

RAGIONI E PROSPETTIVE PER UNA NUOVA FUNZIONE DIRIGENZIALE
NELLA SCUOLA CATTOLICA ITALIANA

Pierino De Giorgi*

Dopo una premessa che intende chiarire il perché delle novità di prospettiva, si cerca di analizzare alcune presenze educative nuove della Scuola Cattolica che esigono un corrispettivo adattamento della funzione dirigenziale. Questi elementi per una più completa significatività della Scuola Cattolica sono rappresentati dal concetto di scuola della società civile, dalla presenza dei soggetti sociali e dei nuovi ministeri laicali, dalla transignificazione dei religiosi di vita consacrata nell'insegnamento di Scuola Cattolica ed infine dalle situazioni storico-sociali in cui la Scuola Cattolica si trova ad operare. Particolare attenzione viene prestata alla specificità che la funzione dirigenziale assume in una Scuola Cattolica a seguito delle riforme della scuola italiana. La conclusione prende atto che in una stagione di temperie culturale il compito prevalente del personale direttivo sarebbe quello di fornire qualche indicazione di senso strutturata che possa orientare, coordinare e dare speranza all'impegno dei singoli soggetti educativi della Scuola Cattolica.

1. PREMESSA

Un progetto di ricerca-azione, oltre che indicare la specificità della funzione dirigente, connessa alla natura del soggetto in questione, deve anche disporre di una certa comprensione del quadro situazionale, sufficiente e capace a ulteriormente completarne il quadro delle funzioni.

1.1. In questa direzione la funzione dirigente implica almeno tre compiti essenziali e il possesso di una sensibilità specifica e proporzionata. I tre compiti sembrerebbero essere i seguenti:

- a. La comprensione e l'adattamento scolastico dei carismi fondativi da saper coordinare con i nuovi elementi di identità della Scuola Cattolica, e specialmente con le direzioni di senso che dal futuro incidono sul presente.
- b. Un impegno promozionale della specificità culturale dei vari soggetti della scuola e cioè dei tradizionali soggetti professionali e dei nuovi soggetti sociali.
- c. Un compito di "educatore unitario" che realizza una prima sintesi preventiva dei contributi offerti all'alunno, sia dalle razionalità disciplinari come da quelle esperienziali.

La sensibilità generale del personale direttivo riguarda invece la consapevolezza ragionata, selezionata e strutturata delle suggestioni culturali contenute nei nuovi elementi situazionali.

In questo caso, se particolare importanza assumono le direzioni prospettiche verso cui si muove la Scuola Cattolica nel suo insieme, il primario compito del dirigente è l'ascolto delle esigenze interne di sviluppo della scuola stessa e le sollecitazioni che provengono dalla società civile e dalla Comunità cristiana.

Il progresso della Scuola Cattolica da scuola di un gruppo a scuola della società civile e la convinzione che la esperienzialità di vita dei soggetti è fonte di cultura inespressa, finiranno quindi con l'assumere la funzione di bussola di una attività dirigenziale a misura di Scuola Cattolica.

1.2. Schematicamente, potremmo quindi suggerire queste indicazioni:

- a. Se la Scuola Cattolica è *soggetto carismatico complesso*, fatto di polarità contrapposte ragione-fede, ragione-vita, società civile-comunità cristiana.... allora la funzione primaria del dirigente sarà nella direzione di una identità sempre da fare, e perciò dovrà continuamente poter dispor-

* Comitato Tecnico-Scientifico del CSSC, Roma.

re di una sintesi teoretica dei contenuti culturali “polari” della Scuola Cattolica da ripensare ininterrottamente; di una combinabilità operativa fra le specificità culturali-educative dei vari soggetti della scuola che sia usabile; e della capacità di saper realizzare di volta in volta il conveniente possibile nelle diverse situazioni.

- b. Se poi il criterio unitario da sempre presente è il carisma dell'Ente fondatore, e se esso è ora chiamato per la sua stessa naturale evoluzione, a “inverare” nel rapporto con se stesso i contributi educativi successivi e cioè i carismi di altri soggetti e soprattutto a combinare i carismi della vita religiosa consacrata con le funzioni attinenti ai “nuovi ministeri laicali”, allora lo specifico della funzione dirigente in una Scuola Cattolica è facilmente identificabile: *coordinare operativamente nel momento curricolare le persone della scuola, rese più consapevoli dei carismi specifici di cui sono portatrici.*
- c. Se infine la Scuola Cattolica è *soggetto ecclesiale*, allora ogni impegno in essa non può rimanere solo scelta professionale, ma deve diventare nella convinzione delle persone ciò che è già per sua natura e cioè *vocazione da parte di Dio e ministero per conto della Chiesa.*

Nella prima ipotesi, il dirigente deve aiutare le persone della scuola a rendere presente per libera scelta, qualche aspetto del modo di essere di Dio (un S. Francesco con la povertà ha reso visibile nella Chiesa il criterio di valutazione delle cose!); nella seconda prospettiva, il soggetto della scuola assume nella Scuola Cattolica compiti che sono della Chiesa in ordine alla salvezza e quindi rende comprensibile che cosa sono i nuovi ministeri laicali e quali spazi essi possono avere nella Scuola Cattolica.

Se almeno queste sono le suggestioni riassuntive per la ricostruzione di una funzione dirigente più autentica e specifica della Scuola Cattolica, allora conviene passare a qualche indicazione analitica che riteniamo più fondamentale, anche se si tratterà sempre di cenni schematici.

La Scuola Cattolica è insomma una scuola che, per essere sempre meglio e più compiutamente scuola, sa farsi più radicalmente e correttamente cattolica.

2. SCUOLA CATTOLICA, SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE¹

Si tratta di passare dalla “ideazione” della funzione dirigente nella Scuola Cattolica a una prima strutturazione operativa dei compiti che ne derivano. Per questo ci introduciamo con un esempio di un settore analogo ma quasi perfettamente in parallelo.

Il “terzo settore” esiste da tempo, ma una sua configurazione operativa e funzionale, di massa direi, esso l'ha assunto solo con la Riforma Biagi, che è stata una autentica rivoluzione nel mercato del lavoro. Altrettanto si potrebbe dire della scuola della società civile come *rivoluzione del mercato delle conoscenze educative.*

Infatti l'infelice sigla “Co.co.co.” (collaborazione coordinata e continuativa) ora sostituita dall'altra più lineare ma alquanto equivoca “Co.Pro.” (collaborazione a progetto), serve a indicare che finalmente esiste una modalità legislativa che può sostituire quella del contratto subordinato. Basta fare riferimento al decreto legislativo 276/2003, specialmente all'art. 86 comma 1 e all'art. 70 dello stesso decreto legislativo. Questo stabilisce le modalità per le prestazioni di lavoro occasionale e accessorio, come ad esempio l'utilizzo di insegnamenti supplementari e le prestazioni di non-profit anche nella scuola.

La strutturazione quindi della scuola come *scuola pubblica del terzo settore* e cioè del *privato-sociale*, rappresenterebbe la istituzionalizzazione che c'è già da sempre nei suoi contenuti educativi, ma non è ancora codificata nelle sue modalità strutturali. La concretizzazione e regolamentazione di questa direzione di marcia potrebbe costituire un compito creativo per la dirigenza di una Scuola Cattolica nuova.

¹ S. VERSARI (a cura di), *La scuola della società civile tra Stato e Mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002; P. DE GIORGI – S. VERSARI, *Per una scuola della società civile: oltre la scuola dello Stato e del Mercato*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A confronto con le riforme: problemi e prospettive. Scuola Cattolica in Italia. Quarto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2002, pp. 96-117.

È chiaro che identità e qualità educativa di una scuola non sono la stessa cosa: è ovvio che l'indicatore di identità è un elemento descrittivo e non normativo, ma tutto questo può contribuire a precisare la funzione del dirigente, anche come costruttore di *mediazioni strutturate ai fini di un più proficuo dialogo culturale tra testimonianza delle persone*, che prescinde da chi la riceve, e *pre-comprensioni di chi le riceve* che prescindono da chi fa la testimonianza.

In altre parole, dire che la Scuola Cattolica è scuola della società civile significa ritenere questa formula più espressiva della sua identità, rispetto ad altre formule, tipo “scuola dello Stato”, “scuola del Mercato”, “scuola privata laica” e rispetto alla stessa dizione di “Scuola Cattolica” o, peggio ancora “scuola di ispirazione cristiana”.

La formula, usata dal card. Ruini in apertura dell'Assemblea della Scuola Cattolica (27-30 Ottobre 1999), ripresa, completata e articolata dal card. Martini in occasione della marcia per la Scuola Cattolica “*Andemm al Doom*”, in sostanza afferma che essa rappresenta una presa di coscienza più elevata che il diritto ad educare appartiene alla persona umana in quanto tale, antecedentemente a qualsiasi situazione di appartenenza, e quindi il soggetto educante naturale della scuola è la persona umana in quanto tale. Stato, Chiesa e Mercato, Congregazioni e Movimenti e altre Istituzioni, sono complementari e devono caratterizzarsi per il servizio che fanno offrire a questa potenzialità originaria, perché le persone diventino più capaci di gestire questo loro inalienabile diritto. Si tratterebbe quindi, in una parola sola, di rendere la società civile capace di darsi proprie scuole.

«Il passaggio dalla scuola di Stato alla scuola della società civile è sollecitato e richiesto con sempre maggiore insistenza, oggi. *Tale passaggio è la logica naturale conseguenza del processo di autonomia che si sta sviluppando nei sistemi scolastici di molte nazioni.* Con ciò non si intende esautorare lo Stato dal diritto-dovere di aprire e gestire scuole, bensì indicare un nuovo modo di svolgerlo, per renderlo sempre più rispondente ai bisogni delle persone, delle famiglie e della società di oggi. In particolare, nel pluralismo culturale del nostro tempo, le persone e i raggruppamenti sociali, liberamente costituiti, devono avere la possibilità – opportunamente normata e sostenuta da adeguati interventi – di attivare centri di istruzione e di formazione che assicurino ai genitori l'esercizio del primario e irrinunciabile diritto di scegliere per i propri figli l'iter e l'ambiente scolastico più idoneo e più rispondente ai propri convincenti morali [...] Il traguardo di questo lungo cammino, ancora non pienamente definito, è *un sistema pluralistico di istituzioni scolastiche pubbliche autonome, statali e non statali*, caratterizzato da flessibilità organizzativa e didattica, da attenzione ai 'mondi vitali' delle persone e da una partecipazione più viva delle famiglie, riconosciute come membri a tutti gli effetti della comunità scolastica. *Si viene così disegnando una concezione di educazione come sistema, cioè come un insieme di “luoghi”* (famiglia, scuola, parrocchia, associazioni, movimenti) in relazione fra di loro, ciascuno dei quali porta un contributo specifico, nell'ambito del principio di sussidiarietà, all'obiettivo comune che è la maturazione umana integrale del ragazzo e del giovane [...] Sussidiarietà e autonomia scolastica sono sicuramente i principi che meglio rispettano e promuovono la presenza della famiglia come soggetto educatore [...] *Il diritto della famiglia alla libera scelta della scuola non è un problema confessionale ma di diritto civile e un bene di tutti tutelato dalla Costituzione*»².

Questo non vuol dire però che la dizione “scuola della società civile” si sostituisce in toto a quella di Scuola Cattolica, ma che ne rappresenta una ulteriore possibilità interpretativa ed evolutiva. Essendo questa una realtà ancora quasi tutta da progettare e da costruire, si aprono per la professionalità dirigente spazi immensi di sperimentazione.

² In: «Avvenire», 22 marzo 2002, p. 16.

3. I “NUOVI SOGGETTI SOCIALI” E I “NUOVI MINISTERI LAICALI” COME FONTE DI SPECIFICITÀ CULTURALE E COME INDICAZIONE DI SPECIFICITÀ ISTITUZIONALI: IL CARISMA DELLA GENITORIALITÀ E LO STATUTO CIVILE DELLE DISCIPLINE³

Il compito educativo nella scuola è sempre ricaduto in massima parte sulla *professionalità docente* e sulle discipline scolastiche, dapprima sui contenuti, *poi sullo statuto epistemologico delle discipline stesse*.

C'è sempre stato un parallelismo educativo tra struttura razionale della disciplina e razionalità umana, per cui l'apprendimento dell'una era segno di crescita della seconda.

3.1. In sostanza ogni disciplina è una ristrutturazione della realtà, partendo da un criterio di formalizzazione e cioè da un principio razionale intrinseco e costitutivo della disciplina stessa. Ad esempio la geometria è un ripensamento della realtà a partire dal concetto di spazio. Specialmente nella educazione di base, ciò a cui si mira non è quindi un certo quantitativo di contenuti ma la capacità di uso di un criterio. La funzione di coordinamento della tradizionale figura del Preside, rispetto a questo tipo di educazione, è risultata oramai abbastanza evidente.

Successivamente, specialmente ad opera della riflessione epistemologica, si è capito che questi criteri non sono solo esigenze interne allo sviluppo della razionalità disciplinare, ma sono espressivi anche delle motivazioni storiche e perciò delle condizioni sociali di una determinata epoca. Si incomincia quindi a parlare sempre più anche di uno *statuto civile delle discipline scolastiche* come capacità di coniugare criticamente entro la razionalità disciplinare e perciò nel momento curricolare della scuola e ai fini educativi delle persone, sia la universalità teoretica dei saperi, sia la democraticità dei poteri partecipativi. Questo finisce con l'assegnare al dirigente il compito di stimolare un atteggiamento critico rispetto alla sufficienza educativa del solo statuto epistemologico e una funzione prospettica rispetto al suo superamento. Paradossalmente quindi il dirigente viene ad assumere una funzione di educazione politica della tradizionale razionalità logica delle discipline scolastiche.

Di fronte a questa prospettiva che riguarderebbe la funzione docente, è divenuto però abbastanza normale parlare della necessità della presenza dei cosiddetti *soggetti sociali*, come i più conaturati rispetto a questa esigenza, perché portatori delle istanze sociali della cultura.

Definire quindi quale è lo specifico contributo nella cultura della scuola di questi soggetti sociali, coordinarlo con il preesistente dei soggetti professionali, avviare una con-formazione docenti-genitori e cioè una formazione “assieme”, strutturare qualche momento sperimentale della loro compresenza nel momento curricolare...: tutto questo configura almeno i contorni di una novità molto impegnativa per la funzione dirigente.

Questa realtà da affrontare risulta più comprensibile se la si formula in un dilemma. La conaturalità ed esperienzialità della vita familiare elabora dei criteri empirici di giudizio critico a due o a più voci, sulla vita, sul lavoro e sulla società. Essa è quindi densa di cultura implicita e inespressa. È logico quindi ed è possibile pensare a una sua formalizzazione scientifica in modo che possa diventare contributo educativo di pari dignità con lo statuto epistemologico delle discipline, oppure essa va totalmente esclusa dalla scuola?

3.2. E questo vale anche per la combinabilità tra razionalità immanente e razionalità trascendente, tipica di una scuola aperta alla dimensione religiosa, e della presenza in essa dei nuovi ministeri laicali più specifici di una scuola a soggettività ecclesiale.

Se nell'ambito della cultura veramente alta e autenticamente laica, come è stata ed è quella francese, il fatto religioso si impone come “dato” e viene laicamente verificato dalla sua capacità di ricaduta nel civile e cioè dalla sua capacità di contribuire alla vita associata, allora *la specificità cul-*

³ CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003. Più sinteticamente cfr. P. DE GIORGI – G. MALIZIA – G. MONNI, *La cooperazione educativa della famiglia nella Scuola Cattolica*, in «La Famiglia», 2002, 212-213, pp. 29-38 e 18-29.

tuale della Scuola Cattolica, non è in contenuti culturali tanto più educativi quanto più impersonali e teoretici, ma in una razionalità testimoniata dai soggetti.

In sostanza, una prassi educativa, ad esempio quella dei genitori, e quindi le “testimonianze” di soggetti diversi rispetto a quelli professionali, possono diventare *causa di identità culturale* nella Scuola Cattolica, in quanto estendono il principio di sussidiarietà educativa dal rapporto tra saperi teoretici portati nella scuola dai soggetti professionali a quello con le culture pratiche introdotte dai soggetti sociali. È un po’ il tradizionale rapporto scienza-sapienza.

In questo modo la Scuola Cattolica può far parte della società civile senza essere né di parte né solo una parte, perché portatrice di una dimensione trasversale possibile alla evoluzione di tutta la società civile.

3.3. Occorre inoltre aggiungere che nel mondo ecclesiale si parla sempre più di “*nuovi ministeri laicali*”. Senza voler qui entrare nel merito di questa problematica, non ci si può non porre una questione che ulteriormente arricchisce e complica la funzione dirigenziale: “Come la Scuola Cattolica può diventare ‘*luogo*’ per l’esistenza e l’esercizio di questi ministeri? Come strutturare una scuola che è pur sempre di una comunità di fede, perché nuovi modi di esercitare la fede possano trovarvi una espressività riflessa e critica?”

3.4. È quindi possibile, ed è già in atto, uno spostamento della riflessione sulla identità della Scuola Cattolica, dal piano istituzionale a quello culturale e, in esso, dal piano dei valori e dei contenuti di riferimento a quello *fenomenologico della sua funzione pubblica*, e quindi del compito della Chiesa nella società civile.

Se perciò a un *docente* è richiesto un cambiamento di prospettiva educativa dai contenuti disciplinari ai criteri di formalizzazione della stessa: se ai *docenti di Scuola Cattolica* è richiesto il passaggio da una razionalità solo immanente a una anche trascendente, a un *dirigente* si deve poter chiedere che sappia promuovere a fattore di identità della scuola della comunità cristiana i valori costitutivi delle soggettualità sociali e dei nuovi ministeri laicali che la costituiscono e quindi quello della funzione pubblica che potrebbero esercitare. È compito normale del dirigente un forte impegno promozionale della presenza dei genitori singoli e associati, come soggetti educativi naturali della propria scuola.

Non si tratta quindi di inserire qualche soggetto in più, ma di percepire valori culturali nuovi e si tratta di saper promuovere i soggetti portatori naturali degli stessi a una funzione culturale nel momento curricolare della scuola stessa.

3.5. Occorre infine rendersi conto che questo problema è anche a forte valenza politica perché si approda alla complessa problematica della *educazione politica della società da parte della scuola*.

Dire come abbiamo già detto che la scuola non è né dello Stato né della Chiesa, ma della società civile in quanto aggregazione di persone; ripetere che il soggetto educante naturale anche nella scuola è la persona umana in quanto tale e quindi antecedentemente a qualsiasi connotato di appartenenza; ritenere che la politica e l’economia abbiano bisogno della mediazione della forma “partito o sindacato” non significa sostenere che la presenza dei genitori nella scuola debba disporre delle stesse forme di aggregazione.

Come abbiamo prima cercato di individuare quale possa essere la forma corretta della presenza di elementi culturali nuovi nella scuola, così ora occorre riuscire ad organizzare la presenza nella scuola dei genitori come portatori di cultura e non come portatori di una loro forma organizzata previa. Quest’ultimo è un diritto che appartiene ai genitori come soggetti politici ed è fuori dalle possibilità di intervento del dirigente scolastico. Le associazioni quindi, rappresentative dei soggetti personali, e ricordiamo che la Scuola Cattolica manca proprio delle associazioni rappresentative dei soggetti principali della stessa e cioè i gestori e i docenti, sono la sede naturale per la formazione delle opinioni e non per la formulazione delle decisioni. Compito del personale direttivo è quindi realizzare la presenza delle persone nella loro libera creatività educativa e non tanto delle associa-

zioni nella loro efficienza rappresentativa. In una democrazia diretta esse non dipendono da nessun dirigente!

Più diversa ancora è la funzione delle associazioni rispetto al mondo “fuori” della scuola. Qui sono solo i genitori ad avere diritto di rappresentanza politica, anche a livello nazionale, di se stessi, specialmente se esprimono alcune convinzioni di fondo comuni a una vasta area di persone. Nessuna istituzione può sostituirli nell'esercizio di questo loro diritto-dovere, ma è evidente che questa impostazione può funzionare se inizia a partire dai singoli istituti attraverso anche la funzione stimolativa dei dirigenti della scuola.

In altre parole, la tradizionale figura del preside è chiamata a diventare parte in causa di due problemi:

1. Quale è la finalità ultima delle associazioni rappresentative di persone nella azione educativa della sua scuola?
2. Quali sono le modalità operative più corrette per garantirne una presenza e una collaborazione competente e responsabile?

Non si tratta di gestire associazioni come secondo mandato del dirigente rispetto a quello di gestire scuole, ma di coordinare all'azione educativa della sua scuola ciò che è antecedente e autonomo rispetto alla scuola stessa.

È proprio in questo ambito che la funzione dirigenziale può collocare la educazione della sua scuola tra risposte locali a bisogni universali della persona e raffrontare le esigenze universali con le possibilità locali. Se è vero che l'Europa, dall'Atlantico agli Urali e nel concreto dei suoi mondi vitali, è costituita da oltre 330 culture regionali, diventa veramente immenso ma affascinante perseguire una azione di governo che non ricada nel centralismo semplificativo ma sappia non perdere sul piano educativo i contenuti culturali di una identità così composita. Con una parola sola, si potrebbe dire che il dirigente scolastico è gestore nella scuola delle “*autoctonie*” del territorio. È quindi lo spirito dei luoghi che nella scuola bussa alle porte della universalità dei saperi. Se il paesaggio è il risultato di una cultura che aggredisce l'ambiente, il dirigente è *l'architetto del paesaggio educativo della sua scuola*. Sarebbe un poco come realizzare nella scuola il “modello Skansen” dei musei all'aperto. In ultima istanza, il quadro del “buongoverno” di Ambrogio Lorenzetti, può essere assunto come “icona” del dirigente di Scuola Cattolica, e come quadro simbolo del suo ufficio!

4. IL CONCETTO DI LAICITÀ COME CRITERIO DEL DIALOGO INTERCULTURALE E PERCIÒ DEL RACCORDO CON SCUOLE NON CATTOLICHE O A INDIRIZZO EDUCATIVO NON ESPLICITAMENTE TALE⁴

Se fino a non molto tempo fa in modo marcato e ora in modo un po' più sfumato forse perché “stanco” il problema della presenza dei laici nella Chiesa, si configurava come una via crucis con frequenti ricadute, ora si presenta come una necessità ineludibile, ma ancora molto da definire non solo nei contenuti, ma soprattutto nelle modalità operative. Al di là di tutto si tratta però di un problema ancora quasi tutto da capire se lo si vuole assumere come modalità fondativa della identità di Scuola Cattolica.

Ciò che ci sembra di poter dire è che sarà nel rapporto con una scuola dichiaratamente laica e quindi con una cultura esclusivamente immanente che la funzione del laico potrà assumere connotati più precisi e decisivi.

È necessario quindi disporre di una riflessione di tipo filosofico-epistemologico sul concetto di laicità per capire meglio la funzione del dirigente laico nella Scuola Cattolica, così come prima si era ritenuta necessaria una riflessione teologica sul concetto di Chiesa, per trovare un posto nella Scuola Cattolica ai nuovi ministeri laicali. È in questa prospettiva quindi che si deve cercare di capire come può funzionare un dialogo tra Scuola Cattolica e scuola laica e quindi tra cultura dell'immanenza e cultura della trascendenza.

⁴ CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, Atti del Seminario *Il ruolo educativo dei genitori nella Scuola Cattolica*, Roma, 22-11-2002, p. 131 e ss.

4.1. Un “dialogo” non rappresenta una mediazione fra forze e valori diversi ma esprime la capacità di dare spazi proporzionati alla diversità entro la propria identità ben chiara e solida. La polarità educativa espressa dal dualismo “cultura della immanenza” e “cultura della trascendenza” rappresenta forse l'esigenza più profonda dell'educazione scolastica nei paesi occidentali e la capacità di mettere in moto nella Scuola Cattolica i soggetti portatori di laicità come *il* criterio più capace di questa operazione educativa. E rappresenta una specificità della figura del dirigente di Scuola Cattolica.

Si tratta allora di capire la cultura come “rivelazione” che la realtà, natura e storia, vuole fare di se stessa, e a cui occorre sapere offrire un linguaggio adeguato per potere intendersi. Anche in questo caso, l'essenziale è sapere offrire alle “*esperienze* di senso” uno spazio proporzionato nella scuola, accantonando le precomprensioni mentali in modo che i fenomeni di creatività culturale spontanea possano mostrarsi e, rivelandosi, si possano interpretare.

L'atteggiamento educativo da promuovere diventerebbe perciò quello di un atteggiamento *estetico di ascolto*, in quanto capace di fondare scientificamente la presenza culturale di soggetti nuovi come elementi costitutivi di identità.

La Scuola Cattolica in Italia potrebbe così presentarsi agli occhi di tutti con due caratteristiche ben definite:

1. come una scuola che dispone di capacità propositiva propria e specifica rispetto ai problemi della vita civile, perché in grado di mostrare la ricaduta nel civile della dimensione religiosa, e perciò di essere rivelativa dello spessore del civile...;
2. come una scuola che dispone di capacità *ricettiva* delle diversità culturali perché in grado di utilizzare le diversità ai fini della promozione della propria identità. Non per nulla il rapporto ragione-fede nella scuola è diventato il *rapporto tra razionalità scientifica strutturata in paradigmi e radicalità cristiana strutturata in Chiesa*.

La laicità nella Scuola Cattolica può sembrare così rinuncia a far *riconoscere* la propria esistenza come istituzione diversa, e quindi diffidenza per tutte le manovre destinate alla ricerca del consenso e della tutela da parte dello Stato, ma diventa la capacità di far conoscere qualcosa di importante e di nuovo per la vita associata di tutti. La questione fondativa della educatività di qualsiasi scuola, pubblica o privata, paritaria o statale, diventa la seguente: “*Partendo dalla propria specificità, che cosa ogni scuola, può proporre assieme alle altre, di veramente significativo per la educazione di natura scolare?*”

Qualche cosa di analogo sta accadendo tra cattolici e politica in Italia.

La laicità è quindi l'automatico riconoscimento nella scuola di ciò che si pone come fatto della vita e quindi anche della dimensione religiosa della esistenza, ed è la verifica del suo valore e cioè della sua capacità di ricaduta nella educatività scolastica per tutti.

Il punto focale del cristianesimo, e perciò di una Scuola Cattolica offerta a tutti (e in questo consiste un altro elemento della specifica funzione dirigenziale), è che nell'uomo Gesù di Nazareth si è svelata una persona che è al tempo stesso Figlio di Dio e salvatore degli uomini. Fede e mondo si incontrano quindi in un atto di inculturazione. Si tratta di assumere questo dato di fatto come criterio del fare cultura e quindi come criterio comune della distinzione tra natura e uomo. La razionalità tipicamente disciplinare, sufficiente alla comprensione della natura può progredire mediante questo dato di fede, fino alla comprensione anche della soggettività umana; e questo non può non avere una ricaduta sulle modalità didattiche di alcune discipline.

Se quindi la “*biografia del credente*” è rivelativa di quell'oltre che l'uomo esprime rispetto alla natura, allora lo studio scolastico ad esempio di un S. Agostino, di un S. Tommaso d'Aquino, di un Rosmini o di un Bergson assumono ben altre modalità rispetto alla semplice conoscenza del loro pensiero. È me stesso come persona che conosco e costruisco attraverso la conoscenza del loro pensare filosofico!

4.2. La funzione del personale direttivo di Scuola Cattolica si focalizza quindi attorno a due domande basilari e a una prassi operativa un po' diversa dal solito.

1. La cultura è primariamente organizzazione della natura e della storia, mediante criteri espressi dall'interno della mente dei soggetti, quasi una lettura ordinata ed organica di tutta la realtà oppure è capacità di ascolto della ampiezza, profondità e varietà del reale nella sua fatica di rivelarsi al soggetto umano, senza previamente essere ridotto alle categorie mentali e interpretative del soggetto conoscente?
2. La cultura di Scuola Cattolica che cosa è in grado di suggerire di specifico e di suo per la soluzione di questo problema?
3. L'atteggiamento didattico dei soggetti professionali è separabile nel suo farsi dalla professionalizzazione educativo-scolastica dei nuovi soggetti sociali della scuola, naturalmente più orientati a una cultura dell'ascolto, più portatori della domanda educativa che della risposta istituzionalizzata? Ha più senso pensare e progettare una conformazione assieme di soggetti professionali e di soggetti sociali?

È la "gestione" di queste domande che traccia il profilo professionale della funzione dirigente in una Scuola Cattolica!

5. LA TRANSIGNIFICAZIONE EDUCATIVA DEL RELIGIOSO DI VITA CONSACRATA NELLA IDENTITÀ DI SCUOLA CATTOLICA

Si tratta di un argomento di così vitale importanza, semplice nella sua formulazione, di incidenza quantitativa sempre più ridotta, ma immensamente complesso nella sua realizzazione e soprattutto di incalcolabile portata nelle sue conseguenze, tanto da diventare oggetto di un documento specifico della Sacra Congregazione per la Scuola Cattolica⁵.

5.1. Proviamo a interpretare e riassumere quelli che ci sembrano i due punti nodali legati al mantenimento della presenza del religioso di vita consacrata nel momento curricolare della Scuola Cattolica e che quindi predeterminano un elemento fondamentale della funzione dirigente nella Scuola Cattolica.

1. Se le tradizionali scuole di Congregazioni religiose hanno accettato come elemento di identità della loro Scuola Cattolica il ministero battesimale del docente laico e del suo conseguente e autonomo "*munus educationis*" come non derivabile solo dal mandato del Gestore, ne segue che il carisma congregazionale non intende più essere direttamente e immediatamente educativo nelle proprie scuole, ma per assumere più piena educatività di natura scolastica ritiene di dover essere mediato dal ministero battesimale dei laici. Anche questo è cammino di comunione ecclesiale. È l'inizio di una funzione promozionale della specificità educativa di un soggetto ad opera della specificità educativa di un altro soggetto di natura diversa. In altre parole, la presenza dei laici nella Scuola Cattolica rende i religiosi più e meglio religiosi e la presenza dei religiosi nell'insegnamento di Scuola Cattolica rende i laici più compiutamente laici. Il problema è specificare culturalmente questa "comunione" e governarla operativamente.
2. Se la scuola educa attraverso la cultura critica, e se i tre voti religiosi di povertà, castità e obbedienza e i vari carismi congregazionali non solo costituiscono i criteri di appartenenza a una famiglia religiosa, ma sono anche i valori essenziali per la propria vita personale, non si capisce perché questi non debbano anche diventare criteri di un fare cultura specifica nelle e per le proprie scuole. Il voto di povertà può suggerire anche un modo di fare cultura che consista in un uso minimale dei mezzi materiali. In realtà Galileo ha fatto alcune delle sue più grandi scoperte senza un chilometrico sincrotrone, ma con un sassolino legato a un pezzo di spago. È possibile fare cultura e cioè parlare direttamente alla razionalità delle persone senza catturare preventivamente il loro interesse emotivo e, quindi, senza possederle nei loro sentimenti e senza fare consistere l'educazione nel possesso della loro emotività? È o non è questo il voto di castità appli-

⁵ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola. Riflessioni e orientamenti*, Roma, 2002; P. DE GIORGI – G. MALIZIA – G. MONNI, *La presenza dei consacrati in una scuola in trasformazione: problemi e prospettive*, in «Religiosi in Italia», 2001, 326, pp. 214-233.

cato alla educazione scolastica dei proprio alunni? Si può fare cultura senza finalizzare la chiarezza concettuale del conoscere alla cattura del consenso da parte delle persone e all'uso della loro disponibilità operativa? Anche questo è o non è usare il voto di obbedienza per una più corretta educazione di natura scolare?

3. La presenza curricolare del religioso nella Scuola Cattolica, con la sua capacità di trasformare i criteri di appartenenza in modalità del fare cultura critica e di gestione democratica delle strutture delle proprie scuole, costituisce un elemento di identità della Scuola Cattolica fondamentale, necessario e insostituibile, e arricchisce la funzione dirigenziale di prospettive assolutamente specifiche e inedite.

5.2. Questo riportare il religioso nella scuola con compiti creativi di cultura mediante ciò che è già come religioso, comporta una serie notevole di problemi.

Prima di tutto occorre passare attraverso la precomprensione che i cosiddetti educandi, ma un po' tutti i soggetti della scuola hanno del vero significato che la presenza del religioso di vita consacrata ha nell'insegnamento educativo di Scuola Cattolica. Se è vero che uno non è persona se è da solo ma in quanto la sua richiesta di essere riconosciuto riceve un riscontro da un altro, allora la accettabilità nella scuola del docente religioso non passa solo attraverso le sue competenze disciplinari ma attraverso la sua capacità di far riconoscere la specificità della vita consacrata in riferimento a una educazione che è e rimane sempre di natura scolare.

Alla base quindi della ri-presenza dei religiosi nella Scuola Cattolica sta una *risignificazione educativo-scolastica e una riconoscibilità civile della sua professione religiosa nell'impegno educativo di natura scolare*.

Aiutare tutti i soggetti della scuola a comprendere e a collaborare con questa originalissima specificità educativa diventa uno dei compiti essenziali del dirigente per la identità della Scuola Cattolica.

In sostanza è una trasposizione in un settore specifico del grande problema del senso della Rivelazione di Dio all'uomo: promozione per Grazia di valori umani o proposta anche di valori alternativi ad essi? L'impegno civile del credente può porsi come rivelativo della natura e dei criteri di pensare e agire di Dio?

D'altra parte è proprio nella scuola che emerge in tutta la sua drammatica evidenza la necessità che un insegnamento più pienamente educativo sia anche trasmissione di senso per la vita. È appunto in questa direzione che si definisce la possibilità del *religioso* di essere *soggetto semantico* della Scuola Cattolica e cioè di soggetto portatore del senso per la vita, implicito nella razionalità di ogni disciplina. Certo, per fare questo, il religioso docente deve sapere evidenziare il rapporto di coerenza analogica che esiste tra i fini del suo vivere e i criteri di formalizzazione delle discipline, ma proprio in questo consisterà la specificità della sua funzione didattica ed è nel complesso di valori realizzabile da questa presenza che potrebbe consistere la novità "educante" più significativa e specifica della Scuola Cattolica.

5.3. Inoltre se questo criterio pedagogico si colloca nella direzione del fatto che la cultura cattolica tende a porsi come educazione politica della Società, ma è anche educazione ecclesiale della comunità cristiana, allora la funzione inventiva di elementi pedagogici specifici per la Scuola Cattolica che sia anche un "oltre" possibile rispetto ai valori razionali già esistenti non può non sfociare in un modo nuovo di intendere la politica e di fare pastorale.

Il senso del Progetto Culturale della Chiesa italiana è un fare pastorale attingendo ai modi di fare cultura; è ritenere che il fare cultura sia già un fare pastorale. L'essere quindi religiosi di vita consacrata nella Scuola Cattolica italiana di oggi assume il fascino dell'inventare il nuovo della Chiesa nella scuola. Certo, questa operazione ha bisogno di forti supporti di natura culturale e quindi della riflessione specialistica al riguardo, ma ha anche bisogno di una azione di governo della scuola che affronti sperimentazioni mirate e guidate.

La combinabilità nella Scuola Cattolica, del valore promozionale dei valori umani, più specifica del docente laico, e quella propositiva di valori profetici e cioè di un qualcosa di altro e di oltre rispetto alla stessa cultura, costituisce un significativo elemento di identità della funzione dirigenziale nella Scuola Cattolica.

6. LA STAGIONE DELLE RIFORME NELLA SCUOLA ITALIANA E IL CONCETTO DI "GOVERNANZA", COME CAPACI DI RIDEFINIRE ULTERIORMENTE LA FUNZIONE DIRIGENZIALE NELLA SCUOLA CATTOLICA ITALIANA

La riforma della scuola italiana stretta tra enfasi dei pre-giudizi di varia natura e il bisogno di giudizi oggettivi e commisurati, traccia un ulteriore elemento per una presenza educativa più completa e pertinente della funzione dirigenziale. Confusioni concettuali e secondi fini neppure troppo impliciti sono il materiale più diffuso e usato nei "discorsi" sulla scuola.

Si tratta per ora solamente del decreto legislativo n. 59 del 19/02/2004 sulla scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, ma che tocca già circa 15 milioni e mezzo di italiani, un quarto della popolazione, e segnerà l'avvio di una riforma più globale, destinata ad incidere sul profilo della stessa società civile.

Senza entrare nel merito dei singoli contenuti della legge di riforma, ci sembra necessario in prima istanza sapersi accostare con consapevolezza critica ai suoi fondamenti culturali per una corretta valutazione della *direzione di senso* che essa propone. Occorre insomma costruirsi elementi cognitivi sufficienti, per comprendere che cosa sia veramente in gioco in questo momento della scuola italiana. Sembra che a questo proposito la grande stampa di opinione abbia raggiunto una notevole obiettività e pacatezza di giudizio e quindi cercheremo di sintetizzare in modo alquanto approssimativo i ragionamenti più pertinenti apparsi sui vari quotidiani⁶. Questo anche per l'inaspettata ma abbastanza prevedibile constatazione di avere scritto, tempo prima, le stesse cose.

6.1. Prima di tutto occorre prendere atto che l'attuale riforma si muove non nella logica di una mediazione tra forze politiche, ma nel tentativo di ascoltare e cogliere i problemi che la gente comune vive e soffre nel rapporto dei loro figli con le istituzioni scolastiche.

Occorre poi aver ben chiaro quale è il *punto nodale della riforma*. Esso consiste nel passare da una concezione della scuola intesa come *prescrizione unitaria e obbligatoria* da parte dello Stato a una *scuola della autonomia*, considerata come opportunità formativa offerta alla libera scelta delle persone e quindi, in ultima analisi, con un più ampio spazio di partecipazione collaborativa da parte delle famiglie.

Nella prima ipotesi di scuola, tutti sono obbligati a fare la stessa cosa e nello stesso tempo, così come prescritto dagli ordinamenti statali, perché al centro c'è la istituzione scolastica, intesa come emanazione prefettizia della autorità dello Stato, e il suo programma, inteso come organizzazione della offerta educativa: nella seconda ipotesi si pone al centro la domanda educativa dell'allunno, che incarna la libertà di proposta e di scelta delle famiglie anche in settori tradizionalmente di competenza dello Stato.

Nel primo caso c'è una autorità unica ridistribuita verticalmente e un unico criterio di gestione: l'obbedienza alla normativa fissata dalla autorità statale (la mai scomparsa scuola delle circolari!). Ne seguono contenuti unici di programma e i cosiddetti soggetti professionali della scuola, docenti e dirigenti, rientrano nell'unica qualificazione di dipendenti dello Stato.

Nel secondo caso, la scuola è formata ed espressa dai suoi soggetti costituenti, in quanto portatori ognuno di contributi educativi specifici e insostituibili, e quindi anche dai suoi soggetti sociali, famiglia, territorio, ma anche il lavoro delle grandi masse umane come produttivo non solo di beni materiali, ma di giudizi sul tipo di società in cui si vive. Tutto questo da definire e da preparare

⁶ Per tutti citiamo P. OSTELLINO, *Una scuola liberale (davvero)*, in «Il Corriere della Sera», 28 Febbraio 2004, p. 3, e in seconda linea «Il Messaggero» del giorno dopo, che possono fare meglio percepire ciò che la gente comune pensa, al di là del fragore delle parti in causa.

nelle loro nuove funzioni, ma anche da coordinare con le tradizionali funzioni professionali della scuola stessa.

Nella prima prospettiva appare estremamente chiaro ciò che è alla base di qualunque discussione: al vertice di tutti gli interessi si colloca il *posto di lavoro* e la istituzione scolastica si struttura e si organizza attorno alla costruzione e gerarchizzazione dei posti di lavoro e mira alla sicurezza di un posto di lavoro garantito. È quindi un sistema sociale che incarna il concetto di *sicurezza sociale dei soggetti adulti della scuola in quanto portatori insostituibili e gestori indiscutibili della offerta educativa*, come prevalente e a volte esclusiva, rispetto al *rischio educativo espresso dai soggetti utenti, in quanto portatori confusi della domanda educativa*.

È l'eterno dilemma tra l'organizzare la risposta o educare una domanda, come prioritaria funzione educativa!

Nella seconda prospettiva incomincia a prevalere ciò che è più richiesto dal vivere associato e cioè *le competenze esigite da un certo tipo di lavoro*. Quindi la scuola incarna anch'essa il concetto di *competizione sociale attraverso il rischio delle scelte educative e mediante una continua auto ed eterovalutazione della qualità del prodotto educativo fornito dalla scuola stessa*. Il tutto da vivere come ulteriore risorsa educativa e come condizione di progresso della scuola stessa.

Come la scuola sottopone a verifica il progresso dell'alunno, così la società civile nel suo complesso sottopone a valutazione la competenza educativa della scuola e la qualità del suo prodotto!

Sono quindi in gioco due modelli legittimi di scuola perché espressione di due reali esigenze del vivere umano e la scelta è di convenienza nell'ambito del probabile possibile. La prima scelta si era imposta all'epoca della scolarizzazione di massa; la seconda si impone quando si vuole raggiungere la qualità delle competenze. È necessario quindi disporre delle conoscenze sufficienti per una scelta che sia razionale, ma occorre anche attrezzarsi per sapersi assumere le conseguenze delle scelte fatte. Una legge di riforma della scuola va quindi giudicata dalla capacità di motivare con chiarezza e strutturare con sicurezza una scelta precisa e dalla capacità di recuperare nell'ambito di questa scelta quanto più possibile elementi della scelta...esclusa!

6.2. Ci sembra quindi che il problema della scuola italiana sia il problema della gente comune, incerta tra il bisogno di sicurezza, l'“*Angst*” di Heidegger, e il conseguente prezzo in termini di perdita di libertà e di diritto alla partecipazione del potere decisionale, ma con la consapevolezza di saper discernere e assumere le responsabilità che ne derivano.

Non ha quindi molto senso in questo caso essere di destra o di sinistra, ma occorre credere nel primato dei diritti della persona e attrezzarsi per una partecipazione competente e responsabile della varietà dei soggetti umani.

Soprattutto occorre percepire con più coscienza critica, quale modello di società si finirà con il costruire attraverso il modello di scuola che si intende privilegiare. Non ha quindi neppure molto valore parlare di partiti statalisti o antistatalisti, di partiti moderati o “smoderati”, perché la vera e unica distinzione che attraversa tutta la società italiana è tra quei complessi di forze che rappresentano le categorie economiche che per il loro benessere economico fanno riferimento solo allo Stato e le altre categorie socioeconomiche che per la loro identità ed esistenza non fanno direttamente riferimento allo Stato. La composizione fra queste due categorie in perenne conflitto non è mai riuscita a nessuno in Italia. Il problema è quindi scegliere decisamente in quale direzione si intende riformare il sistema pubblico e perciò occorre disporre di ragioni sufficienti per una scelta lungimirante.

6.3. D'altra parte la società italiana sta soffrendo anche per la presenza di due altri limiti, meno presenti nel passato: il declino evidente nella “indecisione” della sua classe media e che dura, per usare una data simbolo, dall'autunno caldo e il disagio dei cattolici in politica e nell'associazionismo per l'incapacità di costruire tessuti connettivi sufficienti ma non invasivi.

In definitiva la scuola come istituzione autonoma è chiamata a decidere se vuole continuare ad essere *scuola privata dello Stato, non cambierà molto se a gestione governativa o regionale*, o vuole incominciare ad esistere come *scuola pubblica della società civile, a duplice possibilità di gestione, sia statale come dei corpi sociali intermedi e perciò del privato sociale*.

In questa direzione, ogni soggetto “costituente” della scuola è chiamato a decidere quale tipo di soggettività educativa intende esprimere nella scuola e quindi quale modello di persona intende proporre come progetto educativo.

È questo il problema da cui siamo partiti e a cui si riapproda inesorabilmente, ogni volta che si tenta di realizzare una sintesi globale del problema scuola; ed è questo snodo che la funzione dirigente deve saper interpretare, presentare e gestire. È insomma giunto il momento di entrare in quello che sembra il nucleo costitutivo di tutti i problemi, senza ridurre ad esso tutta la multiforme problematica del vivere nella scuola e con la scuola.

6.4. C'è infine una questione aggiunta e chiarificativa, che merita almeno un cenno. Il tradizionale gestore-preside è sempre stato visto, anche nella Scuola Cattolica, come garante della identità e quindi come portatore di una suprema funzione di governo. Esso era la controparte contrattuale e sovente conflittuale di uno Stato vissuto come garante con le sue leggi della istituzione ecclesiastica di Scuola Cattolica.

Quando circa cento anni fa si impostò questa specie di politica concordataria basata su due sacralità, quella di una Chiesa e di uno Stato sovrani, si percepì da più parti che con essa ci si precludeva però il rapporto diretto con tutto ciò che non era istituzione. Allora parve si trattasse di poca cosa perché in realtà erano elementi residuali rispetto al tutto della società, ma oggi che buona parte delle decisioni riguardanti la vita associata si collocano al di fuori della azione di governo dell'una o dell'altra società, si è elaborato il concetto di “*governanza*”, come tentativo di raggiungere istituzionalmente i mondi che ne sono fuori.

Se quindi prima abbiamo descritto l'impegno del personale direttivo nella Scuola Cattolica come attenzione all'oltre rispetto alla razionalità disciplinare, ora occorre anche immaginarlo come gruppo di persone capaci di rapporto con ciò che è fuori dall'ordinamento istituzionale. Si pone quindi e specificamente per loro, il passaggio da una azione di governo a una di “*governanza*”, proprio per raggiungere il molto che si colloca fuori dalla scuola, ma che incide profondamente sull'educazione di natura scolastica.

7. CONCLUSIONI

Sembra quindi essere in atto un ripensamento globale della Scuola Cattolica in quanto tale proprio come evoluzione della sua identità culturale e strutturale.

Se questa evoluzione ha i suoi cardini strutturali e culturali nello stesso ripensamento del concetto di disciplina scolastica e nella introduzione dei soggetti sociali, non come soggetti in più, ma in quanto portatori di valori educativi specifici, allora è evidente che il nucleo della funzione dirigenziale nella Scuola Cattolica è quello di mettere in funzione dentro alla scuola tutte le fonti produttrici di cultura educativa e coordinarle fra loro ai fini di una sintesi possibile ed efficace. In sostanza, è la stessa Scuola Cattolica che, essendo “simbolica”, assume un carattere di “plurivocità”, come direbbe Ricoeur, e quindi dispone di una sovrabbondanza di senso.

7.1. Pur nell'ovvia consapevolezza che in educazione un problema è capito in quanto sottoposto prima a ricerca scientifica, poi a riflessione filosofica, infine a coordinazione teologica, ci sembrava però necessario dare spazio a questa funzione immaginifico-profetica del personale direttivo, stando una certa attenzione verso problematiche più capaci di suggerire direzioni di percorso.

Nessuno che abbia lavorato di persona nella Scuola Cattolica ha la presunzione di sostenere che essa, rispetto a una scuola di Stato che ne sarebbe priva, dispone di un complesso di valori edu-

cativi chiari e distinti, ben definiti e strutturati e capaci di produrre per via deduttiva tutta la azione educativo-scolastica.

Anche la Scuola Cattolica può disporre semplicemente di elementi sufficienti per correre il rischio di un passaggio da... a....

In questa serie di passaggi educativi, diventa estremamente importante disporre di un punto di arrivo, non costruito ma ricevuto come dono dall'Alto e dagli altri e partendo dal quale si possa ripensare tutto il processo educativo. Nell'ambito della fede cristiana, la specificità consiste sempre in una ricerca di senso che parta da un dono gratuito liberamente accettato.

7.2. Il costitutivo specifico della funzione dirigenziale nella Scuola Cattolica è rappresentato quindi dalla presenza di due problemi che Romano Guardini direbbe “polari” fra loro. Uno ad altissima valenza epistemologica: *come fare convivere in unità educativa apporti culturali a razionalità opposta fra loro: quelli a statuto epistemologico esperienziale, concreto, empirico, particolare e contingente, e quelli a statuto epistemologico teoretico, astratto, universale e necessario.*

L'altro è un problema a forte valenza politica: *come rendere partecipi della decisione educativa i tradizionali soggetti professionali della scuola assieme ai nuovi soggetti sociali: primi fra tutti l'Ente gestore e i nuovi ministeri laicali.* Si tratta, sia pure in forma diversa, della sostanziale contraddizione propria del vivere umano: la democrazia politica, e cioè la sostanza del vivere assieme, è alternanza di istituzioni; la libertà come sostanza delle persone esige una continuità degli elementi di crescita.

7.3. Indubbiamente il significato, il contenuto e gli attori sono da approfondire, per non confondere soggetti della Istituzione e attori del patto scolastico, anche se non si capisce come una scuola non possa che consistere proprio in questa identificazione. Come l'enigma della Pietà di Michelangelo è la combinabilità nella Madonna dell'essere e Vergine e Madre e figlia del suo Figlio, così non è impossibile pensare l'educazione scolastica come connubio di competenze cognitive tipiche dei soggetti professionali e testimonianze di vita tipiche dei soggetti sociali. La scuola è come il “Giudizio universale” della cappella Sistina. Non è la fotografia del nostro modo di costruire in anticipo il nostro finire, ma è un momento della storia della creazione del mondo da parte di Dio e a noi spetta di viverlo solo così.

Decisamente ci siamo lasciati alle spalle l'epoca delle aspettative sempre crescenti, e perciò il nucleo della funzione dirigenziale nella scuola è sempre meno una burocratica gestione dell'esistente e sempre più una sistematica esplorazione e organizzazione del nuovo. Anche la educazione di Scuola Cattolica va ripensata come tutto il Cristianesimo e cioè non come un'etica civile, ma come un “*paradosso del Regno*”; e quindi la identità della Scuola Cattolica non potrà mai consistere in un quadro ben definito e strutturato di idee e di valori, ma nella radicalità dei comportamenti dei soggetti che la compongono, perché ognuno di essi possa diventare rivelativo dei valori che Dio ha collocato in ogni vocazione educativa. Se la “*gloria Dei*”, come dice S. Ireneo, è l’“*homo plene vivens*”, il carattere distintivo della Scuola Cattolica dovrebbe essere quello delle varie soggettività della scuola, rese più pienamente educative le une delle altre.

7.4. Il sapere cogliere un quadro, sia pure approssimativo e schematico di queste suggestioni; il pensarne e strutturarne alcune più immediatamente usabili nella propria scuola, avviandone una prima sperimentazione, potrebbe indubbiamente costituire un aspetto qualificante della funzione dirigente nella Scuola Cattolica.