo uno in più: Cristo cammina con noi; ed è instancabile nel provarci a rileggere la nostra esperienza faticosa.

Arriverà anche il momento in cui, con gesto divino e gratuito, ci aprirà gli occhi e allora comprenderemo. Sarà allora facile tornare indietro per ridonare forza alla quotidiana esperienza di Scuola Cattolica, e a tutta la nostra vita di pellegrini.

## ***Osservazioni del moderatore***

Prof. GIORGIO BOCCA

Tema complesso, lo status della scuola cattolica ha fino ad oggi subito eccessivamente l'influsso della scuola statale cui nel tempo si è conformata. In realtà, prima di delineare alcune linee di riflessione attorno ad essa, dobbiamo cercare un differente punto di osservazione per il nostro problema. Proviamo quindi a cogliere la scuola cattolica quale ambito specificamente dedicato dalla comunità cristiana alla in-culturazione della propria fede al fine di operarne la trasmissione alle nuove generazioni. Tale in-culturazione contiene in sé il sistema di valori e significati di cui la comunità è portatrice, una lettura della cultura contemporanea alla luce di tale sistema di significati, la capacità di contribuire alla piena delineazione di personalità mature e libere altresì nelle loro scelte di fondo. Soprattutto tale ultima asserzione sembra costituire una contraddizione: la possibilità che una impostazione formativa cristianamente ispirata possa lasciare spazio anche a scelte contrarie o agnostiche, contribuendo a formare uomini maturi anche nell'assunzione responsabile delle proprie scelte di vita.

Abbiamo così impostato almeno tre ordini di concettualizzazioni che si sono venuti a poco a poco a chiarire anche, e soprattutto, attraverso la riflessione del Concilio Vaticano II e dei successivi documenti.

### **La scuola 'cattolica'**

In cosa consiste la 'cattolicità' di tale scuola ?

Quando ricorriamo al concetto di 'cattolicità' facciamo riferimento alla dimensione universale della Chiesa, nella sua capacità di essere comunità di tutti i credenti attraverso la comunione in Cristo. La 'comunione' è «dono dello Spirito, per il quale l'uomo non è più solo né lontano da Dio, ma chiamato ad essere parte della stessa comunione che lega fra loro il Padre, il Figlio e lo Spirito santo»; questa è dunque dono dello Spirito che unisce al mistero trinitario, nel mentre porta la persona a godere «di trovare dovunque, soprattutto nei credenti in Cristo, dei fratelli con i quali condivide il mistero profondo del suo rapporto con Dio» [CeC, *Comunione e Comunità*, 1981, n. 14]. Di per se stessa, in quanto dono dello Spirito, «genera nella Chiesa doveri e impegni e diventa programma di vita cristiana», impegnando a «vivere nella carità e costruire fra di noi quell'unità in cui Gesù ha individuato la condizione perché il mondo possa credere nel suo messaggio» [Ivi].

Riprendiamo tale approccio ecclesiale quale punto di vista 'ricostruttivo' anche della complessa problematica della scuola cattolica: in quanto "originale esperienza ecclesiale", reale esperienza della Chiesa-mistero di comunione. Ed in tale modalità di analisi è possibile rinvenire quella "chiave di lettura per una rinnovata ecclesiologia cattolica" cui fa riferimento la riflessione sulla Chiesa intesa come comunione.

Dunque, la modalità di essere 'essenziale' della scuola in quanto 'cattolica' sarebbe rappresentata dal suo originario riferimento, in sé, alla comunione in quanto concetto che «sta nel cuore dell'autocoscienza della Chiesa» [CIC<sup>1</sup>, n. 3]. Pur con le cautele del caso, potremmo forse indicare nella partecipazione alla diaconia del Regno di Dio da parte di tale scuola la sua caratterizzazione in quanto 'cattolica': è 'cattolica' in tanto in quanto è ambito 'locale' di partecipazione al realizzarsi della comunione che è modo di essere tipico della Chiesa in quanto 'cattolica'; ed in tal senso è originariamente luogo reale di educazione<sup>2</sup>, in quanto di per sé comporta

---

<sup>1</sup> CIC sta per CONGREGAZIONE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, *Lettera ai Vescovi della Chiesa cattolica su alcuni aspetti della Chiesa intesa come comunione*, 1992

<sup>2</sup> Gli *Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il primo decennio del 2000*, definiscono «la Chiesa scuola di comunione» che potrà le comunità cristiane ad essere «segni di unità, promotori di comunione, per additare umilmente

«l'educazione alla lettura dei segni dei tempi e all'esercizio di quella funzione critica promozionale che corrisponde a una presenza intelligente, attiva e responsabile della Chiesa del nostro tempo». Vi si costituisce così in termini forti, rispetto all'intera esperienza ecclesiale, una «vera pedagogia di comunione» [CeC, n. 63].

Sulla comunione si fonda, si costruisce la comunità. «Affinché la comunione possa realmente dar vita a una comunità dei discepoli del Signore, occorre favorire un insieme di convinzioni, di atteggiamenti, di rapporti interpersonali che promuovano una vera cultura di comunione. Essa postula alcuni valori umani, quali l'attitudine al pensare assieme, alla condivisione dell'impegno, all'elaborazione comunitaria dei progetti (...), alla formulazione corretta dei giudizi comuni sulla realtà dell'ambiente, all'adozione di forme d'intervento in cui si esprima l'anima cristiana di tutta la comunità interessata». La cultura di comunione, fondata sullo spirito di comunione, produce una mentalità nuova del vivere ecclesiale, valorizza le risorse di tutti<sup>3</sup>.

Dunque la scuola è 'cattolica' in essenza, chiamata nella Chiesa a fondarsi sulla comunione in quanto fonte prima della educazione umana e fondamento ontologico della comunità umana di educatori chiamati a formare uomini e donne ad un progetto di pienezza antropologica che non appartiene loro, ma discende dall'azione dello Spirito, in direzione della piena realizzazione, interiore e sociale, del Regno di Dio di cui la Chiesa è immagine, anche se non esaustiva in sé.

Nella comunione e dalla comunione emergono ed assumono consistenza i differenti carismi educativi di cui sono portatori i soggetti reali, storici, che vi partecipano. Questi necessitano quindi di concretizzare tale partecipazione alla comunione all'interno di forme comunitarie, storicamente determinate, che siano in grado di valorizzare i rispettivi carismi, nell'esercizio della carità e del dialogo, nella tessitura di un progetto educativo, che è frutto maturo della comunione.

## Una 'scuola' per la 'società' dei credenti

Abbiamo acquisito come la 'cattolicità' della scuola afferisca alla sua stessa fonte, in essenza educativa in quanto partecipe della comunione che lo Spirito pone a fondamento della Chiesa.

La comunità ecclesiale, in quanto insieme di persone che si riconoscono all'interno di una comune fede religiosa, è soggetto pienamente abilitato alla creazione di proprie scuole. In quanto espressione di una comune fede, tali opere di istruzione educativa si qualificheranno quindi come declinazioni delle molteplici forme e modi di reinterpretazione della cultura della comunità umana alla luce della comune fede<sup>4</sup>.

In ciò dovrebbe esprimersi un'ulteriore qualificazione di 'cattolicità', in quanto manifestazione di sintesi culturali operate procedendo dal sistema di significati prodotti all'interno della comune fede cristiano cattolica. Il dare vita ad una propria scuola diviene, per tali comunità, una necessità al fine di preservare, rielaborare alla luce dei segni dei tempi e della comunione nella fede e ritrasmettere il proprio specifico bagaglio culturale; in tal senso, la scuola 'cattolica' dà vita ad una proposta culturale che trova come suo primo interlocutore proprio quella comunità ecclesiale

---

ma con convinzione a tutti gli uomini la Gerusalemme celeste» (n. 65). In questi termini, mi sembra si possano interpretare le indicazioni di A. M. Javierre che fonda la cattolicità sull'unitarietà dell'evangelizzazione, sì che tutta la scuola è cattolica e tutta pertanto evangelizzatrice (A.M. JAVIERRE, *La cultura e il rinnovamento della scuola cattolica*, in M. PELLERÉY (a cura di), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, LAS, Roma, 1981, p. 212).

<sup>3</sup> «La comunione ecclesiale si configura più precisamente come una comunione «organica», analoga a quella di un corpo vivo ed operante, essa infatti è caratterizzata dalla compresenza delle diversità e della complementarietà delle vocazioni e condizioni di vita, dei ministeri, dei carismi e delle responsabilità» (Esortazione Apostolica *Christifideles laici*, n. 20).

<sup>4</sup> «L'educazione cattolica non intende soltanto comunicare fatti, ma anche trasmettere una visione coerente e integrale della vita nella convinzione che le verità contenute in tale visione rendano liberi gli studenti, nel significato più profondo di libertà umana. La più grande sfida che l'educazione cattolica deve affrontare oggi e al contempo il più grande contributo che essa, se autenticamente cattolica, può offrire alla cultura, consiste nel ripristinare in tale cultura la convinzione che gli esseri umani possono comprendere la verità delle cose» (SS. GIOVANNI PAOLO II, *Discorso ai Vescovi statunitensi, Roma, 30 maggio 1998, "Docete"*, 10/1999, pp. 437-438, passim).

che l'ha voluta ed espressa come strumento di socializzazione dei suoi membri ai propri valori ed alle proprie dinamiche culturali.

Nel comune alveo della educazione 'cristiana' troviamo quindi due forme 'educative' rilevanti: la catechesi, volta ad introdurre i credenti all'interno dei principi della propria fede al fine di approfondirne la conoscenza ed accompagnarne la maturazione alla comunione ecclesiale; l'istruzione educativa, tesa ad approfondire e mediare le sintesi culturali che la comunità ecclesiale ha maturato nel seno della sua fede ed in relazione alla cultura presente nella società più ampia in cui si trova a vivere ed operare. Si tratta di due modalità di azione (di educazione alla e nella cultura l'una, di educazione alla fede l'altra) in cui il termine comune, 'educazione' appunto, assume valore analogico e non identico. Se non si escludono a vicenda neppure possono venire fra di loro confuse, se non con il rischio di legare la catechesi ad un'unica forma culturale o, viceversa, di fare di una particolare sintesi culturale l'unica via di accesso alla fede o, peggio ancora, di pensare di vincolare la 'libertà' di Dio nella chiamata alla fede ad un percorso educativo umano o cristiano.

La scuola si connota così come strumento di riflessione, elaborazione e formazione per la comunità ecclesiale. Una comunità che è viva ed, in quanto tale, produce una molteplicità di sintesi culturali all'interno della polarità fra fede e vita, sì che all'unicità della 'cattolicità' della scuola vengono a corrispondere molteplici modalità di 'ispirazione' cristiana della cultura, in relazione alla molteplicità di approcci di analisi culturale che possono e debbono legittimamente convivere all'interno del comune corretto esercizio del discernimento della fede. Anche a questo livello si configura un essenziale esercizio del ministero di servizio ecclesiale da parte dell'Ordinario diocesano, teso a preservare all'interno dell'ortodossia della comunione di fede la pluralità di sintesi culturali che ne possono legittimamente discendere. In tal senso è possibile ritrovare all'interno della stessa comunità ecclesiale una pluralità di 'scuole' assolutamente irriducibili le une alle altre, benché tutte egualmente in grado di riferirsi alla unica e medesima 'cattolicità'<sup>5</sup>.

Correttamente, dal punto di vista della comunità ecclesiale si parla oggi di una scuola che sia dapprima 'scuola' e quindi 'cattolica', secondo una declinazione operativa della indicazione conciliare circa una istruzione educativa cristiana che si radichi all'interno delle molteplici soluzioni educative umane oggi compostibili, facendo della cultura lo strumento del proprio agire educativo. In verità, se oramai oggi la scuola pare non esaurire in sé tutto l'arco delle possibili iniziative formative anche solo rivolte ai soggetti in età evolutiva, possiamo però cogliere come essa si costituisca come il luogo elettivo della inculturazione dei giovani, attraverso l'acquisizione dei minimi strumentali e culturali necessari per inserirsi appieno all'interno della società locale, nazionale ed internazionale.

Secondo una logica di sussidiarietà, la scuola cattolica, procedendo dalla comunità ecclesiale in quanto parte dalla società locale, è espressione di una molteplicità di soggetti educativi, quali: le famiglie in quanto desiderose di perseguire anche attraverso l'istruzione educativa i propri progetti educativi cristianamente ispirati; i docenti laici cattolici in quanto portatori di sintesi culturali giudicate utilmente proponibili alla comunità ecclesiale per l'istruzione educativa dei suoi membri; le famiglie religiose in quanto custodi fedeli ed intelligenti di carismi educativi che chiedono di venire declinati all'interno della cultura contemporanea quali risorse importanti per la comune crescita culturale e di fede; i soggetti culturali a differente titolo emergenti dalla società quali ad esempio associazioni culturali, movimenti e gruppi.

Dunque, la scuola cattolica è, prima di tutto, una particolare forma di scuola che una parte della società locale, rappresentata dalla comunità ecclesiale, si dà al fine di poter crescere come tale all'interno della comune cultura della società locale, apportandovi la propria specificità di soggetto portatore di una specifica sintesi culturale operata alla luce della fede cattolica. Unico vincolo e

---

<sup>5</sup> «Tra i criteri che contraddistinguono il valore di una cultura, vengono in primo luogo *il senso della persona umana*, la sua libertà, la sua dignità, *il suo senso di responsabilità* e la sua apertura al trascendente. Col rispetto della persona è collegato *il valore eminente della famiglia*»: in questi termini SS. Giovanni Paolo II indica alcuni elementi del discernimento culturale (SS. Giovanni Paolo II, *Nata del cuore. Costituzione apostolica sulle università cattoliche*, 1990, n. 45). Si veda anche l'Esortazione Apostolica *Christifideles laici*, n. 30.

limite non può essere che il pieno ed indiscutibile rispetto della carta fondamentale attorno alla quale la società democratica si riconosce e costruisce i propri organismi di autogoverno.

### **Scuola cattolica come servizio pubblico**

Potrebbe sembrare contraddittorio pensare che una scuola fortemente connotata sul piano culturale possa divenire proposta di istruzione educativa per la totalità della società. Per la scuola cattolica, tale possibilità si radica attorno ad alcuni criteri che cerchiamo di riformulare:

- dapprima la non riducibilità del Regno di Dio alla mera comunità visibile dei credenti. Ciò determina un'apparente contraddizione nei termini. Una comunità ecclesiale che si propone come non in grado di esaurire in sé la totalità dei 'salvati', bensì si pone come segno visibile di una realtà escatologica che la trascende, non può non presentarsi come assolutamente rispettosa della molteplicità di segni della presenza del Regno che si moltiplicano vicino/lontano da sé, potendo accogliere ed educare, senza pretendere di assimilarli a sé, anche i non credenti o gli aderenti ad altre fedi o confessioni<sup>6</sup>. In tal senso, la sintesi culturale proposta all'interno della scuola cattolica può divenire luogo di condivisione con tutti 'gli uomini di buona volontà';
- quindi, proprio la piena appartenenza della comunità ecclesiale alla società del proprio tempo, al cui interno l'esercizio del discernimento e la testimonianza della 'speranza' cristiana esprimono la «operosità dei cristiani per lo sviluppo di un progresso autentico che, attraverso il dominio della natura e la crescita del benessere, realizzi la giustizia e contribuisca a rendere ogni uomo sempre più libero»<sup>7</sup>; esso è a fondamento di proposte di sintesi fra cultura e fede che arricchiscono il panorama di proposte di istruzione educativa presenti nelle società democratiche e pluraliste, lasciandosi coinvolgere pienamente in un ruolo «insostituibile (...) nell'offrire strumenti di interpretazione critica della realtà ed esperienze di vita comunitaria, per la formazione di persone consapevoli e responsabili»<sup>8</sup>;
- da ultimo, ritorniamo sul tema della relazione intercorrente fra 'scuola' e catechesi, tema di difficile impostazione, ma che richiede un chiarimento soprattutto per una scuola che voglia al contempo essere cattolica e pubblica. Se con 'catechesi' si può intendere «l'insieme degli sforzi intrapresi nella Chiesa per fare discepoli, per aiutare gli uomini a credere che Gesù è il Figlio di Dio, affinché, mediante la fede, essi abbiano la vita nel suo nome, per educarli ed istruirli in questa vita e costruire così il Corpo di Cristo»<sup>9</sup>, appare ovvio come la comunità cristiana veda in tale opera il fine ultimo di ogni suo impegno. La scuola cattolica, in quanto espressione della comunione dei credenti, non può esimersi da tale impegno, ricollocandolo però all'interno di una precisa polarità: il «carattere proprio e la ragione profonda» del suo esistere, «per cui appunto i genitori cattolici dovrebbero preferirla, consistono precisamente nella qualità dell'insegnamento religioso integrato nell'educazione degli alunni»; il fatto che «le Istituzioni cattoliche devono rispettare la libertà di coscienza, e cioè evitare di pesare sulla coscienza dall'esterno mediante pressioni fisiche o morali» (CT, n. 69). Ciò non toglie però che la scuola cattolica abbia «il grave dovere di proporre una formazione religiosa che si adatti alle situazioni, spesso assai diverse, degli allievi, ed altresì di far loro comprendere che la chiamata di Dio a servirlo in spirito e verità (...) senza costringere l'uomo, non lo obbliga di meno in coscienza» (CT, n. 69). Tema dunque assai complesso che richiede un corretto esercizio del discernimento al fine di non accantonare quello che appare l'impegno centrale della comunità cristiana, senza con ciò venire meno al profondo rispetto delle coscienze. Mi sembra però che proprio l'impostazione complessa ed articolata di tale scuola che è al contempo 'cattolica' in quanto partecipa della comunione ecclesiale e 'cristianamente ispirata' nella sua proposta culturale, dovrebbe e potrebbe indicare

---

<sup>6</sup> Cfr. SS. GIOVANNI PAOLO II, *Il Vangelo non minaccia le culture, Discorso rivolto al Pontificio Consiglio della Cultura*, Roma, 14/10/97, "Docete", 4/1998, pp. 162-163.

<sup>7</sup> S. DIANICH, *La chiesa mistero di comunione*, Marietti, Genova, 2001 (IV ed.), p. 75.

<sup>8</sup> CEI, *Con il dono della carità dentro la storia, La Chiesa in Italia dopo il Convegno di Palermo*, 1996, n. 28.

<sup>9</sup> SS. GIOVANNI PAOLO II, *Esortazione apostolica Catechesi tradendae. Educare alla fede oggi*, 1979, n. 1. (CT).

delle possibili linee di soluzione. La cattolicità non può né deve prescindere dalla catechesi. Chi partecipa dell'esperienza di comunione richiede per sua natura una catechesi il cui scopo è appunto «di mettere qualcuno non solo in contatto, ma in comunione, in intimità con Gesù Cristo» (CT, n. 5). Ma la partecipazione a tale livello di profondità nella fede cristiana non è impegno imputabile a tutti coloro che partecipano all'esperienza della scuola cattolica. Con taluni sarà sufficiente una condivisione della esperienza culturale cristianamente ispirata che, proprio perché volta alla piena educazione dell'uomo, non potrà esimersi dalla educazione del 'sentimento religioso' in quanto dimensione tipica dell'umano, indipendentemente poi dai suoi esiti concreti di scelta di fede<sup>10</sup>. Ciò non toglie come proprio la capacità di realizzare sintesi culturali 'significative' non possa divenire di per sé testimonianza credibile di una realtà di fede che, non imposta, divenga oggetto di riflessione e di autonoma ricerca personale da parte dei giovani. E solamente a questo livello di libera adesione si innesterà la ulteriore proposta educativa di catechesi volta a preparare all'inserimento al livello fondativo della comunione.

- La partecipazione al sistema 'pubblico' di istruzione e formazione richiederà poi una corretta impostazione dell'insegnamento della religione quale disciplina scolastica regolata dalla normativa concordataria. Una simile ipotesi di lavoro sembra permettere a tutti di avvicinarsi alla originalità delle sintesi culturali maturate all'interno della comunione cattolica, senza per questo essere costretti ad aderire all'esperienza di comunione che vi sottende.

### **I soggetti educativi che fanno la scuola cattolica**

Abbiamo così evidenziato al contempo il ruolo e la funzione della scuola cattolica per la comunità ecclesiale ed, eventualmente, per l'intera società locale; mentre abbiamo in parte delineato i possibili soggetti compresenti all'interno del definirsi di tale scuola quale spazio di istruzione educativa cristianamente ispirata.

Vi ritroviamo infatti, secondo la dottrina cristiana sull'educazione, alcuni soggetti con ruoli ben delineati:

- il gestore, colui che, in quanto portatore di una sintesi culturale, ritiene di produrre procedendo da essa un progetto di istruzione educativa;
- i docenti, specialisti dell'azione educativa e quindi essenziali collaboratori alla realizzazione operativa del progetto del gestore;
- le persone che intendono avvalersi del progetto della scuola (genitori e alunni);
- la comunità ecclesiale che riconosce il valore dell'offerta di un progetto educativo cristianamente ispirato;
- la società locale, in quanto tale scuola assume comunque un peso peculiare all'interno del sistema di istruzione e formazione locale (e ciò a maggior ragione laddove il suo accreditamento, quale scuola 'pubblica', è garantito dallo Stato attraverso il pieno riconoscimento della sua capacità di soddisfare ai minimi fissati per una scuola al servizio della collettività).

---

<sup>10</sup> «Nella scuola cattolica l'educazione mira alla piena maturazione dell'uomo (...) *L'educazione religiosa* va introdotta sia come insegnamento scolastico della religione sia come risposta al problema del senso ultimo della vita» (Consiglio Nazionale della scuola cattolica, Centro Studi per la scuola cattolica, *Carta d'impegni programmatici della scuola cattolica. Documento dopo l'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica*, Edizioni Paoline, Roma-Milano 2000, n. 44, p. 31).

## ***Tavola Rotonda***

### **Le nuove forme di vita familiare nella società italiana**

Prof. Don RENATO MION (Università Pontificia Salesiana - Roma)

La moltiplicazione delle forme familiari rilevabile nella società contemporanea, e in particolare nella società italiana, costituisce occasione di riflessione rispetto a due problemi fondamentali:

- a) l'identità del "familiare" (quando e come un gruppo di persone può essere definito "famiglia");
- b) il ruolo della famiglia nella società, e in particolare il suo essere risorsa e valore socialmente rilevante, il suo costituirsi come "bene pubblico", nel duplice senso di ambito da tutelare (destinatario di interventi di supporto) e di produttore di socialità (risorsa "pubblica", che introduce gli individui alla costruzione della società).

Se poi si vuole confrontare la situazione italiana con quella di altri Paesi, ci è possibile verificare la maggiore o minore sintonia delle tendenze evolutive del contesto italiano con modelli e strutture demografiche e familiari molto differenziati. Emerge così una significativa differenziazione territoriale del "caso Italia", sia a livello europeo che all'interno del nostro Paese, caratterizzandosi per una certa specificità che lo costituisce un caso *sui generis*, correlato a tre specifici ambiti, che contrassegnano in modo originale la struttura familiare del nostro Paese:

- a) la crescita della quota di popolazione anziana;
- b) la scarsissima propensione alla generatività (pochissimi figli);
- c) il fenomeno della "famiglia lunga del giovane adulto" (elevata quota di giovani sotto i 35 anni che rimangono nella famiglia di origine, rimandando il matrimonio e l'autonomia abitativa).

Emerge infine una specie di "via italiana" al *de-mariage*, vale a dire all'indebolimento del legame di coppia, come fondamento della famiglia, a favore del legame generazionale (in particolare genitori-figli). Se infatti in altri contesti europei (e segnatamente in Francia) il *de-mariage* rende "irrinunciabile" il legame dell'asse verticale (genitori-figli), è invece sempre più contrattabile e rinegoziabile il legame di coppia (orizzontale). In Italia questa dialettica viene significativamente modificata dal permanere, sulla scena familiare, della generazione di origine (i nonni), che ridefinisce i nuovi genitori ancora come "figli"; rimane così, come in Francia, emarginato il legame di coppia, che però non viene sostituito dall'assunzione decisa della propria responsabilità genitoriale, come invece accade nell'esperienza francese.

#### **1. L'ultima fotografia**

Tale caratterizzazione non emerge esplicitamente dalle statistiche più recenti, però la si può scorgere al di sotto dei diversi fenomeni che da un punto di vista demografico si stanno verificando nel nostro Paese.

Le indicazioni dell'ultima edizione dell'*Annuario dell'Istat*<sup>1</sup> ci hanno presentato la foto di una famiglia italiana del 2001 non totalmente nuova, ma con alcune indicazioni che prima risultavano meno rilevanti, e che oggi si rendono evidenti in misura maggiore e con più incisività. Si tratta dell'aumento della popolazione del nostro Paese non perché gli italiani facciano nascere più figli, ma perché, grazie all'arrivo degli emigrati e ai loro ricongiungimenti familiari, le cui famiglie hanno un tasso di natalità superiore a quello degli italiani, il numero totale della popolazione appare in aumento.

Un'Italia sempre più multi-etnica il cui influsso si ripercuote non senza delicate conseguenze sulle dinamiche familiari e scolastiche. Gli stranieri residenti al 1 gennaio del 2001 erano 1.464.589 (il 2.5% della popolazione): un incremento rispetto al 2000 del 14.2%, superiore a quello medio dell'ultimo decennio che era stato del 12 per cento. Negli ultimi anni i matrimoni misti sono aumen-

---

<sup>1</sup> ISTAT, *Annuario Statistico Italiano* – 2002, Istat, Roma 2002.



tati visibilmente, anche se non in maniera costante, con un incremento nel periodo che va dal 1992 al 1999, del 65.5% passando da 9.999 a 16.548<sup>2</sup> con un forte protagonismo del Nord.

Il tasso di fecondità resta comunque stabile sull'1.23 figli per donna. Continua ad allungarsi la vita media, che ha raggiunto gli 82.9 anni per le donne e i 76.8 per gli uomini, ma la dimensione delle famiglie si fa sempre più ristretta.

*I matrimoni* sono in calo rispetto al 2000: sono stati circa 261mila rispetto ai 277mila del 1997: il 73.2% (79.3% nel 1997) celebrati con rito religioso, 26.8% con rito civile (rispetto al 20.7% del 1997 e al 24.4% del 2000). Il tasso di nuzialità passa dal 4.9 per mille del 2000 al 4.5 per mille del 2001 (il nostro minimo storico, 4.1 al Nord, 5.1 al Sud). Siamo però molto bassi anche rispetto ad altri Paesi europei (1999): Finlandia 4.7, Belgio 4.3, Svezia 4.0, quando la media europea di questo tasso è del 5.1).

*I divorzi* sono aumentati del 9.4%, e del 10.9% le separazioni. Nell'ultimo decennio sono progressivamente aumentate le rotture dell'unione coniugale che si verificano nei primi anni di matrimonio. Se nel 1985 il 19.1% delle separazioni proveniva da matrimoni celebrati meno di cinque anni prima, nel 1990 la percentuale si eleva al 20.8% e nel 1998 al 22.2%. Le classi di età più a rischio per gli uomini sono oggi dai 35 ai 39 anni (rispetto agli ultimi tre anni in cui era sui 30-34 anni); mentre per le donne rimane invariata alla classe 30-34 anni di età. Per ogni 100 donne separate o divorziate il 45.6% vive in nucleo monogenitore come genitore, contro solo l'11.4% degli uomini dello stesso stato civile.

*Gli affidamenti dei figli:* pur rimanendo affidati alla madre nell'86% dei casi (90.1% nel 1996) e al padre nel 6.6% (7.4% nel 1996), oggi si tende in misura sempre maggiore ad utilizzare la formula dell'affidamento congiunto 6.8% nel 2001 rispetto al 1.9% del 1996. In genere al padre si affidano i figli aventi un'età più elevata.

In questo contesto demografico assistiamo oggi ad un fenomeno che viene generalmente denominato come "pluralizzazione della famiglia" o delle forme familiari. Con tale espressione si allude al fatto che la società attuale, anziché avere un solo modello di famiglia (o un modello prevalente), ne farebbe emergere molti: ma quanti e quali? La risposta che sembra prevalere nell'opinione pubblica occidentale sembra dire che tanti possano essere i modelli familiari quanti gli individui ne possono scegliere in base a gusti e preferenze personali. Non c'è chi non vede come in questa situazione ci si fondi su una forma di soggettività estrema e di relativismo che alla fine diventa autodistruttivo dello stesso sistema sociale. Ora questo processo di cambiamento strutturale e funzionale della famiglia ha le sue motivazioni in un duplice ordine di idee. Innanzitutto la famiglia cambia perché approfondisce nel suo interno le proprie origini, i propri motivi fondanti e cioè la fiducia, l'affetto, la comunicazione, la stima e il rispetto reciproco, ma in secondo luogo anche perché si stanno espandendo le proprie funzioni e le proprie relazioni con l'esterno (il confine tra famiglia e società esterna diventa sempre meno chiuso e meno rigido).

D'altra parte questo processo di cambio si presta ad una lettura ambivalente, perché da un lato esso dipende da eventi traumatici, come sono le più frequenti tensioni e rotture, e dall'altro da una più accurata proposta di nuove modalità per assicurare relazioni positive tra i sessi e le generazioni dentro allo stesso sistema familiare, indipendentemente dalla stessa norma giuridica e costituzionale. Si ha così l'emergere di una pluralità di forme familiari, che si discostano notevolmente da quelle finora considerate dalla letteratura sociologica classica.

## 2. Una pluralità di forme familiari

Parlare di "pluralizzazione della famiglia" per alcuni sembra voler legittimare l'idea secondo cui sarebbero da considerare famiglie tutte le forme di convivenza, con o senza matrimonio, fra sessi diversi o uguali, con due genitori o uno solo (e genitori naturali, oppure solo legali), fino a tutte le forme di «arrangiamenti di vita» (*living arrangements*) virtualmente possibili, sempre che gli indi-

<sup>2</sup> CARITAS-MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier statistico 2002. XII Rapporto sull'immigrazione*, Anterem, Roma 2002.

vidui coinvolti si sentano legati da relazioni particolarmente forti dal punto di vista affettivo, quali che siano il tempo di durata e le modalità dei legami.

Emerge allora un problema di carattere teorico non indifferente. Ci si chiede: esistono dei requisiti affinché tale «convivenza» possa essere detta «familiare»?

I francesi descrivono il fenomeno dicendo che si deve parlare della famiglia «al plurale», anziché «al singolare» (*famille au pluriel*). Gli inglesi parlano di "famiglie di scelta" (*families of choice*). I tedeschi parlano di «compagnie (o unioni) di vita» *Lebenspartnerschaft*.

In alcuni Stati vengono riconosciute legalmente le unioni di fatto, etero e talvolta anche omosessuali, definite per contratto dagli individui interessati, anche se, generalmente parlando, il regime giuridico di queste unioni rimane formalmente diverso da quello della famiglia. La Francia ha approvato una legge che istituisce il «Patto Civile di Solidarietà» (Pacs) e la Germania ha istituito la «convivenza registrata» (*eingetragene Partnerschaft*), cioè la coppia registrata presso gli uffici pubblici, «depositata» come si deposita un marchio. Altri Paesi (Danimarca, Olanda) hanno approvato delle leggi che riconoscono le unioni omosessuali dando loro una certa tutela.

In tutti i casi, però, osserva Donati,<sup>3</sup> la famiglia è rimasta distinta da questi altri arrangiamenti. Cosicché sarebbe più corretto parlare di *pluralizzazione degli stili di vita* anziché di pluralizzazione della famiglia.

Ma la sfida è evidente. Se, infatti, queste forme dovessero assumere molti aspetti propri della famiglia (come la mutualità quotidiana) cancellandone altri (il vincolo della differenza sessuale nella coppia e la legittimazione dei rapporti di discendenza), fino a parlare di «matrimonio omosessuale», il confine tra famiglia e altre forme di relazione verrebbe a poco a poco annullato.

*Come e fino a quando la famiglia potrà essere distinta da altre unioni o forme di convivenza quotidiana?*

Il discorso sulla pluralizzazione è nato e viene oggi usato con un intento polemico. Si polemizza con il passato, con la tradizione, sostenendo che nella società precedente (pre-moderna, ma anche della prima modernità) veniva imposto un certo modello di famiglia. In realtà, questa tesi è falsa, perché una pluralità di forme familiari è sempre esistita, e forse più nel passato che nel presente. Ma è indubbiamente vero che la pluralità del passato non aveva le caratteristiche di oggi. Un tempo, la pluralità era legata a mondi sub-culturali diversi fra loro, ma al loro interno integrati e stabili, che avevano pochi o nessun interscambio. La pluralità odierna, invece, emerge come portato di una processualità diffusa che allenta, scompone e ricomponete le relazioni intime e di convivenza quotidiana secondo modalità fortemente contingenti e instabili.

*La pluralità che oggi si reclama è inedita per almeno tre grandi motivi.*

Primo, perché le odierne «forme di fatto» (famiglie o coppie) sono altamente dinamiche, interattive, mutevoli. Secondo, perché chiedono riconoscimenti pubblici e «inclusioni» nelle istituzioni di sistema (complesso dei diritti e doveri di cittadinanza) che le precedenti non chiedevano. Terzo, perché le spinte, soggettive e oggettive, che portano verso la neo-pluralizzazione rispondono a dinamiche di un mercato mondiale, la globalizzazione, che tende ad assimilare tutti i rapporti sociali a modelli di consumo.

In generale, oggi, si accetta la cosiddetta pluralizzazione delle famiglie come un dato di fatto, una realtà incontrovertibile, un'esigenza pragmatica.

Collocandoci da una prospettiva sociologica osserviamo anzitutto che il fenomeno della pluralizzazione degli stili di vita, comporta diverse distinzioni tra le relazioni, quelle propriamente familiari e altre relazioni primarie di convivenza, diverse per natura sociale e per regolazione normativa da quelle familiari. Assimilare una relazione familiare ad una relazione pre o extra familiare conduce in genere a confusioni che non aiutano le persone a vivere meglio.

Nel generale processo di pluralizzazione degli stili di vita, differenziare l'ambito familiare da quello non-familiare è certamente un compito arduo, che può essere gestito solo da un pensiero ca-

<sup>3</sup> PIER PAOLO DONATI, *Famiglia e pluralizzazione degli stili di vita: distinguere tra relazioni familiari e altre relazioni primarie*, in IDEM, (a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della "pluralizzazione"*. Settimo Rapporto CISF sulla Famiglia in Italia, San Paolo, Cinisello Balsamo 2001, pp. 37-65.

pace di trattare i paradossi attraverso contro-paradossi. Si noti il paradosso: la famiglia viene sempre meno distinta da altre forme di relazioni primarie (semplicemente amicali o intime) proprio nel momento in cui si enfatizza la cultura della differenza e si chiede il riconoscimento delle distinzioni. Mentre le altre forme di vita in comune chiedono il riconoscimento e una speciale protezione della loro differenza ritenuta positiva, per la famiglia non c'è differenza positiva che la qualifichi!

### 3. Il fenomeno : tipologia delle nuove forme

#### 3.1. Dal punto di vista socio-demografico

Dal punto di vista socio-demografico, parlare di pluralizzazione della famiglia significa, il più delle volte, sostenere che si amplifica la gamma dei modelli familiari vissuti dalla gente. Alcuni parlano di costruzione e decostruzione della famiglia in Europa.

Si parla allora con nuovi significati di:

- *famiglie estese*<sup>4</sup> (più nuclei familiari coabitanti sotto lo stesso tetto): è un tipo che è stato molto diffuso nelle società del passato, ma che va incontro all'estinzione quanto più la società si modernizza; esso persiste ancora nelle culture non-occidentali. In via generale, esso subisce un cambiamento nel senso di farsi «famiglia estesa modificata», però, nella sua forma pura, può sempre essere assunto dalle nuove «comunità familiari» che si organizzano in un modo corrispondente, per esempio quando più nuclei familiari che abitano in uno stesso edificio o a stretto contatto fisico mettono in comune parte dei redditi e dei consumi o servizi; altre forme di questo tipo nascono oggi come «comunità» in quei «villaggi protetti» che sorgono per motivi di sicurezza e coesione sociale non solo nelle zone rurali marginali, ma anche nelle periferie urbane e in contesti altamente modernizzati;

- *famiglie allargate* (con più di due generazioni nello stesso nucleo, per esempio quando i nonni convivono con i figli sposati e i relativi nipoti): anche questa è una famiglia tradizionale, ma in declino; tuttavia, almeno in Italia, è ancora forte la tendenza a mantenere contatti stretti fra generazioni prossime, per cui spesso la famiglia dei figli sceglie di vivere vicino a quella di origine, o, viceversa, i nonni vanno ad abitare vicino ai figli e nipoti; i sociologi definiscono questo tipo «famiglia estesa modificata» perché i nuclei non convivono sotto lo stesso tetto, ma hanno frequenti e intensi rapporti di scambio e mutuo aiuto;

- *famiglia nucleare normo-costituita* (coniugi con i loro figli): è il tipo ancora più diffuso, anche se in calo in concomitanza con la diminuzione dei tassi di nuzialità ovvero con il differimento del momento delle nozze e il parallelo abbassamento dei tassi di natalità, cosicché nel complesso diminuisce il peso quantitativo delle coppie sposate con figli sul totale delle coppie;

- *famiglie di genitori soli* (madre sola, o padre solo, con uno o più figli): questo tipo è in crescita numerica soprattutto a causa delle separazioni e divorzi; solo una piccola percentuale sorge strutturata così fin dall'inizio (la donna, per esempio, può scegliere di avere un figlio e tenerlo per sé, senza né sposarsi né accompagnarsi con il partner; una scelta che non si riscontra tra gli uomini, che possono rimanere soli con i figli solo a seguito di affidamento conseguente ad una separazione o divorzio). In via generale, non si tratta di un vero e proprio modello alternativo alla famiglia nucleare; lo diventa in pochi casi, quando si tratta di una scelta consapevole che culturalmente e strutturalmente rifiuta a priori il matrimonio e la famiglia, per privilegiare la relazione diadica (genitore-figlio), che intenzionalmente esclude la triadicità della struttura familiare, il che però la definisce più come relazione parziale che come relazione alternativa rispetto alla famiglia, in quanto di solito la madre assume in sé entrambi i ruoli genitoriali oppure deve esservi un sostituto esterno (un nonno, uno zio, ecc.);

---

<sup>4</sup> *Ivi*, pp. 44-46.

- *le convivenze more uxorio* (unioni civili di un uomo e una donna senza matrimonio): sono decisamente in aumento, ma non conosciamo in modo sufficiente le loro caratteristiche in termini di stabilità e di mutamenti dei caratteri processuali nel tempo;

- *le famiglie ricostituite* (quelle nate attraverso il matrimonio di divorziati): sono in aumento, anche se il loro incremento non è pari a quello dei divorzi, perché non tutti i divorziati si risposano; però sono quelle in cui la problematica del composito intreccio delle diverse dinamiche familiari aggrava la complessità e la difficoltà delle nuove relazioni, specialmente nei figli dell'una e dell'altra coppia;

- *le famiglie multi-etniche* (quelle nate attraverso il matrimonio di persone appartenenti a differenti etnie): abbiamo visto che crescono rapidamente in proporzione ai processi migratori, ma siamo lontani da una conoscenza soddisfacente dei percorsi attraverso cui si formano e gli effetti a cui danno luogo; abbiamo solo informazioni approssimative di un intreccio che, nella realtà, è assai complesso, anche in ragione dei cambiamenti delle identità etniche allorché sono sottoposte a pressioni di integrazione oppure a conflitti con altre culture;

- le cosiddette famiglie di persone sole (*single*) – impropriamente dette famiglie *unipersonali* – sono in apparenza un ossimoro, una contraddizione in termini, che dovrebbe cadere fuori delle forme familiari; e, in effetti, si tratta solo di un tipo statistico di situazione domestica; ma il fatto che i single stiano aumentando come condizione tipica non solo dei celibi/nubili, nonché dei vedovi/e tradizionali, ma anche e soprattutto dei separati/divorziati che sono in qualche modo «costretti» a questa condizione, seppure temporanea, avendo magari relazioni saltuarie con i figli, ne fa un altro «tipo» di confronto e di sfida per le classificazioni familiari; nelle situazioni di fatto, la maggior parte dei cosiddetti *single* vivono bensì da soli, ma hanno relazioni familiari con le famiglie di origine o con quelle di orientamento a cui hanno partecipato nel corso della loro vita;

- non esistono dati o stime certe sulle *convivenze omosessuali*, delle quali è difficile l'accertamento sia per via del carattere privato di tali situazioni sia anche per l'instabilità del fenomeno.

### 3.2. Dinamica delle nuove famiglie.

*Il discorso sulle «nuove famiglie»* nella letteratura viene in genere sviluppato nel senso di sostenere che diminuiscono le forme estese, allargate, nucleari e normo-costituite, mentre aumentano tutte le altre. In realtà, un siffatto modo di intendere la pluralizzazione delle famiglie appare semplicistico e, per certi versi, anche fuorviante. Si è per esempio dimostrato che la diminuzione delle famiglie nucleari normo-costituite rappresenta assai più il differimento nel tempo dell'aver figli e dello sposarsi che una disaffezione all'idea di famiglia nucleare. Inoltre si contrabbandano per "nuove famiglie" quelle che sono soltanto modalità provvisorie di aggregazione domestica ovvero «famiglie anagrafiche» (*household*).

Il linguaggio della demografia – apparentemente neutro, ma in realtà cosparso di notevoli confusioni perché non riesce a cogliere la famiglia come unità di relazione – parla delle «nuove famiglie» soprattutto come forme derivate da rotture di precedenti famiglie con matrimonio, oppure come coppie eterosessuali che non si sposano (sia temporaneamente sia per decisione definitiva). Basandosi sull'*Indagine multiscopo sulle famiglie italiane* promossa dall'Istat, Linda Laura Sabbadini ha rilevato in Italia un dato complessivo di 3.600.000 famiglie non normo-costituite, il quale comprende circa 5.947.000 persone, ossia il 10,4% della popolazione italiana, che vive in forme familiari diverse da quella della coppia sposata stabile. La distribuzione di queste nuove «condizioni familiari» indica la netta prevalenza di single non vedovi, che sono il risultato di separazioni e divorzi. Queste forme sono particolarmente diffuse nel Centro-Nord del paese dove l'instabilità coniugale è maggiore.

All'interno di questo quadro, il discorso della pluralizzazione enfatizza la tendenza a considerare le situazioni "di fatto" (soprattutto coppie, ma anche aggregazioni diverse o più ampie) in quanto contrapposte a situazioni «legali». Non si deve, però, come qualcuno fa, derivarne delle ten-

denze strutturali o di vasta portata. Come i dati statistici a livello dell'Unione Europea mostrano, è *l'età che risulta sempre più discriminante*, in quanto:

- fra le persone che dichiarano di vivere in coppia, più del 90% sono sposate;
- ma, fra i giovani (persone con meno di 30 anni) che vivono in coppia, ben il 28% vive in una unione consensuale senza matrimonio (con differenze rilevanti fra i Paesi, dal 70% in Danimarca al 12% in Italia e 10% in Grecia e Portogallo).

Ciò significa che le coppie non sposate crescono soprattutto fra i giovani, ossia si tratta di una modalità che caratterizza il fare unione fra i giovani, a cui fa riscontro un bisogno di famiglia (e di matrimonio) in età più avanzate. Questa tendenza è più forte nel Centro-Nord Europa e si diffonde verso l'Europa del Sud, anche come portato di processi economici e culturali di globalizzazione.

Tipi di condizioni	N. famiglie (in migliaia)	N. persone che ci vivono (in migliaia)	x 100 abitanti
Single non vedovi	2.194	2.194	3,8
Unioni libere	342	895	1,6
Famiglie ricostituite	382	1.128	2,0
Madri sole non vedove	611	1.472	2,6
Padri soli non vedovi	103	255	0,4
<b>Totale</b>	<b>3.632</b>	<b>5.944</b>	<b>10,4</b>

Fonte: Istat, Indagine multiscopo *Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia*, anno 1998.

La caduta del tasso di nuzialità, non è, quindi, un fatto a cui si possa dare un segno univoco. Sarebbe semplicistico considerarla una tendenza irreversibile per l'intera popolazione. In ogni caso, non è di per sé solo un indicatore di «progresso» o di «regresso». Dietro questo calo ci sono bensì scelte volontarie da parte dei partner (con ragioni di varia natura), ma anche difficoltà materiali e psicologiche, disagi, incertezze, incapacità di affrontare rischi, penalizzazioni oggettive del matrimonio da parte dei sistemi politico-amministrativi. Un misto di elementi che va decifrato situazione per situazione, caso per caso.

*Il dato delle difficoltà a stringere legami di alleanza coniugale* è confermato dalla tendenza all'aumento del tasso di natalità naturale (i figli che un tempo erano detti «illegittimi» perché nati fuori del matrimonio). Nel 1996 è giunta al 24% sul totale delle nascite a livello europeo, con punte del 61% in Islanda, 54% in Svezia, 48% in Norvegia. L'Italia si contraddistingue per il fatto di essere lontana da questi comportamenti, considerato che nel 1998 il nostro Paese ha registrato appena l'8% circa di nascite fuori del matrimonio. È difficile dire quale sia la via del progresso. Ma certamente nascere dentro una relazione priva di adeguati impegni da parte di entrambi i genitori e con minori garanzie legali non è un fatto che si possa ritenere rassicurante per un bambino.

In sintesi, si può certamente dire che la formazione della famiglia avviene sempre più «a piccoli passi», (la «*couple à petit pas*» di cui parla J.-C. Kaufmann): la coppia si mette insieme, cerca il miglior adattamento possibile e, specie se arriva ad attendere un bambino, è probabile che si orienti al matrimonio. Le scelte sono graduate nel tempo, anziché essere fatte in un solo momento. Tutte le decisioni sono relativamente autonome anziché essere strettamente connesse fra loro. Cosicché si può dire che, in una società dell'incertezza, il matrimonio diventa l'atto che suggella la formazione della famiglia, piuttosto che essere l'atto progettuale che la fonda. La caduta di progettualità da parte della coppia è notevole e il matrimonio ne è la vittima.

Inoltre a causa della accresciuta complessità dei processi, la società fa più fatica a operare le distinzioni tra famiglia e non-famiglia, ma ciò non significa che la qualità (strutturale, culturale e dell'agire) familiare sia equivalente ad altre relazioni (amicali e intime); la distinzione famiglia/non-famiglia diventa "carsica", si fa più nascosta (latente); nel lungo periodo, il processo di apparente de-differenziazione implica una nuova e più netta distinzione fra famiglia e non-famiglia.

### 3.3. Percorsi della vita di coppia.

In ogni caso, però, la formazione e la vita della coppia seguono dei percorsi abbastanza precisi. Ne possiamo fare un identikit con riferimento ai dati più recenti disponibili.

a) *Il fidanzamento.* In Italia, le donne che vivono in coppia sono state fidanzate con l'attuale marito, in media, 3 anni e 9 mesi, ma per i matrimoni più recenti, tale durata aumenta di quasi un anno (4 anni e 7 mesi), in coincidenza con la più lunga permanenza dei giovani nella famiglia di origine. La durata del fidanzamento cresce all'aumentare del titolo di studio (per le donne, in possesso di un diploma o di una laurea, sposate dopo il 1987, il fidanzamento è durato, in media, circa 5 anni, contro i 3 delle donne con licenza elementare).

Nel corso degli anni, cambiano anche i luoghi dove si può incontrare più frequentemente il futuro marito. Le reti amicali, parentali e di vicinato fornivano occasioni di incontro soprattutto in passato. Tra le donne sposate prima del 1958 ben il 23,2% ha conosciuto il marito attraverso il vicinato, il 18,2% a casa di amici o parenti e il 17,1% a feste di paese. Per le donne sposate dopo il 1987 assumono maggior peso le feste tra amici (14,6%), la discoteca (9,9%), i luoghi di vacanza (8,7%), la scuola e l'università (6,7%). Nell'Italia Meridionale il 24% delle donne coniugate ha conosciuto il partner a casa di amici o parenti (circa il 12% nel Centro-nord), e il 20% ha incontrato il futuro marito per la strada (circa il 10% nel Centro-nord). Gli ambienti di lavoro, i luoghi di vacanza, le feste di paese e la discoteca sono più spesso all'origine del fidanzamento tra i coniugi del Nord e del Centro.

b) *Le convivenze prematrimoniali.* Sempre con riferimento alla rilevazione fatta dall'Istat nel 1998, i matrimoni preceduti da una convivenza sono pari a 893.000 (4,6%) sul totale delle coppie. Le convivenze prematrimoniali erano circa il 2,5% tra le persone sposate prima del 1968, mentre raggiungono il 12,8% nei matrimoni più recenti, con punte del 16% nel Centro-nord. La convivenza prematrimoniale di lunga durata si è andata affermando solo recentemente. Nelle coppie più anziane, ben il 27,2% delle convivenze prematrimoniali non superava i 6 mesi, mentre tra quelle più giovani crescono le unioni prematrimoniali che hanno raggiunto 4 anni o più (dal 26,3% al 35,1%). Diminuisce la quota di partner decisi a sposarsi fin dall'inizio della convivenza (dal 71,6% per i matrimoni prima del 1968 al 54,3% per quelli più recenti), mentre raddoppia sia la percentuale di indecisi (24,8%), sia quella di coloro che non prevedono il matrimonio (17,8%). Aumentano anche le convivenze in cui almeno uno dei partner è in attesa di una sentenza di divorzio (dal 14% al 20,2%), mentre coloro che sono contrari al matrimonio continuano a rappresentare un'esigua minoranza (2,3%). La percentuale delle persone decise a sposarsi raggiunge, in complesso, il 79,5% nel Mezzogiorno, contro il 58,8% e il 57,4% nel Centro e nel Nord. In queste zone del paese l'esperienza della convivenza sembra essere vissuta più frequentemente a prescindere dall'eventualità del matrimonio, mentre è più alta anche la percentuale di coloro che non prevedevano affatto di sposarsi ma poi si sono sposati (il 17,1% nel Centro e il 14,6% nel Nord, contro il 5% del Mezzogiorno).

Coloro che all'inizio della convivenza erano indecisi, possibilisti o contrari al matrimonio hanno indicato come *principali motivi* che hanno spinto alle nozze: «La vita in comune ha confermato che potevamo sposarci» (51,6%) e «aspettavamo o volevamo un bambino» (18,1%). Mentre la prima di queste motivazioni tende ad assumere nel tempo sempre maggiore peso (dal 40,5% prima del 1968 fino al 59,1% dei matrimoni più recenti), la seconda scende al 16,3% tra le coppie più giovani. Il modello di convivenza prematrimoniale come periodo di prova dell'unione tende pertanto ad assumere maggiore rilevanza. L'8,6% delle convivenze prematrimoniali si è concluso in matrimonio per «le difficoltà che l'unione libera incontra nella società» e il 9,9% per «soddisfare le aspettative dei genitori o di altre persone», segno di una non ancora completa accettazione sociale di questo modello familiare (13,2%).

c) *Le nozze.* Le nozze rappresentano un evento particolarmente significativo della vita delle persone e ben l'87,5% delle coppie italiane le ha celebrate con feste o ricevimenti. Tale quota è sensibilmente aumentata nel corso degli anni: dal 71,8% delle coppie sposate prima del 1958 al 93,6% di quelle sposate dopo il 1987. Cresce notevolmente anche la percentuale di coppie che hanno invitato al ricevimento 100 persone o più: erano il 17% prima del 1958, sono diventate il 61,8% tra il 1988 e il 1998. Le spese del ricevimento sono state sostenute, in poco più della metà dei casi, da en-

trambe le famiglie degli sposi (50,6%), ma cresce la percentuale di ricevimenti pagati dai due sposi (dall'11,6% per le coppie sposate prima del 1958, al 23,8% per quelle sposate dopo il 1987). Nell'Italia Meridionale e Insulare sono molte di più le coppie che hanno festeggiato l'evento con almeno 100 persone (58,7% e 64,1% contro il 42,4% del Centro, il 34,5% del Nord-est e il 36,8% del Nord-ovest). Nel Nord è più frequente che il ricevimento nuziale venga pagato da entrambi gli sposi, mentre nell'Italia Meridionale e Insulare c'è una quota maggiore di feste o ricevimenti pagati dallo sposo.

*d) Le regole di residenza dopo la formazione della coppia.* Ancora oggi una piccola percentuale di coppie sceglie di vivere insieme ai genitori subito dopo il matrimonio. Se questa scelta riguardava il 38,2% delle coppie sposate prima del 1958, la quota scende all'11,7% per quelle più giovani, con un massimo del 14,8% nel Centro e un minimo del 7,1 % nel Nord-ovest. Viene preferita la convivenza con i genitori del marito, anche se con il passare degli anni, questo fenomeno va diminuendo.

Circa il 29% delle coppie sposatesi prima del 1958 risiedeva dopo il matrimonio con i genitori del marito contro il 10,3% che andava ad abitare con quelli della moglie. Quelli sposati più di recente vanno, invece, ad abitare con i genitori di lui nel 7% dei casi e per il 4,8% con quelli di lei. Le regioni in cui risulta o è risultata in passato più frequente la convivenza con i genitori sono quelle in cui tradizionalmente è più diffusa la coabitazione tra le generazioni: Umbria (42,5%), Toscana (41,4%) ed Emilia Romagna (38,3%). Qui risulta anche più evidente il fenomeno delle coppie che sono andate a vivere con i genitori sono prevalentemente di natura economica. L'impossibilità di mantenersi da soli viene indicata dal 33% delle coppie sposate (il 43,2% delle coppie sposate prima del 1958, ma anche il 23,5% di quelle tra il 1978 e il 1987). I problemi nel trovare un'abitazione acquistano sempre maggiore rilevanza e interessano più del 20% delle coppie sposatesi negli ultimi venti anni. Mentre si riduce la quota di coppie che rimangono con i genitori, aumentano costantemente le coppie che risiedono loro molto vicino. Ben il 51,1 % dei coniugi che si sono sposati nell'ultimo decennio ha scelto di abitare entro un chilometro dai genitori di almeno uno dei due.

*e) La vita di coppia: sostegno psicologico.* La relazione con il partner, nei suoi diversi aspetti, è un elemento centrale della vita delle persone. Il coniuge o il partner rappresenta, per la maggioranza degli individui che vivono in coppia, la persona a cui rivolgersi quando ci si sente depressi o semplicemente un po' giù (71,2%); solo il 15% non si rivolge a nessuno e pochissimi sono coloro che privilegiano altre figure parentali o amicali. Se i problemi riguardano il rapporto di coppia, poco più della metà dei partner non si confida con nessuno, il 17,5 % ne parla con i figli, l'11,6% con gli amici, l'11,1 % con i genitori. Al crescere dell'età, aumentano le persone che non confidano ad altri i loro problemi. Gli anziani non si rivolgono a nessuno, nel 17,7% dei casi se si sentono giù e nel 58,5% se hanno problemi con il partner. Gli uomini ricorrono meno delle donne al supporto psicologico di persone diverse dal partner: se i problemi riguardano il rapporto di coppia non ne parla con nessuno addirittura il 62,4% degli uomini, contro il 38,8% delle donne, le quali si confidano più spesso con figli, fratelli e genitori.

*f) Il tempo e la vita di coppia.* Quote considerevoli di persone, soprattutto giovani, pensano di dover dedicare più tempo al coniuge/partner, segno che il tempo dedicato alla vita di coppia è sentito per una buona parte come insufficiente (il 43,3% degli uomini e il 33,3% delle donne con meno di 35 anni). Per contro, il 38,7% delle donne che vivono in coppia reclama più tempo per sé, rispetto al 21,1% degli uomini. Per quanto riguarda altre attività, percentuali analoghe di donne e uomini pensano di dover dedicare più tempo agli svaghi (24,8%), all'attività fisica (15,7%) e agli amici (12,1%). Il 25,5% dei partner dichiara, invece, che l'organizzazione del proprio tempo «va bene così» e tale quota aumenta fino a raggiungere il 45,4% tra gli anziani.

*g) Gli argomenti di disaccordo tra i partner.* Tra gli argomenti di discussione con il partner, il modo di educare i figli è il motivo segnalato più di frequente dalle donne che vivono in coppia (lo indicano «spesso» l'11,6%, «qualche volta» il 27,3%). Le modalità con cui si spende il denaro o si impiega il tempo libero, insieme ai rapporti con la parentela e alle poche occasioni di dialogo sono argomenti che generano invece disaccordo in circa la metà delle coppie italiane. Quando la don-

na è occupata crescono le occasioni di contrasto a riguardo della divisione del lavoro domestico («qualche volta» o «spesso» il 33,6%, mentre la percentuale scende al 18,2% nel caso di mogli casalinghe) e su quanto il peso del lavoro di lui o di lei incide sul rapporto di coppia (il 29,3% delle mogli lavoratrici contro il 22,4% delle mogli casalinghe).

I motivi di discussione diventano comunque sempre meno frequenti al crescere dell'età, anche se il 25,6% delle donne anziane discute con il partner, almeno «qualche volta», su come spendere il denaro e il 21,4% sulle scarse occasioni di dialogo. Le donne che risiedono nell'Italia Meridionale hanno maggiori contrasti riguardo al fatto che «la donna debba lavorare o meno» (almeno «qualche volta», il 12,1%). Nel Nord-ovest si registra invece la quota più elevata di donne che discutono su come viene diviso il lavoro domestico (24,8%). Si osserva, infine, che la concordanza tra i pareri espressi dai partner risulta pari a circa i tre quarti degli intervistati e che, quindi, le opinioni e le valutazioni espresse dalle donne e dagli uomini possono essere considerate largamente indicative le une degli altri.

*h) Le attività svolte insieme dai partner.* Sono molte le attività che, soprattutto nel tempo libero, vengono condivise dai partner. Al primo posto «giocare con i figli» e «uscire con i figli» («spesso», rispettivamente, il 37,4% e il 36,2%), seguite dal «fare la spesa» (28,5%), «passeggiare» (24,7%), «partecipare a funzioni religiose» (23,5%), «andare a trovare parenti» (22,8%) o «amici» (20,8%). Meno diffusa è, invece, l'abitudine di uscire per andare al ristorante o in pizzeria (12,5%), al cinema o a teatro (5%), o di trascorrere il week-end fuori casa (8,1%). Le coppie più giovani e quelle in cui entrambi i partner lavorano o hanno titoli di studio più elevati, mostrano una maggiore propensione a trascorrere il tempo libero al di fuori delle mura domestiche. Va almeno qualche volta o spesso al cinema, teatro o discoteca il 35% delle coppie in cui la donna ha fino a 34 anni, contro il 7,1% di quelle in cui ha 65 anni e più; va a trovare amici l'81,1% delle prime e solo il 44% delle seconde.

Solo la partecipazione a funzioni religiose aumenta al crescere dell'età (vi partecipano «spesso» il 16,8% delle coppie in cui la donna ha fino a 34 anni e il 32,1% di quelle in cui ha 65 anni e più).

Le donne non coniugate fanno insieme al partner le diverse attività (considerate nell'inchiesta) in misura nettamente superiore delle coniugate. Vanno almeno «qualche volta» al ristorante o trascorrono il week-end fuori casa, rispettivamente, il 68,5% e, il 41,5% delle non coniugate, contro il 50,7% e il 29,2% delle coniugate. Ciò è dovuto alla maggiore presenza, tra le coppie di fatto, di donne mediamente più giovani (il 75,8% ha meno di 45 anni), istruite (con almeno un diploma il 37,7%), spesso inserite nel mondo del lavoro (59,2%), che adottano stili di vita di livello più elevato. Le donne non coniugate vanno di meno insieme al partner a trovare parenti (almeno «qualche volta», il 58,5% contro il 71,9%) e solo il 26% partecipa con lui a funzioni religiose, contro il 57,7% delle coniugate.

*i) Decisioni di vita quotidiana ed economia familiare.* La maggioranza delle donne che vivono in coppia ritiene di avere lo stesso peso del partner in molte delle decisioni della vita quotidiana: la scelta delle persone da frequentare (84,5%), cosa fare nel tempo libero (83%), la meta delle vacanze (82,7%), l'educazione dei figli (80,9%), quanto spendere per gli svaghi (73,2%), la gestione dei risparmi (58,8%). È invece la donna ad avere maggiore discrezionalità sulla spesa quotidiana (62,6%), sulle spese per l'abbigliamento (52,7%) e per la casa (44,8%). Tra le coppie non coniugate la quota di donne che ritengono di avere lo stesso peso del partner sulle decisioni familiari è generalmente più elevata rispetto a quella delle donne coniugate, ma va ricordato come in queste coppie è più frequente che la donna abbia un titolo di studio più elevato rispetto alla media delle donne coniugate. Al crescere del titolo di studio aumenta, infatti, la partecipazione di entrambi i partner alle decisioni della vita quotidiana. Quale indicatore di una maggiore autonomia decisionale, si osserva che tra le donne non coniugate la percentuale di coloro che possiedono almeno un conto corrente personale e pari al 39,4%, contro il 17,2% delle coniugate.

Il profilo della coppia che esce da questi dati è quello di un *pattern* assai variegato, nel quale l'alleanza fra i sessi si configura come un processo di aggiustamento reciproco, da parte di individui



che si orientano a fare le proprie scelte situazionalmente, in un contesto vincolato in vista di salvaguardare la maggior autonomia personale possibile. L'Italia si differenzia dagli altri Paesi europei non tanto per avere tendenze differenti, quanto perché le suddette tendenze si affermano più lentamente nel tempo rispetto ai Paesi del Centro-nord Europa.

#### 4. Conclusione: la famiglia di oggi in un processo di "passaggi"

I fautori della seconda transizione demografica nel teorizzare l'abbandono di un'epoca di stabilità nelle scelte familiari e riproduttive a favore di una fase di crescente individualismo, ne identificano i punti più delicati e qualificanti sotto il profilo socio-demografico almeno in *quattro passaggi fondamentali*<sup>5</sup>:

- da quella che era stata da più parti definita come «l'epoca d'oro del matrimonio» (tra la fine degli anni Cinquanta e primi anni Settanta), all'«alba della convivenza»;
- dall'epoca della centralità del modello "bambino-re" a quello della "coppia-re con bambino";
- dalla contraccezione preventiva al concepimento scelto come gratificazione personale; in altre parole dal ricorso passivo alla contraccezione come strumento per scongiurare gravidanze indesiderate, al suo impiego come supporto alla libertà di decidere «se» e «quando» soddisfare i progetti di maternità;
- da un modello unico di famiglia ad una pluralità di forme familiari, cioè da una tipologia di famiglia uniforme e destinata ad accompagnare lo sviluppo naturale della biografia di un individuo secondo la tradizionale sequenza coppia genitori e figli «nido vuoto», coniuge solo, ad una pluralità di forme familiari commisurate alle scelte organizzative, al contesto socio-culturale e agli eventi che intervengono lungo le diverse fasi di un ciclo di vita individuale in cui i progetti sono costantemente suscettibili di revisione.

Anche gli studi empirici sembrano evidenziare che le strutture familiari del passato si stanno modificando perché:

- a) le famiglie estese si riducono a favore di quelle nucleari, perché le singole famiglie nucleari tendono a slegarsi da vincoli troppi stretti e da reti troppo dense;
- b) le famiglie nucleari si frammentano in relazioni più ridotte (genitore solo, coppie senza figli, *single*);
- c) parallelamente, il modello culturale della «grande famiglia» cede il passo a modelli che si rifanno a relazioni più ristrette;
- d) la famiglia si spezza in sotto-sistemi che chiedono una loro legittimazione culturale (la convivenza di prova, la madre sola per scelta, il padre separato che vive da *single*).

In altri termini, è vero che oggi gli individui hanno più libertà di scelta e che interagiscono secondo modalità che modificano sempre più profondamente le strutture familiari lasciate dalla generazione precedente. *Ma è tutto da dimostrare che gli arrangiamenti che ne nascono abbiano la capacità di stabilizzare dei modelli culturali condivisi che siano capaci di vita autonoma e fecondi di una più profonda umanità.*

Le nuove forme debbono essere vagliate alla luce di principi etici e giuridici di fondamentale importanza, anche se da un punto di vista pragmatico si ricorre generalmente almeno a tre criteri empirici:

- a) la loro vitalità interna (certe relazioni sono capaci di rigenerarsi, altre no);
- b) la capacità di rispondere alle aspettative della società (soprattutto per quanto concerne la capacità di socializzazione, controllo e responsabilità verso i figli, ma anche per quanto riguarda la capacità di sostenere relazioni di mutuo aiuto fra i partner e fra le generazioni contigue);
- c) la capacità di reggere al confronto con le altre forme familiari.

---

<sup>5</sup> CENSIS, 28° Rapporto sulla situazione sociale del Paese, F. Angeli, Roma 1994, pp. 308-316.

In effetti, le forme familiari che nascono dalla frammentazione di strutture precedenti devono mostrare di essere capaci di riprodursi culturalmente, ossia di dar vita a modelli valoriali e normativi condivisibili da altri e in linea di principio generalizzabili. Esse debbono tradursi in strutture capaci di reggere le sfide ambientali. Le interazioni che hanno con l'esterno debbono essere tali da sostenere l'urto dell'impatto con esigenze del mondo circostante che, se da un lato chiedono strutture "leggere" (la «relazione pura» teorizzata da A. Giddens, le «coppie leggere», di cui parla J.C. Kaufmann), dall'altro lato esigono anche l'esatto contrario, ossia delle relazioni familiari capaci di farsi carico di precise responsabilità, compiti, attività che richiedono strutture tutt'altro che provvisorie o contingenti, e non sono certo poco impegnative.

Tutte queste considerazioni portano a vedere le cose in un altro modo rispetto all'idea oggi dominante che il processo storico proceda all'insegna della mera «semplificazione» della famiglia. Occorre capire la drammaticità della situazione odierna. La possiamo esprimere dicendo che *la modernità ha lanciato una sfida profonda alla famiglia, tradizionalmente intesa come luogo di umanizzazione della persona.*

La sfida è cruciale se si considerano *alcune tendenze pervasive*:

- a) in primo luogo, il fatto che la società lasci la famiglia a se stessa; per dirla in maniera drastica: sembra che l'educazione rimanga interamente affidata all'educazione familiare (quando questa si fa); sembra che la decisione di sposarsi venga lasciata a due individui isolati; sembra che nulla possa influenzare la decisione familiare se non la comunicazione "evenemenziale" della coppia, e quest'ultima debba perdere ogni speranza di poter incidere sulla formazione stabile e di lunga durata dei figli;
- b) in secondo luogo il fatto che la società scoraggi in tutti i modi il legame familiare trattandolo come essenzialmente negativo per la realizzazione individuale.

La famiglia sembra dunque essere presa in questo duplice movimento: da un lato, essa è il *locus* dove la società esercita le massime pressioni per individualizzare gli individui sulla base del principio che l'individualizzazione comporti la liberazione da legami vincolanti, e dall'altro essa può esistere solo come luogo di personalizzazione, sulla base del principio che un essere umano è tanto più persona quanto più ricche sono le sue relazioni.

Viene così confermata anche la dialettica tra la famiglia come istituzione (società relazione di carattere contrattuale) e la famiglia come gruppo di mondo vitale (*communitas*, relazione di appartenenza). In una società fortemente tesa alla ricerca di sicurezza, la famiglia italiana continua ad avere una forte valenza psicologica e immateriale. Viene considerata assai oppositivamente come "palestra relazionale" e come "terreno solido" che permette di instaurare anche verso l'esterno rapporti umani significativi. In una società sempre meno fondata sui valori della solidarietà, in cui pressante si fa l'incertezza del proprio futuro ed in cui vengono a mancare molti punti di riferimento, anche di carattere ideologico, riemerge con forza il "bisogno di famiglia". Si sente un forte il bisogno di sicurezza, di un ambito umano "protetto", di un luogo in cui sentirsi effettivamente *ti*<sup>6</sup>.

*In conclusione* non è pensabile oggi chiudere gli occhi di fronte alle trasformazioni notevoli soprattutto di carattere culturale oltre che strutturale che in essa si stanno verificando, come il passaggio:

- dalla famiglia verticale e gerarchica alla famiglia orizzontale e democratica,
- dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva,
- dalla famiglia plurigenerazionale alla famiglia monogenerazionale,
- dalla famiglia "nido caldo" alla famiglia delle competenze,
- dalla famiglia lineare alla famiglia intrecciata,
- dalla famiglia indissolubile alla famiglia ricostituita,
- dalla famiglia statica alla famiglia autoregolativa,

<sup>6</sup> Cfr. il convergere di tutte le analisi delle indagini IARD sulla condizione giovanile; in particolare, C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (Edd.), *Giovani del nuovo secolo: Quinto Rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 159-259.

- dalla famiglia isolata alla famiglia "in rete",
- dalla famiglia autoritaria alla famiglia dialogante,
- dalla famiglia accettante alla famiglia responsabilizzante,
- dalla famiglia *tout court* alla non-famiglia,
- dalla famiglia stabile e forte alla famiglia instabile e debole,
- dalla famiglia di identità certa alla famiglia di identità incerta, evanescente, confusa, vittima di un processo di de-ideologizzazione e di evanescenza, che costituisce il fondamento di tutte le sfide che la famiglia deve affrontare per un suo ricupero istituzionale, pedagogico ed educativo.

Di fronte perciò alle continue sollecitazioni *de facto* di una costante e generalizzata *in-differenziazione* che l'opinione pubblica sta sviluppando nei confronti della famiglia, diventa urgente agire per la difesa di un riconoscimento istituzionale e strutturale della sua natura e della indispensabilità di alcune sue funzioni. Ciò costituisce un processo di *empowerment* estremamente necessario nell'attuale situazione di rischio che oggi la famiglia sta affrontando.

\* \* \*

## **La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino**

Prof. SANTE REDI DI POL

### **1. La marginalità della famiglia nella scuola dell'età liberale**

Affrontando storicamente il problema del ruolo, dello spazio e della partecipazione dei genitori all'interno del sistema scolastico italiano, dobbiamo tenere presenti due distinte dimensioni che tra loro solo in alcuni momenti e con differenti modalità si sono intrecciate, scontrate e/o condizionate a vicenda: quella pedagogico-culturale e quella politico-istituzionale.

Per conoscere la realtà scolastica italiana dobbiamo forzatamente partire dalle sue origini, nel periodo risorgimentale e quindi riferirci al dibattito ed alle scelte di politica scolastica codificate dalla Legge Casati del 1859. Sarebbe interessante analizzare i precedenti snodi della politica scolastica del Regno Sardo (dalle Costituzioni di Vittorio Amedeo II del 1729 al Regolamento scolastico di Padre Tapparelli d'Azeglio del 1822 alla Legge Boncompagni del 1848), ma per economia di tempo ci limitiamo a ricordare che la Legge Casati<sup>7</sup> si collocò in più o meno perfetta sintonia con le scelte politiche di tipo centralista, statalista e quindi giurisdizionalista che caratterizzarono l'assolutismo monarchico, più o meno illuminato, della maggior parte degli Stati europei fra la seconda metà del XVIII secolo e il periodo della Restaurazione.

La legislazione del nuovo stato unitario riconobbe in teoria il principio della libertà scolastica, ma ne ritenne pericolosa un'integrale applicazione nella società del tempo, perché i cittadini non l'avrebbero valorizzato per mancanza di iniziativa, ritardando così il progresso della cultura, o ne avrebbero abusato, trasformando la scuola in uno strumento di propaganda politica avversa all'indirizzo ideologico egemone.

La politica scolastica liberale sancì, attraverso la legislazione, le normative e la conduzione amministrativa successiva alla Legge Casati, il "diritto supremo" dello Stato sull'educazione, i pieni poteri del governo e della burocrazia ministeriale sull'istruzione pubblica, la competenza assoluta dei pubblici poteri non solo a provvedere all'insegnamento con proprie scuole, ma a controllare e condizionare la direzione superiore dell'istruzione e dell'educazione dei cittadini.

Le preoccupazioni di ordine eminentemente politico e che avevano indotto Casati ad abbracciare il partito più sicuro, non consentivano un taglio netto rispetto alla precedente legislazione scolastica. Vennero confermati la superiorità del potere politico sull'istruzione pubblica, l'esclusiva

<sup>7</sup> Legge 13 novembre 1859, n. 3807, *Riordinamento dell'istruzione pubblica*.

competenza del governo sulle scuole statali e quindi il controllo e la direzione della formazione delle giovani generazioni.

Alla società civile la legge, invece che riconoscere i diritti naturali dei cittadini, delle famiglie e dei corpi intermedi in campo educativo, si limitava a delegare alcune funzioni o a concedere alcuni diritti educativi, ma solo sotto tutela e sorveglianza dello Stato. Ai comuni venne affidata la gestione dell'istruzione elementare e alle opere pie l'istruzione infantile e l'istruzione professionale popolare. In linea di principio alle famiglie era assicurata ampia libertà educativa per i propri figli ma a proprie spese e senza alcun riconoscimento giuridico degli studi effettuati all'interno della famiglia o in istituzioni private.

Nonostante i limiti e i condizionamenti politici, la Legge Casati rappresentò sul piano della libertà scolastica un timido progresso di fronte alla precedente legislazione. Nell'intenzione della classe politica liberale risorgimentale, in particolare nella componente moderata, cavourriana, la nuova legge doveva costituire un punto di partenza per la costruzione di un sistema scolastico-formativo liberista, pluralista e decentrato, in cui il ruolo dello Stato diventasse via via unicamente quello di garante dei diritti e delle libertà di tutti i cittadini. A patto che le condizioni sociali e politiche si evolessero in modo da rendere responsabile ed autonoma la maggior parte dei cittadini e soprattutto venissero meno sul piano ideologico-politico le minacce alle istituzioni liberal-costituzionali.

La Legge Casati prevedeva, accanto alle scuole statali, non solo la presenza di scuole istituite da enti locali, da enti morali e da privati cittadini, debitamente autorizzate dal Ministero della Pubblica Istruzione, ma, in nome della libertà di insegnamento, consentiva agli stessi genitori di dare in famiglia l'istruzione ai propri figli o, in associazione tra loro, di farla impartire ai loro figli «sotto l'effettiva loro vigilanza e sotto la loro responsabilità...». In questo caso gli studenti avrebbero dovuto comunque sostenere nelle scuole statali gli esami di ammissione o di licenza e venire quindi esaminati dai docenti di quelle scuole assieme ai loro allievi.

A livello di istruzione elementare la Legge dava ai genitori ampia libertà di scegliere il modo e l'istituzione in cui farla impartire. Potevano essere aperte scuole elementari private da tutti coloro che erano in possesso di idoneità all'insegnamento nella scuola elementare o che fossero in possesso di licenza di scuola secondaria superiore.

Tolto questo spazio concesso ai genitori, più teorico che pratico, la presenza delle famiglie all'interno del sistema scolastico, non solo non veniva istituzionalmente prevista nei pochi organismi collegiali, come il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, ma addirittura veniva vista con sospetto. All'interno della classe politica liberale, molti consideravano la famiglia il "cavallo di Troia" della Chiesa, del mondo clericale il cui monopolio, più presunto che reale, era stato spezzato a partire dalla Legge Boncompagni del 1848.

Mentre il mondo borghese e la cultura politica laico-liberale, pur difendendo sul piano civile, istituzionale la libertà d'insegnamento, nutrivano un'aperta sfiducia nei confronti del valore e delle capacità educative delle famiglie italiane, la pedagogia spiritualista, cattolica difendeva e rivalutava come centrale ed essenziale il ruolo formativo della famiglia e ne rivendicava la salvaguardia dei diritti naturali.

Per Raffaello Lambruschini la famiglia, se moralmente sana, riunendo in sé l'autorità saggia del padre e quella dolce e suadente della madre, svolge un ruolo formativo di primaria importanza. Lo Stato non è quindi in grado di sostituirsi alla famiglia o di imporre a questa una propria scuola. Saranno i genitori a scegliere la scuola che i loro figli devono frequentare. Da questa libera scelta nascerà certamente una gara tra le scuole pubbliche e private e, secondo Lambruschini, verranno frequentate quelle migliori<sup>8</sup>.

La libertà di insegnamento, intesa come diritto naturale di tutti gli individui e in particolare dei genitori, venne difesa, sul piano teorico, da Antonio Rosmini. Nel 1854, alcuni mesi prima della morte, il filosofo roveretano pubblicò sul giornale torinese "L'Armonia della Religione colla Civil-

---

<sup>8</sup> Cfr. R. LAMBRUSCHINI, *Dell'educazione e dell'istruzione*, Vieusseux, Firenze 1849.

tà" una serie di articoli nei quali sviluppò la teoria della libertà d'insegnamento come diritto ed individuò le possibilità e le forme di attuazione.

«I padri di famiglia hanno dalla natura e non dalla legge civile il diritto di scegliere per maestri ed educatori della loro prole quelle persone, nelle quali ripongono maggior confidenza. Da questo diritto generale derivavano ai genitori alcuni diritti specifici come quelli: 1) Di far educare i loro figliuoli in patria o fuori, in scuole ufficiali o non ufficiali, pubbliche o private, come stimano meglio al bene della loro prole; 2) Di stipendiare appositamente quelle persone, nelle quali essi credono di trovare maggior probità, scienza e idoneità; 3) Di associarsi più padri di famiglia insieme, istituendo scuole dove mandare in comune i loro figliuoli»<sup>9</sup>.

Per Rosmini la funzione educativa appartiene ai genitori, non per concessione da parte dello Stato, ma per diritto di natura. Diritto inalienabile, ma non assoluto in quanto trova un limite nei diritti e nei legittimi bisogni dei figli. «Il diritto che hanno i padri di famiglia di far istruire ed educare da chi giudicano meglio la loro prole non è indeterminato, nel qual caso non sarebbe diritto, ma racchiuso entro alcuni limiti, oltre i quali cessa.

Primieramente anche i genitori devono rispettare nei loro figliuoli i diritti connaturali agli uomini tutti, diritti inalienabili ed assoluti. Perciò i padri di famiglia non hanno alcuna facoltà giuridica di dare o di far dare ai propri figliuoli un insegnamento che li pervertisca, e se un Governo civile prende sotto la sua tutela questi diritti dei figliuoli, senza invadere, con questo pretesto, la sfera dei diritti paterni, egli esercita una legittima autorità, e adempie ad un suo dovere, perché il Governo è istituito principalmente per tutelare i diritti di tutti»<sup>10</sup>.

Con l'avvento dell'egemonia culturale del positivismo, alla famiglia venne riservato all'interno dell'educazione un ruolo sempre più marginale. Solo la scuola, la scuola pubblica poteva assicurare la formazione delle giovani generazioni secondo lo spirito del progresso e del sentimento nazionale e laico. Nella legislazione e nei regolamenti scolastici della seconda metà del XIX secolo non troviamo significativi accenni al ruolo ed al coinvolgimento istituzionale delle famiglie.

Le uniche preoccupazioni, in particolare dopo l'approvazione della Legge Coppino del 1877, erano quelle di come vincere le resistenze di molte famiglie, in particolare quelle contadine, nei confronti dell'obbligo scolastico. Unica concessione fu quella di lasciare ai genitori la possibilità di organizzare a loro carico corsi di insegnamento della religione nelle scuole elementari di quei comuni che avevano deciso di non farsi carico dell'attivazione.

Non mancarono certamente in quegli anni alcuni richiami da parte delle autorità scolastiche alla necessità di stabilire tra istituzioni scolastiche e famiglie un legame di reciproca collaborazione, ma questi mai portarono ad alcuna forma istituzionalizzata di partecipazione.

Con il nuovo secolo si affermò nel mondo pedagogico la consapevolezza di rafforzare il *continuum* educativo tra famiglia e scuola, secondo quanto andavano affermando l'attivismo e le diverse esperienze di educazione nuova.

In Italia, ma circoscritte a livello di istruzione infantile, furono significative le iniziative promosse da Maria Montessori e dalle sorelle Agazzi. Nella *Scuola materna*, così come nella *Casa dei bambini*, il rapporto interattivo, collaborativo tra scuola e famiglia costituiva un elemento essenziale del processo educativo.

Sul piano della politica scolastica abbiamo nel 1910 un primo intervento volto a favorire la partecipazione dei genitori nella scuola.

Il Ministro della Pubblica istruzione, Luigi Credaro, impartì con una Circolare del 24 novembre 1910 alcune indicazioni per la costituzione in tutte le scuole elementari e secondarie di *Comitati dei padri di famiglia*. I membri dei comitati avrebbero dovuto essere scelti per metà dai capi d'istituto e per metà eletti dai genitori. Secondo il ministro, il comitato, presieduto dal Direttore di-

---

<sup>9</sup>A. ROSMINI, *Sulla libertà dell'insegnamento* (a cura di M.A. RASCHINI), Japadre, L'Aquila 1987, p. 105.

<sup>10</sup>*Ibidem*, pp. 105-106.

dattico o dal Preside, avrebbe avuto una funzione consultiva per quanto riguardava «gli orari, il lavoro domestico degli alunni, le passeggiate scolastiche, la disciplina e l'igiene scolastica»<sup>11</sup>.

I risultati di questa pur timida iniziativa furono abbastanza diversi dalle aspettative. In una successiva Circolare del 19 gennaio 1912 sempre Credaro, pur prendendo atto della buona diffusione dell'iniziativa nelle scuole, doveva constatare che «in alcuni istituti ... i Comitati dei padri di famiglia si fecero patrocinatori di domande contrarie alle vigenti disposizioni o dannose alla disciplina scolastica, o esorbitarono dal loro ufficio per ingerirsi nell'andamento didattico della scuola o nella disciplina interna, o per votare ordini del giorno in materia di regolamenti o di leggi riguardanti l'amministrazione scolastica...»<sup>12</sup>.

Seguivano altre indicazioni nelle quali il ministro, pur non recedendo dalla sua convinzione sull'utilità dell'iniziativa, raccomandava a Direttori e Presidi di impegnarsi nell'auspicata collaborazione, arrivando a trasformare gradualmente l'iniziativa fino a costituire un vero e proprio organismo promotore di iniziative di miglioramento delle attrezzature e di intervento assistenziale a favore degli alunni bisognosi.

Se Credaro aveva previsto l'ingresso dei genitori nelle scuole attraverso i Comitati, li aveva invece tenuti fuori dai Consigli scolastici provinciali, da lui riformati nel 1911<sup>13</sup>. Accanto ai rappresentanti del Governo e degli enti locali, Credaro aveva accolto nei Consigli scolastici provinciali riformati solo i rappresentanti del corpo docente, escludendo ogni rappresentanza di genitori.

Inoltre con l'avocazione allo Stato delle scuole elementari dei comuni minori, aveva ridotto – così come denunciavano i cattolici – quella possibilità di controllo indiretto sull'istruzione elementare che i "padri di famiglia" potevano esercitare attraverso l'amministrazione comunale.

## 2. La subordinazione della famiglia nella scuola fascista

Con l'avvento del Fascismo al potere e con la Riforma Gentile il ruolo educativo dei genitori rimase subordinato agli interessi della Nazione o meglio del Regime. La sfiducia e/o la diffidenza della classe politica liberale nei confronti del ruolo educativo della famiglia, si tramutò in epoca fascista, come in tutti gli altri regimi totalitari, in una strategia di subordinazione allo Stato, al partito, al regime e quindi in una conseguente marginalizzazione e deresponsabilizzazione del ruolo educativo dei genitori. Gentile non mancò di rivendicare anche di fronte al Parlamento i diritti dello "Stato educatore", superiori a quelli degli stessi genitori e a riportare le stesse scuole libere sotto l'unico indirizzo valoriale e culturale, oltre che pedagogico-didattico, imposto dallo Stato<sup>14</sup>.

L'ideologia fascista riteneva venuto meno nella società contemporanea il ruolo primario della famiglia in campo educativo e quindi quest'ultima doveva, per motivi di ordine sociale, oltre che politico, essere sostituita dallo Stato. Intervenendo al Senato nel maggio 1929, in occasione del dibattito sulla ratifica dei Patti Lateranensi, Benito Mussolini sostenne che nella "realtà contemporanea" la famiglia moderna «assillata dalle necessità di ordine economico, vessata quotidianamente dalla lotta per la vita, non può istruire nessuno. Solo lo Stato, con i suoi mezzi di ogni specie, può assolvere questo compito. Aggiungo che solo lo Stato può anche impartire la necessaria istruzione religiosa, integrandola con il complesso delle altre discipline. Qual è allora l'educazione che noi rivendichiamo in maniera totalitaria? L'educazione del cittadino»<sup>15</sup>.

La stessa settimana dichiarazione della *Carta della Scuola*, messa a punto dal ministro Giuseppe Bottai nel 1939, sul rapporto tra scuola e famiglia veniva finalizzata a trovare una collaborazione nel perseguimento di comuni finalità educative, ma non a definirle assieme. I fini educativi

---

<sup>11</sup> C.M. 24 novembre 1910, n. 55, *Sull'azione educativa dei presidi e direttori di scuole*.

<sup>12</sup> C.M. 19 gennaio 1912, n. 10, *Sui Comitati di padri di famiglia*.

<sup>13</sup> LEGGE 4 giugno 1911, n. 487, *Provvedimenti per l'istruzione primaria e popolare*.

<sup>14</sup> Cfr. G. GENTILE, *Educazione e scuola laica*, Vallecchi, Firenze 1921 e *La riforma della scuola in Italia*, Treves, Milano 1932.

<sup>15</sup> SENATO DEL REGNO, *Atti parlamentari. Discussioni*, Tornata del 29 maggio 1929.

infatti erano definiti dallo Stato fascista ed imposti a tutte le istituzioni sociali, famiglia e scuola comprese.

Le pretese del Fascismo, come degli altri regimi totalitari del tempo e non solo di allora, di negare alla famiglia i suoi diritti educativi, trovarono una ferma opposizione da parte del Magistero della Chiesa.

Nel 1929, l'anno della Conciliazione, il Pontefice Pio XI sottolineò nell'Enciclica *Divini Illius Magistri* la necessità di definire le priorità e i ruoli distinti delle istituzioni sociali in merito alla formazione dei giovani, sulla base del principio di sussidiarietà.

L'educazione, affermava il Pontefice, «è opera necessariamente sociale, non solitaria. Ora tre sono le società necessarie, distinte e pur armonicamente congiunte da Dio, in seno alle quali nasce l'uomo; due società di ordine naturale, quali sono la famiglia e la società civile; la terza, la Chiesa, di ordine soprannaturale». È pertanto compito della famiglia, della Chiesa e dello Stato provvedere, secondo ruoli e responsabilità distinte, all'educazione della persona umana.

La famiglia ha un ruolo prioritario come prima educatrice, non solo in ordine temporale, ma anche naturale. Essa ha «immediatamente dal Creatore la missione e quindi il diritto di educare la prole: diritto inalienabile, perché inseparabilmente congiunto con lo stretto obbligo; diritto anteriore a qualsiasi diritto della società civile e dello Stato, e quindi inviolabile da parte di ogni potestà terrena».

La Chiesa non intende escludere lo Stato dall'ambito dell'educazione, anzi ritiene opportuno e doveroso un suo intervento istituzionale. «Lo Stato può esigere e quindi procurare che tutti i cittadini abbiano la necessaria conoscenza dei loro doveri civili e nazionali, e un certo grado di cultura intellettuale, morale e fisica, che, attese le condizioni dei nostri tempi, sia veramente richiesto dal bene comune». L'intervento dello Stato comunque non deve essere finalizzato a sostituire la famiglia, ma ad integrarne le funzioni dove dimostra un'insufficienza strutturale. «E poiché è necessario che le novelle generazioni vengano istruite nelle arti e discipline onde si avvantaggia e prospera la civile convivenza, e a questa opera è per sé sola insufficiente la famiglia, così nacque l'istituzione sociale della scuola, dapprima – si ponga ben mente – per iniziativa della famiglia e della Chiesa, molto tempo innanzi per opera dello Stato. Laonde la scuola, considerata anche nelle sue origini storiche, è di sua natura istituzione sussidiaria e complementare della famiglia e della Chiesa».

La Chiesa, oltre ad avere il diritto di annunciare il Vangelo e quindi di educare, ha il dovere di difendere la famiglia, in particolare quella cristiana, dai tentativi degli Stati di imporre la loro volontà monopolista nell'educazione. Sia gli stati totalitari, sia quelli laicisti spesso ostacolano in maniera più o meno esplicita l'educazione cristiana che i genitori vorrebbero impartire ai loro figli, per imporre nella coscienza dei futuri cittadini una determinata ideologia ufficiale. «La storia è testimone come, segnatamente nei tempi moderni, si sia data e si dia da parte dello Stato violazione dei diritti conferiti dal Creatore alla famiglia, laddove essa dimostra splendidamente come la Chiesa li ha sempre tutelati e difesi; e la miglior prova di fatto sta nella fiducia speciale delle famiglie verso le scuole della Chiesa [...]. Ciò dipende dal fatto che l'istinto paterno, che viene da Dio, si orienta con fiducia verso la Chiesa, sicuro di trovarvi la tutela dei diritti della famiglia».

Solo attraverso un ben regolato raccordo tra famiglia, Chiesa e Stato si possono conseguire risultati positivi nell'educazione a vantaggio sia dei giovani, sia della società nel suo complesso. «In generale, poi, è diritto e dovere dello Stato proteggere, secondo le norme della retta ragione e della fede, l'educazione morale e religiosa della gioventù, rimoventone le cause pubbliche ad essa contrarie. Principalmente appartiene allo Stato, in ordine al bene comune, promuovere in molti modi la stessa educazione e istruzione della gioventù. Dapprima e per sé, favorendo ed aiutando l'iniziativa e l'opera della Chiesa e delle famiglie, la quale quanto sia efficace vien dimostrato dalla storia e dall'esperienza. Di poi, completando questa opera, dove essa non arriva o non basta, anche per mezzo di scuole ed istituzioni proprie [...]. Pertanto, è ingiusto e illecito ogni monopolio educativo o scolastico che costringa fisicamente e moralmente le famiglie a frequentare le scuole dello Stato contro gli obblighi della coscienza cristiana o anche contro le loro legittime preferenze».

### 3. Verso la collaborazione paritaria della famiglia nella scuola democratica

La concezione personalistica, comunitaria della società e il principio di sussidiarietà all'interno del campo educativo trovarono un forte riconoscimento nella *Costituzione italiana*, in particolare negli articoli 29 («La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio»), 30 («È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli...»), 31 («La Repubblica agevola con misure economiche e offre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi...»). Principi che ancora più esplicitamente ha sancito la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, sempre del 1948, nel terzo comma dell'articolo 26, quando recita: «I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli».

Gli articoli citati della Costituzione, pur non facendo esplicito riferimento alla partecipazione della componente familiare alla vita della scuola, ponevano le basi per lo sviluppo di iniziative che coinvolgessero la famiglia non più in ruolo subordinato, ma come componente di pari, se non di prioritaria dignità.

Purtroppo il percorso per arrivare ad un riconoscimento istituzionale e di fatto della famiglia nella scuola è stato lungo ed incerto e possiamo dire non sia ancora concluso.

Numerose furono nel dopoguerra le iniziative, soprattutto da parte cattolica, per favorire la collaborazione tra scuola e famiglia e per dare anche gli strumenti culturali ai genitori per essere interlocutori attivi nella riforma del sistema scolastico e della vita educativa. Merita di essere ricordata tra le altre la nascita nel 1946 dell'Associazione Nazionale Scuola Italiana (ANSI) ad opera di Padre Giuseppe Giampietro<sup>16</sup>.

Il *Disegno di Legge* del Ministro della Pubblica istruzione, Guido Gonella, che avrebbe dovuto riformare il sistema scolastico italiano secondo i principi e lo spirito della Costituzione, prevedeva all'articolo 45 l'obbligo da parte del Ministero della Pubblica istruzione di promuovere «iniziative dirette a intensificare la collaborazione tra la scuola e la famiglia e ad agevolare le famiglie nell'adempimento dei propri compiti educativi»<sup>17</sup>.

Il progetto di riforma riesumava l'istituzione dei credariani *Comitati dei padri di famiglia*, composti da insegnanti e genitori nominati dai capi di istituto. La presenza dei genitori veniva prevista anche a livello di Consiglio scolastico provinciale. La mancata approvazione del Disegno di Legge Gonella impedì la realizzazione del pur timido tentativo di istituzionalizzare i *Comitati scuola-famiglia*.

Per studiare e realizzare nuove strategie di intervento nel rapporto scuola-famiglia venne creato nel marzo 1953 il *Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia*, avente come finalità quella di «studiare e diffondere i problemi riguardanti i rapporti di collaborazione tra la scuola e la famiglia al fine di realizzare l'unità dell'azione educativa».

Il neo-costituito organismo cercò di impostare alcune strategie di collaborazione, anche se di modesta entità a causa dei limiti di ordine finanziario e delle resistenze di un sistema scolastico ancora largamente caratterizzato dal verticismo e dall'esclusivismo che caratterizzarono prima la politica scolastica liberale e poi quella fascista. Le proposte di un impegno più ampio e significativo dei genitori all'interno della vita scolastica suscitarono i sospetti se non proprio l'opposizione dell'apparato amministrativo e soprattutto del corpo docente. Non tanto per gretto spirito corporativo, quanto per il modo stesso in cui il ruolo della funzione professionale era stato impostato e percepito fino ad allora.

A rafforzare e stimolare negli anni '60, soprattutto nel mondo cattolico, la proposta partecipativa della famiglia contribuirono le indicazioni scaturite dal Concilio. Il Concilio Vaticano II si occupò infatti dei nuovi problemi derivanti da una più capillare diffusione e democratizzazione dei

<sup>16</sup> Cfr. ANSI, *P. Giuseppe Giampietro e la libertà di educazione in Italia* (a cura di R.S. DI POL), Sintagma, Torino 1998.

<sup>17</sup> D.d.L. 31 luglio 1951, n. 2.100, *Norme generali sull'istruzione*.



sistemi formativi, in particolare nel mondo occidentale. La Dichiarazione conciliare sull'educazione cristiana *Gravissimum Educationis*, emanata nel 1965, riconobbe il diritto-dovere dello Stato in materia di educazione. Pur riconoscendogli un maggior numero di competenze e prerogative normative e di indirizzo, il documento conciliare ribadì il ruolo sussidiario dello Stato e soprattutto il rifiuto di ogni monopolio statale o di qualsiasi forma di discriminazione nei confronti delle scuole non statali, in nome del pluralismo sociale e culturale.

«Tocca allo Stato provvedere perché tutti i cittadini possano accedere e partecipare, come si conviene alla cultura e si preparino adeguatamente all'esercizio dei doveri e dei diritti civili. Lo Stato dunque deve tutelare il diritto dei fanciulli ad una conveniente educazione scolastica, vigilare sulla capacità degli insegnanti e sulla serietà degli studi, provvedere alla sanità degli alunni ed in genere promuovere tutto l'ordinamento scolastico, tenendo presente il principio della sussidiarietà ed escludendo quindi ogni forma di monopolio scolastico, che contraddice ai diritti naturali della persona umana, allo sviluppo e alla divulgazione della cultura, alla pacifica convivenza dei cittadini ed anche a quel pluralismo, quale oggi esiste in moltissime società».

Il Concilio ha infine riaffermato la centralità della famiglia nell'educazione dei figli e il ruolo sussidiario della Chiesa e dello Stato e ha ricordato – e questa è una novità determinata dal mutato contesto sociale – l'impegno dello Stato a rendere effettiva la libertà educativa dei genitori, anche sotto il profilo economico. «I genitori – leggiamo sempre nella *Gravissimum Educationis* – avendo il dovere ed il diritto primario e irrinunciabile di educare i figli, debbono godere di una reale libertà nella scelta della scuola. Perciò i pubblici poteri, a cui incombe la tutela e la difesa della libertà dei cittadini, nel rispetto della giustizia distributiva, debbono preoccuparsi che le sovvenzioni pubbliche siano erogate in maniera che i genitori possano scegliere le scuole per i propri figli in piena libertà, secondo la loro coscienza».

Il diritto-dovere dei genitori non è circoscritto all'educazione familiare, ma si estende anche alla libertà di scelta della scuola in cui far studiare i figli, senza subire ostacoli giuridici e/o economici da parte dello Stato. Le istituzioni pubbliche hanno l'obbligo di rendere possibile la libera scelta dei genitori attraverso interventi economici. L'armonica collaborazione tra famiglia, Chiesa e Stato nell'ambito educativo e scolastico costituisce per la dottrina sociale cristiana un elemento essenziale in una società ordinata, rispettosa dei diritti naturali della persona umana e dove vengono salvaguardati i diritti e le libertà individuali, nella prospettiva di una ricerca comune del bene e della verità.

Verso la fine degli anni '60 però iniziò anche una virulenta azione culturale ed ideologica tendente a demolire i valori e le istituzioni tradizionali della società borghese, occidentale. La contestazione del '68 riportò al centro del dibattito antropologico e sociale la contrapposizione nei confronti delle "marxiane" sovrastrutture della società capitalista: lo stato, la religione, la famiglia. Non si chiedeva tanto l'evoluzione o la modernizzazione della famiglia, come il riformismo laico di fine Ottocento aveva auspicato, ma la pura e semplice soppressione della famiglia come istituzione. Le teorie della Scuola di Francoforte sulla struttura autoritaria della famiglia, vista come principale mezzo per la riproduzione della personalità autoritaria e per il mantenimento dell'egemonia sociale ed economica di classe<sup>18</sup>, ebbero negli anni '70 un forte impatto sulla contestazione studentesca che rifiutava ogni forma di partecipazione e di collaborazione con docenti e genitori all'interno di un sistema scolastico del quale si voleva far emergere le contraddizioni interne.

La proposta partecipativa comunque si rivelò vincente rispetto a quella della contestazione globale e del rifiuto da un lato e a quella della chiusura, della difesa corporativa dall'altro.

Nello storico convegno del CEDE tenutosi a Frascati nel 1970 si convenne tra i partecipanti che fra gli interventi prioritari nei confronti della scuola andava posta l'attivazione della partecipazione di tutte le componenti scolastiche, compresa la famiglia. Il nono dei famosi "Dieci punti" di Frascati recitava: «Il governo della scuola deve realizzarsi in forme democratiche, di gestione coor-

<sup>18</sup> Cfr. T.W. ADORNO, *La personalità autoritaria*, Comunità, Milano 1973; M. HORKHEIMER, *Studi sull'autorità e la famiglia*, UTET, Torino 1974; H. MARCUSE, *L'autorità e la famiglia*, Einaudi, Torino 1970; W. REICH, *La rivoluzione sessuale*, Feltrinelli, Milano 1963.

dinata a livello comunale, provinciale e regionale ed aperta alla partecipazione studentesca, delle famiglie e della società civile organizzata»<sup>19</sup>.

Nel giugno 1970 il ministro della Pubblica Istruzione Riccardo Misasi presentò al Parlamento un disegno di legge sullo stato giuridico del personale della scuola, nel quale era prevista l'introduzione di nuovi organi collegiali della scuola. Nel corso del travagliato *iter* parlamentare conclusosi nel 1973 con l'approvazione della Legge-Delega<sup>20</sup>, emersero le diverse posizioni politico-ideologiche sulla presenza e partecipazione dei genitori alla gestione della scuola.

Il mondo cattolico e le forze politiche di riferimento si proponevano, in linea con il dettato costituzionale ed i principi della dottrina sociale della Chiesa, l'obiettivo di trasformare la scuola in una "comunità educante", dove accanto alla componente professionale le famiglie, «per il loro diritto primario in ordine all'educazione dei figli», fossero coinvolte nella gestione democratica della scuola<sup>21</sup>.

Contro la partecipazione alla gestione democratica della scuola da parte non solo dei sindacati e degli enti locali, ma anche dei genitori si schierarono sia i liberali, sia i rappresentanti della destra. I primi perché vedevano minacciata la libertà d'insegnamento dei docenti e la specificità del loro ruolo, per i secondi i genitori risultavano nella stragrande maggioranza incompetenti in materia di istruzione ed erano facilmente strumentalizzabili dai partiti e dai sindacati<sup>22</sup>.

Le stesse sinistre, pur favorevoli ad una accentuata forma di gestione democratica della scuola, non riconoscevano ai genitori la primaria titolarità delle scelte educative e scolastiche. I genitori sarebbero entrati negli organi collegiali non come titolari dell'educazione dei figli, ma come rappresentanti delle componenti sociali di appartenenza. Addirittura a livello di scuola secondaria superiore il PCI, facendo proprie le posizioni di contestazione della famiglia e di rottura del rapporto tra le generazioni, respingeva la «proposta che i genitori [fossero] rappresentati negli organi di governo della scuola secondaria superiore, dove oltre tutto, e giustamente, non sarebbero accettati neppure da quella parte degli studenti che non rifiutano il principio della rappresentanza e sono decisi a far valere anche in questo modo la loro posizione».

Il cambiamento della scuola poteva realizzarsi, secondo il PCI di Berlinguer, solo attraverso la presenza egemone dei rappresentanti degli enti locali, dei sindacati e delle organizzazioni di base. «Nessuna sopravvalutazione da parte nostra del ruolo della famiglia come comunità "educante" primaria nel senso affermato dai colleghi della democrazia cristiana, ma spazio reale perché i genitori degli allievi, popolazione dei quartieri, forze organizzate del movimento operaio [...] e infine gli enti locali e le loro articolazioni periferiche trovino nella scuola uno spazio per dividerne la vita e l'iniziativa, per agire come strumenti di rottura della barriera che impedisce alla dialettica presente nella società di penetrare nell'istituzione scolastica». La partecipazione veniva pertanto intesa non come un passaggio obbligato per migliorare l'istruzione e la formazione delle giovani generazioni, ma come un momento della lotta politica<sup>23</sup>.

La Legge 30 luglio 1973, n. 477 e il successivo DPR n. 416 del 31 maggio 1974, (il primo dei meglio conosciuti *Decreti Delegati*) hanno rappresentato non tanto un punto di arrivo definitivo, quanto un momento di passaggio e di rottura con una tradizione, una cultura, una mentalità che identificava la scuola con gli insegnanti o con l'apparato amministrativo-burocratico, che al massimo poteva sollecitare la benevola collaborazione dei genitori.

La crisi degli organi collegiali ed il calo di tensione che si è verificato in questi ultimi anni nella partecipazione, in particolare dei genitori, sono anche, ma non solo, il prodotto della persisten-

<sup>19</sup> CEDE, *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore*, Editrice Tipografica Laziale, Frascati 1970, p. 80.

<sup>20</sup> Legge 30 luglio 1973, n. 477, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*.

<sup>21</sup> Le relazioni parlamentari dei deputati democristiani Badaloni, Spitella e Spigaroli e le prese di posizione dell'AIMC e UCIIIM sono riportate in L. CORRADINI, *La difficile convivenza*, La Scuola, Brescia 1975, pp. 135-173.

<sup>22</sup> Cfr. L. CORRADINI, *op.cit.*, pp. 155-158.

<sup>23</sup> Le relazioni di minoranza presentate dal PCI nel dibattito parlamentare che portò all'approvazione della Legge-delega del 1973 sono riportate in G. GOZZER, *La partecipazione in cammino dal 1910*, Armando, Roma 1981, pp. 30-34.

za di questa mentalità e del progressivo svuotamento di significato e di potere degli organismi partecipativi.

Sperimentazioni interessanti e produttive di nuovi modelli ed esperienze di coinvolgimento attivo dei genitori nella vita scolastica si sono potute realizzare in questi ultimi anni al di fuori di organismi istituzionali nati in un clima politico-culturale segnato da forti tensioni ideologiche e con la funzione, più o meno esplicitamente dichiarata, di ricondurre dopo la contestazione del '68 il clima scolastico alla normalità e di tentare una forma di apertura democratica, salvaguardando il vecchio sistema gerarchico ed autoreferenziale.

La scuola dell'autonomia, sia quella statale, sia quella paritaria, ha aperto nuovi spazi ed offre molteplici potenzialità per riscoprire un nuovo modo di essere della famiglia all'interno della scuola, intesa come comunità educativa. La riforma degli organi collegiali delle scuole statali e paritarie, ferma da alcuni anni in Parlamento, per evitare di ripetere esperienze fallimentari o che non hanno realizzato le attese sperate, dovrà tenere presente da un lato la priorità dei diritti e dei bisogni formativi dell'alunno rispetto ai pur legittimi interessi, anche economici, della società e delle componenti professionali della scuola (docenti, non docenti, dirigenti, gestori) e dall'altro lato non dimenticare che con una semplice norma legislativa è illusorio credere di poter superare una storia scolastica (e non solo quella statale!) che ha considerato i genitori come semplici utenti (o peggio clienti), se non addirittura come una controparte.

\* \* \*

## **Il punto di vista di un gestore**

Suor ANGELA MARIA MACCIONI

### **Premessa**

La mia riflessione parte dalla consapevolezza che i genitori sono i primi educatori dei propri figli e si pone in una precisa prospettiva:

- concepire l'educazione come sistema di rete;
- chiarire l'apporto *dei genitori* nella scuola attraverso il Patto educativo.

In altre parole, occorre evitare di entrare nella prospettiva che la scuola sia l'unico luogo di educazione, in cui tutti i responsabili dell'educazione possano dare apporti, senza curarne la specificità.

L'educazione è concepita da noi come un sistema di rete, cioè come un insieme di luoghi in relazione tra loro, ma differenziati, ciascuno dei quali porta un contributo specifico, nell'ambito del principio di sussidiarietà, all'obiettivo comune: la maturazione umana integrale del giovane. In questo senso la famiglia, la scuola, come la parrocchia, sono luoghi educativi con caratterizzazioni specifiche e in cui agiscono prioritariamente educatori specifici.

Famiglia, parrocchia e scuola però – sempre nell'ambito del principio di sussidiarietà – devono essere in costante relazione per verificare che il lavoro sia comune, cioè persegua le stesse finalità, senza interferenze o contraddizioni.

In questa ottica i genitori cooperano con la scuola, definendo le forme di tale collaborazione in base al progetto educativo comune, esplicitato nel Patto educativo. Grazie alla profondità della loro unione sacramentale, essi possono apportare nella scuola una sintesi cristianamente ispirata della cultura della propria epoca, finalizzata alla testimonianza del valore della fede e dell'importanza per l'uomo di una sua personale adesione ad essa.

Il dialogo tra scuola e genitori, che si incontrano nel Patto educativo, non è solo l'insieme dei processi che da questo patto derivano, ma anche il proseguimento dell'interazione ideale, continuata tra famiglia – quale originaria comunità educativa – e altre comunità educative, le quali danno vita alle scuole cattoliche o di ispirazione cristiana.

## Scuola e famiglia per un'azione educativa efficace

**1. Convergenza tra comunità educative e famiglie.** Parto da un interrogativo: dove nasce la convergenza tra le comunità educative e, in particolare, tra scuola e genitori? «Le comunità educative si sentono interpellate dalla domanda dei giovani e delle famiglie ..., se ne lasciano sfidare, ... convinte che non si tratta soltanto di problemi di maggiore garanzia e di servizi integrativi della scuola, di cultura generale e di qualificazione professionale, ma di esigenze più profonde, anche se inesprese, di diritti e doveri di educazione, di *crescita integrale*, di avvio alla professionalità come valore, come vocazione ...».

La scuola nasce dall'incontro e dalla convergenza della domanda dei genitori e dell'offerta del gestore. Tale convergenza sviluppa il dialogo dal quale nasce il Patto Educativo i cui soggetti sono i genitori e la Scuola, con la partecipazione dell'alunno in proporzione al suo grado di maturità. I genitori sapendo entrare da protagonisti nella scuola, attraverso l'elaborazione e la stipula del Patto educativo diventano – a pieno titolo – interlocutori del suo progetto educativo.

La relazione di scambio tra genitori e scuola può essere, però, concepita come patto educativo solo se i contraenti sono all'origine del patto e se sono chiari i diritti e i doveri che contraggono gli uni verso gli altri: i genitori sono chiamati pertanto a rafforzare l'autonomia della scuola, la scuola a rafforzare la capacità di autonomia dei genitori, senza dimenticare che al centro c'è la persona del bambino, del ragazzo, del giovane che deve trovare nella famiglia e nella scuola due luoghi complementari e sinergici ai fini del suo sviluppo e della sua educazione.

La famiglia, inoltre, spesso ispira lo stile di relazione nella scuola. Nella visione e nella prassi salesiana, per esempio, la Comunità educativa è ispirata allo stile di famiglia e diviene, a sua volta, modello organizzativo della stessa comunità religiosa. Il suo paradigma è dato da una convivenza che, per le relazioni di autorità e di affetto, si ispira ad analoghi rapporti che esistono in una famiglia naturale tra genitori e figli, tra fratelli e sorelle.

Si configura, così, un'organizzazione in cui ogni componente della comunità educativa ha un suo ruolo specifico, come avviene in ogni organizzazione esistente, qualunque siano le sue finalità e i suoi obiettivi.

### **2. Le piste privilegiate di interazione scuola-famiglia.**

- *Fare* dell'interazione tra genitori ed educatori uno stile di convivenza civile e di presenza nella comunità ecclesiale.
- *Far assurgere* a fatto epistemologico e culturale, trasmesso attraverso le discipline di studio, lo scambio degli apporti reciproci tra genitori ed educatori (cioè rendersi capaci – come genitori – di crescere insieme con i figli, aprendosi ad un'esperienza di educazione permanente; di interpretare la propria esperienza di vita coniugale e professionale, di esprimerla culturalmente e di farla dialogare alla pari con l'esperienza scolastica e formativa dei figli, “portando” così la propria coniugalità nella scuola).
- *Potenziare* l'interazione scuola famiglia nell'azione educativa di orientamento professionale e vocazionale.

L'orientamento si colloca nel processo educativo-formativo come un modo specifico di realizzare la persona nelle sue potenzialità, preparandola a motivare scelte professionali nei vari stadi del suo sviluppo, sia nella giovinezza che nell'età adulta. L'azione orientativa si qualifica come una modalità educativa permanente, volta alla costruzione dell'identità personale e sociale del soggetto in un adeguato progetto di vita ...

Nella tensione a far maturare e vivere un progetto di sé realistico, orientato verso gli altri, punta a sviluppare la capacità di orientamento riguardo:

- alla vita affettivo sociale (stato di vita)
- alla collocazione professionale (lavoro)
- alla scelta socio-politica (indirizzo, area e modalità di intervento a favore della società, riferimenti ai valori umani e cristiani di base, senza entrare in scelte partitiche specifiche)

- al significato ultimo e totale dell'esistenza (visione del mondo e dell'uomo, fede religiosa)
- *Interagire* nella formazione della coscienza, nell'educazione all'amore e alla famiglia, nell'educazione sociale e politica.

L'educazione all'amore e alla famiglia, di competenza originaria di genitori, insieme con l'orientamento è punto centrale del raccordo tra scuola e genitori: la scuola deve dare il suo apporto in sintonia con il progetto educativo familiare, nell'ambito del patto educativo.

- *Collaborare* con le varie componenti della comunità educativa della scuola, soprattutto con i singoli docenti e i coordinatori (oggi diremmo tutor).
- *Difendere e sostenere* l'esercizio della libertà di educazione e di istruzione, di scelta di personali percorsi formativi da parte dei cittadini, di parità giuridica ed economica della scuola libera non statale.
- *Formare* altri genitori.
- *Attuare* nello stile della vita di famiglia e nell'educazione dei figli il sistema educativo proprio della scuola frequentata dai figli.
- *Vivere* la dimensione ecclesiale e missionaria della scuola cattolica.

**3. Una strategia per l'interazione.** Alla luce del Progetto educativo della scuola e del Piano dell'offerta formativa, elaborare insieme – scuola e genitori – un progetto di interazione in cui:

- mettere a fuoco le tematiche educative e “carismatiche” che stanno maggiormente a cuore alle diverse componenti della Comunità educativa gestore, docenti, genitori, ...
- prevedere modalità, tempi e spazi per
  - potenziare il confronto su di esse e sulle piste indicate al punto due,
  - condividere la visione ad esse sottesa per creare una sinergia di intenti, interventi educativi e proposte culturali che esprimano l'identità della scuola
- concordare azioni e apporti operativi ecc.

## Conclusioni

Si ritiene che un'efficace interazione scuola-genitori, più che in un fare “dentro o fuori della scuola”, si traduca in una scelta comune di lavorare in rete e in sinergia di intenti, proposte culturali, visioni, nei luoghi educativi propri di ogni istituzione in modo da contribuire tutti alla educazione integrale dei giovani per farne dei cittadini del futuro, onesti, felici e appassionati della vita in quanto motivati a viverla come dono e come servizio.

\* \* \*

## Il punto di vista di un Dirigente

Fr. MARIO PRESCIUTTINI

La convinzione di fondo è che il “ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica” è strettamente connesso con il concetto di “comunità” che è alla base della identità stessa della scuola cattolica. Con le sue ricche connotazioni e articolazioni, tale concetto costituisce la matrice da cui scaturiscono tutte le potenzialità educative che possono arricchire la vita di una istituzione scolastica.

### 1. La specificità della scuola cattolica

La prima caratteristica della Scuola Cattolica è quella di essere una *comunità cristiana* che partecipa alla missione evangelizzatrice della Chiesa.

«La dichiarazione *Gravissimum educationis* segna una svolta decisiva nella storia della scuola cattolica: il passaggio dalla scuola-istituzione alla scuola-comunità. La dimensione comunitaria è specialmente frutto della diversa coscienza di chiesa che il Concilio ha raggiunto» (DRESC 31). «La Scuola Cattolica, più di ogni altra, deve costituirsi in comunità finalizzata alla trasmissione dei valori di vita... La dimensione comunitaria della Scuola Cattolica è dunque esigita non solo dalla natura dell'uomo e dalla natura del processo educativo, come per ogni altra scuola, ma dalla natura stessa della fede» (SC 53-54).

## 2. La presenza dei Genitori

«I cristiani sono seriamente impegnati a garantire nella scuola una presenza vivace e incisiva... La partecipazione diventa un appello e un modo di essere ai quali non ci si può sottrarre» (SCOI 1).

«Anche nella Scuola Cattolica i genitori rimangono i primi responsabili dell'educazione dei figli, rifiutando ogni tentazione di delega educativa, e sono a pieno titolo membri della comunità educante. La loro responsabilità e il loro compito si articolano in alcune direzioni ben precise» (SCOI 43):

- motivazioni per la scelta,
- collaborazione al progetto educativo,
- ponte naturale tra scuola e società,
- associazioni dei genitori (cfr. SCOI 44-47).

I genitori «sono tenuti alla collaborazione attiva e ciò richiede che da una parte aiutino lo sforzo educativo compiuto dalla Scuola Cattolica e dall'altra vigilino, attraverso i diversi mezzi offerti dalle strutture di partecipazione, perché essa sia fedele ai principi educativi cristiani» (SC 73).

Tre aspetti in particolare connotano questa presenza:

### - la comunità educante

«La comunità educante, costituita da tutti coloro che in qualche modo partecipano alla vita della Scuola Cattolica, è il centro propulsore e responsabile di tutta l'esperienza educativa e culturale, in un dialogo aperto e continuo con la comunità ecclesiale di cui è e deve sentirsi parte viva» (SCOI 34).

«La comunità educante opera tanto più efficacemente quanto più si rafforza nell'ambiente la volontà di partecipazione. Il progetto educativo deve interessare ugualmente educatori, giovani, famiglie, in modo che ognuno possa svolgere la sua parte, sempre in spirito evangelico di carità e libertà» (DRESC 39).

### - modello ecclesiale di riferimento

«L'ecclesiologia di comunione è l'idea centrale e fondamentale nei documenti del Concilio» (ChL 19). «La comunione ecclesiale si configura, più precisamente, come una comunione "organica", analoga a quella di un corpo vivo e operante: essa, infatti, è caratterizzata dalla presenza della *diversità* e della *complementarietà* delle vocazioni e condizioni di vita, dei ministeri, dei carismi e delle responsabilità» (ChL 20).

### - unità nella varietà

«Infatti sono diversi i doni, come sono diverse le mansioni e le competenze richieste dalla programmazione e dalla gestione della vita della scuola, ma ogni dono e ogni compito vanno rispettati e fatti convergere armonicamente nel servizio educativo. Né va dimenticato il vasto processo di partecipazione maturato nella pedagogia scolastica di questi decenni» (SCOI 34).

Su questi temi ritorna il recente documento della Congregazione per l'educazione cattolica, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*, in diversi passaggi. Ne segnalo qualcuno:

- n. 13: circolarità carismatica,
- n. 41: dinamismo della reciprocità nella comunità educativa,
- nn. 46-49: la comunità educativa e le sue articolazioni.

In particolare: «La reciprocità delle vocazioni, evitando sia la contrapposizione, sia l'omologazione, si colloca come prospettiva particolarmente feconda per arricchire la valenza ecclesiale della comunità educativa. In essa le varie vocazioni svolgono un servizio per la realizzazione di una cultura della comunione. Sono vie correlative, diverse e reciproche che concorrono all'attuazione piena del carisma dei carismi: la carità» (n. 21).

### 3. Educazione e non solo istruzione

«La scuola cattolica ha interesse a continuare e a potenziare la collaborazione con le famiglie. Essa ha per oggetto non solo questioni scolastiche, ma tende soprattutto alla realizzazione del progetto educativo» (DRESC 42).

La presenza dei Genitori, come parte integrante della comunità educante, si configura quindi come partecipazione all'azione educativa complessiva della scuola, più che a qualche suo momento specifico, quale potrebbe essere la dinamica insegnamento-apprendimento, specialmente se isolato dal suo contesto vitale.

Tre percorsi vanno particolarmente sottolineati:

#### - a partire dalla comunità

L'educazione è frutto di una serie di azioni convergenti e articolate non attribuibili *in toto* a nessuna delle categorie o componenti coinvolte nella comunità educante presa a sé.

La comunità si può articolare in vari cerchi concentrici:

- la comunità di fede, nucleo centrale, composta dalla comunità religiosa, da docenti, genitori e altri che assumono la responsabilità dell'animazione;
- la comunità educante: dirigenti, docenti e genitori, specialmente rappresentanti di classe;
- l'associazione dei genitori della scuola, che può essere anche parte di una struttura di coordinamento locale più ampia, comprendente ex-alunni, volontari, giovani, ecc.;
- coordinamento tra le associazioni genitori delle diverse scuole della rete, ad esempio della Provincia religiosa;
- collegamento con associazioni genitori delle altre scuole cattoliche. In questo ambito si apre la prospettiva delle strutture associative a livello nazionale, per una rappresentanza complessiva della scuola cattolica e un coordinamento delle istanze e delle potenzialità dei genitori. La proposta AGESC rappresenta una concreta opportunità da inserire nella prospettiva di crescita del ruolo dei genitori nella scuola.

#### - nella comunità

I genitori, inseriti nei vari livelli di partecipazione, sono chiamati a svolgervi la propria azione educativa diretta e/o indiretta:

- apporto alla recezione e alla diffusione del POF;
- contributo alla programmazione educativa della scuola;
- presenza attiva negli organismi di partecipazione;
- collaborazione a momenti specifici della vita della scuola (religiosi, festivi, giornate particolari, iniziative culturali, ecc.);
- possibili inserimenti nelle classi in base a competenze particolari.

#### - per la comunità

«I genitori sono i primi e principali educatori dei figli. La scuola ne è cosciente. Purtroppo, non sempre le famiglie lo sono. La scuola, allora, si assume anche il compito di illuminarle. Non si fa mai troppo in questa direzione. La via da seguire resta quella del servizio, dell'incontro, della collaborazione. Non di rado succede che, mentre si parla dei figli, si stimola la coscienza educativa dei genitori. Nello stesso tempo, la scuola cerca di coinvolgere maggiormente le famiglie nel progetto educativo, sia in fase di programmazione, sia in fase di verifica» (DRESC 43).

Itinerari di formazione debbono essere messi in atto per le varie componenti della comunità educante, quindi anche per i genitori (una vera e propria "scuola genitori" vede già molte esperienze in atto).

La finalità prima di questi percorsi è proprio la crescita della comunità.

«I canali di comunicazione, quindi, devono essere aperti in ogni direzione tra quanti sono interessati alla vita della scuola. Un ambiente positivo favorisce gli incontri. A sua volta, la discussione fraterna dei problemi comuni arricchisce l'ambiente. Di fronte ai problemi di vita quotidiana, forse complicati da incomprensioni e tensioni, la volontà di partecipare al programma educativo comune può sbloccare difficoltà e conciliare punti di vista diversi. La volontà di partecipazione facilita le decisioni da assumere in armonia con il progetto educativo e, nel rispetto dell'autorità, rende anche possibile la valutazione critica circa l'andamento della scuola, con il concorso di educatori, alunni, famiglie, nel comune intento di operare per il bene di tutti» (DRESC 39).

Nuove forme di gestione? Potenzialità e difficoltà delle forme cooperativistiche ipotizzate (cfr. SCOI 79).

\* \* \*

## **L'AGeSC alla ricerca di un significato per la presenza dei genitori nella scuola cattolica**

Dott. ENZO MELONI<sup>24</sup>

### **A. Presentazione**

#### **1. Scopo iniziale e finalità progressiva.**

Se lo scopo del nostro incontro è una ricerca e quindi una riflessione più approfondita possibile sulla funzione educativa che i Genitori avrebbero nella educazione di scuola cattolica, sia per natura loro come per esperienza acquisita, essendo la educazione nella scuola una azione eminentemente di natura culturale, allora diventa necessaria prima di tutto, una *riflessione di genere* sui presupposti culturali che fondano la loro presenza, una specie di *cultura dai Genitori per la scuola*; per approdare poi alla *differenza specifica* e cioè alla funzione specifica ed esclusiva che essi avrebbero nella scuola cattolica, rispetto agli altri soggetti.

Un elemento significativo, potrebbe essere rappresentato dal fatto che i Genitori sono un *soggetto tipicamente laicale*. Certo, lo sono anche i docenti in massima parte, ma l'elemento caratterizzante la loro presenza, è la "professionalità disciplinare".

Possiamo quindi ritenere che per addentrarci nella ricerca sulla specificità della funzione dei Genitori nella scuola cattolica, una via potrebbe essere rappresentata dalla *analisi filosofico-epistemologica del concetto di laicità* e un'altra via complementare non può non essere una *riflessione teologica sui nuovi ministeri laicali*. Sono un poco come i "sentieri interrotti", o meglio le "cavedagne" di Heidegger, ed è sempre tentativo di una migliore comprensione della *specificità identità della scuola cattolica* e di ciò che quindi la scuola cattolica potrebbe dare e dire a questa nostra società.

#### **2. Modalità di approccio.**

2.1. La prima modalità per compiere questo "pellegrinaggio" e cioè questo andare *per ager*, consiste in una necessaria selezione di percorsi.

---

<sup>24</sup> L'intervento riproduce sostanzialmente una traccia di riflessione elaborata da don Pierino De Giorgi, assistente spirituale dell'Agesc.



Già altre volte abbiamo tentato di esprimere alcuni contenuti di base di una cultura "dai" Genitori, come ad esempio la *dualità, la alterità ecc ...* : qui vorremmo esplorare quale potrebbe essere il principio sintetico di base da cui esse e altre derivano.

Nella coscienza degli operatori scolastici, vige una sana indistinzione tra teoria e prassi: una cosa è fattibile se capita, ed è capita in quanto fattibile. In sostanza è tipico della cultura della scuola il ritenere che un problema è capito se e in quanto dà adito a soluzioni operative e queste producono una maggiore conoscenza del problema.

La innovazione nella scuola sarà quindi frutto non solo della azione dei soggetti professionali o della riflessione di esperti, ma *di un cammino collettivo di tutto il popolo della scuola*. I sentieri interrotti di Heidegger, sono appunto una carrareccia che si inoltra fra i campi, diventa progressivamente sentiero e segno divisorio fra i vari campi, e alla fine una traccia sempre più esigua che si perde nel prato ... ma che prosegue se noi seguiamo. Non è la strada che rende possibile il camminare e lo predetermina, ma sono le modalità dei camminare che costruiscono i vari tipi di strada! Noi vorremmo provare ad addentrarci nel vissuto laicale dei Genitori, come traccia per il percorso educativo di scuola cattolica.

2.2. Recentemente è avvenuto qualche cosa di simile, per i movimenti catecumenali. Il documento ufficiale di riconoscimento da parte della Santa Sede, prende come punto di riferimento il "vissuto del movimento", dando così non solo un sostanziale assenso alla pratica, ma facendola diventare costitutivo della identità del movimento stesso.

Per quanto ci riguarda, abbiamo scelto quindi un percorso analogo:

- *partire dal vissuto laicale dei genitori*, così come vissuto nella esperienza *con* loro;
- *ricercare e descrivere una esperienza simile* su cui si sia già esercitata una significativa attività di riflessione e discernimento, e ci è parso di trovarla in una certa esperienza della cultura francese di alto profilo e di grande significatività;
- abbiamo provato a ricavarne qualche indicazione che avesse senso per la *presenza educativa* nella scuola dei Genitori e da cui potesse derivare un po' più di chiarezza sulla *funzione culturale nella scuola cattolica della genitorialità*. In questo ci siamo riagganciati al Primo Rapporto sulla Scuola cattolica (cap. VIII pag. 154) e a un articolo analogo su "La Famiglia" n. 212 e 213.

### **3. La ipotesi fondativa presa in esame.**

3.1. Introdurre un soggetto nuovo nella scuola come soggetto fondativo di cultura critica significa da una parte saper rispettare la specificità e la libertà della persona e dall'altra riuscire ugualmente ad attingere al rigore scientifico richiesto dai saperi.

Si vorrebbe quindi fare diventare cultura della scuola cattolica anche quel cammino di progressiva chiarificazione di se stessa che la laicità ha compiuto nella storia più recente. Senza di questo, la presenza di soggetti "laici", rimarrebbe testimonianza empirica e occasionale di persone e non esprimerebbe l'esistenza di un quadro concettuale di riferimento.

3.2. Ammesso quanto sopra, occorre chiedersi quali sono i soggetti capaci di essere portatori di laicità nella scuola cattolica italiana e di quali elementi della stessa debbano essere portatori.

3.3. In questa prospettiva occorre essere subito coscienti degli ostacoli che si incontreranno perché sono i medesimi, in cui ha inciampato la laicità stessa nel suo cammino di autoperfezionamento. Il laicismo ideologico, il clericalismo istituzionale e le "burocrazie statali" sono stati i nemici più accaniti o più subdoli della crescita della laicità, così come lo sono della scuola cattolica.

Alla base sta sempre la difficoltà di percepire quale è la *funzione della cultura*, la quale, se da una parte rappresenta il limite entro cui i fenomeni sociali vengono capiti, dall'altra è però anche l'unico strumento, attraverso cui le offerte educative si pongono a confronto: e le due cose non sempre possono combaciare fra di loro!

3.4. Forse l'esigenza più importante sarebbe quella di saper disporre di un atteggiamento mentale realmente e correttamente capace di *ascolto*, interessato e rispettoso.

Se narrare è comunicare il senso che una esperienza ha per il soggetto comunicante, e quindi non significa semplicemente parlare di se stessi a se stessi, ascoltare significa «percepire le esperienze di senso come si danno da se stesse, lasciandole alla loro libertà di dispiegamento». Di fronte ad esse «occorre sapersi ritrarre e accantonare le nostre categorie mentali della pre-comprensione, per lasciare spazio, affinché i fenomeni di creatività culturale spontanea, possano mostrarsi e dandosi si possano anche interpretare» (Theobald).

Sarebbe quindi un atteggiamento estetico quello che consentirebbe di entrare più correttamente e più proporzionatamente nei problemi che andiamo ad enucleare.

Vorremmo insomma proporre un *atteggiamento estetico di ascolto della laicità*, in quanto capace di fondare "scientificamente" la presenza culturale-educativa dei Genitori nella Scuola cattolica, come elemento costitutivo della sua identità.

3.5. Si tratterebbe quindi, come pre-condizione culturale di base, di interpretare il fatto educativo scolastico, come "fenomeno" estetico, e perciò di liberare un fenomeno che è estetico, dai contenuti previ rispetto ad esso.

Ci avviciniamo a un Referendum che in realtà è sulla legittimità culturale più che istituzionale della scuola cattolica e impressiona la rozzezza atavica di atteggiamenti mentali che appartengono all'età della pietra della riflessione scolastica. Quasi quasi conviene cominciare a convincerci che esiste un servizio che la scuola cattolica non ha ancora saputo rendere alla società italiana. C'è, pare, nel cattolicesimo della Chiesa italiana qualche cosa che deve ancora evolversi e sembra che lo possa fare solo se posto di fronte a situazioni di radicale rifiuto della sua offerta educativa scolastica. Credo cioè che le difficoltà della scuola cattolica, abbiano *una missione verso la Chiesa italiana*, perché essa, nonostante le apparenze, appartiene troppo poco alla Società e alla vita comune della gente comune.

Chi ha fatto scuola nella scuola cattolica, e per tutta una vita, ha sovente vissuto questa esperienza di anguillosità. Quando ogni giorno, ma specialmente al lunedì mattina ci si incontra con quegli occhi di pesce lesso dei propri alunni, non si può non chiedersi ogni volta: Ma siamo qui per un bisogno umano di crescita o per una necessità istituzionale? Stiamo parlando alla loro vita o a due orecchie, una per l'entrata e l'altra per la uscita? Per chi è religioso in una specifica congregazione viene spontaneo chiedersi la riconoscibilità scolastica della sua vita. Questa scuola cattolica ha, insomma, qualche cosa da dire di veramente valido per la vita della società?

Viene sempre in mente ciò che già il Barbarossa pensava degli italiani: *Federicius Barbarubea dicebat quod italianos esse sicut anguillas quae capi non potest nec per caput, nec per caudam, nec per medium!*

È doveroso quindi chiedersi: La scuola cattolica ha proprio bisogno della parità, o della libertà di scelta dei Genitori e questo per motivi di identità della stessa? Quali valori come scuola cattolica, proponiamo alla società? La scuola cattolica vuole proporre la uguaglianza tra le scuole o una forte e marcata diversità, proprio per dare motivo alla libertà di scelta?

#### **4. Il farsi della scuola cattolica**

Possiamo quindi chiudere questa presentazione dicendo che questo incontro potrebbe già essere in se stesso, per il suo stesso modo di farsi, un modello esemplare del come potrebbe evolvere la scuola cattolica e quindi di che cosa si potrebbe proporre per la presenza delle varie soggettività nella scuola cattolica.

Se prendiamo come elemento fondativo il vissuto di un tipo di soggetto ben individuato e correttamente compreso, dando così sostanziale consenso teoretico per tutta la scuola alla sua pratica di soggetto specifico, allora la innovazione nella scuola cattolica non sarà frutto solamente di

"progetti" di persone sostanzialmente estranee alla scuola o di "azioni" di soggetti professionali, come i docenti, ma la *scuola cattolica si propone come pellegrinaggio di popolo* in cui tutto, ma proprio tutto il popolo della scuola e per la parte che a ognuno compete ha un suo posto e una sua funzione costruttiva di qualità educativa.

Tradotto in termini di contemporaneità, possiamo forse azzardare che *la scuola cattolica intende proporre una istituzione scolastica che si struttura come associazione di terzo settore in quanto espressione del privato sociale e che offre una cultura dai soggetti, fondata sulla loro esperienza riflessa di rapporto Ragione-Fede e Ragione-Vita.*

È quindi il voler essere scuola della società civile che determina il farsi strutturale e culturale della scuola cattolica e che simboleggia che cosa la scuola cattolica vuole dire e dare a tutta la società.

## 5. In sintesi

5.1. È appena uscito un curioso manuale di Filosofia, se così si può chiamare, *Storia della Filosofia come stupore* di Jeanne Hersch (morta a 90 anni nel 2000). Il titolo non è ovviamente molto originale perché si trova già nel *Teeteto* platonico, ed è ripreso dalla *Metafisica* di Aristotele, ma come ogni manuale che si rispetti ha una sua dichiarazione di intenti all'inizio, e alla fine una sintesi dei risultati raggiunti: né gli uni né gli altri risultano tali rispetto ai contenuti del testo. Questo potrebbe anche semplicemente significare che contenuti, intenzioni e risultati, sono tre variabili indipendenti di ogni azione educativa.

Anche questi appunti vorrebbero essere nelle intenzioni una testimonianza della possibilità di una *presenza culturale della genitorialità* nella scuola di una comunità di Fede, ma partendo dalla evoluzione già in atto del modo di essere e di capirsi della laicità come caratteristica naturale dei genitori. È il paradosso di una "polarità percorribile" ai fini di una ulteriore comprensione della identità della scuola cattolica.

5.2. Si tratta quindi di un quadro teoretico, poco impacciato da citazioni e riferimenti, nell'intento di rendere più gestibile un problema, attraverso la narrazione di un evento molto comune; una frotta di genitori che varca le porte della scuola, ... per pagare la retta, ... per chiedere informazioni, ... per ricevere indicazioni sulla situazione dei propri figli, ... ecc .... riletto con gli occhi dello stupore, per afferrare ciò che questo affaccendarsi sottintende di più vero e di più vivo.

5.3. Si tratterebbe quindi di analizzare la *concezione filosofica della laicità*, così come si è evoluta all'interno di se stessa e per sue esigenze di completezza, e la riflessione teologica sui nuovi ministeri laicali. Esse vengono assunte come due *precondizioni culturali* per una più proporzionata comprensione della specificità culturale della presenza dei genitori nella scuola cattolica e della loro funzione nel momento curricolare.

5.4. Tutto questo non solo ai fini di un miglioramento della offerta educativa della scuola cattolica, ma soprattutto per chiarire il servizio che questa educazione può rendere ai problemi complessivi del vivere civile.

La prospettiva di lavoro del nostro incontro e quindi un titolo orientativo di questi appunti, potrebbe essere: "Che cosa la scuola cattolica propone circa la presenza dei genitori nella educazione di natura scolastica, soprattutto rispetto ai problemi globali della vita della società".

5.5. Ci siamo quindi proposto, attraverso questi appunti

- a) di dare in prima istanza un quadro dell'esistente circa la laicità e quindi gli elementi culturali generali più facilmente raggiungibili;
- b) di provare poi a cimentarci in una specie di analisi epistemologica del concetto di laicità;
- c) di trarre da questo gli elementi costitutivi di un più evoluto concetto di laicità;

d) e infine con tutti questi elementi, di concludere a una lettura più approfondita della identità della scuola cattolica che fondi la necessità della compresenza nella scuola cattolica, di "soggetti laici".

Occorrerà, poi, ma questo troverà posto in un testo a parte, una qualche conclusione riguardante l'AGeSC (Associazione Genitori Scuole Cattoliche), e cioè una presenza dei genitori, strutturata in un certo modo.

## **B. La laicità come preconditione culturale per la identità della Scuola Cattolica.**

### **1. Un quadro generale della riflessione esistente sulla "laicità" e le sue più immediate ripercussioni sulla Scuola Cattolica.**

1.1. *Fonti utilizzate.* Ci siamo serviti di materiale vario, piuttosto recente e non immediatamente raggiungibile e non ancora strutturato organicamente, anche se verrà pubblicato presto su una rivista italiana. Non essendo però lo scopo quello di pubblicare un articolo su una rivista scientifica, ma fornire elementi per una riflessione comunitaria, oltre al resto opzionale anch'essa, abbiamo liberamente utilizzato:

- a) varie interviste di Ricoeur, specialmente quelle a riguardo degli incontri di Castelgandolfo e che rappresentano una lettura epistemologica di vari termini usati;
- b) un poco più recente, e estremamente significativo il dibattito in Francia che è seguito alla decisione del ministro della P. I. Lang nel precedente governo, di proporre un "rapporto" (14 Marzo e 19 Aprile) su "L'insegnamento del fatto religioso nella scuola laica". Ne è seguito un dibattito ufficiale tra Debray, il Rettore e i decani delle facoltà cattoliche francesi, ma soprattutto un ampio dibattito più "privato", che ha visto l'intervento di P. Valdrini, (Magnifico Rettore dell'Institut Catholique) e di altri studiosi sia cattolici come protestanti, J. L. Marion (Filosofia, Sorbona), Theobald (Teologia, Sèvres), J. Greisch (filosofia della religione), Derrida (Scuola Alti Studi di Scienze Sociali), i cui interventi sono reperibili in varie interviste più che in scritti di natura accademica;
- c) significativo in Italia il 47 Sinodo diocesano milanese, riassumibile in queste parole del card. Martini: «Non è possibile che una Società (noi dovremmo dire: che una scuola cattolica) si rinnovi senza una presa di coscienza delle buone ragioni di una convivenza sociale e cioè del senso dell'appartenenza, della responsabilità condivisa, del perdono reciproco...». Anche nella citazione riportata di Paolo VI (EN 20): «Occorre evangelizzare ... le culture dell'uomo, partendo sempre dalle persone e tornando sempre ai rapporti delle persone tra loro e con Dio».
- d) altre fonti che saranno indicate in seguito caso per caso.

1.2. *La conclusione più immediata per l'identità della scuola cattolica.* Siamo minoranza tra minoranze. La scuola cattolica ha fatto e sta continuando a fare esperienza di debolezza e di marginalità, rispetto anche alla Chiesa stessa e alla stessa scuola privata laica.

Che cosa sta *imparando* la scuola cattolica, da questa situazione?

a) La scuola cattolica italiana sa benissimo che non la si può più pensare e utilizzare da parte della Chiesa, come un grande e forte apparato cattolico, capace di dominare la educazione scolastica. Fu la grande illusione di Pio XII e dell'UCIIM nell'immediato dopoguerra!

b) La scuola cattolica italiana da parte sua sta capendo che ai fini della propria specificità non può neppure proporsi solo come soggetto particolare minoritario, e quindi solo come espressivo di una cultura di parte e con responsabilità limitata ad essa.

c) La scuola cattolica italiana percepisce che deve sapersi presentare come *modo possibile dell'intera società italiana*, in quanto

- dispone di *capacità propositiva* propria e specifica rispetto ai problemi della vita civile,
- dispone di una *capacità ricettiva* propria e specifica nell'ambito della cultura di tutti.

La scuola cattolica è quindi chiamata a sapersi laicizzare per consentire alla Chiesa, non tanto di "parlare allo Stato", da Istituzione a Istituzione, quanto di dire ciò che essa ritiene importante per il vivere civile. In questa prospettiva, il concetto di laicità viene ad assumere una valenza fondamentale perché viene preso a partire dalla società civile come il criterio critico verificativo della ricaduta nel sociale del contenuto religioso. Questo definisce già abbastanza bene che cosa si intenda per laicità nella scuola cattolica.

1.3. *Una conseguenza decisiva per la scuola cattolica.* Il passaggio decisivo quindi da fare entro la scuola cattolica è quello da una concezione della cultura come produzione di contenuti autosufficienti, quasi una lettura ordinata e organicamente completa di tutto il reale, a una cultura come capacità di ascolto delle ampiezze e profondità della realtà, senza previamente ridurla alle categorie interpretative del soggetto. Quindi, una scuola cattolica più laica non è meno religiosa, in quanto consente alla Chiesa una presenza più completa poiché da una parte aiuta la Chiesa a collocarsi nei meccanismi in cui si costruiscono i fenomeni sociali e dall'altra permette alla Chiesa una presenza culturale libera perché non legata all'essere una Istituzione.

A titolo di esemplificazione si può indicare il punto in cui nel documento citato di Debray si parla di passaggio da una laicità di "incompetenza" (il religioso non ha nulla a che fare con lo scientifico-scolastico), a una laicità di "intelligenza" (è un fatto da indagare). È in questo secondo ambito che si colloca il senso di una scuola dei soggetti, e che culturalmente è stato chiamato il "tornante teologico della fenomenologia francese". In sostanza, un fatto, in questo caso la presenza dei genitori, diventa "icona" di realtà culturali nuove, legittimamente presenti e quindi non da rifiutare ma semplicemente da capire.

Proprio nell'esperienza educativa quotidiana della scuola cattolica, il fatto religioso, quando c'è, sembra più prassi occasionale che riflessione culturale sistematica, più devozione delle persone che interpretazione del reale. Nell'inserimento quindi dei soggetti nella scuola, si deve iniziare proprio con quei soggetti i quali, per essere presenti, devono riflettere sulla propria prassi e come portatori naturali della "alterità" non fanno consistere il conoscere in una riduzione delle cose alle categorie mentali del soggetto pensante.

Il recente meeting di Rimini può portare qualche ulteriore elemento illuminativo in questa direzione. Le esperienze di senso non sono trasmesse entro contenuti culturali previ, ma sono vissute in esperienze estetiche collettive di tipo simbolico. Si tratta del ritrarsi della proposta contenutistica, perché il fenomeno estetico possa donarsi, e donandosi, essere interpretabile. Un'opera d'arte è, come i genitori, un dono gratuito e totale di se stessa, ed è sulla emozione che ti viene donata che si innesta e si genera la riflessione concettuale. Sarebbe come dire che una scuola cattolica, per ben educare ha più bisogno di un Balthassar che di un Rahner, di un Chenu o di un De Lubac.

1.4. Anticipando due conclusioni finali, dovremmo dire che il problema fondativo delle identità e perciò della legittimità della scuola cattolica oggi verrebbe a porsi in questi termini già accennati: *la scuola cattolica, che cosa di suo e di specifico e di importante è in grado di dire per la soluzione dei problemi di tutti?* La scuola cattolica più che cercare di farsi riconoscere come istituzione, deve legittimarsi per ciò che di intelligente e di importante ha da dire alla società nel suo insieme.

È quindi in questa prospettiva di identità che va pensata la specificità della funzione dei genitori, come soggetti sociali perché provenienti dal sociale e capaci di porre la scuola in immediata relazione con il sociale, senza preve mediazioni contenutistiche o istituzionali. È questa "natura" dei genitori che, paradossalmente, mette più a rischio la loro presenza di laici nella scuola "cattolica", in quanto pone al centro della identità della scuola cattolica una caratteristica esclusiva dei genitori e cioè la capacità di rendere il fatto religioso fatto pubblico, senza la mediazione di una cultura specifica e senza la necessità di una previa riconoscibilità istituzionale della scuola cattolica, e quindi senza la previa appartenenza alla Chiesa.

1.5. Quindi, proprio ai fini fondativi della specificità culturale della scuola cattolica, mi sembrerebbero necessarie due riflessioni preventive e l'avvio di una iniziativa pratica.

- a) Una riflessione di tipo filosofico su che cosa sia veramente la laicità e come questa abbia natura liberante nella educatività di scuola cattolica.
- b) Una riflessione di tipo teologico sui cosiddetti nuovi ministeri laicali, che aiuti a capire quali prospettive nuove di presenza si offrano al laico credente nella società e quindi nella scuola.
- c) Il percorso operativo è abbastanza evidente. Con il materiale elaborato e con un progetto mirato, deve essere possibile offrire alle scuole cattoliche che "ci stanno", la possibilità di una progressiva serie di incontri tra ente gestore, personale religioso e personale laico, per un avvicinamento culturale nell'ambito dello stesso carisma, degli elementi tradizionali costitutivi della scuola cattolica con il portato nuovo della laicità come valore promozionale reciproco.

## **2. Una specie di analisi epistemologica del concetto di "laicità".**

(In realtà si tratta della raccolta delle riflessioni che ci sono parse più attuali e pertinenti, così come emerse nei vari momenti di riflessione e nei corsi di formazione).

2. 1. *Impostazione dei problema.* Se il superamento dell'approccio umorale e... sulfureo e se la *riconfigurazione critica del concetto di laicità* all'interno dei nuovi contesti culturali, ha finito con il proporre modalità nuove e diverse per la presenza dei cattolici in politica e nella vita pubblica, ne segue che è possibile, partendo da queste riflessioni, ricomprendere meglio anche quale potrebbe essere la specificità dei genitori in una attività tipicamente laica, come è quella educativo-scolastica.

In sostanza una laicità "sana" che non pretende più, perché non ne ha il diritto, che il cattolico giustifichi la propria esistenza istituzionale, e una ecclesialità altrettanto "sana" che prescinde per la sua esistenza istituzionale dalla ricerca del consenso e della tutela dello Stato, convergono nel chiedersi: Che cosa, assieme, possiamo proporre di veramente significativo per l'educazione di natura scolare?

E convergeranno anche nella soluzione. La scuola cattolica, per essere più e meglio educativa e quindi per dare senso alla vita, deve fare posto accanto alla verità "capita" anche alla verità "testimoniata", e alla verità "donata". L'impegno culturale non si esaurisce in un problema da approfondire e perciò in un qualche cosa da possedere sempre meglio attraverso la razionalità, ma è anche mistero donato, da sempre più profondamente vivere attraverso la sua accettazione come dono gratuito di senso per il vivere umano.

2.2. Se partendo da queste riflessioni ne è già derivato che il compito principale della Chiesa nella Società, non è «far riconoscere se stessa come Istituzione, ma è far conoscere qualche cosa di importante e nuovo per la vita associata», allora ne segue che la Scuola cattolica si giustifica se e in quanto è capace di dir qualche cosa di importante per la educazione scolastica in quanto tale.

Questo qualche cosa di nuovo e importante, prima ancora che nei contenuti proposti, consiste nel riconoscere a un "mondo vitale" una capacità di presenza educativa di natura scolare, e consiste nel renderlo capace di questo, attraverso una professionalizzazione corretta e proporzionata. E questo che è dovere della scuola cattolica, deve diventare diritto della Società e obbligo per lo Stato.

Quindi *la libertà di scelta educativa dei genitori* non si configura più solamente come costitutiva della identità della scuola cattolica perché diritto previo e contenuto educativo presente nei genitori prima della loro presenza nella scuola e che quindi sono i genitori a portare nella scuola: la scuola cattolica si impegna a capirlo nella sua valenza culturale, a strutturarla per la istituzione scolastica, a porlo in dialogo con gli altri diritti previ, e quindi a fare della presenza culturale e decisionale dei genitori nel momento curricolare, un elemento decisivo per la innovazione educativa nella scuola, in qualsiasi scuola, e per la crescita sociale e politica delle varie componenti della società.

In altre parole:

- a) da un punto di vista istituzionale si dovrebbe parlare meno di scuola dello Stato e della Chiesa e dei loro sottoprodotti (regioni, comuni ecc ...) e incominciare a dare corpo a una scuola come ente di terzo settore, come espressione quindi del privato-sociale;
- b) da un punto di vista culturale,
  - *per qualsiasi scuola* si dovrebbe incominciare a parlare di fine della trasmissione del sapere consolidato come unico ed esclusivo modello che fa evolvere in parallelo la razionalità umana, e si deve incominciare a parlare o almeno a pensare alla cultura scolastica come sintesi e polarità tra processi logici, teoretici, universali e astratti, e testimonianze narrate.
  - *per la scuola cattolica*, poi, si dovrebbe incominciare a verificare se le coppie Ragione-Fede, Ragione-Vita, trascendenza-immanenza, laicità-religiosità... siano coppie sufficienti per rendere ragione della complessità del fenomeno educativo (Benoist).

Non per nulla il ricupero della comunità cristiana come il soggetto educante naturale della scuola cattolica, mediante il suo modo di vivere il rapporto Fede-Vita in quanto ragione e senso dell'esistere, prelude anche per la scuola cattolica, alla necessità di ricuperare la testimonianza dei soggetti, nella loro capacità di cultura inespressa perché già giudizio critico sulla realtà. D'altra parte, la Fede non deriva da un testo scritto ma dalla testimonianza vissuta di un fatto.

2.3. Se poi proseguiamo in questa linea di comprensione, allora la cultura della scuola cattolica, basandosi sul binomio Ragione-Fede, Trascendenza-Immanenza, avrebbe bisogno di:

- a) ricercare quale è il nucleo costitutivo di una ragione che ha voluto essere per un paio di secoli solo ragione immanente (la ragione laica), ma che ora, proprio per essere sempre più e meglio ragione, ritiene di doversi confrontare con il fatto religioso;
- b) ricercare quale è il nucleo di una Fede che proprio per riaffermare la radicale alterità della sua proposta, vuole essere sempre meglio "fede nell'uomo", e perciò "*rationabile obsequium*";
- c) ricercare come questi due processi evolutivi, queste due "polarità" evolutive reciproche, possano diventare "assieme" risorse educative di una educazione di natura scolare che è e rimane sempre educazione alla razionalità critica.

Se dunque è stata la cultura laica a introdurre nella cultura scolastica il fatto religioso, dovrebbe essere la cultura cattolica a introdurre nell'educazione di natura scolare la *testimonianza del fatto esperienziale comunitario* come criterio del capire.

In ambedue i casi è una *scuola dei soggetti*, del soggetto laico e del soggetto religioso, quella che si profila come possibile portatrice di sapere critico nuovo, rispetto alla tradizionale funzione di trasmissione acritica della cultura consolidata

2.4. Attraverso una semplificazione piuttosto spiccia ed approssimativa, si potrebbe dire che la educatività della scuola risulterebbe dalla convergenza di due processi:

- a) quello dei saperi, gestito dai docenti mediante le discipline, che sviluppando la loro coerenza logica interna alla teorizzazione, alla astrattezza e perciò alla universalità, si pongono come linea parallela per un equipollente sviluppo della razionalità delle persone;
- b) quello delle testimonianze, nel nostro caso, dei genitori come soggetti semantici della scuola, che partono prima dalle esigenze della loro vita associata a due e poi da quelle più vaste della società civile, per farle diventare criteri giudicativi della sufficienza educativa dello statuto epistemologico delle varie discipline.

Evidentemente questo pone un nuovo e grandissimo problema al momento curricolare della scuola. Si tratta di recepire le *esperienze di senso*, come sono ad esempio quelle dei genitori, per ciò che sono in se stesse e cioè *testimonianze simboliche nel loro libero dispiegarsi* e quindi spogliandole dalle urgenze interpretative e dalla funzione comunicativa di contenuti e di valori e perciò lasciando più spazio possibile alla *sensibilità di chi riceve*.

L'invito alla presenza dei Genitori nella scuola è, alla fin fine, un invito perché la attuale invadenza della tradizionale cultura scolastica di tipo logico, acquisti un po' di sensibilità in direzione

del "sapersi ritrarre", per lasciare spazio sufficiente, specialmente nel momento della cultura di base, affinché, come già riferito, il «fenomeno estetico si mostri e, dandosi, si interpreti» (Theobald).

In sostanza, il Genitore dovrebbe entrare nella scuola cattolica in atteggiamento estetico e con impegno socio-politico, affinché l'educazione di natura scolare sia proporzionata all'oggi della vita e quindi possa diventare "parte" di una scuola pubblica di tutta la nazione.

La laicità consisterà quindi nell'accettare un controllo critico sulla ricaduta pubblica del religioso e il Genitore chiede per sé nella scuola cattolica, quello che la scuola cattolica ha diritto di avere nell'ambito della società e cioè la *libertà di parola*.

### 3. Gli elementi costitutivi di un più maturo concetto di laicità.

3.1. Usiamo come testo di riferimento la lettera ai cattolici di Francia, Proporre la Fede nella Società attuale (ed. du Cerf, Paris 1996) e una Conferenza che è un commento di Mons. Doré, Arcivescovo di Strasburgo.

Ci chiediamo: Se lo specifico di scuola cattolica è il rapporto Ragione-Fede, e se la razionalità della scuola è nello statuto epistemologico delle singole discipline, la Fede da che cosa viene espressa nella scuola? Che cosa la laicità può dare in questa direzione? Quale spazio educativo e quali possibilità operative possono quindi avere dei laici come lo sono i genitori?

Rispetto quindi a due tipici problemi della scuola rappresentati dalle riforme di struttura e da quelle dei contenuti culturali, la scuola cattolica verrebbe a caratterizzarsi per imperniare la sua riforma attorno alla presenza dei soggetti sociali e in particolare dei Genitori, come espressione della laicità.

Usiamo come strumento per capire il senso della loro presenza e la loro funzione, la analisi approfondita del concetto di laicità sopra indicata, e vediamo se da tutto questo possiamo ricavare qualche cosa da dire che sia pertinente alla vita delle persone.

3.2. Il punto nodale "teoretico": la laicità nella scuola come necessaria per fondare culturalmente il rapporto Ragione-Fede. In altre parole, vorremmo dire che senza la laicità nella scuola cattolica non può esistere il fondamentale suo elemento di identità e cioè il rapporto Ragione-Fede, e la funzione specifica dei genitori nella scuola cattolica sarebbe appunto quella di essere i portatori naturali di un "corno" della identità (si usa proprio questo termine nel caso dei dilemmi).

3.2.1. Il punto focale del Cristianesimo è che nell'uomo Gesù di Nazareth si è rivelato il Messia ossia un essere che è al contempo figlio di Dio e salvatore degli uomini. È quindi in una "inculturazione" che la Fede si incontra con il mondo e cioè con ciò che distingue l'uomo dalla natura. Comunemente, indichiamo ciò con il termine "incarnazione", anche se poi questa ha una sua ulteriore concretizzazione storica nella "inculturazione", giudaica prima, greca poi, latina ecc... del cristianesimo. Quindi il rapporto Ragione-Fede è prima di tutto una esigenza della Fede, proprio per potere esistere come Fede.

3.2.2. Le conclusioni più immediate per la scuola, sembrano essere almeno queste due.

- a) Se la natura potrebbe essere espressa tutta partendo da un punto di vista razionale, scientifico, l'essere umano può venire percepito nella sua integralità solo là dove sono più evidenti le sue esigenze di emergere dalla natura, e quindi in un oltre rispetto alla sua comprensibilità razionale. La Fede quindi esprime l'esigenza intrinseca della cultura di superare il suo livello di razionalità sufficiente alla comprensione della natura, ma non capace di una piena comprensione della soggettività umana.
- b) Questa situazione non risulterebbe strutturata in un pensiero organico ufficiale, assunto come proprio da una Istituzione, ma lo si percepisce meglio come "biografia del credente", e quindi nella testimonianza delle persone, e tale potrebbe essere interpretato, a mio parere, il pensiero di s. Agostino, di san Tommaso d'Aquino e di tanti altri.



Se quindi è abbastanza normale pensare ai genitori nella scuola come a portatori naturali ed esperienziali di una laicità in crescita razionale, la loro testimonianza laica nella scuola cattolica è esigita dalla Fede per potere essere se stessa e quindi è costitutiva della identità di una scuola in quanto cattolica.

3.2.3. A questo punto è ovvio sorvolare sulle tipologie del rapporto Ragione-Fede (normalmente si pensa a cinque modalità) perché non servono all'educazione, essendo evidente che non esiste una strutturazione della Fede da parte della Chiesa istituzionale, che abbia come criterio del suo presentarsi una combinabilità diretta con la cultura della scuola.

Questa funzione nella scuola è affidata alla professionalità educativa dei vari soggetti e alla loro differenziata testimonianza storica. Anche la "scienza" in realtà non entra nella scuola, come costitutiva della stessa. La scienza viene prodotta e vive altrove: nella scuola entra, come specifico della stessa, la "didattica" e cioè la sua adattabilità ai fini della crescita di quelle persone.

### 3.3. Il punto nodale operativo.

3.3.1. A questo fine mi sembrerebbe suggestiva la narrazione del *nucleo essenziale di tre testimonianze singole*, anche se è necessario ridurla a pochi cenni ai fini di una concettualizzazione usabile. Sono esperienze preziose, perché pur essendo analoghe a molte esperienze di genitori nella scuola cattolica, hanno però uno spessore di riflessività tale che può aiutare molto i genitori a capire la loro esperienza e la cultura inespresa presente in esse. Si tratta di Tillich, Balthassar, Pannenberg, in "Teologia e Filosofia", della Queriniana.

*Tillich* sostiene che la dimensione religiosa è connaturata all'essere umano e quindi è costitutiva della natura dell'uomo ma non è costruita dalla natura dell'essere umano. Essa consiste in un "Assoluto Incondizionato" che abita nell'uomo. La razionalità dell'essere umano rappresenta la esigenza che la ricerca di senso della vita passi anche attraverso un interrogarsi su di essa e sull'essere aperti e disponibili ad accettare la risposta. Se ne può dedurre che proprio nella scuola in quanto scuola, è culturalmente fondabile un senso per la vita che si basi su un dono gratuitamente ricevuto dal di fuori più che su un risultato prodotto dal soggetto con le sue strutture razionali.

La teologia estetica di *Balthasar* in cui Dio è visto non tanto come fonte del vero e del buono, ma come "amore trinitario", cioè come un essere che esiste perché è capace di donazione totale e gratuita di tutto se stesso e che chiede solo di essere ricevuto per ciò che è, introduce la possibilità di trovare un posto nell'educazione di scuola, anche alla "dimensione estetica". Infatti, il gusto del bello è un dono gratuito e totale che l'opera d'arte fa di se stessa a tutti coloro che la contemplano. Non si tratta quindi di un sentimento individuale, ma di un elemento fondativo della specificità umana.

*Pannenberg*, con la stessa poliedricità delle sue radici culturali, consente e sottolinea la possibilità di acquisizione di un altro elemento di laicità nell'educazione di scuola. È innegabile che la cultura oggi subisca una standardizzazione onnivora a opera del linguaggio tecnico e della espressione linguistica anglosassone. In questo contesto, educare nella scuola significa rendere l'alunno più attento alla ricchezza della cultura come complesso di espressioni della umanità. Il cristianesimo ha, nel passato, già fatto questo, almeno attraverso il contributo del suo patrimonio artistico, dell'ispirazione etica delle varie culture e del patrimonio simbolico concettuale, strumenti questi non molto leggibili dall'uomo di oggi, appiattito su una sola modularità espressiva.

Come si potrebbe, nella scuola di oggi, continuare questa educazione alla pluralità dei modelli comunicativi? E' indubbio che se oggi ha molta più efficacia la testimonianza personale, allora è proprio la convergenza in unità educativa di diverse funzioni di più soggetti che può realizzare nella scuola una sensibilità al valore educante delle differenze culturali.

Una testimonianza realizzata nella vita di persone diversamente pensanti, ma unitariamente credenti, rende abbastanza comprensibile il presente della cultura, perché ne intuisce l'avvenire attraverso la dimensione di Fede.

3.3.2. Più significativa ancora e proprio ai fini costruttivi della identità della scuola cattolica, risulta la testimonianza del percorso globale che la laicità ha compiuto nella sua patria di origine, la cultura francese, e che ha trovato proprio nel problema della scuola cattolica il terreno ideale per manifestarsi. Le tappe e gli elementi più significativi, vorremmo riuscire ad esprimerli attraverso un po' di storia del fatto e della reazione che la Chiesa ha avuto.

*Un po' di storia del fatto.* C'è stata dapprima una *fase anticlericale della laicità* che è molto significativa circa il problema della scuola cattolica.

Con l'inquadramento giuridico del 1901, in Francia tutto ciò che non è statale è considerato privato. Nel 1905 la legge sancisce la netta separazione tra Stato e Chiesa. Ne segue che la scuola cattolica, come qualsiasi altra istituzione religiosa, è istituzione privata e il perimetro consentito alla scuola si identifica con quello consentito ai "beni ecclesiastici ufficialmente riconosciuti". Siamo già nel 1925.

Una conferma che sia stato questo il cammino, lo si ha nel diverso trattamento di questi beni e quindi nel parallelo trattamento della scuola cattolica, in Vandea e in Alsazia, data l'intima connessione esistente in queste regioni tra pubblico e religioso.

Nella Vandea si pensò di dovere e potere continuare a sradicare il senso religioso per riuscire a identificare finalmente quella regione con la Repubblica Francese.

Nella Alsazia, invece, c'era stata di mezzo una guerra mondiale e quindi il cammino delle presunzioni umane era stato devastato nella sola Francia da un milione e mezzo di morti, da quattro milioni e mezzo di feriti, da oltre un milione di morti inglesi e da circa due milioni di morti tedeschi su suolo francese e dagli spostamenti sotto gli occhi della popolazione di circa 25 milioni di soldati. L'Alsazia aveva avuto la più tragica esperienza dei risultati della cultura illuminista francese, della cultura romantica tedesca e della cultura empirista inglese. Su un tratto di fronte di soli 8 Km di lunghezza per due di profondità, queste tre culture hanno offerto alla gente del posto lo spettacolo di 2226 cannoni che per 17 giorni ininterrotti, hanno rovesciato sulla loro terra 2 milioni e 687 mila proiettili. Per completare lo spettacolo, lo scoppio di una mina in una galleria lunga 9 Km a 25 metri di profondità, e caricata con 500.000 kg di esplosivo, superiore quindi alla atomica della seconda guerra mondiale. Il tutto ha avuto come risultato di lasciare su quel terreno e in quei giorni, 300.000 morti. Risultato: spostamento del fronte di circa 300 metri e in un punto solo.

Era ovvio che le persone non interessate a queste esibizioni di muscolosità militare si siano chiesta la sensatezza di quanto accaduto ed era scontato che tutto questo avrebbe avuto una qualche incidenza sulle scelte successive di qualsiasi tipo. Era cioè impossibile illudersi che gli abitanti della Alsazia si sarebbero immediatamente identificati con la Repubblica Francese. In una regione quindi a forte identificazione tra religioso e pubblico, si pensò a una "eccezione concordataria", che accettando questo stato di cose, potesse proprio attraverso la Chiesa esercitare un controllo statale sulla regione.

Non ha molto a che fare con l'argomento in discussione, ma ci permettiamo di sottolineare ciò che nel frattempo accadeva in Italia. La "Libretta rossa" (si chiamava proprio così) di Cadorna, prescriveva: «Il soldato italiano deve desiderare ardentemente l'assalto alla baionetta, perché essa... tenuta a croce... è il mezzo supremo per imporre la propria volontà al nemico». È proprio ricorrente nella storia italiana questa mania dei "milioni di baionette". Comunque il risultato di quel primo anno di assalti alla baionetta tenuta a forma di croce, sono stati 210.000 morti. Era ovvio che la gente finisse con il porsi il problema dell'intelligenza e del tipo di cultura della classe dirigente, così come non sarebbe male che noi oggi ci chiedessimo con chi stava la scuola cattolica allora, e in che cosa l'educazione di scuola cattolica abbia influito e prodotto opinione pubblica a favore o contro la guerra! Siamo stati, forse, i principali contribuenti del consenso alla fabbrica di eroi!

Per rientrare da queste digressioni, al punto di partenza, sembrerebbe di dover sottolineare che il substrato culturale di queste decisioni... legislative è molto evidente: ridurre la Fede alla Istituzione ecclesiastica; questa, a istituzione privata e quindi separata e ininfluenza sulle forme pubbliche del vivere associato. È la fotocopia perfetta del prossimo Referendum sulla Parità!

*Il comportamento della Chiesa: i due paradossi.* Il primo paradosso è consistito in una sottile alleanza tra laicismo e clericalismo, intesi come modi simili di governo delle rispettive realtà, da tutelare mediante una comune legge dello Stato.

In sostanza, quel tanto di anticristiano che è naturalmente inscritto nella cultura clericale, ha trovato normale l'accordo con il molto di anticristiano presente nel laicismo. Si trattava in sostanza di due *sacralità mitiche*, in cui l'accordo derivava dalla tendenza ad assolutizzare la propria realtà in quanto sottratta a qualsiasi istanza di controllo e di verifica. La sacralità dello Stato fondata sulla ragione illuminista che l'aveva posta in atto, trovava un *modus vivendi* con la sacralità di una istituzione ecclesiastica fondata sulla assolutezza della verità di Fede di cui era o si riteneva unica ed esclusiva portatrice.

La gravità del rischio per il cattolicesimo, consisteva però nel fatto che pensare lo *Stato come garante della istituzione ecclesiastica*, significava precludersi il rapporto con ciò che Stato non era, che sembrava piccola e poca cosa allora ma che si avviava ad essere una marea montante.

Da questo non poteva non seguire un *secondo paradosso*. La grande cultura francese laica, si è sempre caratterizzata per un alto livello di umanesimo e perciò di spiritualità.

La cultura cattolica, specialmente quella che faceva perno sui grandi ordini religiosi, Gesuiti e Domenicani in particolare, si era invece impegnata in problemi interni alla teologia, in quanto sviluppò le basi per un superamento della Filosofia neoscolastica a favore del pluralismo culturale delle basi del cristianesimo e per un superamento del Magistero a favore del "principio della Rivelazione". Per quanto riguardava la problematica della partecipazione alla vita pubblica, questo pensiero non produsse nulla di specifico, ma si omologò alla posizione della Istituzione ecclesiastica. Eppure il fondamento era stato posto.

Il ricupero della centralità della Rivelazione rispetto alla veste culturale in cui la si esprime, in questo caso la neoscolastica, significa rendere il fatto cristiano capace di riprendere la parola all'interno della cultura francese.

Fu infatti il pensiero filosofico di alcuni professori "accademici" e non la riflessione teologica nel suo insieme, che divenne capace di partecipare alla costruzione della cultura pubblica francese, assieme alle altre fonti, in sostanza ricalcando il grande esempio di Blondel e di Bergson.

Per quanto riguarda il nostro problema, occorre quindi sottolineare che la cultura teologica non seppe capire le potenzialità interne alla fenomenologia, per una ripresa del dibattito su Dio, in una società post-cristiana, e questo in alleanza sostanziale con la parallela prassi di governo delle Istituzioni ecclesiastiche. In una parola, *per qualificare culturalmente il sapere della Fede, si deve essere capaci di affrontare un confronto pubblico con la cultura del momento.*

Questa assenza, rimarcata in vari scritti, e della teologia e della istituzione ecclesiastica, comunemente indicata come "discussione sul tornante teologico della fenomenologia francese", sancisce il fatto che il dialogo con la laicità passa ad altri soggetti e più in particolare ad alcuni filosofi accademici.

3.3.3. In sostanza era accaduto che mentre si proclamava il massimo di laicità, gli stessi laici, e forse proprio per questo, stavano riconoscendo una qualifica culturale pubblica alla Fede e quindi una funzione pubblica al pensiero cattolico, mentre invece il pensiero cattolico, proprio per il suo permanente legame con la Istituzione, non seppe disporre della autonomia della propria cultura nel rapporto con i laici e quindi non seppe ad esempio fondare la specificità della scuola cattolica nell'ambito di una cultura civile.

In altre parole, una evoluzione positiva della laicità rimase bloccata da una alleanza veramente paradossale tra una laicità "ideologicamente attardata" e una istituzione ecclesiastica "impaurita" dalla esplorazione di quel territorio nuovo che stava diventando il sociale. Così, per quanto ci riguarda, anche la scuola cattolica si esaurì nello sforzo di essere riconosciuta e non avviò il difficile cammino di dire qualche cosa di pertinente alla vita della Società e delle persone. Credo infatti che nessuno possa sostenere che oggi la scuola cattolica nella terra di Cartesio rappresenti un modello esemplare capace di trascinare una scuola della società civile.

3.3.4. Si potrebbe quindi concludere, sostenendo per la scuola cattolica, quanto segue.

- a) L'esperienza francese indica che non è possibile credere di poter prima strutturare culturalmente la Fede, attraverso una propria e proporzionata cultura, e poi aprire un confronto con la cultura del tempo, quasi che la Rivelazione come tale e in se stessa e per se stessa, abbia paura o sia impossibilitata a misurarsi direttamente con la cultura laica. È accaduto, quindi, che una scuola cattolica impaurita e una laicità irrigidita nel suo laicismo, hanno dato luogo a una scuola cattolica marginalizzata nel proprio ghetto, perché paurosa del confronto.
- b) La stessa esperienza suggerisce invece di accettare la laicità obbligandola a coerenza culturale e cioè togliendole l'alibi dei rifugio nella ideologia. Una società normale di gente normale deve interessarsi di tutte le forze spirituali presenti in essa, e deve riuscire a utilizzarle in funzione della socializzazione.
- c) La Rivelazione senza pretendere di diventare previamente cultura e quindi senza urgenze interpretative previe, deve offrire e sapere utilizzare la sua capacità di socializzazione.
- d) Se poi, in Francia, questo dibattito è stato assunto come testimonianza personale di alcuni docenti accademici, allora è possibile che in Italia si possa percorrere la via del passaggio da una scuola delle istituzioni a una scuola della Società, a una scuola cioè in cui abbia funzione culturale la testimonianza della socializzazione.

È in questo contesto che la famiglia, socializzazione in azione, ha uno spazio nella scuola e che, partendo da una scuola dei soggetti, la scuola cattolica possa veramente proporre alla società una scuola in cui la forza socializzante della Fede diventi anche forza creativa di cultura critica riflessa e quindi creativa di educazione di natura scolare più completa.

#### **4. Come leggere il cammino della laicità ai fini della identità educativa della scuola cattolica. La presenza dei Genitori come soggetto laico nella cultura di base della scuola cattolica.**

4.1. Il quadro precedentemente tracciato, mirava a proporre come specifico della scuola cattolica, un *confronto diretto* tra una *cultura laica* deideologicizzata e *fede religiosa* testimoniata da soggetti laici che trovano una comunanza di azione e una verifica reciproca nella *capacità di socializzazione della Fede*. Si tratterebbe quindi di far assumere ai soggetti della scuola cattolica questo criterio come principio ispiratore di una nuova mentalità nel viaggiare assieme.

Ne riassumiamo i punti nodali.

- a) Il rapporto Ragione-Fede è essenziale, proprio per la sua incarnazione nel mondo e quindi è "produttivo" della identità educativa sia della scuola cattolica, come di qualsiasi altro luogo di cultura.
- b) Quindi non si pone neppure in discussione la necessità che i soggetti portatori naturali di un certo modo o livello di questa sintesi debbano o possano fare parte della scuola cattolica: sono semplicemente costitutivi della sua identità ontologica!

Il vero problema invece è chiedersi di quale testimonianza specifica e strutturabile di questo rapporto, ogni soggetto sia portatore naturale ed esperienziale, e perciò:

- quale progresso la natura e la esperienza di quel determinato soggetto costituisce per il concetto di laicità, intesa come *verifica critica della capacità di socializzazione del fatto religioso?*
- quale possibilità ci sono per rendere *visibili e operanti* nella scuola cattolica, i nuovi ministeri laicali?

Si chiede quindi di arrivare a qualche precisazione che evidenzi:

- quale evoluzione della razionalità laicale è contenuta nella natura e nella esperienza di vita dei genitori;
- quali valori educativi sono contenuti in un dono gratuito strutturato in Chiesa, come sono appunto i nuovi ministeri laicali ;
- che cosa di tutto questo, e come, i genitori di scuola cattolica possono trasmettere alla scuola cattolica, alle altre scuole e alla società civile.

4.2. Se quindi si tratta di assumere un atteggiamento mentale che consenta a una educazione di natura scolare e perciò a qualsiasi tipo di scuola, cattolica e non, di iniziare un proficuo cammino di cooperazione educativa, allora occorre sapere in prima istanza dove collocare questo sbocco unitario.

Il cristianesimo e lo spiritualismo laico francese hanno trovato uno sbocco naturale nell'esercizio professionale accademico della Filosofia come capace di dare riconosciuta e condivisa qualità culturale alla Fede.

Per la scuola cattolica ne seguirebbe che è la *professionalità educativa della biografia del singolo credente*, la carta di credito di questa credibilità della Fede. Si tratterebbe quindi di partire da un confronto culturale che si muova con piena libertà sull'esclusivo piano della creatività culturale, e quindi sia libero dalle configurazioni di appartenenza sia istituzionale come di corrente di pensiero.

In una parola sola si dovrebbe trattare di confronto tra *biografie di professionisti della cultura*, liberi sia dalle sospettosità di un laicismo ideologico come dalla ansie di una Chiesa impaurita.

Così hanno fatto e hanno detto di voler fare sia Marion come Chretien sul versante cattolico, sia Ricoeur come Henry sul versante protestante, continuando in questo una tradizione che fu di Mounier e di Maritain, ma prima ancora di Laberthonnière, Marcel, Blondel e Bergson, nel solco di un impegno che ha in Pascal il suo più illustre rappresentante.

Una posizione di questo tipo soffre di un certo isolamento sia civile come ecclesiale e questo, paradossalmente, ha reso la loro parola ancora più libera.

In Italia, oltre alla mancanza o proprio per la mancanza di figure di questo calibro, una posizione come questa soffre di un maggiore discredito per la presenza nella Chiesa di due posizioni emblematiche maggioritarie.

C'è la convinzione che aggregazioni numericamente sempre più forti, abbiano una maggiore visibilità e incidenza sul piano della rappresentatività politica, e quindi ottengano più facilmente risultati legislativi apprezzabili nella difesa dei valori etici specialmente di quelli attinenti alla famiglia. È ovvio che questa sia una metodologia possibile e conveniente, e anche doverosa per chi è impegnato in campo operativo politico, ma quando ci si pone sul piano educativo, il vero problema è far crescere la coscienza delle persone perché siano esse ... ad essere capaci di decisioni etiche, e quindi in educazione non ha nessun senso un modello associativo la cui identità stia tutta in quella metodologia di potere associativo.

C'è la constatazione, per altro evidente a tutti, della debolezza culturale-educativa delle persone impegnate in educazione, specialmente dei genitori da cui nasce la sentita esigenza di una attività di sostegno. Ma un conto è assumersi l'impegno di crescita dei soggetti educativi che orienterebbe la funzione associativa in compiti sussidiari, e un altro conto è una funzione sostitutiva delle persone, e quindi l'affidare direttamente alla realtà associativa un compito in direzione di risultati più immediati e sicuri. In campo educativo, ma anche ecclesiale, il bisogno di risultati spendibili, deve sempre essere subordinato alla crescita delle persone, e la crescita degli associati è il criterio valutativo del valore pedagogico di una Associazione. In educazione, la suprema ambizione di ciò o di chi è mezzo per la crescita degli altri, è quella che gli altri possano progressivamente fare a meno di Lui. In educazione si è educatori se si sa diventare "servi inutili".

4.3. Occorre quindi mettere in moto fra i laici e con i laici, una seria riflessione sulla laicità in un mutato contesto culturale storico, in cui la laicità viene intesa come *bene*, che per rimanere un bene, deve essere ripensata esattamente come tale e cioè come laicità e *non come ideologia* totalizzante, sostituita altre ideologia storiche.

Il punto di incontro tra cristianesimo e laicità e quindi la riconfigurazione critica dei concetti di laicità, potrebbe essere il seguente.

- a) La laicità è quella condizione dello spirito umano in cui si legittima unicamente tutto e solo ciò che si constata contribuire in maniera significativa alla vita delle persone nelle sue varie forme e alla vita della Società nel suo complesso.

- b) I contenuti cristiani assumono una funzione pubblica in quanto esprimono i contributi specifici alla vita associata: quindi lo Stato, inteso come la totalità della Nazione, ha diritto di intervenire sul fatto religioso, chiedendogli di strutturarsi sulle modalità del fatto pubblico ...
- c) In questo contesto i Genitori di scuola cattolica, intervengono nello spazio pubblico della scuola come tale (e questa è la scuola della società civile!), portando la loro riflessione critica sugli elementi costitutivi del vivere civile, per poi trasmetterli come educazione scolastica, all'interno della cultura della scuola cattolica.

Se vogliamo fare un qualche esempio è un poco quello accaduto a Emmaus, in cui due racconti colmi di mancanza di senso, si incontrano con un terzo, datore di senso e di prospettive, e così si completano nella loro comprensibilità.

I Genitori sono soggetti semantici nella scuola cattolica, cioè portatori di senso e di prospettive perché il racconto della loro vita non è spiegazione di qualche cosa della scuola, ma apre il cuore della scuola alla speranza e cioè al suo continuare oltre il suo presente e al suo dilatarsi al di fuori di se stessa.

4.4. In sintesi e in sostanza, si tratta di rovesciare un tipo di rapporto per rendere possibile la presenza nella scuola e con finalità culturali, alla "testimonianza". Si parte dalla presenza dei genitori in una scuola della società civile e cioè di una scuola che si fonda sugli elementi costitutivi del vivere della società, e si passa a una presenza più specifica in una scuola di tendenza, come scuola della valutazione critica di questi elementi.

In altre parole, come ogni disciplina scolastica è riflessione critica su tutta la realtà, partendo da un proprio criterio di formalizzazione, così la presenza dei soggetti sociali nella scuola cattolica è portatrice critica e riflessa dei criteri del vivere di una società civile, ripensati e valutati alla luce della Fede.

Con una formula sintetica da non equivocare, la "biografia di Genitori, scolasticamente professionalizzati", diventa la carta di credito per un loro ingresso nel momento curricolare e per la giustificazione della esistenza di una Associazione dei genitori.

Il vero problema della scuola cattolica, diventa quello di tenere assieme i linguaggi, e quindi è un problema di natura ermeneutica e non epistemologica che invece sarebbe predominante in una scuola solamente laica e non verificativa della laicità mediante la Fede.

4.5. Una piccola aggiunta, extra vagante, che avrebbe bisogno di ben altro spessore culturale, perché terreno ancora tutto da esplorare.

Non è la stessa cosa parlare di famiglia o di genitorialità o di coniugalità... e proprio per questo si accennava al problema ermeneutico.

Se il coinvolgimento dei soggetti diventa il criterio verificativo della identità della scuola cattolica, occorre porsi di fronte al fatto che la genitorialità è ontologicamente e per natura sua, maschio + femmina. Anche gli altri soggetti della scuola sono maschi o femmine, ma prescindono da questo e la femminilità e la mascolinità diventa al massimo fatto psicologico personale con cui fare i conti. La genitorialità invece è introdurre nella scuola questi due elementi come *costitutivi di una polarità educativa*.

Sarebbe insomma ora che accanto al *cogito ergo sum* come fondatore della cultura dell'Occidente si possa porre il "ci amiamo e quindi ci facciamo esistere" come analogo fonte di cultura e perciò di educazione. Sarebbe anche ciò che ha già tentato di fare Levinas e quindi non si tratterebbe di una prospettiva del tutto astrusa. Ma quando e in che modo tutto questo entrerà nella scuola come prospettiva educativa perché fatto di natura culturale?

## ***Dibattito***

### **Prof. Don Aldo Basso**

Partendo dalla convinzione che i genitori sono i detentori del dovere-diritto dell'educazione dei figli, la FISM si propone di favorire nelle scuole federate la più ampia partecipazione e un reale coinvolgimento dei genitori stessi nella vita di una scuola materna.

A tale scopo ha elaborato già da qualche anno un *Progetto Genitori* per indicare le motivazioni di fondo, le condizioni e le modalità concrete di un reale coinvolgimento dei genitori, affinché il servizio educativo offerto dalle scuole federate sia di vera qualità e riesca di autentico beneficio per i bambini.

Una scuola materna, infatti, non sarà mai una scuola di buona qualità se i genitori sono considerati semplici "utenti" o, peggio, vengono tenuti ai margini nel momento in cui si progetta e si realizza l'intervento educativo in favore dei loro figli.

Scorrendo questo *Progetto Genitori* sarà possibile anche cogliere gli aspetti di originalità, nelle motivazioni e nelle modalità di partecipazione, della presenza dei genitori stessi nella gestione di una scuola dell'infanzia che si ispira ai valori cristiani.

## **FISM PROGETTO GENITORI**

### *Motivazioni, criteri e modalità di presenza dei genitori nella scuola materna di ispirazione cristiana*

La scuola rappresenta un grande impegno comunitario per la crescita umana globale delle persone che la frequentano: è luogo privilegiato di umanizzazione.

La scuola ha una sua fisionomia specifica ed originale ed un'autonomia di funzionamento, tuttavia non può essere pensata staccata e separata da altre realtà che costituiscono il tessuto sociale.

Tra queste la famiglia ha senza dubbio un'importanza di prim'ordine: famiglia e scuola rappresentano un binomio inscindibile quando si vuole progettare l'educazione delle nuove generazioni.

Le note che seguono hanno lo scopo di richiamare le motivazioni, i criteri e le modalità di coinvolgimento dei genitori nell'attività educativa delle scuole materne di ispirazione cristiana.

#### **1. Motivazioni**

Le ragioni di un profondo ed autentico coinvolgimento dei genitori nella responsabilità educativa della scuola materna possono essere ricondotte a tre prospettive tra loro strettamente collegate.

A. *I genitori come detentori del dovere-diritto dell'educazione dei figli* (cfr. *Costituzione italiana*, artt. 30 e 31).

Nella *Lettera alle famiglie* (n. 16) Giovanni Paolo II ha ricordato ai genitori che essi sono «i primi e principali educatori dei propri figli». In questo senso il loro rapporto con la scuola non potrà mai essere una delega sul piano della responsabilità educativa. La scuola ha nei confronti della famiglia un compito sussidiario ed integrativo: ciò significa non sostituirsi ad essa, ma aiutarla ad esercitare il proprio indelegabile impegno (diritto/dovere) educativo.

Sussidiarietà richiama inoltre l'idea di 'servizio', che è contraria a quella di imposizione-condizionamento.

B. *La scuola come "comunità educante"*.

Lo afferma anche la Legge 477/74. Va progressivamente maturando la domanda di una 'scuola come comunità' e si va sempre più diffondendo un movimento di opinione che tende al recupero di un ruolo effettivo da parte delle singole componenti della comunità scolastica per favorire una responsabilizzazione solidale.

Per i cristiani, il termine 'comunità' non ha solo una valenza sociologica, ma anche teologica. La scuola materna di ispirazione cristiana deve essere espressione non soltanto di una comunità civile ma anche di una comunità ecclesiale: i genitori sono chiamati ad una corresponsabilità educativa come cittadini e come membri di una comunità di credenti.

In questo senso, la scuola materna può e deve diventare un luogo e un'occasione di evangelizzazione.

*C. I genitori come persone impegnate in un processo di educazione permanente.*

Oggi soprattutto, di fronte ad una società in rapida trasformazione, cresce la consapevolezza della necessità di una capacità permanente di evoluzione delle persone attraverso un aggiornamento continuo della loro cultura di base e delle competenze necessarie per svolgere il proprio ruolo. Tutto ciò del resto rientra in quel processo di autoformazione continua della persona che impegna ogni essere umano.

Le scuole materne possono e devono diventare sempre più un luogo in cui non soltanto si realizza l'educazione dei bambini, ma si creano anche le condizioni per favorire il processo di educazione permanente dei genitori e si offre loro una 'consulenza pedagogica', tanto più utile in quanto essi si trovano spesso in una fase cruciale della loro vita adulta – quella appunto di chi è chiamato ad affrontare per la prima volta i problemi legati all'esercizio della responsabilità educativa come genitore.

## **2. Obiettivi**

Tenendo presente la prospettiva da cui muovono queste riflessioni, cioè l'educazione del bambino, l'obiettivo primario da perseguire attraverso la collaborazione famiglia-scuola è formalmente quello di favorire una crescita armonica ed equilibrata del bambino stesso, che può essere garantita nella misura in cui c'è collaborazione e coerenza tra le varie istituzioni educative.

In questa prospettiva, obiettivi specifici possono essere i seguenti:

- accrescere la sensibilità e la competenza educativa dei genitori, rendendo concretamente possibile la loro partecipazione alla realizzazione del progetto educativo della scuola;
- creare occasioni di dialogo e di confronto tra le varie componenti della comunità scolastica;
- aprire la scuola al territorio e alle esigenze della comunità di appartenenza;
- sensibilizzare la comunità cristiana sul tema dell'educazione e della scuola, e consolidare il senso di appartenenza alla comunità ecclesiale;
- prevenire forme di disagio e di difficoltà che i bambini e le loro famiglie potrebbero incontrare durante il processo di crescita;
- facilitare la soluzione dei problemi di carattere organizzativo e gestionale della scuola;
- chiarire e rendere autentiche le motivazioni in base alle quali i genitori operano la scelta della scuola di ispirazione cristiana;
- facilitare atteggiamenti di apertura e comprensione nei confronti di persone appartenenti ad altre culture.

## **3. Condizioni per il dialogo famiglia-scuola**

La collaborazione porta spesso a risultati positivi, qualche volta è fonte di reciproca soddisfazione, sempre richiede pazienza e disponibilità. Affinché i genitori siano realmente coinvolti e protagonisti nella realizzazione del progetto educativo della scuola occorre che vengano superate da parte di tutti le varie forme di resistenza, pigrizia, sospetto; si deve superare la mentalità di delega; è necessario far leva su motivazioni autentiche.



In concreto, appaiono importanti alcune condizioni:

a. *Chiara consapevolezza e rispetto dei ruoli e delle competenze.* La normativa – unita al buon senso – aiuta a definire l'ambito delle rispettive competenze. Ciò servirà ad evitare fastidiose interferenze, attese indebite, confusioni di responsabilità. Gli *Orientamenti* (cap. I,4) affermano a questo proposito: «La distinzione dei compiti, sulla base del comune riconoscimento del diritto del bambino all'educazione, è la condizione necessaria per stabilire produttivi rapporti fra le diverse agenzie educative. Vanno in ogni modo evitate le situazioni di ambiguità, prevaricazione ed indebita supplenza, ricercando le convergenze che nascono dalla condivisione delle finalità, dalla cooperazione solidale e dalla partecipazione attiva e finalizzata».

Fa parte degli obblighi del proprio ruolo anche il rispetto del segreto professionale a cui è tenuta un'insegnante quando venisse a sapere, ad esempio, tramite il bambino, notizie riservate e molto personali sulla sua famiglia. Anche la recente legge sulla privacy fornisce indicazioni precise a proposito del rispetto della riservatezza cui hanno diritto le famiglie.

b. *Capacità di comunicare in modo adeguato e rispettoso.* Il coinvolgimento dei genitori è possibile nella misura in cui ciascuno impara a comunicare in forme e modi che facilitano il dialogo e la collaborazione: capacità di ascolto e comunicazione autentica, interesse spassionato per l'altro, progressivo superamento delle difese personali, capacità di confronto obiettivo...

c. *Chiarezza e validità delle motivazioni che giustificano il coinvolgimento dei genitori.* Dato che l'esercizio del dovere-diritto dell'educazione appartiene ai genitori, quando essi vengono coinvolti nell'azione educativa della scuola non si tratta di concedere e inventare dei diritti, ma solamente e doverosamente di riconoscerli e renderli attuabili.

Non sembrano atteggiamenti adeguati i seguenti:

- coinvolgimento per moda: oggi è di moda coinvolgere i genitori, per cui è bene adeguarsi;
- coinvolgimento strumentale: conviene avere i genitori dalla nostra parte, così si evitano 'granÈ ed inoltre, al momento del bisogno, è più facile ottenere, tramite la loro 'pressionÈ ed influenza, ciò che interessa;
- coinvolgimento apparente: si parte dal presupposto più o meno implicito che la scuola (gli insegnanti) può svolgere essenzialmente un ruolo di consulenza e di informazione rispetto ai genitori, i quali vengono visti soprattutto nel ruolo di chi può ricevere (molto) dagli insegnanti, ma ha poco da offrire loro.

Un autentico incontro famiglia-scuola è possibile soltanto sulla base di reciproca stima e fiducia: esse devono cercarsi e valorizzarsi a vicenda, favorendo quella solidarietà che, senza ambiguità e compromessi, porta a reciproci vantaggi.

#### **4. Forme e modalità della presenza dei genitori nella scuola**

Le forme e le modalità con le quali si può realizzare un autentico coinvolgimento dei genitori nella scuola materna di ispirazione cristiana sono molteplici. Il loro coinvolgimento può riguardare più direttamente l'esercizio della corresponsabilità educativa famiglia-scuola come pure la corresponsabilità nella gestione stessa della scuola.

a. *La partecipazione all'elaborazione della proposta pedagogico-didattica* Tale partecipazione può riguardare:

- l'analisi delle finalità generali della scuola;
- il confronto in ordine al panorama valoriale di riferimento per la definizione del progetto educativo;
- la presentazione e la valutazione del Piano dell'Offerta Formativa;
- l'analisi e l'approfondimento critico della documentazione didattica prodotta nello svolgimento dell'attività educativa.

b. *L'incontro quotidiano insegnante-genitore.* Di norma, le insegnanti hanno la possibilità (quando non passa il pulmino a prelevare i bambini per portarli a scuola) di incontrare il genitore che viene ad accompagnare, o a riprendere, il proprio figlio alla scuola materna, e ciò rappresenta

un'occasione preziosa perché si possano scambiare informazioni sui bambini e ragionare su problemi educativi. A tale proposito è bene che la scuola preveda formalmente di facilitare questi incontri quotidiani tra insegnante e genitore attraverso opportuni accorgimenti riguardanti l'orario e l'assistenza dei bambini (il monte ore destinato ad attività di non insegnamento delle insegnanti potrebbe essere impiegato anche riservandone una parte per l'incontro con i genitori). In questo contesto di incontri informali tra genitore ed insegnante, un'attenzione particolare ed un coinvolgimento specifico del genitore stesso vanno attuati al momento dell'ambientamento e dell'accoglienza dei bambini. Il testo degli *Orientamenti* (cap. I,4) lo menziona in modo specifico: «L'ambientamento e l'accoglienza rappresentano un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie, in quanto forniscono preziose opportunità di conoscenza e di collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli. È sicuramente importante la capacità dell'insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere le bambine e i bambini in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni loro e dei loro familiari nei delicati momenti del primo distacco, dell'ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con i compagni e con altri adulti».

c. *Gli incontri formativi per i genitori.* Possono essere realizzati in modi assai diversi e riguardare i temi più svariati, tutti importanti per l'educazione del bambino. A proposito di tali incontri si ritengono opportune alcune annotazioni.

- Anzitutto è importante che vengano fatti con una certa frequenza, e non solo all'inizio dell'anno scolastico, limitandosi magari a trattare qualche aspetto pratico dell'organizzazione scolastica. Si tratta di occasioni preziose – a volte uniche – per le famiglie giovani, durante le quali viene offerta loro la possibilità di confrontarsi sui vari problemi educativi e sentirsi sostenute ed incoraggiate nella loro fatica educativa quotidiana.
- Si faccia un programma degli argomenti da trattare nell'arco dell'anno, con l'avvertenza che certi temi, particolarmente importanti, vengano periodicamente ripresi nel corso degli anni. Alcuni criteri per stabilire l'importanza dei temi da trattare possono essere: il riferimento ai bisogni più fondamentali dei bambini; la pertinenza e la rispondenza alle concrete circostanze di vita dei bambini; il carattere fondativo di un determinato argomento in riferimento ai vari aspetti dell'educazione (ad esempio: il tema della libertà e dell'autorità, i criteri per la soddisfazione dei bisogni del bambino, il problema della domanda di senso, l'educazione morale, le ragioni delle scelte degli adulti); la specifica segnalazione fatta dal magistero (si pensi ad esempio al tema della pace, o al tema del rispetto della vita).
- È opportuno che le segreterie provinciali delle FISM forniscano alle scuole associate una lista di persone che possono essere contattate per gli incontri con i genitori, ed eventualmente anche una gamma delle possibili tematiche da approfondire.
- È importante che in questi incontri le insegnanti siano interlocutrici attive e diano un attivo e personale contributo per la riflessione sui vari temi educativi, servendosi della propria preparazione culturale e della propria esperienza educativa. Sono dunque da superare atteggiamenti di delega totale ai cosiddetti 'esperti' o di timore e sudditanza psicologica nei confronti dei genitori.
- Si faccia attenzione affinché negli incontri con i genitori non si parli sempre e solo dei figli e dei loro problemi, ma si rifletta anche sui bisogni e i problemi che i genitori stessi hanno in quanto persone (essi non esistono solo in funzione dei figli, ma anzitutto in funzione di se stessi). Ciò significa parlare con loro di loro, in quanto persone che stanno vivendo una particolare fase della loro vita che presenta determinati compiti e problemi.
- Si faccia pure particolare attenzione al linguaggio usato. I genitori che partecipano agli incontri hanno una preparazione culturale assai eterogenea ed una familiarità assai diversa con i problemi educativi. A volte la loro disaffezione rispetto alle iniziative di aggiornamento proposte dalla scuola è dovuta proprio al linguaggio astratto e astruso utilizzato anche dai cosiddetti 'esperti'. Non si deve mai dimenticare che il discorso migliore sarà sempre quello dove la semplicità di linguaggio si accompagna alla profondità di pensiero.

- Agli incontri per i genitori devono essere sollecitati a partecipare i sacerdoti responsabili della pastorale locale, i quali hanno in tal modo l'opportunità di incontrare famiglie giovani che solo alla scuola materna è possibile contattare. Spesso infatti si tratta di famiglie che si trovano in posizione marginale rispetto alla comunità ecclesiale. Il sacerdote può considerare la scuola materna come un punto di incontro, di dialogo e di animazione per le giovani famiglie di particolare preziosità.

d. *I momenti di festa.* Occasioni di coinvolgimento e di aggregazione dei genitori sono rappresentate anche dai vari momenti di festa e di ritrovo comune che la scuola può organizzare. Questi possono essere, ad esempio, la festa annuale del bambino, la festa della Befana (o santa Lucia), la festa di fine anno, l'organizzazione di spettacoli e recite, una celebrazione religiosa.

La festa per il cristiano è la celebrazione della salvezza, è un'affermazione nei confronti della vita, un giudizio favorevole sulla nostra esistenza e su quella di tutti gli esseri viventi della terra. Per questo va vissuta con particolare intensità.

Ogni festa dovrebbe, mediante opportune strategie organizzative:

- offrire opportunità di crescita culturale e spirituale (celebrazione dell'eucarestia, incontri su eventuali tematiche di 'sfondo' concordemente scelte...);
- creare occasioni di incontro comunitario (pranzo comunitario, picnic sul prato, passeggiata ecologica...);
- presentare una vasta gamma di divertimenti attraverso i giochi dei bambini e degli adulti, co-protagonisti della festa;
- favorire il confronto e la verifica in ordine al progetto educativo;
- documentare il livello di qualità dell'azione educativa condivisa tra la famiglia e la scuola materna.

e. *Gli organi collegiali.* La costituzione degli organi collegiali e l'impegno per un loro efficace funzionamento sono un modo concreto per rendere possibile un effettivo coinvolgimento dei genitori nell'impegno educativo della scuola. Se i compiti degli organi collegiali vengono chiaramente definiti e se ad essi vengono attribuite responsabilità significative, allora è più facile che i genitori si lascino coinvolgere.

Non esiste per la scuola materna paritaria una normativa specifica che preveda determinati organi collegiali. Tuttavia l'analogia con le norme in vigore per le scuole statali, alle quali ci si può spontaneamente adeguare, e la prassi vigente nella maggior parte delle scuole federate suggeriscono la costituzione dei seguenti organi collegiali sia in ordine alla gestione e al funzionamento amministrativo delle scuole che alla programmazione dell'azione educativa e della progettazione dell'attività didattica o all'organizzazione della vita della scuola:

- Consiglio di Amministrazione e/o comitato di gestione della scuola;
- Collegio dei docenti del plesso e/o della zona (qualora funzioni il Coordinamento pedagogico-didattico);
- Consiglio di intersezione;
- Assemblea dei genitori.

f. *L'associazionismo dei genitori.* Allo scopo di sostenere le famiglie nell'esercizio delle loro responsabilità educative, è assai utile che la scuola favorisca anche l'associazionismo dei genitori tra le famiglie utenti del servizio scolastico, con tutti i vantaggi che da ciò possono derivare. Questo infatti rende possibile, ad esempio, un coordinamento più sistematico e continuato e crea le condizioni per la realizzazione più rapida ed efficace delle varie forme di partecipazione.

Naturalmente potrà risultare assai proficua anche la collaborazione con le varie forme di associazione di genitori di ispirazione cristiana e con le strutture, presenti sul territorio, che si occupano direttamente dei vari problemi della famiglia (ad esempio i consultori di ispirazione cristiana, i centri di aiuto per la vita).

g. *Associazioni di volontariato.* La costituzione di associazioni di volontariato può essere una modalità utile per permettere a qualche genitore di essere presente abitualmente nella scuola e

prestare in forma diretta e continuata la propria collaborazione per l'espletamento dei vari compiti connessi con l'attività scolastica.

h. *Libri e riviste per i genitori.* Una forma concreta di servizio ai genitori è quella di far loro conoscere e diffondere libri e riviste che possano aiutarli a riflettere sui temi dell'educazione in prospettiva cristiana. In questo senso, vanno opportunamente valorizzate sempre più la rivista *Prima i bambini* e le pubblicazioni della collana *Approfondimenti*, direttamente curate dalla FISM.

i. *Famiglie che presentano situazioni particolari.* La scuola materna di ispirazione cristiana dovrà considerare come sua peculiare caratteristica il riservare un'attenzione tutta particolare per le varie situazioni connesse a relazioni familiari difficili o a condizioni di precarietà. Occorrerà mettere in atto, con rispetto e delicatezza, ogni iniziativa che possa venire incontro a genitori che devono affrontare situazioni di particolare difficoltà, come ad esempio: separazione o divorzio, presenza di bambini con handicap, ragazze madri, forme di particolare svantaggio culturale o povertà, extracomunitari. Le insegnanti possono, in questi casi, offrire un aiuto prezioso attraverso un'opera di supporto emotivo, di informazione, di reperimento di aiuti materiali (in qualche caso).

l. *La gestione della scuola.* I genitori sono chiamati ad essere presenti nella scuola non solo per una corresponsabilità educativa diretta, ma anche per esercitare una corresponsabilità gestionale. Sappiamo tutti che i problemi di gestione di una scuola sono vari e complessi (definizione delle rette, contratto di lavoro, convenzioni da stipulare e far rispettare, adeguamento continuo delle strutture richiesto dalla normativa, servizi mensa e trasporti, orari, acquisti di attrezzature ecc.): ancora una volta il coinvolgimento dei genitori è richiesto non solo e non tanto perché 'da solo il gestore non ce la fa', o perché in questo modo si può avere 'un maggior peso politico', quanto piuttosto perché anche in questo caso si tratta di un loro dovere-diritto.

Occorre che i genitori sentano di poter realmente contare nella gestione della scuola e non ci si limiti ad una loro consultazione più o meno apparente o marginale. Occorre chiarezza e trasparenza nelle decisioni. Occorre infine definire chiaramente e rispettare le competenze di ciascuna componente.

Naturalmente il discorso è diverso nel caso in cui siano gli stessi genitori a gestire una scuola, ad esempio sotto forma di cooperativa.

## Conclusione

La convinzione di fondo che sta alla base delle riflessioni che precedono è che i genitori sono, nella scuola, una 'presenza dovuta', una risorsa preziosa ed indispensabile. «Sappiamo che la collaborazione tra scuola e famiglia, anche se nata da una generosa volontà di incontro, registra non poche difficoltà: da una parte la scuola, già appesantita dai problemi interni, si mostra talora perplessa e diffidente verso l'ingresso dei genitori; dall'altra i genitori, anche per le difficoltà che la famiglia vive al proprio interno circa i rapporti tra generazioni, non sempre mostrano di credere alle opportunità offerte dalla scuola e si limitano ad esprimere interessi e a realizzare interventi circoscritti. Per questo riteniamo importante che la famiglia e la scuola ripensino le ragioni della loro vocazione educativa» (Commissione della C.E.I. per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università, *Per la scuola: lettera agli studenti, ai genitori, a tutte le comunità educanti*, n. 12).

Ecco allora alcune osservazioni a mo' di conclusione.

- a) Lo spazio decisivo di collaborazione tra famiglia e scuola è costituito dal Progetto Educativo, di cui ogni scuola deve dotarsi. La sua elaborazione è l'occasione forse più preziosa nella quale famiglia e scuola ripensano insieme le ragioni dell'educare e i mezzi dell'educare, nella prospettiva di una filosofia dell'educazione ispirata ai valori cristiani, che noi riteniamo essere il modo migliore per aiutare i bambini nel loro diventare adulti maturi e responsabili.
- b) La presentazione del Piano dell'Offerta Formativa è un'occasione importante che la scuola ha per presentarsi e confrontarsi sui problemi educativi concreti e quotidiani non solo con le famiglie che vi portano i propri bambini, ma con tutta la comunità. In particolare, la presentazione e la discussione, da parte delle insegnanti, della loro programmazione educativa e didattica è

un'opportunità preziosa per aiutare i genitori a percepire in modo sempre più chiaro l'identità della scuola materna di ispirazione cristiana.

- c) Questa scuola «deriva il motivo fondamentale della propria identità e della propria esistenza dall'appartenenza alla Chiesa locale, in cui è chiamata a vivere e a servire» (Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 58). Sarà necessario dunque che i genitori che portano i loro figli in questa scuola e che presentano nei confronti della Chiesa atteggiamenti di scarso interesse o di indifferenza siano aiutati a cogliere concretamente questa dimensione attraverso gesti ed iniziative che mostrano l'interesse effettivo della comunità cristiana per la sua scuola. Questi possono essere ad esempio: la giornata per la scuola cattolica, la presenza frequente del sacerdote, iniziative ecclesiali di sostegno a favore della scuola cattolica, diffusione di documenti del magistero riguardanti la scuola cattolica, coinvolgimento della scuola in iniziative pastorali come possono essere certe celebrazioni liturgiche.
- d) Infine si deve ricordare che la partecipazione e il coinvolgimento effettivo dei genitori è di norma un punto di arrivo e non una favorevole situazione di partenza (tra l'altro non va dimenticato che la scuola materna, per la sua specifica fisionomia, ha un ricambio continuo e rapido della sua utenza, per cui è necessario 'ripartirÈ in continuazione). La constatazione che a volte si sente proporre da parte delle insegnanti che i genitori sono poco interessati alla scuola o si preoccupano solo di alcuni aspetti a volte anche marginali non deve portare alla passività, ma indurre tutti a chiedersi quali siano le vere ragioni della insufficiente partecipazione dei genitori e a quali condizioni in concreto sia possibile favorire un loro maggiore coinvolgimento.

Le insegnanti, in particolare, avranno sempre un ruolo decisivo nel far sì che la scuola materna sia un ambiente accogliente, piacevole, accessibile, familiare e serio nello stesso tempo, dove i genitori – oggi spesso così diversi per cultura, tradizioni, orientamento politico, razza, religione – abbiano la possibilità di incontro e di dialogo.

La scuola di ispirazione cristiana raggiungerà così il suo fine più nobile che è quello di essere un 'laboratorio di cultura cristiana', un ambiente educativo per tutti, dove i genitori entrano 'con desiderio' e con gioia.

\* \* \*

## **Prof. Don Bruno Bordignon**

Il mio intervento si pone a commento e integrazione della relazione introduttiva sul ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica. I problemi su cui essa focalizza l'attenzione mi sembrano soprattutto i seguenti:

- il concetto di scuola
- il concetto di scuola cattolica
- la presenza dei genitori nella scuola (cattolica);
- il rapporto tra scuola cattolica e laicità.

Svilupperò questi argomenti in forma sintetica; sull'ultimo proporrò alcune piste di ricerca.

### **Il concetto di scuola**

La scuola è, fondamentalmente, un'organizzazione di insegnamenti, che eroga il servizio dell'istruzione. L'istruzione è la modalità che ha la scuola di educare o formare e consiste nell'acquisizione del patrimonio culturale che permette ad una persona umana di essere presente attivamente nella società civile e nella Chiesa.

La scuola nasce per sussidiarietà, cioè per aiutare le singole persone umane, titolari del diritto alla libertà di apprendimento, e i genitori, titolari del diritto di educare e di istruire i figli, alla realizzazione di loro specifici diritti-doveri sia come persone umane sia come genitori.

Una scuola ha origine da un patto educativo tra il gestore e la persona titolare della libertà di apprendimento o i genitori, titolari del diritto-dovere di educare e istruire i figli. L'autorità civile è

garante del patto educativo, sempre secondo il principio di sussidiarietà.

La scuola è, in sintesi, da un punto di vista giuridico, una formazione sociale ove l'uomo svolge la sua personalità (Costituzione, articolo 2).

Due sono i punti nodali in queste affermazioni:

- il concetto di scuola come organizzazione di insegnamenti
- il principio di sussidiarietà (orizzontale).

*La scuola, o l'attività scolastica, è un'organizzazione di insegnamenti.* Ciò che realizza formalmente una scuola non è né un singolo insegnamento né un coacervo di insegnamenti senza coerenza.

Non è un singolo insegnamento perché l'istruzione, cioè il servizio erogato da una scuola, non consiste nell'apprendimento di una singola disciplina ma nel possesso organico e coerente di un insieme di apprendimenti che permettano di spaziare nel patrimonio culturale di un popolo: solamente chi è in possesso di una tale istruzione può essere chiamato istruito o colto.

Non è un coacervo di insegnamenti, senza principio ispiratore, senza progetto culturale ed educativo e senza organicità e coerenza, perché l'istruzione impartita da una scuola non è una somma di nozioni, ma un approccio al patrimonio culturale dell'umanità e un'acquisizione di un progetto di apprendimento che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita per la realizzazione di un personale progetto di vita.

L'identità di una scuola emerge dalla scelta degli insegnamenti attivati e dalla loro organizzazione e coerenza: possono esistere infinite scuole o forme di organizzazione degli insegnamenti. Da questo punto di vista si può valutare l'enorme violenza immateriale e spirituale che è stata perpetrata su milioni di persone in nome della libertà di insegnamento, espressione non della libertà della persona di essere sociale e solidale, ma di una prepotenza che avvolge ancora il pianeta. Se abbiamo orrore di coloro che hanno costruito i lager e i gulag o hanno scatenato le ultime guerre e ne vogliamo la *damnatio memoriae*, come non provare orrore e vergogna di fronte all'indottrinamento massiccio, dal quale pochi riescono a difendersi, in nome della libertà di insegnamento! Lo «Stato maestro» non è forse un pericoloso elemento, il più pericoloso, di «stato etico»? (Dario Antiseri). E ciò non solamente in riferimento ai programmi imposti ma anche all'organizzazione degli insegnamenti, nella quale consiste formalmente una scuola. In Italia la scuola, concepita come attività dello Stato persona, è sempre stata logicamente concepita, secondo i principi burocratici della pubblica amministrazione, come un terminale dell'amministrazione medesima, venendo a confliggere con i principi della libertà di organizzazione didattica e degli apprendimenti, intenzionalmente soffocati.

*Il principio di sussidiarietà* – autentico baluardo a difesa della libertà degli "individui-persone" e dei "corpi intermedi" nei confronti delle pretese onnivore dello statalismo – trova una formulazione – ormai diventata classica – nell'enciclica *Quadragesimo Anno* (1931) di Pio XI dove, al paragrafo 80, si dice che «siccome non è lecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere a una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori comunità si può fare. Ed è questo insieme un grave danno ed uno sconvolgimento del retto ordine della società; perché l'oggetto naturale di qualsiasi intervento della società stessa è quello di aiutare in maniera suppletiva le membra del corpo sociale, non già distruggerle e assorbirle».

Siffatto principio di sussidiarietà, successivamente ripreso in altre encicliche papali e in documenti ufficiali della Chiesa – basti richiamare la *Pacem in Terris* (1963) di Giovanni XXIII, il quale ne estende il valore alla comunità internazionale, o la *Centesimus Annus* (1991) di Papa Wojtyła – era stato già formulato da Rosmini nella *Filosofia della politica*, dove leggiamo che «il governo civile opera contro il suo mandato, quand'egli si mette in concorrenza con i cittadini, o colla società ch'essi stringono insieme per ottenere qualche utilità speciale; molto più quando, vietando tali imprese agli individui e alle loro società, ne riserva a sé il monopolio». In breve: lo Stato «faccia quello che i cittadini non possono fare».

È questo, dunque, il principio di *sussidiarietà orizzontale* ben diverso dall'altra formulazione che porta il nome di *sussidiarietà verticale*, dove, per esempio, si dice, che la Regione farà quello

che non fa lo Stato, la Provincia farà quello che non fa la Regione, e i Comuni e le aree metropolitane faranno quello che non fa la Provincia.

E qui è chiaro che, se il principio di sussidiarietà verticale non viene *esplicitamente coniugato* con quello di sussidiarietà orizzontale, si cade in modo inequivocabile in una più subdola e pericolosa forma di statalismo celebrata nella formula: *ciò che non fa il pubblico lo fa il pubblico*.

Ma è proprio contro *ogni forma* di oppressione nei confronti della libertà, responsabilità, spirito di iniziativa dei *singoli* e delle *associazioni spontanee* che è stato difeso il principio di sussidiarietà – e ovviamente non solo dai cattolici» (Dario Antiseri - Lorenzo Infantino, *Principi epistemologici del buono-scuola* in *Manuale del buono-scuola* a cura di Sandro Scoppa, Falzea Editore, Reggio Calabria 2002, pp. 30-32).

Per i genitori la scelta può essere duplice:

- educano e istruiscono i figli provvedendo privatamente o direttamente (comma 2, articolo 111, DLvo n. 297/1994 TU sull'istruzione): «I genitori dell'obbligato o chi ne fa le veci che intendano provvedere privatamente o direttamente all'istruzione dell'obbligato devono dimostrare di averne la capacità tecnica od economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità», che è il Sindaco, competente per territorio (articolo 114 del TU);
- oppure, secondo il principio di sussidiarietà, educano ed istruiscono i figli per mezzo della frequenza di una scuola: «All'obbligo scolastico si adempie frequentando le scuole elementari e medie statali o le scuole non statali abilitate al rilascio di titoli di studio riconosciuti dallo Stato o anche privatamente, secondo le norme del presente testo unico» (articolo 111, comma 1, DLvo n. 297/1994).

Applicando il principio di sussidiarietà con riferimento al diritto-dovere dei genitori di educare e istruire i figli, ne consegue logicamente un accordo (patto educativo) tra i genitori stessi e il titolare (gestore) della scuola scelta, per il quale i genitori si avvalgono delle competenze professionali presenti nella scuola al fine di educare e di istruire i figli: non è né può essere una delega, ma un patto, che viene siglato mediante un contratto che ha come materia da una parte il diritto-dovere dei genitori e dall'altra l'erogazione del servizio dell'istruzione. Analogamente avviene quando i genitori si recano dal medico per curare un figlio.

Dal patto educativo ha origine ogni scuola, quale formazione sociale, «ove si svolge la personalità» degli alunni (Costituzione, articolo 2), con l'esercizio, garantito dalla Repubblica, dei diritti inviolabili dell'uomo.

A questo punto emerge il contenuto o materia del patto educativo:

- il diritto di libertà di apprendimento, del quale è titolare ogni persona umana in quanto tale, per un personale progetto di vita e di apprendimento;
- il diritto-dovere dei genitori di educare e istruire i figli secondo un proprio progetto educativo;
- il diritto di libertà di insegnamento da parte della scuola e dei docenti, riconosciuto formalmente dalla Costituzione: «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento» (comma 1, articolo 33): le competenze professionali relative all'insegnamento sono del personale docente, e le competenze professionali relative all'organizzazione sono in possesso del personale direttivo e amministrativo, mentre il gestore risponde degli uni e degli altri.
- la garanzia, assicurata dalla Repubblica con il dettare le norme generali sull'istruzione (Costituzione, articolo 33, comma 2), cioè sul servizio che viene erogato, non sulle scuole; e l'esigere i livelli essenziali delle prestazioni dell'istruzione (dell'istruzione e formazione professionale) «concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale» (Costituzione, articolo 117, comma 3, lettera m),

vanno coniugati in forme originali – e in tale originalità consiste una scuola – nel patto educativo, che è all'origine di una scuola, quale formazione sociale.

Affinché una scuola sia libera, poi, l'accertamento da parte dell'autorità competente alla presa d'atto dovrebbe rivestire solo carattere di discrezionalità meramente tecnica, rivolgendosi non tanto al fine positivo di constatare l'idoneità della scuola all'assolvimento dei compiti voluti, quanto a quello negativo di escludere l'insuscettibilità di poterli adempiere. Quindi, in linea con la giuri-

sprudenza costituzionale, soltanto accertamenti negativi, non attinenti alla idoneità degli insegnamenti e dell'organizzazione di questi.

Quando si parla di scuola, si tende a immaginare un luogo, per esempio delle aule, ossia se ne ha una visione materiale e tecnica. In realtà, non essendo che un insieme di contratti, la scuola è qualcosa di molto più astratto. Ogni volta che si stabilisce un legame sociale, si stringe un contratto. Ora, l'idea secondo cui la scuola non è nient'altro che un nodo di contratti viene accettata con delle riserve o addirittura rifiutata, preferendo adottare la visione della scuola come comunità di lavoro o organizzazione strutturata. Forse questo modo di vedere le cose è dovuto al fatto che molto spesso si ha una concezione giuridica del contratto, lo si considera cioè un qualcosa che stabilisce in modo definitivo i rapporti tra individui. La realtà della vita di una scuola non si riduce però alla definizione di un organigramma che stabilisce delle relazioni gerarchiche, perché la realtà della vita è totalmente diversa. Bisognerebbe anche rivedere la concezione diffusa e formale del contratto, e comprendere che un contratto non può prevedere tutto, in quanto è l'espressione della volontà degli uomini e gli uomini hanno bisogni e percezioni complessi e variabili nel tempo. A volte un contratto ha una forma concreta, ad esempio quando è redatto e firmato. I rapporti tra gli uomini invece assumono una forma oggettiva quando vi è un prezzo di mercato, quando le relazioni hanno luogo non all'interno di una scuola, di una famiglia o di un'associazione, ma attraverso il mercato. In quel momento, e solo in quel momento, si ha un'espressione oggettiva del contratto, il prezzo. Ma se partiamo dall'idea che ciò che è visibile, concreto – potremmo dire oggettivo – è solo la punta dell'iceberg, mentre ciò che è importante nella vita degli uomini è ciò che c'è sotto, ciò che non si vede, allora possiamo accettare più facilmente l'idea secondo la quale la scuola è un nodo di contratti. Bisogna quindi considerare il contratto come qualcosa di estremamente raffinato, complesso, mutevole, che può non essere sempre ben formulato, ma che non per questo è meno presente o non è percepito come tale.

La definizione della scuola come un nodo di contratti è forse difficile da accettare anche da parte di coloro che vivono la realtà della scuola dall'interno e che hanno la sensazione di appartenere a un insieme dotato di una sua specificità, di una sua vita, di una sua cultura, quasi di una sua anima. È chiaro, però, che tutto ciò che avviene negli esseri umani è il prodotto della ragione e quindi, da questo punto di vista, le realtà «oggettive» non esistono: tutto si può ridurre ad un problema di percezione, di comprensione, di interpretazione ad opera della ragione. All'interno della scuola vi sono moltissime percezioni differenti, in quanto ognuno ha una visione diversa delle sue relazioni con gli altri e del modo in cui la scuola funziona. Ma, ovviamente, vi sono anche delle percezioni comuni, ed è l'esistenza di queste percezioni comuni che crea la comunità di lavoro o la «cultura di scuola», così come la comunità sportiva o la comunità familiare... In realtà, non vi è una profonda antinomia tra l'idea che possa esserci una comunità di lavoro e l'idea che la scuola, o anche la famiglia, possa essere analizzata come un nodo di contratti. Ma ciò non significa che esiste una sorta di «plus» collettivo, un'entità con una sua vita propria che si chiamerebbe scuola e che non può essere analizzata in termini di comportamenti e di percezioni degli agenti economici, dalle famiglie, dagli aventi diritto. (Ci siamo permessi di parafrasare quanto scritto da Pascal Salin sull'impresa, in *Liberalismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, alle pp. 164-166).

Nella scuola «è dominante un aspetto professionale» non «burocratizzabile» (Sabino Cassese). Ognuno può facilmente vedere come una scuola, quale nodo di contratti, permetta l'esercizio della professionalità, e, prima ancora, dei diritti soggettivi di ognuno che vi abbia parte. Una scuola, invece, quale terminale burocratico della pubblica amministrazione della scuola è costituita da un insieme di rapporti gerarchici, nei quali rileva unicamente il rapporto burocratico e non il rapporto professionale e interpersonale: così nell'impossibilità di distinguere nettamente l'organizzazione amministrativa (prevalente) da quella didattica con il carattere fortemente condizionato dell'attività didattica; così nella relazione didattica ed educativa.

### **Il concetto di scuola cattolica**

Da quanto abbiamo finora proposto emerge che la scuola è un'istituzione civile, non eccle-



siale. Altro è il quadro di riferimento allorché si tratta di catechesi o di formazione del clero (istituzione di seminari, per esempio), sul quale non mi posso fermare. Logicamente il Concilio Ecumenico Vaticano II «ribadisce il diritto della Chiesa a fondare liberamente e a dirigere le scuole di qualsiasi ordine a grado» (*Gravissimum educationis*, n. 8, e Codice di diritto canonico, canone 800, § 1).

A questo punto è opportuno chiarire i singoli passaggi:

- Chiesa e Stato sono a servizio della persona;
- il diritto di educare e di istruire i figli è dei genitori;
- la libertà di insegnamento è strumentale alla libertà di apprendimento della singola persona e del diritto-dovere dei genitori di educare e di istruire i figli.

L'uomo, la persona umana è sempre fine, mai mezzo (Kant): questo vale sia con riferimento alla Chiesa che allo Stato.

La persona umana, fatta a immagine e somiglianza di Dio, è dotata di ragione, è libera e, conseguentemente, responsabile della propria realizzazione, della propria salvezza o della propria dannazione. Nessun altro. Chiesa e Stato sono a servizio della persona umana, non al di sopra di essa. Cristo ha detto: «Date a Cesare ciò che è di Cesare e a Dio ciò che è di Dio» (Mt 22,21). Approfondendo questo comando di Cristo, i cristiani hanno progressivamente compreso che:

- ogni potere è a servizio della persona;
- non esiste sulla terra un potere assoluto o totalitario;
- la persona viene aiutata nella propria realizzazione dal concorso di due poteri: Chiesa e Stato, secondo il principio di sussidiarietà (orizzontale).

Nessun potere è assoluto o totalitario per almeno due ordini di ragioni:

- perché è sovrana la persona, non lo Stato e neppure la Chiesa: la Comunità Ecclesiale è infallibile nell'interpretare il pensiero di Cristo, non in altro; ma al di sopra di tutto, anche dell'infallibilità della Chiesa, vi è la coscienza della persona umana, per la quale, appunto, esistono sia la Chiesa che lo Stato;
- perché né la Chiesa può invadere la competenza dello Stato, né lo Stato la competenza della Chiesa.

Pertanto il potere è laico, non assoluto o pervadente: lo Stato non può diventare un assoluto e sostituirsi alla religione, configurandosi come il Regno di Dio in terra; né la Chiesa può divenire un assoluto e sostituirsi allo Stato identificandosi con il Regno di Dio! Per esempio, chi non distingue pubblico da statale è totalitario, perché vorrebbe che tutti i servizi pubblici (in senso oggettivo) siano gestiti dallo Stato. La laicità dello Stato, come impossibilità di imporre una visione del mondo e come rispetto di tutte le visioni del mondo compatibili con i principi della convivenza civile sanciti nella Costituzione, nasce proprio dalla sovranità della persona – non, quindi dello Stato, che non ne possiede alcuna!

All'interno di questa visione laica – non laicista né agnostica – la Chiesa, come qualsiasi formazione sociale – ed inoltre per diritto acquisito storicamente – ha il diritto di «fondare liberamente e a dirigere le scuole di qualsiasi ordine a grado» (*Gravissimum educationis*, n. 8, e Codice di diritto canonico, canone 800, § 1).

La libertà di insegnamento, pertanto, sancita dalla Costituzione (articolo 33, comma 1), diritto originario della persona umana professionalmente capace, libera la società civile dall'imposizione di uno Stato etico, che si ritiene titolare dell'educazione e dell'istruzione dei cittadini e fa delle singole scuole attività dello Stato persona.

Solamente nell'esercizio della libertà e dei diritti inviolabili dell'uomo possono nascere e crescere scuole che propongono un'offerta formativa coerente con un progetto educativo liberamente adottato.

Unicamente nell'esercizio della libertà e dei diritti inviolabili dell'uomo può aver origine un patto educativo e una formazione sociale come la scuola. Una scuola ha bisogno della libertà come noi dell'aria che respiriamo.

L'elemento caratteristico di una scuola cattolica «è di dar vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dallo spirito evangelico di libertà e carità, di aiutare gli adolescenti perché nello

sviluppo della propria personalità crescano insieme secondo quella nuova creatura, che in essi ha realizzato il battesimo» (*Gravissimum educationis*, n. 8).

È proprio dalla laicità del diritto di istituire scuole che scaturisce, logicamente, la laicità dell'autorità competente a garantisce tale diritto, nel senso che l'autorità civile deve:

- assicurare l'esercizio concreto di tale diritto;
- permettere a tutti di esercitarlo, senza imporre alcuna visione del mondo, nel rispetto dei principi costituzionali, che sono alla base della convivenza civile.

Una visione non laica nel significato specificato dell'autorità (/o dello Stato) soffoca:

- il diritto originario di ogni persona, unica sovrana, all'esercizio della libertà di apprendimento in vista della realizzazione di un personale progetto di vita;
- il diritto-dovere, del quale sono titolari originari e unici i genitori, di educare e istruire i figli;
- il diritto delle persone professionalmente competenti all'esercizio della libertà di insegnamento;
- il diritto alla libertà di iniziativa nell'istituzione di scuole.

Solamente all'interno di un *habitat* giuridico di libertà può essere applicato il principio di sussidiarietà (orizzontale) e possono svilupparsi non solamente scuole cattoliche, ma ogni scuola che si possa chiamare con questo nome: l'*habitat* giuridico di libertà permette lo sviluppo di progetti culturali ed educativi, di organizzazioni di insegnamenti e di apprendimenti conformi a progetti originali in libero confronto con il progetto educativo dei genitori.

Siamo lontani da ogni forma di privilegio confessionale: unicamente una laicità correttamente intesa assicura l'*habitat* di libertà. E tale laicità è una diretta e matura conseguenza, per i cattolici, dell'ispirazione evangelica, come l'ispirazione evangelica è il principio organizzatore di una scuola cattolica: persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamento, studio, attività diverse.

All'interno, infine, del mondo cattolico, esiste una diversità di carismi proprio con specifico riferimento alle scuole e all'insegnamento.

### **La presenza dei genitori nella scuola (cattolica)**

A questo punto è necessario coniugare il principio di sussidiarietà:

- se i genitori si avvalgono del loro diritto-dovere di educare e istruire i figli e intendono provvedere privatamente o direttamente all'istruzione di questi, non viene in soccorso il principio di sussidiarietà;
- se, invece, i genitori si avvalgono della professionalità di terzi per educare e istruire i figli, ciò avviene secondo il principio di sussidiarietà, e mediante un patto educativo, come abbiamo chiarito sopra.

Nulla muta se si mettono in gioco associazioni o cooperative di genitori a gestire una scuola: coloro che formalmente la gestiscono, qualunque configurazione abbia l'ente gestore, nei confronti dei genitori che non la gestiscono, sono e saranno sempre gestori, dovranno sottoscrivere con i genitori, dei figli che frequentano, un patto educativo secondo il principio di sussidiarietà! Questo avviene di regola nella vita civile, per esempio con la sanità: anche un medico, con la sua professionalità, è sussidiario di ogni persona umana!

Dunque, la soggettualità dei genitori nella scuola, in applicazione del principio di sussidiarietà, è mediata dal patto educativo (che, lo ricordiamo, dà origine ad una scuola): l'incontro avviene tra la domanda (educativa) dei genitori e l'offerta (educativa) della scuola (ora si chiama *Piano dell'Offerta Formativa*), strutturata secondo i principi e i criteri del *Progetto educativo*.

Ciò vale sia per la scuola non statale, compresa la scuola cattolica, che per la scuola di Stato, quando e nella proporzione nella quale una scuola di Stato sia autonoma (comma 3, articolo 117 della Costituzione) e una scuola non statale sia libera (comma 4, articolo 33 della Costituzione).

Il progetto culturale ed educativo, attivo nella realizzazione dell'offerta formativa erogata da una scuola, viene mediato attraverso il patto educativo, che vede l'incontro tra il progetto educativo della scuola e dei genitori.

Nel patto educativo, che dà origine alla formazione sociale, chiamata scuola (cattolica), come abbiamo chiarito, trovano convergenza:

- il diritto originario di libertà di apprendimento dello studente per la realizzazione di un personale progetto di vita;
- il diritto originario dei genitori di educare e istruire i figli, espresso in un progetto educativo;
- il diritto alla libertà di insegnamento dei docenti e del personale direttivo, professionalmente competenti;
- il diritto del gestore alla libertà di istituire e gestire scuole, espresso in un progetto educativo e in un POF.

La garanzia è offerta dallo Stato (autorità competente) ed è oggi mediata dalla gratuità dell'esercizio al diritto di libertà di apprendimento per almeno 12 anni.

La cultura, della quale sono portatori i genitori, non è solamente la coniugalità, ma il loro progetto di vita, espresso o implicito, dal quale scaturisce il *Progetto educativo* per i figli: solamente se vi è compatibilità e coerenza tra i due *Progetti educativi*, dei genitori e della scuola, è possibile sottoscrivere un patto educativo.

Circa la cultura, sia «scolastica» che «genitoriale», è decisivo chiarire che il problema non consiste nel contrasto tra una cultura scolastica «che si autofonda» e una cultura «esperienziale» «della vita familiare» che «elabora al suo interno criteri empirici di giudizio critico sulla vita e sulla società», come vorrebbe il documento che commentiamo.

Il problema da affrontare è l'abbandono di una teoria generale della conoscenza illuministica (idealistica o positivista), che, appunto, si autofonda, pretendendo di costruirsi assoluti terrestri (Dario Antiseri), e che ha comandato i programmi delle scuole italiane dall'unità fino ad oggi. Unicamente una teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile e sempre perfettibile, apre la strada, da un punto di vista epistemologico, ad un confronto tra *Progetti educativi* (dei genitori e delle scuole), oltre a togliere allo Stato la pretesa di essere maestro ed educatore e ad aprire lo spazio al dialogo tra fede e cultura, cultura e vita, scuola e lavoro.

Proviamo ad approfondire questa affermazione.

**La visione illuministica**, originata dal razionalismo, per esempio, di Cartesio, aveva la pretesa di «dimostrare», cioè di fondare le conoscenze, e sosteneva che le conoscenze raggiunte dalla ragione umana fossero certe e definitive. Solamente le conoscenze passate al vaglio della ragione umana sarebbero state tali. Tutte le altre forme di conoscenza erano di livello inferiore e hanno rappresentato storicamente la strada per pervenire alla conoscenza piena e a rischiarare finalmente l'umanità, liberandola da ogni forma di oscurantismo. Un punto di forza dell'illuminismo è stato l'attacco contro ogni forma di Rivelazione o di origine trascendente della conoscenza, in nome della ragione, assumendo spesso la forma di laicismo anticlericale.

Il laicismo va distinto dalla laicità, della quale prima abbiamo discusso. Il laicismo è una fede, che nega anzitutto la trascendenza e ritiene che valga unicamente ciò che è ammesso dalla ragione umana, e giunge a forme di agnosticismo, che negano ogni possibilità della ragione umana di incamminarsi verso la verità.

Che il laicismo sia stato o possa essere anticlericale (una forma di clericalismo rovesciato) lo dimostra la storia. Se il laicismo assume forme fanatiche e anticlericali, come di fatto è avvenuto, conviene ricordare l'osservazione di Hayek per il quale «a differenza del razionalismo della Rivoluzione francese, il vero liberalismo non ha niente contro la religione e io non posso che deplorare l'anticlericalismo illiberale che ha animato tanta parte del liberalismo del XIX secolo».

Se il laicismo rifiuta il fanatismo agnostico e l'anticlericalismo, esso si apre il dialogo anche con i credenti.

Lo scontro, tra razionalismo assoluto (dell'illuminismo) e razionalismo critico (di Karl Popper o di un Friedrich A. von Hayek), sia nella forma idealistica che positivista, avviene proprio a

livello di fondazione:

- Popper ha dimostrato che la ragione umana deve rinunciare a verificare (*verum facere*) e si deve, invece, accontentare di falsificare le proprie affermazioni con una asimmetria tra il momento negativo (falsificazione) che può essere raggiunto e il momento positivo (verificare) che non può mai essere raggiunto da una mente finita;
- Hayek ha ricordato che i valori, dei quali ha più che mai bisogno un ordine esteso o una società aperta, non si possono fondare.

**I valori** sono asserti prescrittivi; le conoscenze (scientifiche) sono asserzioni descrittive: «Né è possibile passare (passare logicamente) da asserzioni descrittive ad asserti prescrittivi. E questo passaggio non è possibile a motivo della legge di Hume: *non si dà passaggio logico da descrizioni a prescrizioni*. E la legge di Hume vale poiché la deduzione logica è unicamente una esplicitazione o spremuta di conseguenze da premesse; e se le premesse sono tutte di natura informativa, anche le conseguenze saranno, di necessità, di natura informativa (di natura informativa, e non prescrittiva). Talché, siamo legittimati ad affermare che: valanghe di informazioni scientifiche non producono (logicamente) un grammo di morale. La legge di Hume è il fondamento logico della libertà di coscienza. E la scienza non piange e non ride: guarda la realtà con gli occhi di Medusa» (Dario Antiseri, *Teoria unificata del metodo*, UTET Libreria, Torino 2001, nuova edizione, p. 45).

E «la ricerca scientifica può venire correttamente vista, nella scia del razionalismo critico, come un processo senza fine di soluzioni di problemi attraverso la "concorrenza" di più idee; sul piano politico la ricerca scientifica trova il suo equivalente nella democrazia in quanto concorrenza tra le varie proposte dei differenti partiti; in economia la competizione si ha tra prodotti esposti sul mercato. Ricerca scientifica, democrazia e mercato funzionano in base al grande principio della concorrenza. Se nella vita intellettuale non c'è concorrenza tra idee, l'esito sarà un intollerante e cieco dogmatismo, se nella vita politica non c'è concorrenza, l'esito scontato sarà il totalitarismo; se in economia viene abolita la concorrenza del mercato, avremo una pianificazione centralizzata, fonte di oppressione, di corruzione e di dissipazione delle risorse» (Dario Antiseri, *Il buono-scuola*, in AA.VV., *3 idee per un'Italia civile*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1997, p. 7).

Ma la concorrenza può nascere e svilupparsi unicamente in un *habitat* etico: senza l'aria dei valori vissuti, la concorrenza non può respirare, muore e deve cedere alla violenza e alla giungla. Non solo, ma i principi epistemologici sono anche principi etici, come sostiene Karl Popper: «I principi, che sono alla base di ogni discussione razionale, vale a dire di ogni discussione al servizio della ricerca della verità, sono veri e propri principi *etici*». E ne indica tre:

«1. Il principio della fallibilità: forse io sbaglio e tu forse hai ragione. Ma possiamo essere in errore tutti e due.

2. Il principio della discussione razionale: cerchiamo di soppesare, nella maniera più impersonale possibile, le nostre ragioni pro e contro una specifica teoria criticabile.

3. Il principio dell'approssimazione alla verità. Attraverso una discussione oggettiva noi ci avviciniamo quasi sempre di più alla verità, e perveniamo ad una migliore comprensione delle cose, anche quando non arriviamo ad un accordo» (*Duldsamkeit und intellektuelle Verantwortlichkeit*, in *Auf der Suche nach einer besseren Welt*, Piper, Monaco 1984, p. 225, citato in Dario Antiseri, *Trattato di metodologia delle scienze sociali*, UTET Libreria, Torino 1996, pp. 552-553).

Prosegue Dario Antiseri: «È cosa degna di attenzione, sottolinea Popper, che "tutti e tre questi principi sono principi epistemologici e simultaneamente etici. Essi, infatti, implicano, tra l'altro, accettazione dell'altro, tolleranza: se io posso imparare da te e nell'interesse della ricerca della verità voglio imparare, allora io debbo non solo tollerare, ma anche riconoscerti come sostanzialmente uguale a me; le sostanziali unità e parità dei diritti di tutti gli uomini sono un presupposto della nostra disponibilità a discutere in modo razionale". L'idea di verità come ideale regolativo, l'idea della ricerca e dell'avvicinamento alla verità, sono, dice Popper, principi etici. Ed etiche sono anche le idee di onestà intellettuale e di fallibilità, la quale ci porta all'atteggiamento autocritico e alla tolleranza» (*Ivi*, p. 553).

«[...] i valori legano l'indagine scientifica all'inizio, nella scelta del problema; e alla fine nell'uso che dell'indagine scientifica si fa. E pertanto vediamo che: la scienza è neutrale e lo scienziato no. Lo scienziato non è neutrale poiché, come uomo è sempre qualcosa di più dello scienziato, perché la vita va oltre la scienza, poiché la scienza che ha una logica ha anche una storia, e in questa storia ci sono più cose che nella logica della ricerca» (Dario Antiseri, *Teoria unificata del metodo*, UTET Libreria, Torino 2001, nuova edizione, p. 46).

Come non basta conoscere per essere in grado di insegnare, tanto più non basta conoscere per essere avviati al difficile compito di donna o uomo.

A questo punto, si apre il problema colossale della tradizione dei valori in una società aperta.

Risulta evidente che accogliamo il termine «tradizione» nel suo significato pregnante. La pretesa illuministica di costruire da capo, sulla ragione, i valori e la convivenza è logicamente insostenibile e fattualmente non solamente perdente, ma addirittura disastrosa fino alla follia.

Il valore non è un dato scientifico, il quale risulterà sempre una realtà esteriore all'uomo, ma una realtà vitale: il valore si colloca tra la persona umana e la sua realizzazione, quale bene, realtà valida per costruire e attuare un progetto di perfezione della singola persona.

Al di fuori della coscienza e dei rapporti personali, al di fuori del vissuto, un valore resta un'idea, non è vita. Il valore è esistenza, non mero pensiero; è vissuto, non astrazione; è concretezza esistente, non legge generale. La scienza non produce (logicamente) etica. La scienza sa, l'etica valuta. La ragione nell'etica può, per esempio, fissare i mezzi per raggiungere determinati fini; può dirci che certi fini sono irrealizzabili all'epoca o di principio; può farci vedere che la realizzazione di un valore può condurre al calpestamento di un altro fine accettato anch'esso per buono; può eliminare questi disaccordi di atteggiamento che dipendono da disaccordi di credenze; può condurre all'analisi del maggior numero di alternative nella soluzione di un problema etico; può renderci più responsabili mettendoci sotto gli occhi le conseguenze delle nostre scelte. E così via. La cosa, però, di maggior rilievo che la ragione può fare nel campo dell'etica sta nel farci vedere che l'etica non è scienza e che, sebbene analogamente alla scienza non abbia alcun fondamento ultimo disponibile per la ragione, diversamente dalla scienza quel principio etico è una scelta di coscienza: dipende, in ultima analisi, dal coraggio o dalla vigliaccheria di coscienze più o meno illuminate, più o meno responsabili, più o meno consapevoli; e dalla volontà delle persone che possiedono tali coscienze di essere coerenti con le scelte fatte (Dario Antiseri). La verità dell'etica non è disponibile alla ragione umana: l'uomo viene alla vita perché la vita è un valore; esiste e vive, perché esistere e vivere sono cose valide. Non è la ragione dell'uomo che fonda la vita e l'esistenza: la ragione esiste e si sviluppa perché essa stessa si trova nell'esistenza.

Questa realtà originaria, non disponibile alla ragione, ma sulla quale la ragione, quale strumento, può darci luce, per orientarci da uomini, cioè attraverso l'esercizio della libertà e, quindi, responsabilmente, viene consegnata, trasmessa attraverso il vissuto, l'esistenza, non per mezzo di ragionamenti: questi illuminano, portano a scoprire, ma non danno un grammo di essere; non sono in grado di creare.

Ecco allora che in una società aperta, nella quale, per definizione, non sono possibili, come nelle società tribali, rapporti personali con tutti i membri della società, sono necessarie le leggi (la ragione), non quali elementi originari o creatori della vita, ma quali strumenti serventi: di protezione, di aiuto, di garanzia! Le leggi non creano valori, anche se possono difenderli.

I valori vengono trasmessi attraverso l'esistenza, la vita, il vissuto, i rapporti personali, dei quali il modello fondamentale è il rapporto tra uomo e donna. Queste realtà vanno protette in una società aperta perché ne assicurano l'esistenza. Contrariamente, dunque, al sogno folle dell'illuminismo, che abusava della ragione fino a farne un assoluto, noi usiamo della ragione per proteggere e difendere i valori: quindi per assicurare la tradizione della famiglia, il vissuto personale e vitale di ognuno, lo spazio sia di conoscenze che di beni, nel quale ognuno può e deve realizzarsi.

Questo discorso è fondamentale oggi nella società allargata e pluralista: se c'è un tempo nel quale c'è bisogno di vissuto, di testimonianza, è quello attuale dello sviluppo della grande società.

Guai a coloro che non comprendono questo e non lo assicurano: rischiano di distruggere e di condurre al nichilismo.

«Le istituzioni sono le persone che vi operano. In una scuola privata – laica o confessionale – ci può essere un professore dogmatico, ci possono essere più professori dogmatici i quali concepiscono il loro insegnamento come "indottrinamento". Da questi insegnanti le famiglie possono, tuttavia, difendersi non iscrivendo più i loro figli alla scuola ove tali docenti operano. Ma docenti dogmatici e "dottrinari" – sicuri di avere in tasca e sulla bocca l'assoluta ed unica verità e convinti di essere gli interpreti legittimati della vera idea di uomo e dell'ineluttabile senso della storia – possono esistere, ed esistono, pure in alcune scuole di Stato. Da questi docenti le famiglie, che non hanno la possibilità di mandare i loro figli in altre scuole, quelle libere, non possono facilmente difendersi. E che il dogmatismo abbia costituito una malattia grave di tanti docenti, soprattutto negli anni passati, è testimoniato dalla estesa diffusione di non pochi libri di testo – per esempio, di filosofia, letteratura, storia – non costruiti di certo da menti scientifiche, aperte, capaci di dubbi e problematiche, libri di testo che non hanno sicuramente contribuito a formare menti critiche» (*Lettera sulla scuola a studenti, genitori e insegnanti*, a cura Dario Antiseri, SEI, Torino 1995, p. 16).

La vita ha una sua logica, la logica della realtà, dell'esistente, che non è quella della mente o delle idee, anche se la vita ha bisogno della mente e delle idee.

**Illuminismo e istruzionismo.** L'illuminismo fonda la realtà sulle idee. Il razionalismo critico fonda le idee sulla realtà che accoglie e nella quale l'uomo ragionevole si trova ad esistere. L'educazione mette in azione i valori e la testimonianza; l'istruzione – disgiunta dall'educazione – solamente la ragione, che non pretende di educare, ma di svilupparsi per costruirsi il mondo.

Sull'argomento è stata scritta una pagina fondamentale da Friedrich A. von Hayek: «I quattro principi appena elencati – che tutto ciò che non è scientificamente provato, o non è pienamente compreso, o non ha uno scopo pienamente specificato, o ha alcuni effetti sconosciuti, è irragionevole – sono del tutto tipici del costruttivismo razionalista e del pensiero socialista. Proprio questi due approcci derivano da un'interpretazione meccanicistica o fiscalista dell'ordine esteso della cooperazione umana, cioè del concepire un ordinamento come una sorta di organizzazione e controllo che si potrebbe ottenere con un gruppo se si avesse accesso a tutti i fatti conosciuti dai suoi membri. Ma l'ordine esteso non è e non potrebbe essere un tale ordine.

Desidero dire subito che la maggior parte delle credenze, delle istituzioni e delle pratiche della morale tradizionale e del capitalismo non soddisfanno i criteri elencati e sono – dalla prospettiva di questa teoria della ragione e della scienza – "irrazionali" e "non scientifici". Inoltre, dato che, come abbiamo anche già detto, coloro che continuano a seguire le pratiche tradizionali solitamente non comprendendo essi stessi come queste pratiche si siano formate e come perdurino, non è sorprendente che le cosiddette "giustificazioni" delle loro pratiche, che spesso i tradizionalisti offrono, siano piuttosto ingenua (e perciò abbiano costituito un facile bersaglio per i nostri intellettuali), e non abbiano nessuna connessione con le ragioni reali del loro successo. Molti tradizionalisti neanche si preoccupano di giustificazioni che non potrebbero comunque essere fornite (permettendo così agli intellettuali di denunciarli come antintellettuali e dogmatici), ma continuano a seguire le loro pratiche sulla base dell'abitudine o della fede religiosa. E questo non è in alcun modo una "novità". Dopo tutto, più di 250 anni fa Hume osservava che "le regole della morale non sono conclusioni della nostra ragione". Tuttavia l'affermazione di Hume non è stata sufficiente a scoraggiare la maggior parte dei razionalisti moderni dal continuare a credere – citando spesso, abbastanza curiosamente, proprio Hume a loro sostegno – che qualcosa che non è derivato dalla ragione deve essere una sciocchezza o una questione di preferenza arbitraria, e a richiedere, coerentemente, giustificazioni razionali.

Non soltanto i dogmi tradizionali della religione, così come la fede in Dio e gran parte della morale tradizionale circa il sesso e la famiglia non soddisfanno questi requisiti, ma non li soddisfano neppure le specifiche tradizioni morali a cui sono qui interessato, come la proprietà privata, il risparmio, lo scambio, l'onestà, la sincerità, il contratto.

La situazione può sembrare anche peggiore se si considera che le tradizioni, le istituzioni e

le credenze menzionate, non soltanto non sono in grado di soddisfare i requisiti logici, metodologici ed epistemologici, ma sono spesso anche rigettate dai socialisti su altre basi. Per esempio, esse sono viste, è questo il caso di Chisholm e Keynes, come un "fardello paralizzante" e anche considerate, così apprendiamo da Wells e Forster, come strettamente associate alla spregevole attività commerciale. Esse possono anche essere viste, com'è soprattutto di moda adesso, quali fonti di alienazione, di oppressione e di ingiustizia sociale.

Dopo tali obiezioni, si giunge alla conclusione che c'è bisogno urgente di costruire una nuova morale, riesaminata e giustificata razionalmente, in grado di soddisfare questi requisiti e che sia, rispetto ad essi, una morale che *non* costituisca un fardello paralizzante e non sia alienante, oppressiva, "ingiusta" o associata al commercio. Inoltre, questa è soltanto una parte del grande compito che siffatti nuovi legislatori – socialisti come Einstein, Monod e Russell e sedicenti "immoralisti" come Keynes – si pongono. Anche un nuovo linguaggio e un nuovo diritto razionale devono essere costruiti, perché il linguaggio e il diritto esistenti non sono in grado di soddisfare questi requisiti per le stesse ragioni per cui risultano insoddisfacenti le altre istituzioni. (A tale proposito, va detto che anche le leggi della scienza non soddisfano questi requisiti: si vedano Hume e Popper). Siffatto imponente compito può sembrare a essi tanto più urgente in quanto essi stessi non credono più in una sanzione soprannaturale della morale (né tantomeno per il linguaggio, il diritto e la scienza) e tuttavia rimangono convinti che una qualche giustificazione sia necessaria.

Così il genere umano si vanta di aver costruito il proprio mondo come se esso fosse stato progettato, biasima di non averlo progettato meglio, e adesso è esattamente pronto a ricostruirlo. Lo scopo del socialismo è niente di meno che portare a effetto una completa riprogettazione della nostra morale tradizionale, del nostro diritto e del nostro linguaggio, e, su queste basi, di distruggere il vecchio ordine e quelle assurde e presunte inesorabili condizioni che proibiscono l'instaurarsi della ragione, la realizzazione di se stessi, la vera libertà e la giustizia» (*La presunzione fatale. Gli errori del socialismo*, Rusconi, Milano 1997, pp. 119-121)

Il modello istruttivista è illuministico; mentre il modello educativista è del razionalismo critico, con una teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile e sempre perfezionabile<sup>1</sup>, e una teoria unificata del metodo<sup>2</sup>. Con l'abbandono del modello illuminista e istruttivista è risolto positi-

---

<sup>1</sup> Una teoria generale della conoscenza intende affrontare con ipotesi di soluzione sempre limitate – e, di conseguenza, sempre perfezionabili – le seguenti problematiche:

- i problemi dell'induzione, del controllo e della falsificabilità delle teorie scientifiche e della base empirica della scienza;
- il ruolo della fantasia e la funzione dell'errore nella ricerca scientifica;
- le questioni logiche ed epistemologiche riguardanti i controlli delle teorie;
- la natura della verità e la questione delle verosimiglianze;
- il progresso nella scienza e gli ostacoli sulla via della ricerca scientifica, le interconnessioni logiche, storiche e morfologiche tra idee metafisiche e teorie scientifiche;
- la fortuna della scienza;
- le tematiche dell'epistemologia post-popperiana;
- le relazioni tra valori scientifici e valori extrascientifici.

Sulla base di una teoria generale della conoscenza possiamo distinguere tra conoscenze ottenute con mezzi non scientifici e conoscenze ottenute con mezzi scientifici; tra conoscenze controllabili e falsificabili sperimentalmente e conoscenze non controllabili né falsificabili sperimentalmente; tra conoscenze criticabili con la ragione umana e conoscenze non criticabili dalla ragione umana; tra «richiesta di senso» e «spiegazione» scientifica; tra «richiesta di senso» e ricerca di salvezza.

La teoria della conoscenza, che proponiamo, ha soppiantato la teoria fondazionista del pensiero moderno. Infatti, una teoria generale della conoscenza, quale risulta dal pensiero del secolo ormai terminato, vede la ragione umana limitata, fallibile, incapace di fondare e di raggiungere certezze definitive, sempre perfezionabile, in continua ricerca della verità.

<sup>2</sup> Una teoria unificata del metodo intende affrontare con ipotesi di soluzione sempre limitate – e, di conseguenza, sempre perfezionabili – le seguenti problematiche:

- la spiegazione nelle scienze fisiche e nelle scienze sociali;
- la questione dell'oggettività della storiografia;
- la logica della situazione;
- la natura del «fatto» in fisica, in storiografia e nelle scienze sociali;
- il raffronto tra epistemologia dello storicismo, dell'olismo, del marxismo e della psicoanalisi;

vamente lo scontro tra fede e ragione umana, che è divenuta ragionevole nel momento nel quale si è riconosciuta limitata, fallibile e sempre perfettibile, incapace di conoscere definitivamente un solo grammo di realtà, ma, soprattutto, assolutamente incapace di crearlo! E quanto vale per la ragione umana, vale pure per la libertà umana: «La diffusa convinzione che sia possibile avere questo tipo di libertà senza vincoli ha creato confusione. Questa convinzione è presente nell'*aperçu* attribuito a Voltaire stando al quale «*quand je peux faire ce que je veux, voilà la liberté*» (= quando posso fare quel che voglio, ecco la libertà); nella dichiarazione di Bentham per cui «ogni legge è un male, perché costituisce sempre un'infrazione della libertà»; nella definizione di libertà di Bertrand Russell, libertà intesa come «l'assenza di ostacoli alla realizzazione dei nostri desideri», e in innumerevoli altre fonti. La libertà generale in questo senso è tuttavia impossibile, perché la libertà di ciascuno sprofonderebbe nella libertà illimitata, e cioè nella mancanza di vincoli, di tutti gli altri. La questione, allora, è come assicurare la maggiore libertà possibile per tutti. E questa può essere assicurata dal restringere uniformemente la libertà di ciascuno attraverso regole astratte che vietano la coercizione arbitraria o discriminatrice da parte di alcuni su altre persone, regole che impediscono a ognuno di invadere la libera sfera di qualche altro. In breve, fini concreti comuni sono sostituiti da regole astratte comuni. Lo stato è necessario unicamente per far rispettare queste regole astratte e quindi per proteggere l'individuo contro la coercizione o l'invasione della sua libera sfera da parte di altri. Mentre l'obbedienza imposta per fini concreti comuni corrisponde alla schiavitù, l'obbedienza a regole comuni astratte (per quanto essa possa essere percepita come onerosa) dà spazio alla più straordinaria libertà e diversità. E quantunque talvolta si sia sostenuto che tale diversità comporta un caos capace di minacciare l'ordine relativo che noi associamo con la civiltà, risulta invece che una maggiore diversità comporta maggiore ordine. Perciò il tipo di libertà reso possibile dall'adesione a regole astratte, in contrasto con la libertà da vincoli, è, come una volta ha detto Proudhon, «la madre, non la figlia dell'ordine».

Non c'è infatti motivo di attendersi che la selezione tramite l'evoluzione di pratiche abituali debba produrre felicità. L'attenzione sulla felicità è stata introdotta dai filosofi razionalisti i quali sostenevano che si dovesse scoprire una motivazione consapevole per la scelta della morale dell'uomo, e questa motivazione poteva essere il perseguimento deliberato della felicità. Ma ricercare una consapevole motivazione del perché l'uomo ha adottato la sua morale è un errore, come chiedere per quale consapevole motivo l'uomo ha adottato la sua ragione» (*La presunzione fatale. Gli errori del socialismo*, Rusconi, Milano 1997, pp. 115-116).

- 
- i problemi teorici dell'individualismo metodologico;
  - l'analisi delle conseguenze inintenzionali delle azioni umane intenzionali come compito delle scienze sociali teoriche;
  - i fondamenti epistemologici della società aperta;
  - la differenza tra ingegneria sociale utopica e ingegneria sociale gradualistica;
  - il rapporto tra economia di mercato e solidarietà.

La teoria unificata del metodo sostiene che il metodo di procedere della scienza razionale può essere riassunto in tre parole: *problemi-teorie-critiche*. E cioè il modo di procedere del fisico e dello storico, del sociologo e del biologo, del geologo, dell'ermeneuta e del traduttore, e del chimico è il medesimo. Elaborare la differenza tra scienza e discipline umanistiche è stato a lungo una moda ed è diventato noioso. Il metodo di risoluzione dei problemi, il metodo delle congetture e delle confutazioni sono praticati da entrambe. È praticato nella ricostruzione di un testo danneggiato, come nella costruzione di una teoria della radioattività. L'interpretazione dei testi (ermeneutica) lavora con metodi schiettamente scientifici. Il metodo delle scienze sociali, come anche quello delle scienze naturali, consiste nella sperimentazione di tentativi di soluzione per i loro problemi. La teoria unificata del metodo ci mostra la ricerca come soluzione di problemi. Una teoria unificata del metodo ripropone in termini diversi la visione disciplinare e, prospettando il processo problemi-teorie-critiche, delimita lo spazio del controllo sperimentale da quello non sperimentale, ma sommamente importante. I problemi e le teorie non sono disciplinari, ma pluridisciplinari; sono disciplinari le metodiche di controllo delle teorie. Un problema nasce dal vissuto di un'attesa, da un bisogno (dimensione psicologica) e consiste in una tematizzazione (dimensione logica) di tale vissuto, nella forma di una contraddizione tra due asserti. La teoria esplicativa è l'elaborazione di un'ipotesi di soluzione del problema, che va controllata e falsificata, mettendo a punto metodiche coerenti e specifiche, che intervengono sulla realtà e soddisfano il bisogno. La conoscenza umana parte dalla realtà e ritorna alla realtà trasformandola secondo la comprensione, storicamente determinata e sempre perfettibile, che l'uomo possiede dei propri bisogni e degli altrui.



L'educazione comprende i valori; l'illuminismo solamente le idee, nel presupposto di essere in grado di rifare la realtà: solo che l'illuminismo presuppone che la ragione umana crei la realtà o almeno sia in grado di ricostruirla daccapo: praticamente prima è l'idea (idealismo) o prima è il dato scientifico (positivismo). In altre parole l'origine dell'uomo è la conoscenza e la ragione umana che la produce certa e definitiva.

Lo scontro è tra la visione del razionalismo critico che non fonda e del razionalismo assoluto che intende fondare, con la logica conseguenza di ridurre la realtà ad idea, di costruirsi degli assoluti terrestri (Antiseri) e di sostituirsi a Dio, soffocando i valori, che sono l'*habitat* della vita umana, in quanto umana.

Liberati dal carcere del razionalismo assoluto, nelle visioni illuminista o positivista, e accogliendo un razionalismo critico, possiamo aprirci a due caratteristiche di una scuola cattolica:

- il dialogo tra fede e cultura, affrontato immediatamente da don Bosco proprio con le origini in Italia della scuola di Stato, anche con l'iniziativa editoriale, che successivamente ha dato origine alla SEI;
- il rapporto scuola-lavoro e scuola-vita con l'introduzione di una visione del processo conoscitivo umano e di competenza.

Dal nostro punto di vista la definizione di competenza trova il suo *habitat* all'interno di una teoria generale della conoscenza e di una teoria unificata del metodo: il processo competente si identifica con il processo conoscitivo umano, accolto nella sua integrità: parte dalla realtà e ritorna alla realtà trasformandola secondo la comprensione, storicamente e sempre perfettibile, che l'uomo possiede dei propri bisogni.

Il processo competente ha seguito storicamente le teorie sempre storicamente attive della conoscenza e le teorie del metodo.

Se il progetto greco (Platone e Aristotele) prevedeva la conoscenza come rispecchiamento della realtà e il progetto rinascimentale (Leon Battista Alberti e Leonardo Da Vinci) scopriva la conoscenza come processo ed elaborazione di un progetto, il Novecento ha fatto emergere la conoscenza come tematizzazione logica (= problema) di un'attesa (o di un bisogno), elaborazione di una teoria (o progetto) esplicativo, e continua perfettibilità del progetto quale risposta alle attese del vissuto.

Se la conoscenza, nella sua comprensione greca, poteva astrarsi dalla realtà, con l'umanesimo e soprattutto con la visione del Novecento una conoscenza, a livello umano, parte da bisogni concreti e perviene a far evolvere la realtà.

Proviamo ora a definire la competenza nel contesto di una teoria generale della conoscenza e della teoria unificata del metodo.

È da una visione del processo conoscitivo umano, del processo per mezzo del quale l'uomo conosce, come riusciamo a comprenderlo oggi, visto nella sua interezza, che noi facciamo emergere la nostra descrizione di competenza.

La competenza è, concretamente, nell'ambito della comprensione prospettata del processo per mezzo del quale l'uomo conosce, la capacità di attivare un processo che:

- nel tessuto vitale di un'attesa, e dalla percezione psicologica di un bisogno
- parte dall'identificazione (logica) di un problema,
- ne elabora una teoria esplicativa,
- e la controlla e falsifica per vedere se porta alla soluzione del problema individuato, intervenendo e trasformando la realtà per dare una risposta (prestazione), sempre perfettibile, altrettanto concreta e pratica, al bisogno individuato.

In altre parole, la falsificazione ha la pretesa di sperimentare se effettivamente la teoria dà risposta al problema individuato e soddisfa le attese, intervenendo effettivamente per offrire ad esse un soddisfacimento.

Questa visione di competenza sviluppa le dimensioni del pensare e dell'agire umano, non solamente quella professionale, ma anche quella etica e trascendente.

La formazione lungo tutto l'arco della vita, che ne è logica conseguenza, è, certamente, un progetto professionale; ma un progetto professionale, se accolto e realizzato come vocazione, è innanzitutto un progetto di vita: in questo modo una persona perviene all'unità interiore e alla propria realizzazione ed è in grado di testimoniare perché sa chi è.

Pertanto una formazione professionale lungo tutto l'arco della vita comprende la percezione esistenziale di se stessi in rapporto alla propria professione e ogni ulteriore apprendimento, integrato nell'unità della persona, diviene progetto di vita non egoisticamente inteso, ma come apporto agli altri, per metterci in grado di produrre, a tutti i livelli, di più di quanto abbiamo ricevuto. Altrimenti la nostra vita risulterebbe inutile o, peggio ancora, dannosa.

E se questo vale, per esempio, per la professione del docente, è prioritario per la vocazione di essere genitori.

### **Scuola cattolica e laicità**

Alcuni cenni sul rapporto tra scuola cattolica e laicità. È interessante notare, circa il problema della laicità nella Chiesa, che, attraverso gli Ordini e le Congregazioni religiose, sono stati proprio e spesso i laici a sviluppare l'educazione e l'istruzione nel mondo occidentale.

Forse conviene, a questo punto, chiarire che il religioso, in quanto tale, può essere laico o chierico e che il voler clericalizzare i religiosi, significa non comprenderne la specificità, che consiste non nella laicità, ma nella non secolarità, cioè nella scelta della castità per il Regno dei cieli. Questa scelta, nella vita di una comunità cristiana, è correlata alla scelta della vocazione al matrimonio: stanno e cadono insieme! Il religioso si distingue correttamente e direttamente dal secolare, mentre il chierico dal laico.

Ritengo che si possa documentare che storicamente sono stati i religiosi laici, non solamente a far sprigionare energie per rinnovare la Chiesa, ma spesso a farsi carico del compito della cultura sia nella comunità ecclesiale che nella società civile: si apre il campo ad una ricerca storica.

### **In conclusione**

Teniamo sempre presente che:

- sono i genitori, non le famiglie, i titolari dell'educazione e dell'istruzione dei figli;
- sono le associazioni dei genitori, che, per il principio di sussidiarietà, hanno la competenza della formazione dei genitori, non le scuole;
- è attraverso l'interazione tra genitori e scuola che si formano i genitori (e il personale della scuola) alla realizzazione del principio di sussidiarietà.

Tuttavia:

- se, conveniamo che senza genitori (credenti) formati con una formazione che si sviluppi lungo tutto l'arco della vita, i figli difficilmente cresceranno umanamente (e cristianamente);
- ugualmente dobbiamo convenire che, senza personale direttivo e docente formato alla progettazione didattica con una formazione che si sviluppi lungo tutto l'arco della vita, neppure si potrà dare risposta effettiva ad una sola domanda posta dall'intervento di don Pierino De Giorgi.

L'impegno primario è la formazione (ispirata al Vangelo) dei genitori e del personale direttivo e docente delle scuole.

\* \* \*

## **Prof.ssa Suor Eugenia Libratore**

Sono d'accordo sui principi teorici che delineano la "Specificità educativa dei genitori nell'educazione di Scuola Cattolica", sul ruolo centrale e sul peso specifico dei genitori come soggetti privilegiati della Comunità Educativa.

Tutte le riflessioni, fatte in questo contesto e nel dibattito culturale generale che coinvolge l'istituzione-scuola e l'educazione dei figli-alunni, portano a confermare non solo l'opportunità, ma

la necessità della presenza dei genitori nel processo educativo, in ogni momento della vita dei figli e in ogni ambiente che si prende cura di loro, in particolare, la scuola.

Uno degli aspetti problematici, legato all'esercizio di questo ruolo, all'interno della scuola, non è solo, a mio avviso, la disponibilità e l'effettivo dovere di partecipazione: si sa che questo "diritto" soffre di una generale crisi, anche nella scuola cattolica, che è anche crisi di identità, crisi di ruolo educativo-sociale, quanto all'incontro della domanda e dell'offerta.

Mi spiego. Il genitore, nella sua responsabilità e libertà, sceglie la Scuola Cattolica come spazio di formazione per i figli, che meglio risponde ai suoi principi ed esigenze educative. Conosciamo bene, e l'esperienza ce lo conferma, perché tante sono le esigenze familiari nel contesto sociale, economico e culturale di oggi, come non sempre la scelta è dettata da un forte significato religioso, per cui risulta non coerente con le finalità educative dell'Istituzione. Per lo più, sono desiderosi di una buona formazione umana e professionale per i propri figli, e questa la trovano, ma spesso non riescono ad andare più in là. In questi casi la scuola capisce, accetta, tollera... ma non può non continuare a dare vita a un'offerta formativa di matrice cattolica, a operare nella linea delle scelte e dei valori cattolici, facendo chiarezza, se occorre, anche di fronte a reazioni e critiche.

Il problema è come costruire le condizioni per fare una proposta educativa condivisa, efficace, capace di lasciare nella coscienza dei bambini-ragazzi-giovani i tratti di una formazione, non solo seria sul piano strutturale, ma solidamente orientata ai valori del Vangelo.

Certo, il progetto educativo di una Scuola Cattolica seria normalmente radica i suoi principi dinamici nei valori che si ispirano a Cristo e alla Chiesa, nel carisma spirituale dei Fondatori, tutti elementi, questi, che caratterizzano la sua *mission* e ne avvalorano l'identità.

Il problema si pone quando qualche genitore non si accosta a questi significati dell'esistenza né desidera dividerli; chi ha una *Weltanschauung* di altra matrice....

Il genitore, comunque, è sempre portatore di una sua identità laicale e di un suo patrimonio di valori, come persona e come educatore. Se laico cristiano possiede un suo carisma e un suo potenziale educativo unico, che non può che essere una ricchezza necessaria e preziosa nell'elaborazione del progetto educativo.

Ma se laico non credente, qualunquista, agnostico..., come riuscirà a interagire, a proporre la sua visione della vita e del mondo?

Questo è lo snodo delicato, che presenta qualche difficoltà. Occorre dare delle risposte. Non è pensabile lasciarlo "fuori" né affidargli magari le... fatiche di una castagnata, di una festa della scuola... Neppure va accettata la posizione di chi subisce, tollera, lascia fare, purché il figlio prenda il diploma e viva in un luogo protetto.

Io penso che attraverso l'identità chiara di un Progetto Educativo trasparente e convincente, il genitore deve essere indotto a fare autonomamente la sua scelta, anche quella di lasciare il campo, cambiare scuola! Oppure va accompagnato ad accogliere, rispettare e compartecipare il tipo di progetto, con consapevolezza "nuova" e con nuovo interesse: se il genitore non si colloca nella scuola con questi atteggiamenti di condivisione e di collaborazione, rischia di non svolgere un ruolo positivo né per il figlio né per la comunità scolastica.

Non si tratta di *negoziare alcunché*, né i contenuti né i significati della proposta culturale-formativa della Scuola Cattolica, neppure di abbassare demagogicamente o ingenuamente la proposta che, anzi, va portata a livelli di qualità sempre più alta.

Si tratta invece di coinvolgere questi genitori, attrarli con le modalità e lo spirito familiare dell'ambiente, con proposte culturali aperte e dinamiche, mantenendo una linea di valori chiara e visibile sia nello stile che negli atteggiamenti delle persone che l'abitano.

A loro, ai genitori, spetta sicuramente l'impegno di partecipare con una dose di tanta buona volontà, con attenzione, sensibilità e senza riserve per la scuola, anche senza far mancare la propria critica costruttiva e le proposte necessarie: i figli subodorano in maniera sorprendente gli umori e le percezioni dei genitori, la stima che essi hanno per la scuola e si comportano di conseguenza.

Alla Scuola Cattolica, ai suoi operatori *l'impegno a essere*, l'impegno, cioè, a vivere il progetto educativo cristiano in tutte le sue dimensioni di "libertà e carità"; a dare, in un crescendo di

oculatezza e di impegno, qualità umana, culturale e cristiana alla proposta dell'Offerta Formativa da vivere ogni giorno.

\* \* \*

### **Dott. Ernesto Mainardi**

È ormai un dato accertato che quanto più vivo è il rapporto tra scuola e famiglia, tanto più efficace risulta l'opera educativa ed istruttiva della scuola.

Quindi l'idea di comunità educante, che vede partecipi tutti i soggetti, tipica del mondo cattolico e delle sue scuole, risulta di grande valore ed anticipatrice delle attuali osservazioni in questo campo; oggi la stessa scuola statale inizia a scoprire l'importanza di un rapporto forte con i genitori, mentre la scuola cattolica non sembra invero progredire in questa direzione.

È perciò utile rimettere a tema il problema per favorire una presenza di genitori che sia sempre più responsabile, adulta e libera, e non paternalisticamente guidata e indirizzata dai gestori. La formazione dei genitori, che è indispensabile perché tutti debbono imparare e recuperare motivazioni, contenuti e modalità di una presenza significativa e corretta nella scuola, deve essere gestita dagli stessi genitori.

Ma perché questo percorso non debba ripartire da zero ogni volta che cambiano i genitori a scuola, ma possa costruirsi su basi culturali e su esperienze già acquisite, si rende necessaria l'attività di un'associazione con radici ecclesiali e diffusione ampia sul territorio: per la scuola cattolica non può che essere l'A.Ge.S.C.

Favorire e rafforzare oggi una presenza attiva e diffusa dell'A.Ge.S.C. è necessario, vista la situazione culturale e sociale estremamente confusa e disgregata, in cui dominano relativismo e individualismo; ma questa presenza sarà ancora più importante nel momento del raggiungimento di una parità che permetta l'apertura delle nostre scuole ad una utenza più ampia e ancor più diversificata.

È infine evidente che anche dirigenti ed insegnanti debbono formarsi e crescere nella capacità di relazionarsi con i genitori e la loro associazione.

\* \* \*

### **Dott. Vito Massari**

C'È un equivoco di fondo che accompagna il cammino dei genitori all'interno della scuola cattolica. Esso consiste nel fatto di essere ritenuti a parole "pezzo fondante" della comunità educativa, detentori dell'originale ed originario diritto-dovere di educare i figli, rendendo quindi la scuola sussidiaria alla famiglia, ma nei fatti un intralcio alla *mission* educativa del gestore.

«Senza la presenza della dualità coniugale, pensata e riflessa come cultura della scuola, diventa difficile veicolare il rapporto immanenza/trascendenza, tipico della religiosità di una scuola cattolica» (*Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*, pag. 43).

Una presenza dei genitori e della loro associazione, l'AGeSC, nella realtà dovrebbe essere ovvia e scontata per tutti, come facente parte dell'organico di una scuola, in parallelo ai docenti e ai dirigenti. Nella relazione di apertura dell'Assemblea citata si afferma: «Pertanto le istituzioni formative della Chiesa dovranno assicurare loro un ruolo protagonista e attivo nella vita delle scuole. Nel coinvolgere i genitori non è sufficiente dare la parola e servirsi della loro consulenza, ma occorrerà fornire opportunità reali che li mettano in grado di esercitare un proprio peso decisionale nell'azione formativa, in particolare nell'elaborazione del progetto educativo».

Le Scuole Cattoliche gestite da Famiglie religiose, istituzioni formative della Chiesa, non possono quindi non sentire come propria questa opera di promozione del ruolo dei genitori. Del resto sembra evidente che solo loro, in ultima analisi, hanno la possibilità di assicurare alle famiglie le

opportunità reali richieste per un loro pieno coinvolgimento soprattutto nella elaborazione del progetto educativo.

Anche perché ogni scuola, come luogo che educa e istruisce, è costituita da un patto educativo tra i soggetti e *tale patto genera la comunità educativa in cui ciascuno si inserisce e opera con specifici ruoli*. Sarebbe possibile ipotizzare una sorta di patto "in radice", originario? Fra i soggetti che, come vedremo dopo, hanno direttamente ricevuto il *mandato divino* ad educare, cioè la Famiglia e la Chiesa? È quindi un nodo indissolubile che li vincola ad operare insieme, pena la nullità del patto? Ecco un primo nodo che la ricerca deve sciogliere! Perché ci si oppone con ogni mezzo ad iniziare questo cammino, questa sperimentazione? Nella realtà si ricade nell'equivoco di cui si diceva all'inizio.

Non crediamo che basti dire che non tutti i genitori sono presenti, interessati, ben disposti a seguire l'educazione dei loro figli, per mettersi a posto la coscienza e non far nulla per intraprendere il comune cammino: *la famiglia – con la sua scelta – prima costituisce in essere la Scuola Cattolica e poi la qualifica attraverso il suo contributo al progetto culturale ed educativo*.

Ma i genitori hanno capito che devono compiere un ulteriore passo in avanti: devono virtualmente iscrivere se stessi alla Scuola Cattolica scelta per i loro figli per essere formati dalla Scuola Cattolica prima e dalla associazione di appartenenza poi a questo compito di gestori-educatori-formatori-docenti, differenti nello stesso tempo dai gestori, dagli educatori, dai formatori, dai docenti.

La convivialità delle differenze, appunto! Ora sembra proprio così, che dei genitori si accetta solo ciò che dagli altri (i gestori, la chiesa, i docenti), viene ritenuto possibile, tollerabile, legittimo, in funzione della loro scala dei valori comuni, liquefacendo appunto la specificità coniugale. Se allora la dignità di genitori – nella scuola cattolica – deriva dalla dualità coniugale, pensata e riflessa come cultura della scuola, la convivialità delle differenze deve essere innanzitutto rispetto dell'identità altrui, ed in secondo luogo la creazione di strutture che diano risposta a quelle differenze!

La stessa qualità nella Scuola Cattolica dipende da un mix di comportamento dei soggetti che la compongono. Se i genitori della Scuola Cattolica non sanno fare i genitori nella Scuola Cattolica, è come se i gestori non sapessero fare il loro mestiere, e i docenti il loro: non si potrebbe parlare di Scuola Cattolica di qualità! Quindi È interesse anche dei gestori che i genitori sappiano fare il loro mestiere! La qualità nella Scuola Cattolica È espressa anche nell'appartenenza al ruolo e nel comportamento nel ruolo percepiti dai genitori!

Siamo di nuovo nell'ambiguità di fondo della questione. Ha sì senso una valutazione della qualità "riarticolata intorno ai soggetti-attori", se i soggetti di cui si parla – in modo specifico i genitori – hanno davvero la possibilità di recitare sulla scena. Sia pure su di una scena corale, come è giusto che sia, trattandosi di ambiente comunitario. Che senso ha partire dall'opzione educativa del singolo ente gestore, senza tenere invece conto della dualità coniugale, pensata e riflessa come cultura della scuola, tipica, si è detto, della religiosità di una Scuola Cattolica, se non corretta dal "mondo vitale" che ha scelto quell'opzione e che l'ha modificata di fatto nel momento stesso in cui l'ha scelta?

Questa ricerca sul ruolo dei genitori deve anche servire a combattere una sorta di posizione di comodo, una sorta di "ateismo pratico" Così come l'ateismo pratico dice: Dio, se c'è, non c'entra, così "il patto educativo pratico" dice: i genitori, se ci sono, non c'entrano!

Una ricerca sul ruolo dei genitori nella Scuola Cattolica deve innanzi tutto essere una ricerca sul mandato ad educare, ricevuto "in radice" dai genitori, e sulla sua ampiezza e pienezza; deve poi essere una ricerca su come concretamente esso vada esplicito nella Scuola Cattolica, nella scuola tutta e nella società civile ed infine deve fotografare la realtà per vedere quanto grandi sono gli scostamenti e le loro cause.

Sembra però estremamente riduttivo giungere alla possibilità di valorizzazione della risorsa genitori annettendola al passaggio della scuola da scuola dello stato a scuola della società civile. Questo per la ragione semplicissima che è sostanzialmente vero il contrario: è la valorizzazione della componente genitori, così come quella degli altri soggetti attori del processo educativo, che rende

la scuola scuola dei soggetti e quindi scuola della società civile. Non è la stessa storia dell'uovo e della gallina: se si porta alla luce, "in chiaro" il ruolo criptato della famiglia, la Scuola Cattolica diviene scuola della Società civile.

Così come d'altro canto suona abbastanza contraddittoria l'affermazione che la scuola cattolica intende assumere come primo impegno la piena valorizzazione dei soggetti sociali interessati e quindi anche quella dei genitori, se messa in relazione con l'altra che definisce il ruolo dei genitori come costitutivo dell'essenza stessa della scuola cattolica. Delle due l'una: o il ruolo è costitutivo dell'essenza stessa della scuola e dunque non c'è alcun bisogno che ci sia un impegno della scuola teso alla valorizzazione di chi è già valorizzato "in radice", oppure non è costitutivo e dunque si affermano cose non vere.

Non può esserci costituzione in essere di una scuola cattolica se non c'è già stato da parte sua il riconoscimento del mandato ad educare, coevo al mandato di generare, dei genitori e di conseguenza il riconoscimento del suo ruolo di sussidiarietà nei confronti della famiglia. Ciò che successivamente andrà ulteriormente valorizzato sarà la partecipazione della famiglia al momento della gestione ed il contributo qualificante della stessa – quale mondo vitale – alla elaborazione del progetto culturale ed educativo della scuola stessa. Scuola cattolica significa già che siamo in presenza di una scuola che è soprattutto "koinonia", cioè comunione, in cui il carisma del gestore e quello del genitore fanno insieme esperienza di salvezza costituendosi come scuola. Questa diventa una carta di identità valida per l'espatrio, cioè per estendere questa esperienza alla scuola in generale ed a tutta la società.

La *Divini illius magistri*, di PIO XI, compie mirabilmente l'operazione di unificazione del processo educativo perché non solo si pone il discorso del "fine" e delle finalità dell'educazione cattolica, ma ne indica anche il *divino mandante* e coloro che direttamente *da Dio* hanno ricevuto appunto il mandato di dare esecuzione a questo processo unitario di educare. Nell'ordine soprannaturale la Chiesa, ed in quello naturale la famiglia e la società civile, sussidiaria alla famiglia.

Perché però le due cose non si possano separare, così come giustamente recita l'Enciclica *Casti connubi*, «A coloro cui ha dato il potere ed il diritto a generare ha anche dato il dovere ed il diritto ad educare», riteniamo che anche la Chiesa – nel campo dell'educazione – sia sussidiaria alla famiglia.

Nell'ordine naturale è anche prefigurata una gerarchia di mandato, che assegna alla famiglia un pieno mandato, un mandato di primo grado si potrebbe dire, ed alla società civile un mandato di secondo grado, una sorta di intervento sussidiario alla famiglia; e si badi bene, la società civile, nel perseguire i suoi propri fini che sono innanzi tutto il bene comune dei suoi membri, non deve e non può sostituirsi alla famiglia. Nell'ordine soprannaturale, poi, nel mandato assegnato alla Chiesa, si aggira "lo spettro della coppia", dello sposo e della sposa: la Chiesa intanto ha il mandato di educare in quanto Sposa di *Cristo sposo*, e quindi Madre dei figli che genera con il battesimo, come ha sostenuto il Prof. Bocca in un suo recente intervento.

Ora questo pieno mandato che viene alla coppia dei genitori, che generano la vita e che devono anche avviarla nel mondo educandola, è talmente e totalmente avvolgente e completo che la coppia stessa non può sottrarsene, nemmeno volendolo. E tutti di conseguenza, devono rispettarlo ed eliminarne gli ostacoli che si frappongono al pieno dispiegarsi di esso mandato, riconoscendolo appunto come *mandato diretto divino*! E i genitori, una volta ricevutolo, non solo non possono rifiutarlo, ma devono opporsi strenuamente a coloro che intendessero privarli di tale diritto in nome di interessi non certamente cristiani. Uno straordinario impegno dunque per l'AGeSC: un impegno ed un ruolo quasi mistagogico, si potrebbe dire, quello di condurre per mano i genitori nel mistero grande di questo *divino diretto mandato* e, conseguentemente, formarli sia alla sua piena cognizione, sia alla sua strenua difesa, alla difesa di questo dono ricevuto e del quale, similmente agli altri doni occorrerà un giorno rendere conto, sia ancora al suo pieno dispiegamento, alla sua applicazione concreta.

Se allora una finalità della scuola cattolica è la promozione della capacità di cogliere il fondamento del primato della persona umana e della sua libertà, l'altra ineludibile finalità sta nella ca-

pacità di cogliere il fondamento del primato della famiglia nell'educazione cattolica e del suo dispiegarsi in piena libertà. Siamo d'accordo con il prof. Bocca quando individua uno status peculiare della scuola cattolica in quanto funzionale ad una precisa concezione dell'educazione come frutto della concorrenza di soggetti educativi "forti", quindi *uguali*, che appunto – dice Bocca – nello spazio della scuola ricercano una sintesi. Abbiamo detto prima non c'è Scuola Cattolica senza comunità educante e quest'ultima non esiste senza la presenza e l'impegno dei genitori! È profondamente sbagliato pensare di poter fare a meno della famiglia nell'educazione cattolica e nella gestione di una scuola cattolica.

Pensiamo che questo sia il punto centrale della ricerca, lo snodo teorico, teologico, ecclesiale ma anche profondamente ancorato alla realtà della Scuola Cattolica, alle strutture della chiesa comunità di fedeli ed al territorio di riferimento, quindi alla società civile.

È anche il passaggio dalla scuola del gestore alla scuola dei soggetti, dei soggetti forti, appunto, per la loro legittimazione "in radice", originaria ma anche originata (meglio sigillata) da un superiore mandato. E quest'ultima qualificazione dei soggetti, può assumere diversi significati: "forti" possono essere quelli che non devono rispondere che al *divino mandante* della loro missione educativa oppure quelli che hanno in sé i mezzi necessari al raggiungimento dei loro fini educativi o, ancora, quelli che si mettono in "comunione" tra loro associandosi. Emerge abbastanza chiaramente che solo famiglie religiose e coppie di genitori sembrano possedere caratteristiche tali da potersi qualificare "soggetti educativi forti", titolari di un proprio insostituibile progetto educativo.

Del resto se il mandato del Divino Maestro ad ammaestrare tutte le genti per esplicitarsi pienamente ha avuto bisogno della Chiesa-comunità, anche l'istruzione evangelica «Ascolta, figlio mio, l'istruzione di tuo padre e non disprezzare l'insegnamento di tua madre ...» (Pr 1,8) per "storizzarsi" ha non solo bisogno di una generica comunità di battezzati ma di un "movimento di Chiesa" quale è una associazione di genitori, che lavorando anche per la loro formazione, sia nella scuola soggetto di educazione a tutti gli effetti.

Fermo restando il necessario rispetto del ruolo docente, genitori e figli sono chiamati a contribuire alla realizzazione del progetto educativo apportando la propria domanda di educazione e la propria esperienza di vita. La nuova scuola non dovrà limitarsi soltanto alla ricerca dell'efficienza ma dovrà necessariamente radicarsi sul territorio attraverso le famiglie, affermandosi come scuola della società civile.

Tutto ciò può stabilire un rinnovato patto educativo. Un patto che per sua natura richiede primariamente la possibilità di essere stipulato, ovvero esige che sia permessa ai genitori la libera scelta educativa, a pari condizioni economiche.

Ecco, il mandato ad educare dei genitori è primitivo, nel senso che ha radici profonde nella natura umana, ma che crescendo non dobbiamo disfarcene. Perché rispecchia una saggezza che noi stessi ignoriamo. È come una ingenuità irriflessiva, infantile, che noi sezioniamo e facciamo a pezzi. (Richard John Neuhaus, *Le ultime parole di Gesù sulla croce*). Ma il risultato è – per dirla con il filosofo Paul Ricoeur – "una seconda ingenuità". Dopo aver ammesso che in teoria le cose potrebbero essere diverse da come sono, giungiamo alla percezione che esse sono come pensavamo che fossero; ma spingendo all'estremo tutte le nostre interrogazioni, sappiamo che, in un certo senso, prima non lo sapevamo. Questa è la nostra meta, vogliamo arrivare a sapere, ed è il percorso che la teologia descrive come "fede in cerca della comprensione".

Con Eliot sappiamo che *Non cesseremo di esplorare, e, alla fine dell'esplorazione, saremo al punto di partenza. Sapremo il luogo, per la prima volta.*

\* \* \*

**Dott.ssa Maria Michela Romagnoli**

«A nulla varrebbe aver dato la vita, senza aiutare instancabilmente i figli a riconoscere il senso totale di essa». (L. Giussani, *Il rischio educativo*, S.E.I.)

Questa coscienza è all'origine del nostro impegno educativo: la consapevolezza che l'essere genitori prende l'avvio normalmente dal dono della vita biologica, ma si compie nel generare l'umanità nei figli, una vita piena di significato, capace di comprendere e affrontare la realtà, compresa la sofferenza e il sacrificio. Se poi si è avuta la "fortuna" di incontrare il compimento di tale desiderio, nel carisma di una congregazione, parrocchia o movimento ecclesiale, questa certezza ha la forza di aggregare le persone e di costruire, nel tempo, opere educative generatrici di umanità. Così intendo il richiamo di mons. Rizzo di "approfondire una più integrale concezione dell'educazione come generazione" che solo una "coscienza di verità" può fondare.

Più specificamente la maggior parte delle scuole associate alla F.O.E. nasce da aggregazioni di genitori che, per queste urgenze, si fanno imprenditori, sulla base del principio di sussidiarietà appreso dalla dottrina sociale della Chiesa, molto prima che venisse sancito da una legge dello Stato. In alcuni casi queste cooperative di genitori incontrano altri carismi educativi e ne rinnovano il vigore, come nella Chiesa è avvenuto spesso. In ogni caso, è caratteristica delle nostre scuole che la presenza dei genitori sia all'origine del loro sorgere. Per rispondere ad uno dei problemi posti dal prof. Bocca, nella nostra esperienza il genitore che diviene gestore non assume un altro ruolo, ma lo approfondisce: affrontando un proprio bisogno in maniera non privatistica, risponde a una necessità di tutti e può risvegliare una consapevolezza educativa che si è annebbiata per tanti motivi: sociali, culturali, familiari, com'è emerso dall'analisi del prof. Mion.

Tuttavia, nel compito che si è assunto, il gestore rischia le proprie capacità in una responsabilità che, ovviamente, supera la propria situazione di genitore e dà l'avvio a una reale avventura che si realizza nella traduzione del carisma in un progetto educativo e nella scelta del dirigente e del corpo docente. Allo stesso modo gli insegnanti, coordinati dal dirigente e giocando la propria professionalità, hanno la responsabilità di realizzare il progetto educativo elaborando un'offerta formativa che tenga conto di tutti i fattori concreti in cui operano. L'intervento specifico dell'insegnante sarà quindi di utilizzare la propria disciplina, con il massimo rigore epistemologico, come mezzo per introdurre il bambino o il ragazzo, alla realtà totale: scopo dell'azione educativa. Un insegnamento che, attraverso le regole imposte dall'oggetto di studio, apre la persona a scoprire la realtà e ad affermarla come dato non manipolabile è un insegnamento che diventa educazione come ricerca e affermazione del significato, senza il quale la realtà stessa si dissolverebbe e resterebbe incomprendibile, come drammaticamente testimoniato dal nozionismo, dal relativismo e dal nichilismo dominante nelle scuole in generale. Potremmo dire che la caratteristica propria della scuola cattolica sia l'offerta di una ipotesi esplicativa della realtà, non come ideologia che costringe in uno schema astratto, ma come ragione che chiarisce e valorizza ogni aspetto della realtà, verità che illumina la vita personale e collettiva, che chiede di essere verificata nella sua ragionevolezza, nel rispetto della libertà dell'allievo, chiamato a paragonare la proposta educativa con tutto in modo da poter così maturare una propria consapevolezza.

Ci sembra questo un tratto che ci distingue nettamente dalla concezione laicista e falsamente neutrale di chi si erge paladino della sola scuola statale. Concezione per la quale la personalità sarebbe il termine di una spontaneità evolutiva, senza che occorra alcuna guida oltre se stessi, e da cui discende un tipo di scuola che cerca di legittimarsi proprio per una pluralità di messaggi e di criteri. Senza dilungarci sulla situazione di fatto in cui non emerge questa pretesa obiettività, è sufficiente osservare i frutti di tale impostazione nella situazione giovanile attuale, come testimoniato dalla "nostra" studentessa che nel Seminario chiedeva una proposta educativa unitaria, un criterio per giudicare e scegliere, senza del quale predomina il disorientamento, l'indifferenza, lo scetticismo, il disimpegno e, non ultimo, il fanatismo che nasce da un'accettazione acritica dell'ideologia più in voga.

È questa invece la genialità della scuola di tendenza: proprio perché educa all'affermazione di un criterio unico, essa può creare nel giovane un interesse intenso al paragone con le altre posi-



zioni culturali, suscitare domande che si smarrirebbero nella coscienza dello scettico, ma che diventano appassionata e attenta avventura di ricerca in chi è educato a sapere che c'è la loro soluzione.

La genialità educativa della famiglia, invece, è nella scelta dei collaboratori che possano sviluppare in maniera critica e sistematica l'esperienza di significato che essi testimoniano, che assume in questo modo una piena dignità culturale.

Siamo ben consapevoli che il ruolo dei genitori non è esaurito dai compiti di gestione; in realtà vi sono infiniti gradi di coscienza fra chi dà l'avvio a queste opere educative e chi chiede ad esse molto meno. Analogamente, nel tempo le scuole hanno sviluppato diverse modalità attraverso cui i genitori, ciascuno per il proprio livello di consapevolezza e di decisione, possono partecipare alla vita della scuola. A titolo di esempio se ne possono citare tre:

- *Le modalità di rapporto con la famiglia.* Il primo fattore di coinvolgimento è dato dalle modalità stesse con cui vengono condotti i normali rapporti scolastici. È ormai una prassi consolidata che, dall'atto dell'iscrizione al compimento del percorso, l'attività scolastica sia accompagnata da regolari colloqui con le famiglie, in cui la scuola non si limita a raccontare "come va" l'alunno, ma viceversa si chiedono ai genitori tutti quegli elementi della storia e delle vicende familiari che possono aiutare la scuola a porsi di fronte al ragazzo nella maniera più adeguata: la famiglia è chiamata insomma fin dall'inizio a essere parte in causa nelle scelte che riguardano i figli.
- *Le scuole genitori.* Dall'abitudine ad affrontare i problemi dei ragazzi insieme sono nate, in moltissimi casi, iniziative (corsi, incontri, gruppi di lavoro...), sovente chiedendo l'intervento di persone qualificate (psicologi, esperti di didattica ecc.) per aiutare i genitori, a partire da problematiche concrete, ad affrontare nel modo più consapevole il proprio compito educativo.
- *Le associazioni dei genitori.* L'affezione dei genitori alle scuole ha generato quasi ovunque associazioni "Amici della scuola ..." o simili. Tali associazioni in genere si occupano di organizzare eventi (feste, vendite, gite...) per contribuire alla raccolta fondi in favore di studenti bisognosi, ma sovente anche dei corsi genitori e di altre attività, diventando di fatto un punto di riferimento significativo per le famiglie. Non di rado l'associazione genitori coincide con la sezione locale dell'AGeSC.

\* \* \*

## **Dott. Luciano Sgobino**

Dalla pluritrentennale esperienza dei genitori associati nell'A.Ge. – Associazione Italiana Genitori – si possono evidenziare alcune considerazioni che possono contribuire a stimolare un apporto significativo dei genitori nell'opera educativa per i figli e nel migliorare il servizio educativo e formativo della scuola.

*Prima considerazione:* i genitori fanno "cultura", sia che siano consapevoli, sia che agiscano solo per istinto e naturalezza, tutti i genitori fanno "cultura" ed educano i loro figli con un "progetto". Tale progetto può essere esplicito e condiviso tra padre, madre e figli, o può essere implicito. Ma esiste ed esiste ogni giorno nei gesti, nei pensieri, nei fatti, nelle relazioni tra genitori e figli. L'arma principale dei genitori nel trasmettere e fare "cultura" è l'esempio, è la loro vita di coppia che trasmette valori e comportamenti.

Sono i genitori che insegnano ai piccoli tutto quanto è utile per "vivere bene", secondo la loro esperienza e la loro visione di vita. Trasmettono la "cultura" che loro vivono ed hanno a loro volta ricevuto. Tale cultura riguarda ciò che si intende buono o cattivo, giusto o ingiusto, bello o brutto, salutare o nocivo, di buona maniera ed educazione, o di cattivo comportamento.

La cultura dei genitori è inserita nella "cultura" che li circonda: del luogo ove sono nati, ove vivono, degli studi e del lavoro che hanno fatto e che fanno, nell'ambiente sociale, economico e politico.

Di tutte queste cose i genitori hanno una loro "visione di vita" che trasmettono ai figli.

Qual è il momento nel quale la cultura genitoriale di una famiglia diventa cultura familiare condivisa?

Quando i genitori si confrontano – su qualsiasi cosa ha a che fare con il loro figli – con altre culture.

È importante, però, evidenziarne un aspetto di fondo, che è stato all'origine dell'esperienza dell'A.Ge. Sembra l'uovo di Colombo, ma – seppure ovvio, non è facile da realizzare. Si tratta di fare in modo che ogni genitore impari a pensare, esprimersi, valutare e agire da genitore.

I genitori si incontrano e parlano tra loro come genitori. Se si riesce ad ottenere questo "passaggio fondamentale" si fa "cultura da genitori". Se i genitori capiscono che "insieme" come genitori possono dire qualcosa di specifico (cioè che nessun altro soggetto umano può fare!) al riguardo dei loro figli, allora scoprono che è importante aiutarsi l'un l'altro come genitori ed intervenire nelle relazioni umane come tali.

È così che è nata l'A.Ge. ed è così che i genitori associati sono intervenuti con forza, ma con singolarità, nelle relazioni sociali nella scuola, con i Decreti Delegati, nella società civile e politica.

Ed hanno anche prodotto una "cultura di genitori". Il più alto esempio è il commento alla Costituzione Italiana, prima parte, pensato e scritto da genitori, con l'intento di dare una guida per un "patto di comportamenti etici comuni" tra educatori, da sottoscrivere con i docenti e tutti gli educatori o agenti di educazione, comunque coinvolti nelle relazioni con i figli.

*Seconda considerazione: Cultura familiare e scuola.* È naturale che quando un genitore o più genitori insieme si incontrano con uno o più insegnanti si addiuvano ad uno "scambio di culture". Il modo migliore per far emergere la cultura familiare, di ciascuna famiglia, è quella di farla incontrare ed esplicitare con la proposta formativa della scuola. Questo è il punto o il momento più importante e determinante di tutto il discorso "famiglia-scuola".

Il rapporto diretto e insostituibile tra genitori ed insegnanti, condotto nel rispetto delle rispettive posizioni, nella chiarezza e con l'obiettivo di raggiungere un'intesa per l'efficacia dell'intervento educativo di entrambi gli educatori, risulta determinante per fare cultura insieme e per consentire ai minori una "continuità educativa" tra famiglia e scuola.

Continuità educativa soprattutto imperniata sulla condivisione dei valori principali. È bene che i figli vedano che ciò che è bene o male in famiglia, lo è anche a scuola e viceversa.

Ecco perché riteniamo che il primo incontro tra genitore ed insegnante è il più importante. Sono due educatori che si confrontano e devono intendersi tra loro per rendere positiva la reciproca azione educativa.

Ne consegue che è importante che sia i genitori, che gli educatori siano preparati a questo incontro, allora sarà efficace, altrimenti è lasciato al caso o all'improvvisazione o alla prevalenza del più "preparato".

Per questo è necessario che soprattutto gli insegnanti siano preparati – nella loro formazione professionale – a dialogare e intendersi – da educatori – con i genitori. È negli incontri tra educatori che si esplicita la cultura reciproca e si fa educazione integrale.

*Terza considerazione.* Dopo tali premesse ne consegue un'opportuna considerazione: se esiste una associazione di genitori, che sia luogo ove i genitori si confrontano come genitori, è più facile il dialogo educativo ed è più agevole l'emergere di una cultura genitoriale.

È importante che i genitori, qualunque sia la motivazione del loro associarsi: spesso per motivi di difficoltà contingenti o per contrasti con la scuola o con le istituzioni, si accorgano che il loro essere "genitori associati" non è ininfluente.

E allora scopriamo che presentarsi alla scuola, al Preside, agli insegnanti con un documento condiviso, è più efficace che andare a protestare da soli. Scopriremo che relazionarsi con le istituzioni o con gli altri soggetti sociali, come "genitori associati", è più importante che andare allo sbraglio da soli.

Fare associazione di genitori è importante ma è anche molto difficile. Primo: perché i genitori "non hanno mai tempo"! Secondo: perché i genitori tendono a "delegare" e scaricare i problemi.

Terzo: Perché pensano che qualcun altro risolverà i problemi. Quarto: perché non riescono a vedere risultati immediati e perciò non hanno fiducia nell'azione comune. Eccetera...

Ma allora bisogna fare perno sui genitori (anche se pochi) che si dimostrano sensibili.

Fare associazione di genitori significa inventare continuamente motivazioni forti per farli lavorare insieme. L'A.Ge. ha pensato che il primo servizio da offrire ai genitori sia una "scuola genitori" fatta appositamente per loro e da loro. L'esperienza è in corso ed è sempre più richiesta.

Un altro modo è impegnare i genitori su "progetti" concreti, visibili ed apprezzabili da poter realizzare nella scuola e nella società.

Vedasi, nell'A.Ge., i "progetti Andrea" iniziati con un intervento negli ospedali pediatrici per migliorare la qualità della vita dei bimbi ricoverati, e il progetto nelle scuole per migliorare la qualità delle scuole.

È importante che l'associazione dei genitori non sia "astratta" ed occasionale, ma sia un luogo ove i genitori si incontrano con continuità e siano impegnati nelle molteplici azioni da loro avviate.

\* \* \*

## **Dott. Giancarlo Tettamanti**

Il Seminario promosso dal CSSC ha rappresentato una grande occasione non soltanto per riflettere sul ruolo dei genitori nella scuola cattolica, ma anche – seppur in margine allo stesso tema – per un confronto sulla scuola cattolica come momento e strumento di formazione culturale.

Vi sono stati molti qualificati interventi che hanno evidenziato i diversi aspetti della tematica posta in esame, di conseguenza mi limiterò ad alcuni aspetti che ritengo possano servire (forse) per attivare un prosieguo del cammino ampliando lo sguardo.

1) Sembra indiscutibile – anche alla luce del Magistero della Chiesa – il fatto che la scuola cattolica, se vuole essere autentica "comunità educante", non può prescindere dalla partecipazione e dal coinvolgimento dei genitori. Il valore di una scuola – e quindi anche, se non soprattutto, della scuola cattolica – deriva dalla capacità di riferirsi, e quindi di essere fedele, ad un preciso progetto educativo (PEI), che per la scuola cattolica è progetto ben definito e "non negoziabile", e di articolare un percorso (POF) che porti alla formazione autentica ed integrale della persona, e quindi al conseguimento degli obiettivi posti dal progetto educativo (PEI), mediante il concorso promozionale, progettuale ed operativo di tutte le sue componenti.

Il problema della partecipazione alla e nella scuola cattolica è problema di appartenenza, e quindi di condivisione, del progetto educativo cristiano, della stessa scuola cattolica e del suo carisma. È in base a questa appartenenza che nasce e si concretizza anche il coinvolgimento nella individuazione e nella realizzazione del POF. Da qui il discorso di una scuola cattolica come luogo di "comunione". Luogo cioè di confronto, in cui si mettono insieme istanze, problemi, bisogni, soluzioni, prospettive, nonché luogo al quale si aderisce, e nel quale si condivide, ci si sente in sintonia educativa e quindi ci si sente di "seguire", perché luogo di educazione degli adulti, e in quanto tale, luogo educante dei ragazzi e motivante il loro impegno culturale.

2) Il discorso partecipativo è discorso importante perché comporta un rischio culturale, educativo, gestionale, e spesso anche economico: perciò esige un discorso vero di coinvolgimento e di cooperazione che potrà essere estremamente stimolante nella misura in cui si constaterà lo stabilirsi di un rapporto autentico tra le persone e l'instaurarsi di un clima veramente favorevole e propositivo, capace di far capire e scoprire, in virtù di un modo autentico di vivere, la "dimensione comunitaria" della scuola.

"Dimensione comunitaria" che è la conseguenza necessaria ed importante della condivisione del "patto educativo" che viene contratto tra la scuola e la famiglia. Quel "patto educativo" che è rapporto tra i titolari del servizio scolastico e i titolari del diritto di educazione, e che avvolge nelle

loro specifiche funzioni e responsabilità il gestore, il docente, lo studente e il genitore: il gestore per quanto concerne il carisma educativo; il docente per quanto riguarda lo sviluppo educativo mediante cultura e testimonianza; lo studente nella sua responsabilità autoeducativa; il genitore per quanto attinente la dimensione educativa umana e cristiana.

3) Il "patto educativo" ha, pertanto, una dimensione culturale: le varie componenti della comunità scolastica non sono presenti solamente come erogatori di un servizio o titolari di diritti, ma come persone che producono cultura attraverso la domanda e l'offerta di educazione e di istruzione. Quindi "patto" che costituisce il preambolo essenziale per l'assunzione di responsabilità educative sia da parte dei genitori e delle famiglie, sia da parte degli altri attori del patto stesso. Ecco che allora nasce la necessità di rapporti e di un lavoro integrativo tra i vari portatori di questa cultura. La comunità nasce nella misura in cui si confrontano i soggetti educativi riconosciuti, e ciò perché il "progetto educativo" possa essere tradotto efficacemente in prassi pedagogica e didattica.

Da qui non soltanto il rapporto tra il singolo gestore e il singolo genitore, tra i due soggetti che contraggono il patto (in conseguenza di un colloquio personale), ma anche rapporto e confronto permanente tra coloro che favoriscono e rappresentano la sintesi sia dell'offerta che della domanda educativa: cioè rapporto di associazioni (organizzazioni) di dirigenti e gestori con associazioni di genitori. E ciò, da un lato, per trasmettere – da parte dei dirigenti e dei gestori – e far comprendere e maturare la visione funzionale del progetto educativo che caratterizza la scuola cattolica (e anche lo specifico carisma che la sottende), e dall'altro per evidenziare – da parte dei genitori e delle famiglie – la sintesi culturale propria e la disponibilità a tradurre in termini educativi ciò che è stato e che rappresenta il processo della propria maturazione. Il tutto nell'ottica di una sinergia ideale ed operativa.

4) La partecipazione dei genitori – anche se in certi casi così appare – non è e non può essere intesa come una presenza rivendicativa, come una rivendicazione di spazi o una pretesa sindacalizzante, ma è e deve essere concepita e assunta come presenza non conflittuale, ma collaborativa. In questo senso – anche in riferimento ad una obiezione emersa nel dibattito – la collaborazione dei genitori può inserirsi anche a livello curricolare e didattico, laddove si dovessero verificare procedimenti pedagogicamente non consoni agli obiettivi educativi per i quali la scuola è stata istituita e scelta dai genitori.

È vero che nella scuola si educa attraverso l'istruzione, attraverso lo sviluppo delle discipline scolastiche di cui sono pienamente responsabili i docenti, tuttavia capita di incontrare anche nelle nostre scuole un tipo di insegnamento "asettico", cioè privo di quegli aspetti valoriali che giustificano l'affronto della materia e ne danno le ragioni: anche sotto questo aspetto la responsabilità dei genitori e la scelta da loro fatta di questo tipo di scuola (e non altro) deve essere compresa e rispettata, così come accettato un loro intervento correttivo e promozionale.

5) Sembra ovvio che – data la situazione culturale attuale, che incide anche sul problema della libertà di scelta, problema che se compiutamente affrontato aiuterebbe la scuola a fortificare la propria identità – occorre attivare presso i genitori e le famiglie un aiuto affinché abbiano a scoprire il loro ruolo educativo, il loro compito e la loro responsabilità. Ma non soltanto: anche un aiuto a scoprire la scuola cattolica come strumento per comunicare la tradizione cattolica e per far apprezzare ai figli la dimensione culturale familiare.

Un aiuto che può essere attivato anche dalla scuola, ma non soltanto: è azione che va attivata per mezzo di tutte le istituzioni ecclesiali (particolarmente nell'ambito di una coerente pastorale familiare e scolastica). Azione che va supportata da una presenza capillare della scuola cattolica sul territorio: una carenza di presenze sul territorio che condiziona anche la stessa libertà di scelta educativa.

Purtroppo – e qui siamo di fronte ad una prassi abbastanza diffusa che va corretta – non di rado la presenza della scuola cattolica viene, da organismi diocesani, sconsigliata a favore di istituzioni per anziani o altro (ciò avviene quando ordini religiosi, per obiettive difficoltà, decidono di ritirarsi e di cedere le strutture: in quel momento viene loro consigliato di non cedere ad altre orga-

nizzazioni dedite all'educazione scolastica, ma di favorire la destinazione delle strutture ad attività diverse).

6) La scuola cattolica è espressione della comunità cristiana. Possiamo chiamarla come vogliamo – o come politicamente sembra essere più utile (non dimenticando però che già in passato nella Chiesa c'è stato chi, ipotizzando la scuola come scuola della società, ambigualmente intendeva il superamento della scuola cattolica) – tuttavia non possiamo tralasciare di considerare la scuola cattolica come strumento della Chiesa. Sua funzione è quella di promuovere cultura cattolica come conoscenza ed esperienza, di aiutare a guardare giudicare e affrontare la realtà secondo libertà e Verità, attivando un processo di evangelizzazione tanto urgente quanto necessario nel contesto sociale attuale.

La scuola cattolica o è "cristocentrica", o – a mio parere – non ha motivo di esistere. E questa sua caratteristica, questa sua funzione, non soltanto deve essere collegata alla comunità cristiana tutta, ma da quest'ultima deve anche essere sostenuta.

Sembra, tuttavia, che la scuola cattolica, più che sostenuta, sia tollerata. Non a caso si incontrano molteplici difficoltà di rapporto con le parrocchie e con molte associazioni e movimenti ecclesiali. E ciò senza contare anche che molti sacerdoti giovani osteggiano in modo esplicito e pubblicamente la scuola cattolica. Ci si chiede: ma che cosa viene insegnato loro nei seminari?

È chiaro che il problema è grosso, tuttavia credo che non possa essere ignorato.

7) Mi sia concessa un'ultima osservazione in ordine all'associazionismo. Innanzi tutto credo sia necessario attivare una aggregazione dei docenti di scuola cattolica: essi hanno problemi che si differenziano da quelli delle scuole statali. Inoltre una associazione dei docenti avrebbe l'opportunità di confrontarsi, di rapportarsi e di lavorare in sintonia con altre associazioni della scuola cattolica (studenti e genitori) a favore di una integrazione educativa formativa a maggior beneficio degli alunni e degli studenti.

In secondo luogo credo necessaria, a livello di CSSC, ma anche di CEI e di Ufficio Scuola, una chiarezza di fondo sull'Agesc come unica associazione dei genitori delle scuole cattoliche. L'Agesc rappresenta – volenti o nolenti – tutti i genitori delle scuole cattoliche: a conferma di questa mia affermazione sta tutta l'azione che a livello civile ed ecclesiale l'associazione ha svolto negli ultimi 27 anni e continua a svolgere con alacrità e perseveranza a favore dei genitori tutti delle scuole cattoliche e a favore delle stesse scuole. Cosa che nessun'altra associazione ha fatto e fa. Vanno quindi evitate confusioni. Essa si pone come sintesi dei bisogni e delle istanze educative dei genitori e delle famiglie, ed è impegnata in un lavoro capillare sia sul versante politico (normativo ed economico), sia sul versante della formazione dei genitori e della collaborazione con la scuola.

Certo: anche l'Agesc ha dei limiti, così come ogni espressione umana. Tuttavia non si può negare l'impegno che profonde a favore dell'educazione, della famiglia e della scuola. Impegno che a mio avviso va condiviso e sostenuto!

Le relazioni comunicate nel seminario, i vari interventi ed il ricco dibattito hanno di fatto sviscerato una problematica complessa che spesso va al di là del tema posto all'attenzione e che spesso lo condiziona. Nella ricchezza di quanto letto e ascoltato, mi sono permesso di evidenziare alcuni aspetti con la speranza che possano servire ad aiutare la scuola cattolica ad essere veramente se stessa. Grazie.

\* \* \*

## **Ing. Stefano Versari**

### **1 – Note preliminari**

1.1. La centralità del tema e l'attuale percezione dello stesso (troppo spesso sentito come un *deja vu*), suggeriscono, per un corretto affronto, di richiamare due condizioni preliminari:

1.1.1 *Occorre superare il limite al vero superando l'insignificante.* Ovvero, occorre evitare di intralciare il cammino alla comprensione, ed alla declinazione operativa, del ruolo educativo dei

genitori nella scuola in generale, ed in quella cattolica in particolare, con aspetti marginali, pur presenti. È nota la "vulgata" sui genitori e sulla loro, a seconda dei casi, "invadenza", "arroganza", "incapacità", "insufficienza", "ignoranza", "latitanza", "delega in bianco", "disinteresse", e si potrebbe continuare; un affronto di questo tipo è esempio di come il marginale e l'ovvio esaurisca l'elaborazione, il confronto, la comprensione del tema che ci prefiggiamo di affrontare.

*1.1.2 Occorre superare l'esortativo.* Ovvero, occorre superare la posizione retorica per cui si richiamano i massimi sistemi, le grandi ed ideali finalità del compito educativo dei genitori, ma non ci si sforza di individuare metodologie, percorsi, modalità fattuali capaci di affrontare il cammino per una concreta realizzazione del ruolo dei genitori nella scuola.

1.2 Alla luce della elaborazione svolta in questi ultimi anni, consapevoli di essere ancora "in itinere" ma anche della positività dei passi compiuti, pare urgente una formalizzazione "divulgativa" dei contenuti espressi dalle relazioni Bocca e De Giorgi; occorre infatti che l'elaborazione fin qui svolta sia quanto prima "resa disponibile" alla scuola cattolica italiana, in termini praticabili, per consentirne una crescita diffusa di consapevolezza.

## **2 - Quale presenza dei genitori nella scuola: utenti o soggetti educativi?**

2.1 - Le relazioni Bocca - De Giorgi - Pati hanno evidenziato la necessità, condivisa dallo scrivente, di fare diventare la cultura esperienziale dei genitori una cultura scolastica formalizzata. Per realizzare questo passaggio appare centrale la domanda su quale deve essere il tipo di presenza dei genitori nella scuola.

Si propongono nel seguito due possibili alternative (si tratta di una semplificazione strutturale, che non considera volutamente le interconnessioni reciproche, che pure esistono).

### *2.2 - Genitori utenti (magari competenti)*

- da cui deriva la *partecipazione dei genitori nella scuola*,
- da cui consegue il *coinvolgimento esortativo dei genitori*,
- che produce un associazionismo dei genitori di tipo "para-sindacale", tipo Tribunale del Malato.

### *2.3 - Genitori soggetti educativi (con) della scuola*

- da cui deriva la *compresenza educativa dei genitori* (insieme agli altri soggetti della scuola),
- da cui consegue la presenza dei genitori nella scuola come *soggetto istituzionale strutturato*,
- che produce un associazionismo dei genitori con finalità prevalentemente educative e formative, dunque culturali; un associazionismo che solo conseguentemente ha finalità "politiche" ovvero di costruzione di "ponti" dalla scuola verso la società e le sue rappresentanze istituzionali (e per i genitori della scuola cattolica, anche di costruzione di "ponti" verso la Chiesa e le sue rappresentanze istituzionali).

2.4 - In conclusione, pare a chi scrive che la possibilità che i genitori possano diventare nella scuola portatori di una cultura esperienziale richiede il passaggio da un tipo di presenza dei genitori nella scuola come utenti ad una presenza nella scuola come soggetti educativi. Ed i soggetti educativi vanno valorizzati e promossi al proprio compito, non frustrati od emarginati.

Se e nella misura in cui la scuola cattolica saprà realizzare questo nuovo tipo di presenza dei genitori e della loro associazione di rappresentanza, questa stessa esperienza sarà certamente "mutuata" (e mutuabile) in una scuola dello Stato divenuta autonoma. Si realizzerà così un servizio alla educatività della scuola tutta, statale e non statale, e dunque un'opera a favore del bene comune.

È un grande compito per la scuola cattolica italiana.

## Conclusioni

Prof. GIORGIO BOCCA

### Premessa

Il ritrovarsi assieme, attorno ad un tavolo, delle diverse componenti della scuola cattolica per discutere del ruolo educativo dei genitori costituisce indubbiamente un segno del mutare dei tempi.

Se in questi anni la scuola cattolica si è spesso adagiata sul modello della scuola dello Stato di cui veniva a costituire una variante sui temi della sintesi culturale proposta al proprio interno, oltre che per la 'originalità' di essere governata da un gestore privato (cui per altro non si riconosceva neppure la specificità educativa, non esistendo tale peculiarità fra le imprese private, sì da collocarla fra le aziende commerciali), oggi dobbiamo riconoscere come l'introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche assieme ad una ridefinizione del sistema pubblico di istruzione e formazione, di cui fanno parte tutte le scuole accreditate (statali e paritarie) senza distinzione di sorta, hanno finito per riaprire il dibattito in termini nuovi e proficui.

### Una nuova scuola cattolica

È dunque iniziata una lenta ma radicale trasformazione della stessa scuola cattolica, chiamata ad interrogarsi attorno al significato della sua ispirazione all'interno della più ampia dottrina sociale della Chiesa.

*Cattolica* – di *ispirazione cristiana* – *pubblica*, tale dovrebbe definirsi la scuola cattolica nella sua pienezza.

Essa è *cattolica* in quanto frutto di quella "spiritualità di comunione, capace di divenire principio educativo" su cui si fonda la cattolicità della Chiesa stessa<sup>1</sup>. Una 'comunione' che è «dono dello Spirito, per il quale l'uomo non è più solo né lontano da Dio, ma chiamato ad essere parte della stessa comunione che lega fra loro il Padre, il Figlio e lo Spirito santo»; è dono dello Spirito che unisce al mistero trinitario, nel mentre porta la persona a godere «di trovare dovunque, soprattutto nei credenti in Cristo, dei fratelli con i quali condivide il mistero profondo del suo rapporto con Dio»<sup>2</sup>. Ma proprio in quanto tale essa «genera nella Chiesa doveri e impegni e diventa programma di vita cristiana», impegnando a «vivere nella carità e costruire fra di noi quell'unità in cui Gesù ha individuato la condizione perché il mondo possa credere nel suo messaggio»<sup>3</sup>. È nello spezzare il pane eucaristico che la comunità ecclesiale costituisce di per sé la comunità educante, testimonianza vivente di Cristo nella sua Chiesa. E qui bene si individua anche la peculiarità del servizio delle persone consacrate che «non hanno bisogno di riservare a sé compiti esclusivi. Lo specifico della vita consacrata risiede nell'essere segno, memoria e profezia dei valori del Vangelo»<sup>4</sup>.

Ben altro esprime la sua *ispirazione cristiana*. È qui in gioco la capacità della comunità dei credenti di tradurre la propria fede in cultura che sappia ispirare un progetto su di sé e sulla realtà in cui si incarna. La comunità si coglie appieno e si manifesta attraverso la comprensione culturale che ha di sé e che sa trasmettere ai propri giovani. «Una società è un insieme di persone legate in modo organico da un principio di unità che supera ognuna di loro (...) Grazie ad essa, ogni uomo è costi-

---

<sup>1</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CRISTIANA, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*, 2002, n. 15.

<sup>2</sup> CEC, Documento pastorale *Comunione e comunità*, pubblicato dall'Episcopato italiano nell'ottobre 1981, n. 14.

<sup>3</sup> Ivi.

La comunione chiede di manifestarsi nei fatti concreti esprimendosi nella 'confessione della fede', nelle opere della carità, nella speranza cristiana (intesa quale attesa interiore del mondo nuovo, quale operosità per il progresso umano). Essa si alimenta di segni rituali, i "sette riti particolari, detti sacramenti quasi per antonomasia" (S. Dianich, *La chiesa mistero di comunione*, Marietti, Genova, 2001 (IV ed.), p. 78).

<sup>4</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CRISTIANA, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*, cit., n. 20.

tuito "erede", riceve dei "talenti" che arricchiscono la sua identità, e che sono da fare fruttificare»<sup>5</sup>. Dunque la *societas* dei credenti deve sviluppare la propria specifica cultura attraverso la quale forma i propri componenti al fine di perpetuare il proprio sistema di valori. Ne emerge dunque la scuola come espressione della società dei cristiani.

È altresì *pubblica*. Ma unicamente laddove la scuola cattolica di ispirazione cristiana ritenesse di voler proporre la propria originalità culturale alla ben più vasta collettività sociale, oltre i limiti della pura comunità ecclesiale. In tal senso, la sua *pubblicità* sta ad indicare la capacità della cultura cristiana di non ghetizzarsi, bensì di porsi, attraverso la mediazione dell'atto intellettuale, come contributo all'educazione della persona in quanto tale. «Le culture, quando sono profondamente radicate nell'umano, portano in sé la testimonianza dell'apertura tipica dell'uomo all'universale ed alla trascendenza. Esse presentano, pertanto, approcci diversi alla verità, che si rivelano di indubbia utilità per l'uomo, a cui prospettano valori capaci di rendere sempre più umana la sua esistenza»<sup>6</sup>.

### Le figure educative nella scuola

Senza l'apporto dei genitori non è scuola cattolica; anzi, non è "un'autentica comunità educativa", così il Santo Padre ai partecipanti al Convegno OE-Giapec<sup>7</sup>.

Realtà complessa, la comunità educativa viene impostata su di un fondamento teologico e non meramente sociologico, quale immagine reale della Trinità divina; prima di tutto «ambiente di vita nel quale i valori sono mediati da rapporti interpersonali autentici tra i diversi membri che la compongono. La sua finalità più alta è l'educazione integrale della persona»<sup>8</sup>.

Una comunità che «esprime la varietà e la bellezza delle diverse vocazioni e la fecondità sul piano educativo e pedagogico che ciò apporta alla vita dell'istituzione scolastica»<sup>9</sup>.

Dunque, emerge un secondo livello educativo di rilievo nella scuola cattolica. Dapprima il suo essere luogo di comunione, quindi il suo saper tradurre la comunione in una comunità educativa, sintesi feconda di differenti apporti educativi.

È, questo della scuola come 'sistema' articolato in differenti soggettività educative che variamente raggiungono equilibri comunitariamente rilevanti, un tema che meriterebbe un ulteriore approfondimento nella direzione della valorizzazione delle specificità di ciascuno, in una logica di reciprocità, all'interno del comune progetto; non certo trasponibile in una metafora di rete di soggettività educative, sostanzialmente ambigua laddove lascia spazio ad ipotesi di netta separazione fra scuola e famiglia in quanto luoghi meramente in relazione tra loro, ma nettamente differenziati, ciascuno dei quali si limiti a portare un contributo specifico, nell'ambito del principio di sussidiarietà, all'obiettivo comune che è la maturazione umana integrale del giovane.

Dapprima consideriamo il gestore, in quanto portatore di un proprio progetto educativo, rispetto al quale giudica valga la pena di impegnarsi in un'opera di istruzione educativa scolastica.

Si tratta di un soggetto educativo in sé, che non va confuso *in toto* con le famiglie religiose che danno vita ad opere educative. Mentre, infatti, appare avviata una riflessione ulteriore su queste ultime, in quanto testimoni silenziose della presenza di Dio fra gli uomini attraverso la scelta della castità, povertà ed obbedienza, e già di per sé soggetto educativo che interroga i profondi bisogni di 'segno' 'memoria' e 'profezia' presenti nel profondo del cuore umano<sup>10</sup>; risulta invece ancora poco sondata la dimensione in sé dell'essere gestore di una scuola cattolica. Azione di per sé urgente laddove sempre più assistiamo all'emergere di gestori 'laici', cooperative di genitori che con estrema

---

<sup>5</sup> CATECHISMO DELLA CHIESA CATTOLICA, n. 1880.

<sup>6</sup> Ivi, n. 70

<sup>7</sup> In questi termini "Avvenire" riprendeva il discorso del S. Padre del 7 dicembre al Convegno romano dell'Associazione dei genitori delle scuole cattoliche d'Europa (in "Avvenire2, 8/12/2002, p. 8).

<sup>8</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CRISTIANA, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*, cit., n. 41.

<sup>9</sup> Ivi, n. 42.

<sup>10</sup> Ivi, nn. 26 e 20.



difficoltà riescono a spogliarsi della propria dimensione genitoriale specifica per assumere questa di gestore, in quanto portatore di un progetto educativo sulla e nella scuola.

Quindi i docenti. Spesso laici essi stessi, che il gestore sceglie ed integra, attraverso il contratto di lavoro, nella sua opera; con essi il gestore non può non entrare in dialogo, «evitando sia la contrapposizione, sia l'omologazione» in una reciprocità che è «prospettiva particolarmente feconda per arricchire la valenza ecclesiale della comunità educativa»<sup>11</sup>. I docenti rappresentano non solo degli erogatori di un servizio, quanto soprattutto la testimonianza vivente di una cultura umana che li ha fatti uomini e donne maturi e quindi in grado, attraverso una professionalità docente, di contribuire a 'fare', attraverso la cultura, altri uomini. Si tratta di «varie vocazioni (che) svolgono un servizio per la realizzazione di una cultura della comunione»<sup>12</sup>.

In questo ambito il gestore deve presentare con chiarezza il proprio progetto educativo, sapendolo trasformare in una sintesi superiore che tenga conto dell'originalità culturale di cui ogni docente è portatore e della peculiarità del proprio carisma educativo. È questo il primo, delicato, momento di mediazione 'culturale' che trova nella figura dirigenziale della scuola il punto di equilibrio attorno al quale riarticolarsi<sup>13</sup>.

Frutto di tale mediazione culturale è la stesura del Piano dell'Offerta Formativa: sorta di progetto di fattibilità del Progetto Educativo del gestore all'interno delle peculiarità di quella specifica scuola cattolica, esso diviene l'autopresentazione della scuola alla comunità ecclesiale, al territorio ed ai genitori.

In tal senso, i docenti non costituiscono meri prestatori d'opera. Essi sono dapprima testimoni viventi della capacità generativa di umanità presente nella cultura che trasmettono, quindi testimoni della fede, venendo a costituire una «comunità di lavoro (...) per operare la trasformazione dell'ambiente (...) umano»<sup>14</sup>, sì che «pur lavorando insieme con gli altri e sotto la direzione di altri, possano, in certo senso, "lavorare in proprio" esercitando la loro intelligenza e libertà»<sup>15</sup>.

## **I genitori, educatori nella scuola**

Sino ad ora i genitori e i figli non sono ancora comparsi quali soggetti educativi nella scuola e ciò in quanto divengono 'visibili' al suo interno solo nel momento in cui, condividendone il POF, firmano con essa il patto educativo. Con la stipula di tale patto avvengono alcuni passaggi determinanti:

- come in ogni scuola 'pubblica', le famiglie si avvalgono della istruzione educativa ivi erogata al fine di meglio istruire i figli ed inserirli all'interno della società locale;
- essendo una scuola di ispirazione cristiana, i genitori credenti chiedono a tale scuola di trasmettere una cultura ispirata ai principi ed ai valori della società cristiana;
- essendo scuola cattolica, essi si attendono che tale scuola sia luogo specifico di comunione ecclesiale ed in tal senso anche comunità educante.

Da parte sua, la specificità della dottrina cristiana sull'educazione fa dei genitori i responsabili ultimi dell'educazione dei figli, non ammettendo alcuna deroga da tale principio da parte della scuola, neppure in presenza di consistenti dati sociologici sul disinteresse delle famiglie sui temi dell'educazione.

Ciò fa sì che i genitori entrino nella scuola non solo con una funzione di controllo nell'erogazione di un servizio (in quanto utenti), bensì vi assumano uno specifico ruolo co-educativo. E qui

---

<sup>11</sup> Ivi, n. 21.

<sup>12</sup> Ibidem

<sup>13</sup> Un riflesso di tale fiduciarità è presente anche all'interno delle disposizioni ministeriali in materia, laddove si sostiene come "il coordinatore delle attività educative e didattiche (...) è designato dal gestore nella propria responsabilità" (CM. N. 25 del 11.1.2002)

<sup>14</sup> SS. GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Centesimus annus*, 1991, n. 32.

<sup>15</sup> Ivi, n. 43.

il dibattito si fa ricco ed interessante. Cos'ha la coppia genitoriale da apportare ad un luogo educativo come quello scolastico connotato da elevati livelli di professionalità docente?

Senz'altro, i genitori sono portatori di bisogni educativi non generici, bensì innervati all'interno del loro progetto educativo familiare. Ma se ci fermassimo a questo livello manterremmo una netta distinzione fra istruzione educativa scolastica, appannaggio unicamente dei docenti coordinati dalla figura dirigente, ed educazione familiare, comunque 'estranea' alla scuola o, al meglio, finitima ad essa.

La scommessa sta invece nel pensare appunto ad una 'reciprocità' di vocazioni educative anche all'interno della comunità educativa. Don De Giorgi parla a questo proposito della 'laicità' quale funzione specifica dei genitori all'interno della scuola cattolica. Una laicità che si sostanzia nel fatto che i genitori sono «soggetto esperienziale che procede per testimonianze di vita». Il problema sarà dunque: «se e come può una testimonianza di vita delle persone entrare in rapporto educativo con la razionalità delle discipline scolastiche, nel momento curricolare, della scuola».

Rileviamo dapprima come proprio la molteplice impostazione presente all'interno della scuola pubblica – di ispirazione cristiana – cattolica finisca per intrecciare fra di loro tre livelli di presenza ed operatività dei genitori. Alludiamo alle due modalità di presenza, tipiche della scuola pubblica in quanto tale, definite nella gestione (che si esplicita all'interno degli organi collegiali 'gestionali', quale il Consiglio di Istituto) e nella partecipazione (che realizza modalità e forme varie di associazione dei genitori alla programmazione effettuata dal corpo docente, esprimendosi all'interno dei consigli di classe ed interclasse). A queste si unisce un terzo livello di coinvolgimento, specifico proprio della particolare concezione dell'educazione cristiana, che si innerva sul patto educativo e rende i genitori compartecipi pienamente della costruzione della comunità educativa (che ridefinisce, anche con la loro collaborazione, la propria offerta formativa) e della sua trasformazione in comunità educante (in quanto momento di traduzione in concreta azione della progettualità educativa). La comunità educativa, mentre è già di per sé educante nel suo essere cattolica (luogo di comunione ed espressione di comunione ecclesiale in cui si manifestano i carismi per il Regno di Dio), deve divenire 'educante' nei termini della traduzione della sua ispirazione cristiana in originali e personali sintesi di vita da parte degli allievi, attraverso la costruzione di gesti e di percorsi ricchi di significatività umana. Il patto educativo richiede così di divenire concreto contratto formativo che unisce i genitori i docenti e gli allievi di ogni singola unità di istruzione educativa (la classe) nell'impegno a dare vita concretamente a tali percorsi e gesti.

## **L'associazionismo dei genitori**

Va da sé come i genitori richiedano un attento percorso educativo loro specifico, volto proprio ad aiutarli a esplicitare quelle istanze educative che sono intrinsecamente presenti all'interno della loro esperienza di vita genitoriale. E tale compito non può essere assunto su di sé unicamente dalla scuola, bensì, per il principio di sussidiarietà, va lasciato quale ambito peculiare di azione dei genitori stessi, attraverso il loro libero associarsi.

Abbiamo così delineato almeno tre livelli di azione di una associazione di genitori di scuola cattolica:

- la preparazione dei genitori affinché siano in grado di assumersi le responsabilità derivanti dalla loro partecipazione ad una scuola pubblica nei suoi momenti di gestione e di partecipazione (di per sé tipica di ogni associazione genitori della scuola);
- la formazione dei genitori alla piena realizzazione della propria vocazione educativa di coppia nei confronti dei figli, affinché ne riscoprano la dimensione 'naturale' (in quanto coppia di adulti uniti nel matrimonio, comunità cristiana ed icona trinitaria essa stessa di per sé educante) e la sappiano riarticolare in un coerente percorso educativo dei figli procedendo dal quale siano in grado di confrontarsi con l'offerta formativa della scuola cattolica;

- l'educazione dei genitori alla assunzione delle proprie responsabilità educative nei confronti dei figli ben oltre la scelta della scuola, lasciandosi coinvolgere all'interno della comunità cristiana oltre che della società locale.

### **L'apporto dei genitori al fare scuola**

Ci si ripropone ora la questione testé impostata, quale l'apporto dei genitori alla progettualità curricolare della scuola ?

Pati ci propone alcuni spunti di riflessione fondati su di una collaborazione che deve garantire coerenza di azione fra famiglia e scuola in un clima di armonia fra educazione ed istruzione. Ciò richiede non solo una sorta di convivenza fra di essi, bensì una compenetrazione fra genitori e scuola, così come sancita anche dalla Costituzione (art. 30). Se a ciò aggiungiamo la delineazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, diviene interessante pensare alla scuola della comunità quale espressione anche della comunità di famiglie che su di essa fanno affidamento per l'istruzione educativa dei figli, valorizzandone la partecipazione cooperativa.

Interessante l'impostazione che egli propone in relazione alla domanda sul possibile loro coinvolgimento a livello curricolare, attraverso l'individuazione di una "cultura familiare vissuta" che possa ritradursi in "cultura scolastica formalizzata" aperta alla progettualità esistenziale, ad una prospettiva di confronto e dialogo, nella gestione personale e sociale del cambiamento.

In cambio, i genitori possono trovare nella scuola cattolica uno stimolo a riflettere costantemente attorno alla propria azione educativa quotidiana, indirizzandola verso una progettualità consapevole e razionalmente controllata; ad assumere una prospettiva 'autopoietica', aperta a produrre, in dialogo con le altre famiglie, soluzioni di coppia e sociali meglio rispondenti alle esigenze reali della vita familiare ed alle responsabilità educative; a rivedere la propria esperienza di fede alla luce della richiesta di essere, nella scuola, anche educatori alla fede in quanto adulti che hanno generato nella fede se stessi (adulti in quanto esito di un processo di maturazione umana e culturale oltre che di fede) e i propri figli. In quanto coppia cristiana, essi riscoprono il loro essere chiesa domestica e fondamento della società cristiana. Cogliendo così, secondo mons. Rizzo, l'inscindibile unione della generazione umana (*genus* come generazione ad un popolo) con la generazione nella cultura (*genius* quale esito della maturazione di peculiari identità culturali umane) i genitori possono e debbono ridivenire soggetto profetico all'interno della scuola cattolica, stimolandone una rigenerazione culturale che faccia della verità sull'uomo il punto di riferimento.