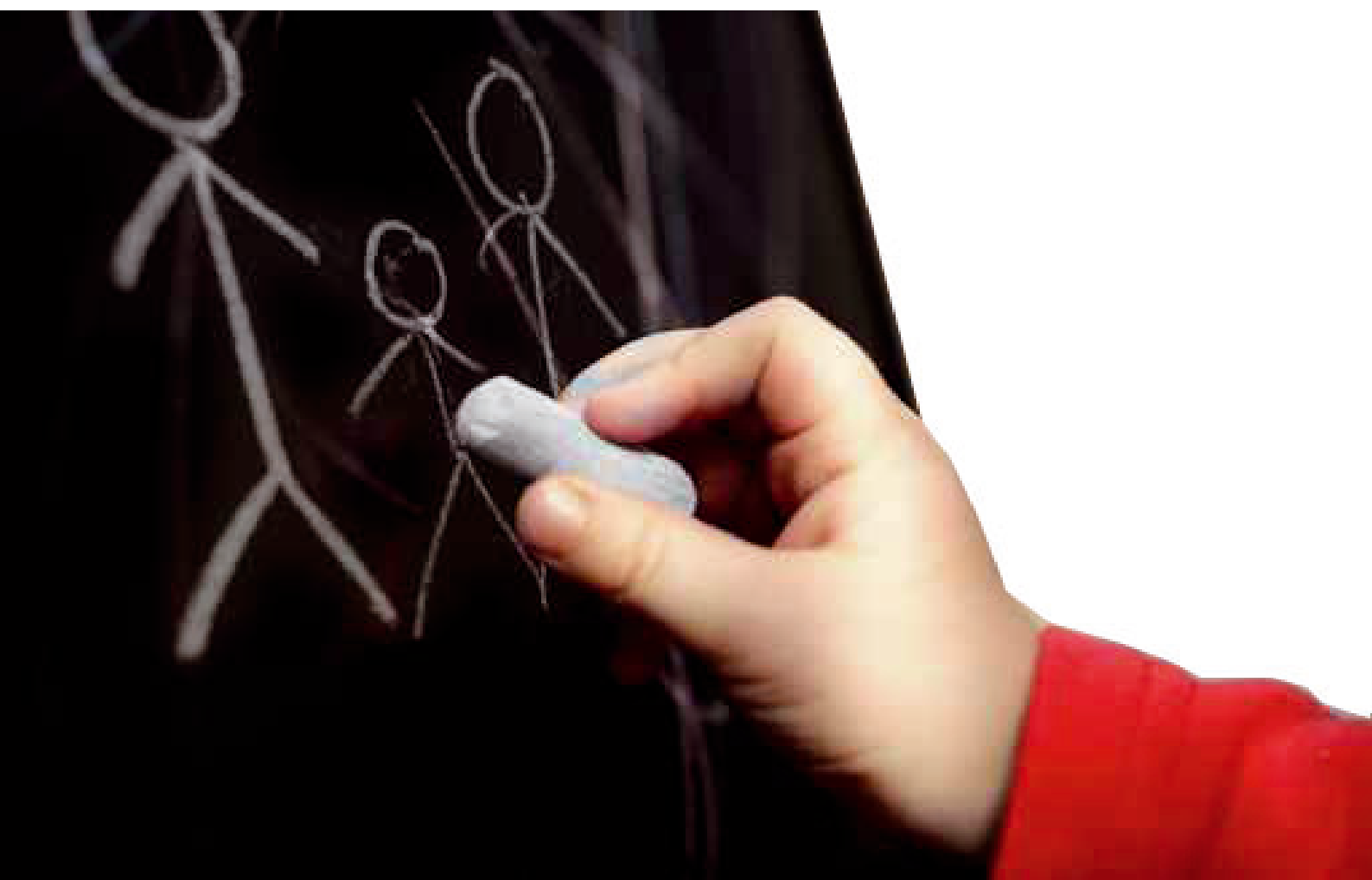


PIERPAOLO DONATI

L'ASSOCIAZIONE FAMILIARE DI FRONTE ALLA SFIDA EDUCATIVA



Stampa: IKONOS srl
Stampato presso le proprie officine

Poche parole di introduzione ad un testo importante, atteso, che con precisione e accoglienza sollecita la nostra curiosità educativa.

Il titolo stesso ci introduce e ci accompagna in un percorso proposto prima di tutto ai nostri genitori AGeSC e quindi a tutti gli educatori interessati che condividono con noi la sfida educativa.

L'incontro con il prof. Donati a Bologna il 17 ottobre 2009 è stato per la nostra Associazione un'occasione privilegiata e unica che ha spalancato le menti e i cuori di ognuno di noi .

Il nostro compito oggi è quello di cercare di leggere, studiare, approfondire, intuire e paragonare con la nostra esperienza quanto racchiuso in questo prezioso testo. Il metodo è quello solito dell'AGeSC: lavoro personale e lavoro di gruppo. Si cresce insieme imparando e andando a fondo quindi alla questione fondamentale della vita . Dice il prof. Donati: "L'educazione deve diventare una elaborazione riflessiva della cultura e del sociale".

Bene, noi raccogliamo la sfida e con passione ci mettiamo al lavoro.

Maria Grazia Colombo
Presidente Nazionale AGeSC0

L'ASSOCIAZIONE FAMILIARE DI FRONTE ALLA SFIDA EDUCATIVA

di Pierpaolo Donati

1. Comprendere l'emergenza educativa: identificare il problema.
2. Le cause profonde della crisi educativa.
3. Un nuovo paradigma educativo: realistico, relazionale e riflessivo.
4. Una nuova configurazione istituzionale della scuola come 'servizio relazionale' e come 'palestra di riflessività'.
5. Il ruolo delle associazioni di genitori.
6. Le associazioni familiari di primo e secondo livello: come renderle soggetti di una nuova società civile ?
7. Scenari e dilemmi fra "via politica" e "via civile": configurazione *lib/lab* oppure configurazione *societaria* ?

Bibliografia

Sommario

La tesi di fondo dell'Autore è che l'emergenza educativa non sia una condizione temporanea o di transizione, ma sia ormai una caratteristica intrinseca e di lunga durata della nostra società. Il motivo sta nel carattere intrinsecamente problematico della modernizzazione. Se si accetta questa diagnosi, occorre aderire all'idea che l'educazione delle nuove generazioni richiede un modello di socializzazione radicalmente nuovo rispetto alle epoche passate, non più basato sulla trasmissione di un patrimonio culturale acquisito (fatto di 'valori' e 'abiti'), ma sulla promozione di una nuova riflessività, da declinare in modo personale e sociale. L'educazione non può più essere concepita come interiorizzazione della cultura data nel contesto sociale, ma deve diventare una elaborazione riflessiva della cultura (e del sociale). Ciò comporta che il sistema scolastico-formativo venga riconfigurato secondo una visione che, da apparato di controllo sociale, lo concepisca come un servizio relazionale e riflessivo. Per avere una scuola relazionale e riflessiva occorre vedere l'educazione nell'ottica di una nuova sociabilità (capitale sociale) che genera abilità e virtù umane (capitale umano). Questa sociabilità richiede la promozione delle reti primarie (familiari) e secondarie (associative) in cui si collocano le scuole. In particolare va riconosciuto un nuovo ruolo istituzionale alle associazioni familiari specificatamente dedicate all'educazione dei figli, le quali creano delle reti senza le quali l'educazione dei giovani non può configurarsi in senso relazionale e riflessivo. Le associazioni familiari non sono un complemento, ma un pilastro essenziale della riorganizzazione del sistema scolastico. L'Autore ritiene che esse debbano essere riconosciute come catalizzatori di nuove iniziative, che egli propone di chiamare Alleanze locali per la scuola. Il loro obiettivo è quello di fare sì che la formazione delle nuove generazioni diventi una premura primaria non solo e non tanto di istituzioni specializzate, ma delle reti sociali comunitarie a livello locale.

1. Comprendere l'emergenza educativa: identificare il problema.

1.1. La situazione dell'educazione delle nuove generazioni in Italia è stata messa a fuoco da tanti studi e ricerche. Tuttavia, a me pare che gran parte dell'opinione pubblica non abbia ancora colto il senso più profondo di ciò che la rende una 'situazione di emergenza'.

Da molto tempo si parla di 'emergenza educativa'. Ma in che cosa veramente consiste?

Con questa espressione, in genere, si indica il fatto che le nuove generazioni appaiono diffusamente impreparate a condurre una vita sensata e soddisfacente, che sia tale per esse e per le altre generazioni. Si sottolinea il fatto che fra i giovani si diffondono comportamenti sempre più incivili, incompetenti, devianti, violenti, con punte che rasentano la barbarie e il disumano (per esempio dar fuoco ai barboni per strada, assalire in branco un compagno per rubargli piccole cose, bullismo, aderire a sette sataniche, e così via). Più in generale si denuncia il fatto che le nuove generazioni vivono in modo dis-orientato, senza mete precise, senza impegni seri in termini di preparazione professionale e di maturazione morale.

Molti istituti di ricerca fanno a gara nel rilevare la gravità della situazione.

Si sottolinea il fatto che, prima della scuola, è la famiglia che si trova in grandi difficoltà rispetto alla sfida educativa, e in molte aree territoriali l'ha già persa. Si dimostra che, dietro ai ragazzi fragili e disorientati, ci sono dei genitori che sono essi stessi poco o nulla attrezzati di fronte alla sfida educativa.⁽¹⁾

Tutto questo veniva già preannunciato in una indagine sociologica di alcuni anni fa, che ha mes-

¹ Io stesso vorrei fare un piccolo esempio. Passeggiando per strada, ho visto una madre di circa 50 anni che camminava con il figlio adolescente; lei era vestita come una ragazzina con una T-shirt su cui era scritto: *'impossible is nothing'*; e allora mi sono chiesto: quale messaggio educativo dà a suo figlio di 15 anni dicendogli che 'nulla è impossibile' ovvero che "tutto è possibile"? Può darsi che questa madre interpreti lo slogan nel senso di voler dare la carica al figlio verso grandi mete, ma se poi lo slogan non trova nel figlio una riflessività che sia capace di dargli il senso etico positivo (possiamo superare tutti gli ostacoli) e diventa invece la licenza a comportarsi come vuole perché tutto ciò che è possibile è anche lecito, che cosa succede? Quale sarà l'esito educativo? Se il messaggio è "tutto è possibile", perché il figlio non dovrebbe credere che può fare qualunque cosa? E allora ci si chiede: l'emergenza educativa riguarda i ragazzi o i loro genitori?

so in luce la crescente incertezza, precarietà, mancanza di capacità e possibilità progettuali delle nuove generazioni (Donati, Colozzi 1997). Non è qui possibile esaminare i risultati allarmanti di quella ricerca che ha fatto storia nel campo degli studi sociologici, perché per la prima volta ha definito i giovani ‘generazionalmente’, cioè come una generazione che deve essere generata e che deve a sua volta essere capace di generare. Da allora in poi, le tendenze negative si sono acuite.

Sappiamo che i problemi educativi stanno investendo i giovani ad età sempre più precoci. Alcuni Rapporti europei, come il rapporto ESPAD 2009,⁽²⁾ rivelano che l’abuso di psicofarmaci (ovviamente non regolarmente prescritti, ma acquistati sul mercato clandestino) è associato ad alcuni indicatori di comportamento problematico già nei ragazzi di 15-16 anni: il primo indicatore è quello relativo ad uno scarso rendimento scolastico, il secondo ad un rapporto difficile con le figure genitoriali.

Il fatto è che, in linea generale, i genitori amano profondamente i loro figli e li accudiscono materialmente, ma non li educano. Alcuni non sanno educare, altri lo sanno (hanno un progetto formativo), ma non riescono a realizzarlo per difficoltà di ogni genere. Possiamo stimare le proporzioni così: circa un terzo di genitori manca totalmente di formazione (questi genitori non sono stati socialmente e culturalmente ‘generati’, e di conseguenza non sentono l’impulso a generare socialmente e culturalmente i figli); un altro terzo ha una certa formazione, ma si sente disorientato; solo un terzo ha una relativamente buona formazione e agisce con una certa possibilità di riuscita nella educazione dei figli. Il che significa che due terzi dei genitori hanno già perduto la sfida educativa.

Di fronte alle scelte valoriali, alle dimensioni progettuali della vita, alle costruzioni del senso e del significato, buona parte degli adulti si è ritirata, lasciando i bambini e gli adolescenti soli. Così si è ulteriormente accentuato il gap generazionale, che le nuove tecnologie accrescono continuamente: le comunità dei bambini e degli adolescenti, utilizzando un nuovo percorso per la costruzione del sapere attraverso la tecnologia digitale, hanno dato vita a meccanismi autoreferenziali con i quali governano se stesse, indifferenti al mondo lontano e poco affascinante degli adulti. Anzi gli adulti hanno avviato forme di adolescentizzazione del loro vivere, copiando per esempio il dialetto virtuale degli sms dei loro figli o concedendosi trasgressioni più riferibili ad un adolescente che ad un adulto. Nel complesso l’adulto non è più in grado di essere un adulto rassicurante, che ha maturato una visione del mondo e che desidera trasmetterla, perché egli stesso ne è affascinato. È il passaggio dalla società che ancora aveva riferimenti in meta-narrazioni di tipo religioso o ideale ed anche ideologico alla società cosiddetta ‘liquida’, in cui – in apparenza – cadono tutte le istituzioni e le strutture socioculturali stabili.

Ciò che è in gioco è proprio la relazione educativa, da entrambe le parti: che cosa devono fare i genitori di fronte a dei figli che si sono creati un loro mondo comunicativo totalmente avulso dai rapporti interpersonali in famiglia? Che cosa debbono fare gli adolescenti per richiamare l’interesse di genitori che sono assenti e disinteressati alle nuove tecnologie comunicative?

Benché gli adulti esperti conoscessero già bene il fenomeno del bullismo, in Italia i mass media hanno scoperto il bullismo quando è andato su Youtube: un luogo poco frequentato dal genitore medio. Gli adolescenti hanno posto dei video via via sempre più inquietanti (dalle sberle e gli insulti ad un ragazzo down alle violenze di branco su una ragazzina; dai palpeggiamenti erotici ad una insegnante, ai rapporti sessuali consumati in classe; ed ancora: video sulle devastazioni della scuola, insulti agli insegnanti, ecc...). Sindromi patologiche riservate sino ad allora a professionisti esperti, sono finite su internet e hanno così acquistato la patente di fenomeni pressoché ‘normali’ agli occhi di molti. Si pensi, ad esempio, al dramma delle ragazze “trasparenti” perché hanno messo in rete i loro blog nei quali fanno vedere la loro spaventosa magrezza (sono

2 Il rapporto ESPAD 2009 (Progetto Europeo di indagini scolastiche su alcol e droghe), che riporta i dati relativi ad uno studio che ha coinvolto circa 100.000 studenti europei di 15-16 anni, rileva che tra gli adolescenti europei il consumo di tabacco diminuisce, ma è aumentato l’uso di alcol e di psicofarmaci, stabili invece cannabis e cocaina. Queste “nuove” forme di abuso rivelano la ricerca di uno “sballo” al tempo stesso euforizzante, allegro e anestetico, che si può ottenere con l’associazione di superalcolici, psicofarmaci e cannabis.

i famosi siti pro-ANA).

Tutto questo ci fa capire che, per ora, l'adulto ha perso la sfida educativa. L'ha persa perché ha rinunciato ad educare, scegliendo la latitanza e l'assenza. I figli, per contro, non trovando adulti validi davanti a loro, finiscono per assumere ansiolitici ed antidepressivi in modo clandestino e si affidano alle bevande alcoliche per superare stati di depressione, precarietà, mancanza di orientamenti. Le emergenze sociali degli adolescenti su cui i mass media attirano l'attenzione si chiamano bullismo, depressione, ipocondria.

Le statistiche sui comportamenti dei minori sono allarmanti. Insegnanti e genitori denunciano la loro impotenza.

È questa l'emergenza educativa? Evidentemente, quelli appena richiamati sono i sintomi e non la sostanza del problema. Dobbiamo distinguere i sintomi della crisi educativa dalle sue cause più profonde. Dove stanno le cause prime? Dov'è l'origine della malattia?

Nei processi sociali e culturali la domanda sulle cause è sempre problematica, perché i fattori sono potenzialmente indefiniti e circolari. Il che implica che spesso non si possa dare una risposta, per così dire, definitiva e 'ultimativa'. Certamente è difficile rispondere, ma ciò non toglie che qualcosa si possa e si debba dire. Le cause esistono ed agiscono, anche se sono fatte di una realtà invisibile a occhio nudo.

1.2. Vorrei, allora, proporre di vedere le cose da un'altra angolatura. L'emergenza educativa non consiste solo nel rilevare la diffusione di condizioni patologiche, specie di ordine psicologico e relazionale, ad età sempre più precoci, nonché di comportamenti devianti e violenti tra quote crescenti di giovani, ma consiste anche e soprattutto nel fatto che la nostra società (la cultura dominante nelle agenzie di socializzazione) teorizza il fatto che le tradizionali agenzie di educazione non possono più educare le nuove generazioni.

Siamo di fronte ad una società che si pensa come incapace di formare e orientare i giovani. Questa società si ritiene strutturalmente inabilitata a farlo. Come poi dirò, questa è la rappresentazione che ci viene fornita dai guru della sociologia internazionale, quelli che, come Ulrich Beck, Antony Giddens, Scott Lash e altri, teorizzano l'avvento della cosiddetta 'modernizzazione riflessiva'. Un termine quanto mai equivoco, dietro il quale si nasconde la legittimazione di un modello di società che rinuncia a qualsiasi forma di educazione, dato che la modernizzazione viene fatta coincidere con l'autorealizzazione individualistica e narcisistica dei puri individui 'casuali'.

In sostanza, vorrei qui sostenere che la questione dell'emergenza educativa non consiste nel fatto che ci troviamo di fronte ad una società che vorrebbe educare, ma fallisce. La questione è assai più grave e radicale: l'emergenza educativa sta nel fatto che l'impossibilità di educare è pensata come una condizione normale della società in cui viviamo. Essa è stata resa inevitabile, ed anzi desiderabile e auspicabile, da quando la nostra società si è concepita come aperta alla massima variabilità possibile delle opzioni e dei comportamenti, cosicché la stessa devianza è stata incorporata come una delle tante possibilità ammissibili, fino ad essere progressivamente inclusa come comportamento 'normale' alla sola condizione di non ledere gli uguali diritti degli altri a fare lo stesso. In ciò consiste la vera natura dell'emergenza educativa.

I giovani 'girano a vuoto' non solo perché mancano delle opportunità, o perché mancano dei genitori e degli insegnanti validi, ma perché la società in cui vivono insegna loro che non devono avere mete e fare progetti dato che sarebbero comunque irrealizzabili. È certamente generoso da parte di molti genitori e insegnanti cercare di proporre dei modelli validi di vita, ma il fatto è che i giovani li guardano senza la fiducia di poterli realizzare.

I disagi educativi dei bambini, adolescenti e giovani sono arrivati ad una soglia di rischio allarmante non solo e non tanto per la loro crescente diffusione statistica, ma perché dietro di essa si vede un cambiamento radicale della società, che mette in causa un'intera civiltà. Non alludo solo o tanto al fatto che aumentano certi comportamenti di dipendenza, dall'uso di alcool, dro-

ghe, internet, ecc. Mi riferisco al fatto che diventa ‘normale’ non avere progetti di vita, perché tutte le decisioni sono forzatamente precarie e devono essere lasciate alla contingenza del momento. E allora ci chiediamo: che tipo di generazioni usciranno da questo modo di affrontare la vita? Che tipo di società avremo nel prossimo futuro?

A me pare che ci stiamo avvicinando a quella soglia oltre la quale i problemi educativi potrebbero diventare drammatici nel senso che le giovani generazioni sarebbero lasciate a se stesse – dovrebbero sempre più arrangiarsi da sole – nella loro stessa formazione umana, professionale e morale, perché le agenzie formative non riescono ad essere all’altezza delle sfide per il semplice fatto che vengono concepite come non abilitate (non legittimate) a questo compito. È un’altra delle molteplici conseguenze della scissione fra l’umano e il sociale tipica della nostra società (Donati 2009a): il sociale si autonomizza rispetto all’umano, e la pressione sociale dice che deve essere così.

Va da sé che, rilevando questo stato di cose, affermo che l’emergenza educativa tocca prima di tutto gli adulti, le generazioni che hanno tenuto a battesimo questa società, quella in cui stiamo vivendo, e che i bambini e le giovani generazioni sono più le vittime che gli artefici dell’attuale emergenza educativa.

Il disagio della modernità si è manifestato dapprima in termini culturali e psicologici: si è messo in evidenza il dis-orientamento valoriale, il vuoto esistenziale, la perdita di significati vitali forniti dalle tradizioni religiose, il relativismo culturale, la sostituzione dell’etica delle virtù con l’etica delle emozioni⁽³⁾ e così via.

Tutto ciò ha a che fare con la crisi interna della modernità, che dura da tempo, ma che si è accentuata con il passaggio al XXI secolo e con il tramonto del modello di società che si era stabilizzato nel secondo dopoguerra.

Con la crisi economica mondiale esplosa nel settembre 2008, si è reso evidente che le nuove generazioni hanno sempre meno accesso a percorsi di vita sensati, a prescindere dalle loro buone intenzioni e qualità. E questo fatto rende inani, se non obsoleti, già in partenza tutti i modelli educativi, non solo quelli cosiddetti tradizionali, ma anche quelli più modernizzati e modernizzanti. Benché sia evidente l’utilità di avere un po’ più di ordine e disciplina nelle scuole, come in generale nei processi educativi, l’idea che l’emergenza educativa possa essere affrontata con una strategia di tipo ‘disciplinare’ è destinata a incontrare solo delle delusioni. Mettere un po’ di ordine qui e là potrà indubbiamente aiutare a creare un clima più protettivo e un maggior senso di stabilità e sicurezza, ma non potrà educare nel senso proprio di questo termine.

Il problema di fondo è quello di come sia possibile educare in una società che vive la crisi radicale della modernità.

2. Le cause profonde della crisi educativa.

La perdita di capacità di orientamento delle agenzie di socializzazione (famiglia e scuola) rispecchia delle profonde trasformazioni delle strutture sociali e culturali. Tuttavia non dobbiamo vedere solo questo lato (strutturale) della medaglia, cioè l’incidenza dei processi macro-societari sulle singole situazioni (le singole famiglie e scuole, e gli stessi ragazzi, come prodotti di un ‘Grande Sistema’ che li sovrasta). Dobbiamo saper vedere anche l’altro lato della medaglia, cioè i processi micro-societari in cui sono le singole persone, famiglie e scuole che prendono le loro decisioni e così contribuiscono a forgiare l’organizzazione del contesto socio-culturale, di cui si deve dire quale sia il senso educativo.

In breve, le cause vanno rintracciate in due direzioni: (i) nei cambiamenti radicali dell’ambiente socioculturale che sovrasta le agenzie educative e (ii) nei correlati processi interni alle persone, alle famiglie e alle scuole, considerati come soggetti relativamente autonomi, i quali non rispondono solo ai determinismi societari, ma contribuiscono per la loro parte a configurare i

³ Si vedano le analisi per esempio di Alasdair MacIntyre (1988) e Charles Taylor (1994).

contesti di vita.

(i) I cambiamenti del sistema socio-culturale sono ben noti. Io vorrei qui evidenziare alcuni aspetti forse non del tutto ovvi.

(a) Sono saltati tutti i nessi simbolici che davano senso alla antica concezione della educazione come e-ducere; l'espressione latina alludeva al fatto di trarre fuori dal bambino l'uomo maturo, ma ciò presupponeva un certo orizzonte culturale che attribuiva dei significati umani ai comportamenti detti 'educati' sulla base di una visione 'naturalistica' della cultura (la cultura che imitava la natura). Oggi questo orizzonte non c'è più. I nessi fra l'elemento spirituale e l'elemento automatico dei comportamenti sono stati allentati e spezzati (Blaise Pascal direbbe che lo spirito e l'automata sono andati per conto loro) cosicché non ci sono più degli abiti (habitus) che possano essere considerati di per sé virtuosi. La morfostasi dei valori tradizionali e universali, che pure era sopravvissuta nella prima modernità, viene meno, e comunque non sostiene più la morfogenesi delle modalità educative.

(b) Ciò che rende critica l'educazione è la perdita di progettualità, che è in gran parte 'forzata', nel senso che è resa inevitabile dal fatto che la nostra società offre ai giovani sempre meno opportunità di realizzare i loro progetti, professionali e familiari, e in generale progetti di vita sensata. Le opportunità diventano sempre più incerte e rischiose.

Alcuni studiosi hanno dato un nome a questi processi di trasformazione: li hanno chiamati 'modernizzazione riflessiva' (Beck, Giddens, Lash 1999). Io osservo, però, che dovremmo piuttosto parlare di 'fine della modernità', perché si tratta di processi che, sotto l'etichetta di una ulteriore fase di modernizzazione, problematizzano la modernità stessa, fino al punto di erodere le premesse su cui si basava il progetto emancipativo e progressivo della prima modernità.

Lo si vede nel clima socializzativo della scuola, che è diventato un momento di socievolezza fine a se stessa, 'ludica' nel senso più generico del termine, in cui l'educazione è concepita come un imparare a stare assieme agli altri rispettando le loro differenze. I fattori di competenza (competizione per raggiungere livelli più elevati di capacità e abilità), i fattori di merito, i fattori progettuali sono praticamente assenti, nonostante la buona volontà di molti insegnanti e anche di molti studenti.

(ii) Questi processi macro-societari hanno dei correlati all'interno dei soggetti (le singole persone, le famiglie, le scuole). I riflessi nei processi di socializzazione interni ai soggetti sono:

- il crollo del modello della socializzazione come 'interiorizzazione' (o 'internalizzazione') di un sistema culturale e sociale, che ha sostenuto tutta la concezione moderna dell'educazione (per esempio il modello parsonsiano);

- le crescenti difficoltà a vivere l'educazione come relazione interpersonale fra genitore e figlio e tra insegnante e alunno; le difficoltà riguardano più in generale l'educazione come creazione di relazioni sociali valide; difficoltà a educare l'individuo nel senso di capacitarlo ad avere relazioni sociali valide con se stesso, con gli altri, e con il mondo.

2.2. Siamo di fronte ad un cambiamento epocale. Bisogna comprendere perché e come sia avvenuto un rovesciamento storico di enorme portata che va dalla nascita della scuola moderna, intesa come forma di disciplinamento sociale (si veda la Riforma protestante e la cosiddetta Controriforma cattolica), alla scuola postmoderna in cui vi è la ricerca del massimo di varietà (pluralismo educativo) e in cui la devianza diventa 'normale' (Luhmann, Schorr 1988).

I vari modelli di educazione succedutisi nella storia (figura 1) indicano questo percorso.⁽⁴⁾

Con l'inizio del secolo XXI, si evidenzia la crisi del modello modernizzato (solitamente chiamato 'postmoderno') di educazione. In particolare, la crisi tocca il modello educativo sostenuto dalla ideologia del multiculturalismo (Donati 2008). Dobbiamo interrogarci su che cosa signifi-

⁴ La fig. 1 è presa dal cap. 7 di Donati (1991), al quale si rinvia per il commento.

fichi l'educazione in una 'società plurale' (Scola 2007).

Abbiamo bisogno di un'altra scuola.

Una scuola in cui i ragazzi possano vivere la 'realtà reale', la 'vera vita',⁽⁵⁾ e non la 'vita virtuale'. Sappiamo bene che, di fatto, essi vivono in un mondo virtuale perché per loro la società ha creato un ambiente comunicativo (internet, new media, etc.) che bypassa completamente le agenzie educative famiglia e scuola.

Dal punto di vista sociologico, questo ambiente comunicativo è la loro realtà, più reale di quella reale della famiglia e della scuola. J. Baudrillard l'ha chiamata iper-reale, il che significa che, per le nuove generazioni, la vita vera è quella della fiction, a cui la realtà reale 'assomiglia', anziché essere viceversa. È proprio qui dove dobbiamo puntare il dito. Non solo per rimuovere il negativo, quanto soprattutto per vedere che cosa possiamo fare di positivo, per far emergere il positivo.

Figura 1 - L'evolversi della relazione educativa.

<i>Periodo:</i>	<i>Formazione come:</i>	<i>Funzione prevalente:</i>	<i>Scopo del procedimento educativo:</i>	<i>Posizione di chi apprende:</i>	<i>Posizione della formazione nella società:</i>
1. Fino al sec. XVII	Ricerca della perfezione (come perfezione morale della natura umana)	Costruire l'uomo ideale (l'uomo migliore: il sapiente, l'eroe, il santo)	Sviluppare la ragione e le virtù (per la felicità)	Dipendenza interpersonale dal "maestro", richiamo all'assoluto, imitazione del vero, bello, buono	Estensione della religione e della famiglia, con le quali è in una posizione di continuum, entro la comunità
2. Dal sec. XVIII alla prima metà del sec. XX (prima modernità)	Formazione per la prestazione (educazione morale come risultato di divisione del lavoro)	Preparare per il sistema professionale stratificato (capacità di prestazione)	Apprendere l'universale (per elaborare il particolare che è proprio dell'esperire individuale)	Dipendenza in un'organizzaz. formale, specificazione funzionale, utilità, piani e procedure	Funzionalmente specializzata rispetto ad altri sotto-sistemi (per es. la famiglia)
3. II° metà del sec. XX (seconda modernità ovvero post-modernità)	Capacità di apprendere (auto-riflessione funzionale)	Accrescere la riflessività (come applicazione di un atto a se stesso)	Imparare l'apprendimento (apprendere come disporsi per un ulteriore apprendimento)	Informale, contingente, non emotiva, interattiva, adattativa	Sistema autonomo (autogestito e auto-poietico = autoreferenziale)
4. Inizio sec. XXI (prodromi della società dopo-moderna): nuovi orizzonti	Capacità di relazione sensata (per una vita più umana)	Sviluppare i potenziali umani in tutto il corso della vita	Sviluppare la personalità dell'alunno o di chi lavora attraverso relazioni (in quanto umane)	Personalizzata, non fungibile, attenta alla globalità	Organizzazione intelligente e nodo di una rete comunicativa che opera come guida relazionale

⁵ Così la chiamava Luigi Sturzo (2005).

Che fare? La via indicata è quella di rendersi nuovamente consapevoli che la questione educativa è diventata una questione antropologica. Cioè a dire: i problemi e le soluzioni educative vanno cercate a partire da una ri-comprensione di come si intende l'essere umano, la persona umana, e i suoi bisogni di sviluppo (personalizzazione).⁶

L'educazione/formazione umana deve essere concepita come capacità di relazione sensata. La sua funzione prevalente è quella di sviluppare i potenziali umani della persona in tutto il corso della vita. Lo scopo pratico del procedimento educativo è quello di sviluppare la personalità attraverso relazioni adeguate. Chi apprende non è sostituibile. Il sistema formativo deve essere organizzato come una rete comunicativa intelligente che opera come guida relazionale di chi deve apprendere.

Facile a dirsi, ma in concreto che cosa fare?

Si richiede un framework che non sia né individualista, né sistemico, ma relazionale. L'analisi relazionale (si vedano le cinque regole di base: Donati 2006a) ci insegna che, per comprendere l'esito educativo, bisogna procedere così: a) primo, si tratta di osservare l'educazione come relazionale sociale, e poi b) si tratta di vedere come i processi macro-societari e i processi micro-societari si combinino nel generare quella che chiamiamo 'educazione' come effetto emergente.

S'intende che l'effetto può essere positivo o negativo. Infatti parliamo di una buona o di una cattiva educazione. L'esito dipende da che tipo di relazione generativa è stata attivata. Si suppone che la migliore educazione consista nel generare una socializzazione intesa come bene relazionale: in breve, se educare vuol dire 'generare' nel senso della relazione generativa, allora bisogna presupporre che vi sia 'qualcuno' (una persona! e non già una cosa) da generare, il quale trovi in tale relazione la via di accesso a se stesso, avendo quindi la possibilità di diventare se stesso tramite altri (l'Altro significativo a cui l'individuo si ispira come modello o stimolo per la sua stessa educazione).

Le soluzioni per far fronte all'emergenza educativa non possono privilegiare né i fattori macro-sistemici (strutture organizzative), né i fattori micro-societari (le relazioni personali), ma debbono bilanciarli attraverso dei processi di 'morfogenesi sensata' (Donati 2009b). In altri termini, i fattori strutturali e quelli agenziali possono e debbono essere fatti interagire in modo tale che diventino possibili delle risposte al problema dell'emergenza educativa che siano 'generative' di senso umano.

Con altre parole: occorre adottare il paradigma relazionale dell'educazione e vedere quali opportunità può offrire.

3. Un nuovo paradigma educativo: realistico, relazionale e riflessivo.

Se osserviamo l'emergenza educativa con gli occhi dei modelli cosiddetti 'tradizionali' di socializzazione (quelli che hanno caratterizzato la scuola dalla fine dell'Ottocento fino agli anni 1970 circa), ciò che vediamo è il venir meno, il crollo, la disgregazione del paradigma educativo che ha sostenuto la prima modernità, ancora intrisa di valori classici.

Il paradigma educativo cosiddetto 'tradizionale' (che in realtà corrisponde all'ethos della prima modernizzazione) ha come scopo una trasmissione culturale che è bensì aperta all'innovazione scientifico-tecnologica, ma nello stesso tempo è fortemente ancorata ad un ethos morale a cui si affida per la disciplina, evitare il caos. La scuola riflette e riproduce ancora una concezione della virtù come habitus. Sul piano funzionale è un modello performativo, ma sul piano morale è basato sulla internalizzazione (interiorizzazione) della cultura delle generazioni precedenti da parte delle nuove generazioni.

La modernizzazione avanzata distrugge questo paradigma. La modernità, riflettendo su se stessa

⁶ Questa è l'analisi proposta nel Rapporto del Progetto culturale della CEI, 'La sfida educativa' presentato il 22 settembre 2009 a Roma (Comitato Progetto Culturale Cei, a cura di 2009).

sa, scopre di non avere per nulla come ideale un modello educativo conforme alla natura. Al contrario. Tutti i modelli educativi che si rifanno al paradigma della natura diventano obsoleti. Vengono meno tutti i nessi, in precedenza dati per scontati, fra il senso spirituale dei comportamenti e i modi abitudinari di agire (fra 'lo spirito' e 'l'automa', come diceva Blaise Pascal: Panebianco 2009), cioè gli abiti che traducevano il senso spirituale di una civiltà in comportamenti morali abitudinari. È una messa in causa radicale delle istituzioni (Colozzi 2009).

Si richiede un paradigma educativo che sia basato sulle seguenti qualità: non più la semplice trasmissione culturale, bensì la rielaborazione sensata delle tradizioni culturali; non più la formazioni di abiti (*habitus*), attraverso la ripetitività, ma stimoli alla riflessività personale (conversazione interiore) con l'adozione di un modello promozionale delle capacità personali e relazionali (coaching educativo).

Ma attenzione. Non si tratta di accettare quella concezione dell'educazione che oggi viene proposta dalla cosiddetta 'teoria della modernizzazione riflessiva' (Beck, Giddens, Lash), che è per molti versi ingannevole. Infatti, questa teoria intende la riflessività solo un modo per essere più consapevoli dei rischi e dei disorientamenti in cui ci dibattiamo, cioè come coscienza infelice del fatto che i problemi non hanno soluzioni. Essa propone che, nonostante questa condizione infelice, l'individuo possa rivendicare l'affermazione dei suoi diritti e così emanciparsi da tutte le costrizioni sociali che lo limitano nelle sue possibilità di auto-individualizzazione. Al contrario, io ritengo che i modelli formativi debbano oggi interrogarsi su come modificare se stessi per trovare il senso originario, sorgivo, generativo, dell'educazione come relazione sociale. In sostanza, la nostra società si trova nella necessità di elaborare un paradigma educativo realistico che sia relazionale e riflessivo.

a) Realistico.

La svolta educativa deve avere un senso realistico, ossia deve avere una concezione dell'educazione come modalità formativa ispirata al realismo critico anziché a quel costruttivismo, oggi in voga, che intende la socializzazione come un processo basato sul relativismo cognitivo ed etico.

La concezione realista dell'educazione è basata sulla seguente osservazione fondamentale: nell'educazione, la mente umana apprende molto di più dalla 'testimonianza' – cioè dallo sperimentare (sentire, toccare, vedere) la realtà – che viene dai sensi (vedere delle pratiche in atto, vivere una certa relazione con un'altra persona, un amico o insegnante) che dalla definizione concettuale che viene formulata nel discorso e pensata nell'Io. L'Io del bambino si forma nella pratica, prima naturale e poi sociale, prima che nell'uso di una lingua e di una cultura (cioè precede la conoscenza, basata sul Mondo3 di Karl Popper).

b) Relazionale.

Proprio perché l'esperienza pratica (inclusa la testimonianza ricevuta) precede la riflessione cognitiva, l'Io è costituito dalla relazione sociale. La ragione apprende dall'esperienza in modo relazionale rispetto al suo ambiente.

Questo modo di pensare, diciamo pure il paradigma relazionale, è stato chiaramente additato come base di una nuova cultura civile nell'enciclica *Caritas in veritate* (CV, 29 giugno 2009). Alla base di questa impostazione c'è l'idea che, ferma restando la verità perenne secondo cui la dignità umana consiste nella filiazione divina, è altrettanto vero che oggi cambia il senso (storico, culturale, contestuale) di ciò che è umano. Lo scenario ci pone davanti a un complesso di degradazioni di ogni genere, specie nel campo della manipolazione della vita umana e della famiglia, così come a tante emergenze, da quella educativa, alla disoccupazione, alla negazione di fondamentali diritti umani in tante parti del globo. Non si può affrontare questo nuovo scenario senza un'adeguata antropologia ("La questione sociale è diventata radicalmente questione antropologica", CV n. 75) e senza che tale antropologia sia capace di proiettarsi poi sull'intera

società, cioè su tutti i rapporti sociali in cui è in gioco la vita umana. La via che Benedetto XVI propone può essere, a mio avviso, chiamata 'relazionale' a motivo del fatto che è nella categoria della relazione che va cercata la soluzione. "La creatura umana, in quanto di natura spirituale, si realizza nelle relazioni interpersonali. Più le vive in modo autentico, più matura anche la propria identità personale. Non è isolandosi che l'uomo valorizza se stesso, ma ponendosi in relazione con gli altri e con Dio. L'importanza di tali relazioni diventa quindi fondamentale. Ciò vale anche per i popoli. È, quindi, molto utile al loro sviluppo una visione metafisica della relazione tra le persone" (CV n. 53). E poco più oltre: "La rivelazione cristiana sull'unità del genere umano presuppone un'interpretazione metafisica dell'*humanum* in cui la relazionalità è elemento essenziale" (CV n. 55).

Pertanto l'educazione di cui i bambini, ragazzi, giovani hanno bisogno è quella che vede il costituirsi dell'Io (l'identità personale e sociale) nelle relazioni, con le relazioni, attraverso le relazioni, perché l'esperienza (l'esperire vivente, la testimonianza pratica) precede la definizione cognitiva e la rielaborazione concettuale dell'identità umana con i suoi interessi, premure e progetti.

c) **Riflessivo.**

L'educazione del bambino/ragazzo si forma nella relazione con la realtà mediata dalla propria riflessività personale. Qui vale la lezione di Margaret Archer.⁽⁷⁾ ma anche dalla riflessività che è resa accessibile nell'ambiente culturale e organizzativo in cui si trova.

Il nuovo paradigma richiede una riorganizzazione culturale e strutturale della scuola (e dei sistemi formativi in genere) che adotti una concezione distintiva e plurale della riflessività umana (che io distingo in: personale, sociale e organizzativa).

Questa riflessività comincia nella famiglia (la famiglia riflessiva), prosegue nella scuola (scuola riflessiva) e si avvale di un contesto intorno alla famiglia e alla scuola dove si trovano le reti e le associazioni familiari (reti sociali riflessive).

È tutta la società e l'Alleanza educativa che deve diventare riflessiva. L'Alleanza educativa è praticabile solo se viene concepita come una forma di costruzioni di reti di relazioni sociali che valorizzano il capitale sociale della scuola attraverso il capitale sociale delle famiglie e delle altre soggettività sociali coinvolte in quelle reti che chiamiamo Alleanze locali perché sono fatte da imprese, fondazioni, enti locali, organizzazioni di privato sociale e terzo settore radicate sul territorio.

4. Una nuova configurazione istituzionale della scuola come 'servizio relazionale' e come 'palestra di riflessività'.

4.1. Dobbiamo saper vedere il nuovo scenario che si profila all'orizzonte per la scuola dell'infanzia, quella primaria e quella secondaria. Lo si può vedere se partiamo dalla osservazione che le nostre non sono scuole riflessive, e non sono nemmeno un servizio relazionale. Non creano amicizia né legami solidi e significativi.⁽⁸⁾ Non fanno crescere la riflessività. Che fare?

Debbono diventare un servizio che ha le seguenti caratteristiche: deve essere relazionale e riflessivo. Vediamolo in maggiore dettaglio.

4.2. a) La scuola come servizio relazionale.

Come dobbiamo intenderla?

Un servizio alle persone (com'è l'educazione) è relazionale se, e nella misura in cui, è organizzato in modo da definire i suoi obiettivi in termini relazionali e se li persegue con mezzi e norme di tipo relazionale, avendo come modello di valore quello della promozione della stessa relazio-

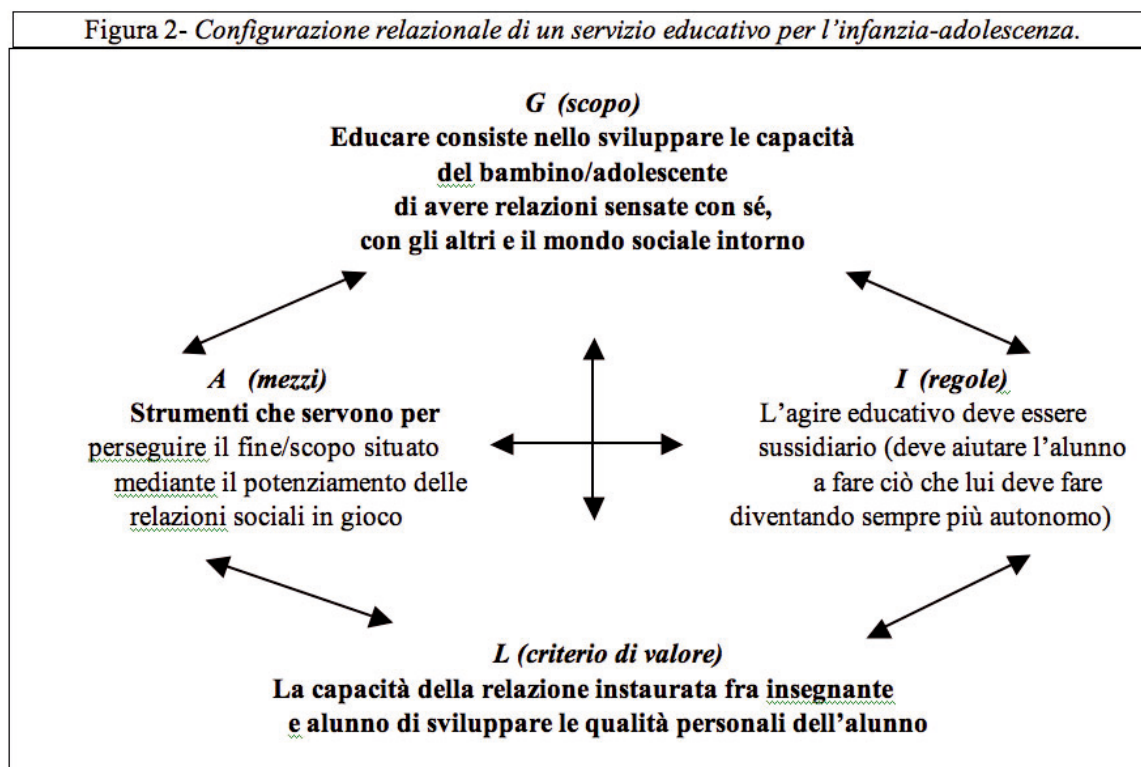
⁷ Si veda lo schema circolare Io-Me-Noi-Tu di Archer (2006).

⁸ Queste risultanze empiriche sono note fin dalle ricerche che abbiamo condotto negli anni '90: cfr. Donati e Colozzi (a cura di), 1997.

nalità (intesa come capitale sociale – fatto di fiducia, cooperazione e reciprocità – che alimenta la creazione di capitale umano). Sotto l’aspetto organizzativo un servizio è relazionale non solo perché opera coinvolgendo tutti gli attori sociali interessati al raggiungimento delle finalità del servizio, ma perché opera sulle loro relazioni – con esse e attraverso di esse – come mezzo e obiettivo del servizio stesso. Deve quindi saper ‘vedere’ le relazioni, deve saperle analizzare e agire su di esse rispettando la loro natura di relazioni, anziché trasformandole in altre ‘cose’. Nel caso specifico dell’educazione, un servizio scolastico è relazionale se e nella misura in cui risponde ai seguenti requisiti (figura 2).⁹

G) Lo scopo del servizio relazionale è quello di rendere l’alunno capace di relazionarsi in modo soddisfacente a se stesso, agli altri e al mondo che lo circonda. Spesso si dice che il fine dell’educazione sia il ‘benessere’ (well-being) del bambino/ragazzo/giovane, ma ciò non è esatto. Il benessere è l’output (la conseguenza, il risultato) di una buona educazione, non il contrario. Il benessere del minore non è uno stato finale, né tantomeno una condizione dell’individuo come tale, ma un “bene” che emerge dalle relazioni che il minore ha con il mondo circostante. L’ipotesi è che il potenziale veramente “relazionale” di un servizio educativo per l’infanzia si sviluppi nella costruzione di una relazione di collaborazione e di fiducia fra educatrici/ori, bambini e genitori. Particolare importanza ha la capacità del servizio di generare, accanto al bene relazionale interno alla scuola, anche il bene relazionale delle famiglie da cui provengono i bambini e anche le solidarietà associative tra le stesse famiglie.

A) Il servizio richiede strumenti e risorse (materiali e umane) valide per raggiungere lo scopo. Il che significa che, al di là delle esigenze finanziarie e tecnologiche, devono essere innanzitutto mezzi fatti di entità relazionali, anzi delle stesse relazioni che l’alunno ha nella sua situazione.



In ogni caso, le risorse debbono provenire dalla “corresponsabilizzazione” dei soggetti co-interessati e, in particolare, dall’utilizzo di risorse familiari debitamente riconosciute, promosse

⁹ L’analisi relazionale propone di valutare i casi che sono oggetto di studio con riferimento allo schema relazionale AGIL quale “bussola” per l’osservazione e l’indagine sociologica.

e ricompensate dalle istituzioni.

I) Un servizio relazionale deve operare con regole che rispondono al principio della sussidiarietà verso l'alunno, secondo una logica reticolare (non gerarchica, né di equivalenti funzionali). La governance del servizio e la definizione del contesto regolativo è svolta in modo co-ordinato fra i soggetti che si muovono e concorrono alla realizzazione dello scopo comune, con particolare attenzione alla sussidiarietà verso la famiglia.

L) Il servizio relazionale deve la sua qualità e capacità di incidere sulla realtà al fatto di basarsi sulla promozione di un modello culturale che riconosce e favorisce i processi di valorizzazione della relationalità intesa come un agire reciproco che si orienta in base ad un senso sovra-funzionale da cui dipende l'umanizzazione della persona, il riconoscimento dei suoi diritti, così come delle sue obbligazioni (Donati 2009a: 133).

Un servizio come relazione sociale è perciò l'effetto emergente di un mix di risorse messe in campo da una pluralità di soggetti sociali in rete, mobilitate per rispondere a uno specifico problema e capace di generare benessere operando con le relazioni e sulle relazioni, e dunque promuovendo una cultura delle relazioni.

In Italia il settore dei servizi educativi, dall'infanzia all'adolescenza e oltre, si è sempre più "orientato all'individuo", concettualizzato sempre più come 'cittadino' (i bambini, si dice, sono prima di tutto 'cittadini'). La famiglia è stata lasciata sullo sfondo della scuola, è tuttora una 'presenza di sfondo'. Si invocano dei modelli di servizi in cui la famiglia non sia limitata da un riferimento indiretto, di contesto, ma diventi un soggetto attivo, protagonista e co-responsabile del servizio. Ma le politiche rimangono fortemente categoriali, per categorie astratte di 'infanzia, adolescenza, ecc.', che nella loro "pratica" non si aprono ancora ad un modo di intendere – e soprattutto di praticare – i servizi in senso relazionale.

Il vantaggio di questi ultimi è quello di valorizzare il capitale sociale, delle scuole, delle famiglie e delle reti sociali che stanno fra di esse. Se intendiamo il capitale sociale come relazioni di fiducia, cooperazione e reciprocità, allora sono proprio queste qualità relazionali che fanno una buona educazione e servono per la formazione dei talenti e abilità personali che costituiscono il capitale umano.⁽¹⁰⁾ Il disagio adolescenziale e giovanile, così come la dispersione scolastica, possono essere meglio evitati adottando la prospettiva del capitale sociale (Donati 2006b).

4.3. b) La scuola come palestra di riflessività.

La riflessività della scuola come forma sociale è un tema nuovo (se lo si distingue dal tema dell'insegnante o del professionista 'riflessivo'). Una scuola è riflessiva nella misura in cui è capace di operare valorizzando il capitale sociale, sia quello interno (proprio) sia quello delle reti (familiari e comunitarie) intorno.

La scuola riflessiva è tale: 1) non solo perché ciascuno (insegnanti e alunni) fa bene la sua parte (i suoi compiti), ma anche 2) perché ciascuno si relaziona agli altri in modo da costruire una rete sussidiaria di relazioni reciproche.

La riflessività dell'organismo scolastico sta nel valutare questo suo modo reticolare di operare secondo le modalità del capitale sociale. Quest'ultimo consiste: a) nel capitale sociale interno (capitale sociale bonding), b) nel capitale sociale di collegamento con le famiglie degli alunni (capitale sociale bridging) e poi c) nel capitale sociale di raccordo (governance) con le altre scuole a livello della comunità territoriale di riferimento (capitale sociale linking) (Donati, Tronca 2008).

Per ogni scuola dovremmo poter analizzare il suo capitale sociale bonding, quello bridging con le famiglie (come coinvolgerle, come attrarne di nuove, come creare reti extrascolastiche con loro), quello linking con il sistema integrato delle scuole statali e paritarie.

¹⁰ Per una maggiore comprensione del capitale sociale sul tema specifico della scuola e delle reti sociali tra scuola e famiglia: Donati e Colozzi (2006).

La libertà di scelta della scuola da parte della famiglia è il prerequisito fondamentale, la prima condizione, per la praticabilità del modello relazionale riflessivo di scuola e di educazione.

Se tale libertà non viene assicurata, o non lo è in modo adeguato, nascono delle alternative come le *homeschool* che si stanno diffondendo in America e altri Paesi, le quali non sono un fenomeno di classe (di ceto elevato), non nascono da esigenze di mantenere dei privilegi, ma rispondono ad un problema di relazionalità: i genitori si rendono conto che l'educazione dei figli implica una certa relazionalità che la scuola pubblica non realizza e si organizzano a casa loro. Di qui proviene anche l'idea che, se la scuola formale dovesse fallire, forse, nel prossimo futuro, la scuola così come noi la conosciamo potrebbe anche scomparire, perché verrebbe sostituita da forme socializzative più soddisfacenti in termini di capacità educative, perché più rispondenti ai bisogni relazionali degli individui e delle famiglie.

La scuola come servizio relazionale è quella che mette al centro della sua riflessività le relazioni interne che compongono la sua complessa trama: le relazioni fra insegnante e allievo, fra insegnanti, fra allievi, fra insegnanti e famiglie, fra allievi e famiglie. Si tratta di una configurazione relazionale che è disegnata per produrre beni relazionali.

Serve un educatore riflessivo, ma non basta. È la organizzazione della scuola che deve diventare riflessiva.

Il tema della riflessività – intesa come capacità del pensiero di trarre conseguenze dall'oggetto del suo pensare – è al centro oggi di un ampio dibattito nelle scienze filosofiche e sociali. Gli effetti individuali e sistemici di questa nuova consapevolezza si riflettono sui cosiddetti custodi della cultura, i lavoratori della conoscenza e i formatori/educatori, modificando le pratiche di acquisizione, elaborazione e trasmissione del sapere. Il nuovo “attore sociale della formazione” è un professionista riflessivo che adotta metodi, tecniche, approcci specifici per applicare la riflessività all'esperienza e al proprio pensare, trasformando radicalmente il suo rapporto con il cliente/utente della formazione che assume un significato di reciprocità e di scambio dinamico tra identità in costruzione; parallelamente, si trasforma il legame del professionista con le organizzazioni di cui fa parte, nel senso di un ampliamento dei margini di creatività nella scelta dei linguaggi da usare, dei codici interpretativi e delle regole d'uso.⁽¹¹⁾

Va tuttavia sottolineato che la riflessività del professionista non può e non deve essere un'attività autoreferenziale. Al contrario, la riflessività personale e sociale che l'insegnante deve attivare e realizzare, se ben intesa come capacità di agire su se stessi passando attraverso la relazione con l'Altro, sia per l'insegnante sia per l'allunno, è il miglior antidoto contro la tanto conclamata autoreferenzialità dei docenti.

In conclusione. Per uscire dall'emergenza educativa è necessario adottare una strategia di sussidiarietà che miri a promuovere una scuola relazionale e riflessiva.

5. Il ruolo delle associazioni di genitori.

Da quanto detto in precedenza, deriva il fatto che l'emergenza educativa non possa essere né affrontata né fronteggiata senza comprendere il nuovo e cruciale ruolo che vengono ad avere le associazioni di genitori.

Queste associazioni hanno due tipi di funzioni: a) funzioni di rappresentanza (movimento in dialogo con le istituzioni) e b) funzioni di democrazia deliberativa (le associazioni familiari sono stakeholder degli istituti scolastici e della rete scolastica, se vediamo le scuole come organizzazioni relazionali, sia al loro interno sia nei rapporti esterni). Sinora i sistemi scolastici hanno riconosciuto solo in maniera leggera e poco impegnativa queste due modalità. Le quali,

¹¹ Il volume a cura di M. Colombo (2005) raccoglie contributi multidisciplinari (sociologia e pedagogia) che analizzano il profilo del professionista riflessivo nell'ambito educativo: docenti, educatori per l'infanzia, educatori professionali, formatori aziendali, coordinatori di risorse umane, valutatori della formazione, ecc. nella cornice storica dei cambiamenti attuali (globalizzazione, decentramento e riforma) in Italia e in tre paesi europei: Gran Bretagna, Belgio, Norvegia. Vengono illustrati anche strumenti “riflessivi e creativi” adottati in varie situazioni formative, come il portfolio delle competenze, la ricerca-azione, il report autobiografico, lo *storytelling*, il doppio circolo interpretativo.

peraltro, in certi Paesi, sono ritenute incompatibili fra loro (in Italia non è così, ma solo perché entrambe valgono poco di fatto).

Una strategia di sussidiarietà per uscire dall'emergenza educativa consiste nell'inserire le associazioni di genitori nell'architettura generale del sistema scolastico e formativo attraverso il principio di sussidiarietà declinato in tre e più dimensioni: i) come sussidiarietà verticale (nel Sistema); ii) come sussidiarietà orizzontale (fra Sistema e suo ambiente); iii) come sussidiarietà laterale (fra scuole, indipendentemente dal Sistema).

Da anni diciamo che occorre un 'Patto scuola-famiglia'. Questo Patto diventa sempre più urgente, ma insieme ha un nuovo orizzonte, che è quello delle reti più ampie di soggetti che debbono, a mio avviso, affrontare l'emergenza educativa. Queste reti sociali io le chiamo Alleanze locali per i servizi educativi (sul modello delle Alleanze locali per la famiglia create in Germania).

Il loro scopo è sensibilizzare tutti gli attori locali all'attenzione educativa. Ciascuno può dare un contributo: ospedali, negozi, cinema, ludoteche, imprese, biblioteche e videoteche, servizi pubblici, e così via.

La domanda fondamentale è: a che cosa servono le associazioni di genitori, e più in generale le associazioni familiari, se non ad essere i soggetti protagonisti, gli attivatori e catalizzatori, di queste Alleanze? Il valore sociale aggiunto che danno alla società non consiste solo nel produrre capitale sociale e solidarietà (mutualità) interna, ma anche e soprattutto capitale sociale e solidarietà per la comunità locale intorno. In Italia dobbiamo ancora capire come valorizzare questa loro capacità, perché siamo ancora dentro una regolazione tutelare delle associazioni, mentre altrove si è passati da tempo ad una regolazione concorrenziale e ultimamente anche a forme di regolazione partneriale, che hanno meglio valorizzato la soggettività sociale della associazioni genitoriali e familiari, e il loro ruolo civile.

Tuttavia, come ho cercato di mostrare in vari scritti e ricerche, l'Italia ha una sua peculiarità nello studio e nella promozione delle associazioni familiari in Europa.

Oggi noi ci interroghiamo di nuovo, alla luce dell'esperienza maturata in questi anni, sul senso del fare 'associazione familiare', in particolare fra genitori che desiderano avere scuole che formino i propri figli alla luce del senso cristiano della vita umana.

Un'associazione di famiglie è un fatto comunitario e allo stesso tempo contrattuale. Ogni contratto ha delle basi non-contrattuali, che rispecchiano il contenuto "comunitario" (presente anche nelle forme "societarie" che non siano di business puramente strumentale), il quale, nel caso della tematica familiare, sembra chiaro ed evidente a tutti, ma forse non sempre lo è.

Un contratto come quello di un'associazione di famiglie che si vogliono rendere responsabili della gestione delle scuole richiede necessariamente l'adesione a valori comuni che ne legittimano pienamente, e senza riserve, il senso, la forza e la progettualità.

Il "Patto associativo" si rivela la grande forza dell'Associazione. È il suo punto di maggior consenso e di massima convergenza. Il suo senso sta nel ricordare che l'associazione è un'alleanza tra le famiglie che si uniscono "per aiutarsi ad aiutare" non solo le altre famiglie già presenti, ma anche quelle che sono soci potenziali

Lo ha dimostrato la storia del Forum nazionale delle Associazioni Familiari. Su tale patto ha potuto poggiare senza incertezze il nuovo Statuto, che ha consolidato l'assetto organizzativo del Forum, la sua capacità decisionale e propositiva, nonché l'effettiva presenza sul piano della rappresentanza e delle funzioni di tutela e promozione di tutte le famiglie italiane (Moia 2000).

Ma, adesso, le associazioni familiari che, come l'Agesc, fanno capo al Forum nazionale, si trovano a dover affrontare gli stessi dilemmi che avevano all'inizio della fondazione del Forum (1992). Dal punto di vista sociologico, il dilemma di fondo può essere espresso con questa domanda: le associazioni familiari riescono a farsi soggetti (soci) di un processo "sociativo" (associazione significa ad-socius) che, mentre conferma la propria ispirazione culturale, riesce a darsi una nuova identità e un'organizzazione autonoma, dal proprio interno, che sia capace di vedere le nuove esigenze di soggettività sociale, come l'esigenza di progettare scuole che siano

servizi relazionali e riflessivi, nel quadro di nuove Alleanze locali per la scuola?

Questo, a ben vedere, è il problema di una società civile che non voglia incorrere nella cosiddetta “soluzione hobbesiana dell’ordine”, la quale consiste nel fatto che, quando una pluralità di soggetti individuali non si fidano reciprocamente o confliggono fra loro, si ricorre ad un potere esterno a cui viene delegata l’autorità affinché garantisca ciascuno dalle possibili intrusioni, costrizioni o violazioni da parte degli altri “soci”.

La modernità, come sappiamo, sta tutta dentro la soluzione hobbesiana, che è quella di un contratto fra soci che garantiscono la propria libertà alienando la propria originarietà e la propria autonomia ad un potere superiore (lo Stato), che deve legittimarla affinché possa essere esercitata. Dire, quindi, che le Associazioni di genitori e famiglie dovrebbero cercare un’altra via, un’altra soluzione, per affrontare l’emergenza educativa, non è dire certamente poco: è, semplicemente, andare contro tutta la logica della modernità. È questo possibile ?

Qui sta, appunto, la scommessa. L’identità delle associazioni familiari è oggi sospesa a questo interrogativo. Per rispondere alle sfide che esso pone, le Associazioni familiari devono chiarire gli scenari in cui si muovono e i dilemmi che intendono affrontare: il loro futuro dipende dal fatto di definirli in un modo o nell’altro, di costruirli in un modo o nell’altro.

Nel presente contributo cerco precisamente di definire gli scenari che emergono come ineludibili, e le scelte che essi comportano, con tutte le possibili conseguenze che ne possono derivare.

6. Le associazioni familiari di primo e secondo livello: come renderle soggetti di una nuova società civile?

Associare le singole famiglie è un compito delle associazioni di primo livello. Associare le associazioni è compito di un’associazione di secondo livello, e così via. Ma le cose non sono così semplici. Perché procedere dal primo al secondo livello implica gestire una relazione più complessa della relazione al primo livello. Se il secondo livello non è adeguatamente sostenuto dal primo incontra crescenti difficoltà (in termini di partecipazione, consenso, risorse, efficacia nel perseguimento degli scopi). Viceversa, se il primo livello non è adeguatamente sostenuto dal secondo, le singole associazioni si sentiranno isolate, lontane, perfino sfruttate o trattate male, comunque non incoraggiate. Le une e le altre dovrebbero essere consapevoli che una associazione di associazioni inevitabilmente modifica il quadro in cui le singole associazioni operano. Dove si deve andare ? Verso una maggiore integrazione fra le singole associazioni, a rischio di perdere la preziosa autonomia e identità di ciascuno, oppure verso un assetto che si preoccupi di limitare le funzioni, il potere, il raggio di azione delle Associazioni di livello superiore al secondo, per valorizzare al massimo i contributi delle singole associazioni-membri ?

Quando due tipi di associazione (di primo e secondo livello) vengono a confronto, la relazione deve essere tematizzata in funzione di ciò che si vuole perseguire. Nel caso del Forum delle Associazioni familiari, per esempio, questa tematizzazione è stata sinora insufficiente in alcuni aspetti fondamentali, che hanno a che fare non tanto con le motivazioni e i valori ideali, quanto con le componenti strumentali e regolative del Forum.

Non basta più il Patto associativo sui valori. Occorre un Patto associativo su che cosa significa - e quali funzioni assume - il fare associazione tra associazioni in quanto organizzazione che ha esigenze performative.

In termini più teorici, non basta più un patto sui valori che legittimano gli scopi (asse L-G della legittimazione). Occorre un patto anche sulle regole e sui mezzi propri e adeguati all’azione interna ed esterna del Forum (l’asse I-A dell’adattamento funzionale nel rapporto interno-esterno del sistema-Forum nei confronti della sfera pubblica in cui opera).

Sia le regole sia i mezzi debbono essere adeguati agli scopi e legittimati dai valori, e lo debbono essere in maniera complessa. C’è tutta una coerenza interna tra le funzioni che danno un’identità e una capacità di azione ad una formazione sociale intermedia, e il Forum nazionale non fa

eccezione. Questa coerenza deve essere elaborata al proprio interno tenendo presente che una formazione sociale intermedia com'è il Forum, per l'appunto, media, cioè interpreta, dà voce, organizza e gestisce (non già le associazioni di primo livello, ma) la presenza pubblica in forma associata delle singole associazioni, che peraltro devono mantenere la propria identità, piena autonomia e anche la presenza diretta nella sfera pubblica.

7. Scenari e dilemmi dell'educazione fra “via politica” e “via civile”: configurazione lib/lab oppure configurazione societaria?

7.1. Le associazioni di associazioni familiari hanno davanti a sé due possibili strategie. Scegliere l'una o l'altra dipende da come “si definisce la situazione” (espressione da intendersi in senso sociologico), sia nel presente sia nel futuro, cioè lo scenario in cui ci si muove, e poi dal fatto di definire correttamente i dilemmi e le opzioni che i due scenari implicano, in modo da poter prevedere in maniera ragionevole e sociologicamente corretta le loro possibili conseguenze. A mio avviso, i due scenari sono quello della società lib/lab e quello della società associativa. Li descrivo brevemente.

I scenario lib/lab.

Nel primo scenario la società è vista, in continuità più o meno relativa con la modernità, quale spazio in cui gli individui, liberi e democratici, si incontrano con pari opportunità di agire i loro diritti individuali, limitati solo dagli obblighi che derivano dal rispettare i diritti altrui. Chiamo lib/lab questa visione della società perché essa è basata sul compromesso fra le libertà del mercato (lato lib) e i controlli per l'uguaglianza assicurati dallo stato (lato lab).

Scuola del pluralismo amorfo (es. ricerca Bologna su CS scuole statali) : l'individuo è solo un evento della struttura sociale e culturale (struttura ⇔ individuo ⇔ struttura)

Io definisco come lib/lab un framework concettuale che è comune alla maggior parte dei pensatori liberali e socialisti (J. Rawls, R. Dahrendorf, A. Giddens sono solo alcuni esempi). Esso rappresenta un compromesso fra due matrici culturali diverse, l'una individualista e l'altra collettivista, che si esprime in una qualche forma di conflazione centrale fra agency (scelta o azione individuale libera = lato lib) e structure (legatura, vincolo o condizionamento strutturale = lato lab).

Tale framework concepisce l'equità sociale come offerta di uguali chances di vita per tutti (incluse le ipotetiche future generazioni) nel quadro di un patto sociale. Tale patto consiste nel concedere il massimo delle libertà utilitaristiche agli individui a condizione che i loro comportamenti siano compatibili con quelli degli altri, in rapporto ad un tasso accettabile di equilibrio complessivo fra consumo e preservazione delle risorse. Si tratta di un compromesso fra mercato e sistema politico democratico che si basa su tre assunti fondamentali: 1. accettare la distinzione fra libertà negativa (libertà «da») e libertà positiva (libertà «di» o «per»), secondo l'accezione di Isaiah Berlin; 2. assegnare la libertà negativa al mercato e la libertà positiva allo stato; 3. limitare la libertà (negativa) individuale del mercato con la libertà (positiva) collettiva dello stato (o sistema politico-amministrativo). Tutti questi assunti sono discutibili. Infatti: 1. la distinzione fra i due tipi di libertà è solo analitica e non empirica, perché di fatto nessuna libertà è solo negativa o solo positiva; 2. assegnare la libertà negativa al mercato comporta che la libertà negativa sia privatizzata, e, all'opposto, assegnare la libertà positiva allo stato comporta che la libertà positiva sia collettivizzata; 3. attribuire i due tipi di libertà rispettivamente al mercato e allo stato conduce ad una reificazione dei concetti e delle pratiche sociali, con conseguenze inaccettabili (per esempio, si arriva a negare che il mercato possa promuovere anche delle libertà positive e non si vede che anche lo Stato promuove delle libertà negative).

Si tratta di un framework che presenta selezioni non accettabili, soprattutto perché rende indifferenti o annulla le relazioni familiari e fra le generazioni, e in questo modo porta la questione

relative alla politica familiare sul terreno della indecidibilità.

In questo scenario, le associazioni sono legittimate ad agire come forme di rappresentanza dei diritti intesi come interessi, dal momento che le identità (culturali) debbono rimanere un fatto privato. Il lib/lab, infatti, opta per la neutralità o in-differenza etica della sfera pubblica, fatti salvi ovviamente i valori di uguaglianza fra i singoli cittadini e di solidarietà sociale verso i più deboli. La società civile è intesa come dispiegarsi di gruppi di interesse, non solo in senso economico, ma anche sociale (per esempio come intitolazioni di welfare). I gruppi di interesse vengono sussunti sotto l'etichetta del "pluralismo democratico" e formano quelli che sono chiamati i soggetti collettivi della sfera pubblica.

Il Forum, come le singole associazioni che ne fanno parte, viene concepito, legittimato e trattato di conseguenza. In breve: il Forum è qui pienamente legittimato ad agire come organismo di rappresentanza degli interessi, mentre deve tenere per sé le sue istanze di identità culturale.

I vantaggi che il Forum può avere sono quelli di essere effettivamente ed efficacemente riconosciuto in questi termini, cioè di poter influire sulle politiche sociali (in senso lato) entro i cardini di questo ordinamento. Va da sé che ogni discorso sulla soggettività sociale della famiglia, come ogni discorso sulle soggettività associative, può essere apprezzato nella sfera pubblica come una visione a forte carica ideale, emotiva e solidale, dunque anche valoriale, ma sempre e solo come una visione "particolare" che non può assurgere a valenza universalistica, dunque non può diventare una regola pubblica, ma deve rimanere nella sfera del privato.

Il scenario societario o associativo.

Nel secondo scenario la società è vista, in discontinuità più o meno forte con la modernità, quale spazio di relazioni fra soggetti individuali e associativi che, senza nulla togliere ai caratteri di libertà e democrazia, agiscono in vista di una cittadinanza attiva e contestuata ("profonda" come dice Clarke 1996), di cui sono titolari non solo gli individui, ma anche le loro formazioni sociali intermedie (Hirst 1999a, 1999b; Viola 2001). Le libertà vengono concepite non solo come "libertà da", ma soprattutto come "libertà per" (cioè in positivo), e la democrazia è intesa come forma associativa di persone che si devono incontrare certamente con pari opportunità di agire i loro diritti individuali, ma non sono limitati solo dagli obblighi che derivano dal rispettare i diritti altrui, bensì anche da doveri di solidarietà che essi esercitano in sfere particolari aventi funzioni universalistiche.

Chiamo associativo o societario questa visione della società perché essa è basata non già sul compromesso fra mercato e stato, ma su una società civile che è prioritaria rispetto all'uno e all'altro, benché debba operare in costante sinergia con essi.

Il termine "societario" vuole qui enfatizzare un duplice fatto: (i) che si tratta di un carattere che percorre tutta la società (investe tutte le sfere di vita, lavoro e relazione; secondo il termine inglese societal), (ii) e consiste nel fatto che la società sorge solo quando le relazioni reciproche suscitate da certi motivi, valori, identità e interessi, sono operanti fra attori che si orientano ad una impresa sociale comune e dalle loro interazioni-scambi emerge, come fenomeno emergente (Wechselwirkung), una relazione associativa che ha una base comunitaria. Il che significa che tale carattere ('societario') può essere compreso con una teoria sociologica generalizzata (detta relazionale), alla quale spetta il compito di mostrare il carattere stratificato e morfogenetico delle formazioni societarie che emergono.

In questo caso, le associazioni sono legittimate ad agire non solo come forme di rappresentanza degli interessi, ma anche come soggetti di identità culturali che danno sostanza alla sfera pubblica. La via associativa, infatti, non ritiene né valida né percorribile la soluzione in base alla quale la sfera pubblica dovrebbe ispirarsi a criteri di neutralità o in-differenza etica, dal momento che, in un modo o nell'altro, la sfera pubblica è e deve essere sempre eticamente (e anche religiosamente) qualificata. In tal senso, i valori di uguaglianza fra i singoli cittadini e i valori di solidarietà sociale verso i più deboli non vengono lasciati alla negoziazione fra stato e

mercato, ma vengono eticamente qualificati da una società civile che si costituisce come sfera pubblica alla quale anche lo stato e il mercato debbono rendere conto (Aa.Va. 2000). La società civile, infatti, viene qui intesa non già come un dispiegarsi di molteplici gruppi di interesse, ma come “associazione di associazioni e di comunità”, le quali devono saper distinguere fra l’interno e l’esterno, in chiave di responsabilità e rendicontazione pubblica. I gruppi di interesse e di identità vengono quindi a formare una “democrazia plurale”, nella quale essi agiscono come soggetti intermediari fra i puri individui e la collettività.

In questo scenario, il Forum, come le singole associazioni che ne fanno parte, possono essere concepiti, legittimati e trattati in maniera conforme quali reti associative aventi una propria “cittadinanza”, cioè un proprio complesso di diritti-doveri di cittadinanza. In breve: il Forum sarebbe qui pienamente legittimato ad agire non solo come organismo di rappresentanza degli interessi, ma come soggetto di identità culturali che esercitano una propria cittadinanza (detta societaria) attraverso la membership associativa (Lichterman 2002).

In questo caso, i vantaggi che il Forum può avere sono quelli di poter essere e agire come un soggetto sociale (“soggetto associativo”) che non solo può influire sulle politiche sociali (in senso lato) tramite il lavoro di negoziazione nel quadro lib/lab, ma può disegnare e realizzare le proprie politiche sociali. Il discorso sulla soggettività sociale della famiglia, così come il discorso sulle soggettività associative, non riceve solo un retorico apprezzamento per l’idealità che contiene, e sempre a patto che se ne stia dentro il ruolo marginalizzato del privato, ma diventa il fondamento di una società civile nella quale le sfere “particolari” perseguono scopi “universalistici” e così fanno le regole del vivere in comune nella sfera pubblica. In questo caso il Forum sarebbe chiamato a rivolgere le sue energie primariamente alla sua crescita associativa interna e di qui, poi, a esercitare funzioni di rappresentanza.

Rispetto a questi due scenari, il Forum, ovviamente, non ha le stesse opportunità, perché l’assetto lib/lab è oggi storicamente di gran lunga dominante, e ciò lo condiziona fortemente. In più, bisogna riconoscere che lo scenario lib/lab è praticamente accettato – anche se spesso solo inconsciamente – da buona parte degli stessi aderenti al Forum. Tuttavia, in linea di principio, il Forum potrebbe prendere l’una via o l’altra. Difficile, comunque, “stare nel mezzo”. Perché la configurazione lib/lab e quella associativa (o societaria) tendono ad assorbire ogni altra alternativa e polarizzano verso di sé le forze in campo. Che, in Italia, la seconda strada sia praticamente ignorata non fa meraviglia, essendo il senso associativo molto raramente originato per via societaria.

Se si definisce la situazione nei termini del primo scenario, allora le scelte che vengono compiute seguono quella che io chiamerei la “via politica”: il Forum si iscrive nel gioco lib/lab come uno dei vari attori che cercano un posto nei compromessi fra stato e mercato. Se si definisce la situazione nei termini del secondo scenario, allora le scelte che vengono compiute seguono quella che io chiamerei la “via civile”: il Forum punta e scommette sulla sua identità di soggetto della società civile.

7.2. I dilemmi fra la via politica e la via civile non sono una questione ideologica, come qualcuno potrebbe essere tentato di sostenere. Tantomeno sono una questione di destra o di sinistra (essendo peraltro queste etichette ormai prive di un significato univoco). Qualcuno potrebbe essere tentato di pensare ad una analogia con la distinzione fra una via istituzionale e una via movimentista, ovvero fra le associazioni come istituzioni-apparati e come movimenti sociali, e simili. Ma tale analogia non ha molto a che fare con quanto io voglio dire in questa sede. Semmai, qualcosa di più interessante potrebbe essere trovato con le associazioni cooperative e le loro federazioni (Johnstad 1997).

A mio parere, comunque, i suddetti dilemmi sono essenzialmente una questione di diverse strategie di identità e di interessi fatti valere rispetto a due diverse visioni della sfera pubblica.

Nel primo scenario, la sfera pubblica è concepita in maniera “hobbesiana”: sono gli individui

che contano e il sistema è gestito come espansione delle libertà individuali (negative) limitate dal controllo del sistema politico ugualizzatore. Qui il Forum, alla lunga, diventa una lobby, e le singole associazioni divengono attori marginali, perché concepite come organizzazioni di “volontariato”, come soggetti di beneficenza anziché – come la maggior parte di esse è o potrebbe in futuro diventare – quali organizzazioni di multistakeholders (Borzaga e Mittone 1997). Non è escluso che, come i dati empirici di questa ricerca confermano, l’assetto istituzionale lib/lab trasformi le associazioni in “comunità private” che segregano i gruppi sociali, li frammentano e balcanizzano la società (qualcosa di simile è stato rilevato in America: Bell 1995). Il progetto family for family, che ha tutt’altre intenzioni (precisamente quella, societaria, di costruire reti familiari attraverso reti familiari attivando processi di scambio altruistico allargato), potrebbe subire questa deriva, e diventare una forma di beneficenza a distanza.

Per uscire da questi equivoci, bisogna distinguere fra il dono come atto di beneficenza e di puro volontariato, incluse le forme di incontro tra famiglie come testimonianza di una spiritualità religiosa profonda (Boffi 2001), che sono tanto care alla logica lib/lab, e il dono come modalità di scambio sociale (ristretto e allargato, mutuo e pubblico: Caillé 1998; Godbout 2000), che fonda le reti di reciprocità e la stessa democrazia avanzata (Chanial 2001), la quale sta alla base dell’approccio societario. Ma le associazioni familiari hanno chiare queste distinzioni? Non è forse vero che molte di esse si concepiscono come forme di volontariato e di testimonianza, senza vedere le proprie funzioni societarie? C’è qui più di una suggestione per comprendere come il codice simbolico del dono, proprio della famiglia, non sia quello di un gesto volontaristico o di beneficenza, e neppure di sola testimonianza, ma una regola di vita sociale, cioè di vita civile.

Qui tocchiamo la differenza con il secondo scenario, nel quale la sfera pubblica è invece concepita come luogo di incontro fra realtà originarie (soggetti sociali) che devono costruire un discorso relazionale comune. Rispetto allo scenario lib/lab, sono completamente diverse le idee di libertà e di ordine sociale, così come sono diverse tutte le altre idee relative ai valori fondamentali dell’esistenza e co-esistenza umana, del bene comune, delle virtù sociali e personali, così come di tutte le buone pratiche di civiltà. In una parola, qui la regola d’oro è quella che configura la società come una “comunità di comunità” (Etzioni 1996). L’idea è quella di una società civile che si autogoverna con spirito civico e una forte mutualità. Il senso morale di questa via indica quanti e quali siano le difficoltà che essa presenta rispetto alla prima. È indubbio che il Forum ne senta l’attrazione, ma come vi risponde? Che anche il Forum senta il peso dei condizionamenti lib/lab e non riesca ad uscire dai suoi vincoli non è certo cosa che possa essere motivo di biasimo, ma semmai di comprensione delle enormi sfide che ha davanti a sé. L’importante è comprendere bene la via da percorrere.

Nel Forum esistono associazioni che sono realmente consapevoli di essere forme di organizzazione sociale che mediano l’origine e la destinazione dei doni (nel senso inteso da Osti 2000). Però sono una minoranza rispetto al totale delle associazioni. In ogni caso, quando questa consapevolezza è presente e operante, le dinamiche che vengono messe in atto mostrano che questo mondo associativo può concretamente servirsi dell’etica del dono come modalità alternativa a quella assistenziale del welfare e a quella della mercificazione dei rapporti sociali. Lo si vede quando l’agire associativo realizza circuiti di doni che non sono né particolaristici né incondizionati, ma dati in modo personalizzato alle condizioni dell’etica del dono stesso. In questi casi le associazioni sono effettivamente agenti di originali circuiti sociali che agiscono i doni come mix tra particolare e universale, in circuiti di scambio che stanno fra i mondi vitali e le espressioni associative della realtà civile. Sono, queste, le associazioni che si concepiscono come soggetti di una cittadinanza societaria intesa come cittadinanza plurale delle autonomie sociali (Donati 2000). È allora che esse perseguono beni particolari attraverso un’azione collettiva, organizzata in modo associativo, che mantiene e promuove le singole finalità particolari in un

quadro culturale di reciprocità e sussidiarietà, anziché ricorrere a soluzioni di redistribuzione o di scambio mercantile o di assistenzialità passivizzante. Ma questi casi, come ho detto, di fatto sono ancora molto pochi.

7.3. Per riassumere. A me sembra che rimanga ancora tutta da comprendere la prospettiva che ho avanzato in altra sede, rifacendomi al pensiero sociale di Giovanni Paolo II. Come ho scritto alcuni anni fa (Donati 1997: 151-152), l'evangelizzazione della società post-moderna, quella che Giovanni Paolo II ha chiamato la "nuova evangelizzazione dell'Europa", implica e rimanda ad una nuova "lettura" o "visione" della società e con essa dell'uomo. Non si tratta di una lettura idealistica o idealizzata della società. Non proviene "dall'alto", come del resto non proviene "dal basso", ma piuttosto dall'intimo essere delle cose. Non è l'espressione di un qualche "soggetto", né di un qualche "sistema". È la visione che proviene, fundamentalmente, da un atteggiamento attento al carattere "sorgivo" delle relazioni sociali in quanto umane. Questo atteggiamento verso il sociale nasce da un sentimento di valorizzazione e rispetto verso ciò che manifesta la verità (la ricchezza vera) dell'uomo e da una scelta non manipolatoria nei suoi confronti.

Senza una tale visione non ci può essere mediazione culturale fra i valori ultimi della fede e concrete forme di vita sociale. E senza mediazione culturale tutta la dottrina sociale cristiana viene a cadere nel vuoto. La cosiddetta "inculturazione della fede" richiede un modo specifico, e insieme universalistico, di osservare e praticare la "societas".

A mio modesto avviso, questa visione consiste in una "interpretazione relazionale della società". Essa sola può consentirci di comprendere a fondo la dinamica attuale della società senza rimanere imprigionati nel labirinto delle contingenze storiche. Alla base di questa visione sta l'osservazione secondo la quale le relazioni che promanano dai soggetti sociali come le famiglie e le associazioni familiari devono autonomizzarsi rispetto alle determinazioni estranee ed esterne al loro "carattere originario" se vogliono trovare la loro sorgività etica e la loro efficacia operativa.

Se non ci si colloca in un tale sistema di osservazione, non si può vedere come la famiglia e le associazioni familiari di primo e secondo livello potranno organizzarsi nella società per creare nuove modalità di fare educazione. Occorre che le Associazioni di genitori si orientino a produrre da sé i beni relazionali di cui hanno bisogno. Ciò sarà grandemente stimolato da una nuova riflessione sul fatto che ogni associazione che si sente 'soggetto sociale', e non solo una aggregazione di individui e di interessi, ha un suo "mito fondativo".

Con il termine 'mito' intendo l'ideale che fa sognare coloro che vi aderiscono e per il quale essi sono pronti a sacrificare se stessi e le proprie cose. Il mito è il racconto di quella realtà trascendente in cui riponiamo le nostre speranze e che ha fatto sorgere l'associazione. Il mito allude a quella realtà ultima per la quale vale la pena di dare la propria vita, perché essa è la vita vera, la vita più degna di essere vissuta, e in essa sta la nostra stessa dignità e felicità. Naturalmente non parlo del mito irrazionale che si costruisce i propri idoli, ma del mito veritativo di cui anche il cristianesimo, che pure ha demitizzato il mondo antico, ha bisogno. Parlo della verità del *mythos* inteso come racconto speciale che sa parlare delle cose che non si vedono, delle realtà che non sono traducibili nel linguaggio della verità razionale come l'hanno intesa i moderni ((12)).

12 R. Spaemann (1991) afferma: "Che la Chiesa mantenga un significato decisivo per la cultura europea dipenderà allora dal fatto che essa sia del tutto integra, e dal fatto che sia nella dottrina come nel culto e nell'etica conservi la sua identità, o la recuperi. Questa presenza possiede una duplice forma, una di carattere cognitivo e l'altra di carattere pratico: il *mythos* e l'*ethos*. La fonte da cui entrambi attingono è il culto, l'offerta culturale, cioè a dire il *sacrum commercium*, lo scambio sacro fra il mondo divino e il mondo umano. Per *mito* intendo una interpretazione della realtà che differisce fundamentalmente dalla interpretazione scientifica. La scienza presuppone sempre il mondo come un tutto in cui si devono identificare delle regole uniformi. Quando la scienza naturale racconta delle storie – per esempio, l'evoluzione dell'universo materiale – allora espone delle ricostruzioni ipotetiche basate su determinati dati iniziali e le leggi conosciute della natura. Al contrario, il mito è una storia trasmessa che precede qualunque teoria. Si occupa del mondo nella sua totalità come realizzazione singolare, della sua origine e del suo destino, della sua necessità di un fondamento sufficiente e delle vie per dare conto della sua costituzione. Ogni autentica cultura presuppone una certa narrazione che spieghi il mondo nella sua totalità. Il mito cristiano comincia con la creazione del mondo. Nel punto centrale si colloca l'irruzione di Dio in esso, nella figura di Gesù di Nazareth, la sua nascita da una vergine, la sua morte sulla croce, sotto Ponzio Pilato, e la sua

Il mito di cui parlo è “veritativo”, è quello che narra non già delle favole o dei racconti inventati, ma delle verità storiche che sono nello stesso tempo una profezia (una anticipazione del futuro) che ci mette in relazione alle realtà prime e ultime del destino umano (ne ho trattato alla fine del saggio sulla laicità: Donati 2008b)

Il mito fondativo può essere più esplicito o più implicito, più forte o più debole, suscettibile di essere manifestato agli altri o meno. Ma in ogni caso deve esistere se l’associazione non vuole essere semplicemente un aggregato di individui. Probabilmente la prospettiva qui indicata conduce a pensare che occorra rifondare, o perlomeno rinnovare il “mito fondativo” (la visione ispiratrice) del fare un’associazione di associazioni se quest’ultima deve attrarre i sentimenti di appartenenza e le identità delle famiglie e delle singole associazioni, e non essere semplicemente un punto di riferimento per la comunicazione o un aggregato di interessi che ridurrebbero con il tempo il Forum delle Associazioni Familiari ad una semplice lobby.

Nel mito fondativo iniziale del Patto associativo l’idea portante è stata quella di essere e fare famiglia in un senso fortemente religioso. Questo mito va arricchito non solo di riti di transizione e di rigenerazione, ma anche di simboli che abbiano a che fare con il senso religioso dell’essere associati in un impegno che è molto più di un contratto: si tratta, infatti, di un’alleanza che dà il senso di appartenere ad una civiltà che dà un valore nuovo e trascendente alla vita civile quotidiana. In ultima istanza, le associazioni come l’Agesc hanno davanti a sé questo grande compito.

resurrezione corporale. In contrasto con i miti pagani, il cristianesimo intende il suo mito come verità storica, ossia come qualcosa che si può esprimere in proposizioni capaci di verità.(...) l’Europa non può relativizzare il suo mito come se si trattasse di un particolarismo regionale senza con ciò rinunciare completamente ad esso (...) Il *cor curvatum in se ipsum* di un eurocentrismo che relativizza se stesso finirebbe per distruggere la cultura europea”.

Bibliografia

Archer, M.S.

2006 *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Edizioni Erickson, Trento (ed. orig. *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003).

Beck, U., Giddens, A., Lash, S.

1999 *Modernizzazione riflessiva: politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste.

Bell, D. A.

1995 *Residential Community Associations: Community or Disunity?*, in "The Responsive Community", vol. 5, n. 4, Fall.

Boffi, P. (a cura di)

2001 *Famiglie insieme per testimoniare. Panorama sulle aggregazioni di spiritualità familiare in Italia*, Cei-Cisf, Edizioni Cantagalli, Siena.

Borzaga, C. e Mittone, L.

1997 *The Multi-Stakeholders versus the Nonprofit Organization*, University of Trento, Discussion Paper n. 7.

Caillé, A.

1998 *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino.

Chanial, P.

2001 *Justice, don et association. La délicate essence de la démocratie*, La Découverte, Paris.

Clarke, P. B.

1996 *Deep Citizenship*, Pluto Press, London-Chicago.

Colombo, M. (a cura di)

2005 *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.

Colozzi, I.

2009 *Sociologia delle istituzioni*, Liguori, Napoli.

Comitato Progetto Culturale Cei (a cura di)

2009 *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Laterza, Roma-Bari.

Donati, P.

1991 *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano.

1997 *Una società sussidiaria: le associazioni come soggetti di una nuova cittadinanza*, in Id., *Pensiero sociale cristiano e società post-moderna*, Ave, Roma, pp. 151-215.

2000 *La cittadinanza societaria*, seconda ed. Laterza, Roma-Bari.

2006a *L'analisi relazionale: regole, quadro metodologico, esempi*, in P. Donati (a cura di), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, Cedam, Padova, cap. 6.

2006b *Disagio giovanile, scuola e capitale sociale. La socializzazione educativa come bene re-*

lazionale, in P. Terenzi, *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 101-127.

2008a *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*, Laterza, Roma-Bari.

2008b *La laicità in una società multiculturale: declinare le differenze con la 'ragione relazionale'*, in P. Donati (a cura di), *Laicità: la ricerca dell'universale nelle differenze*, il Mulino, Bologna, pp. 141-203.

2009a *La società dell'umano*, Editrice Marietti 1820, Genova-Milano.

2009b *Il ruolo della riflessività nell'agire sociale: quale 'modernizzazione riflessiva'?*, in M.S. Archer, *Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale*, Edizioni Erickson, Trento, pp. 7-49.

Donati, P. e Colozzi, I. (a cura di)

1997 *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna.

2006 *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione. Un confronto fra scuole statali e di privato sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Donati, P., Tronca, L.

2008 *Il capitale sociale degli italiani. Le radici familiari, comunitarie e associative del civismo*, FrancoAngeli, Milano.

Etzioni, A.

1996 *The New Golden Rule: Community and Morality in a Democratic Society*, Basic Books, New York.

Godbout, J.

2000 *Legami primari, associazioni, Terzo Settore*, in "La prospettiva comunitaria", numero unico su "Le forme del comunitarismo", n. 2-3, inverno 1999-primavera 2000, pp. 48-70.

Hirst, P.

1999a *Dallo statalismo al pluralismo. Saggi sulla democrazia associativa*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. orig. *From statism to pluralism. Democracy, civil society and global politics*, UCL Press, London, 1997).

1999b *Associazionalismo: una strategia per l'inclusione*, in "Sociologia e politiche sociali", a. 2, n. 3, pp. 173-194.

Johnstad T.

1997 *Co-operatives and Federations*, in "Journal of Co-operative Studies", vol. 30, n. 89, May, pp. 48-60.

Lichterman, P.

2002 *Oltre la cittadinanza: di che cosa sono capaci le associazioni civili?*, in "Sociologia e politiche Sociali", vol. 5, n. 1, pp. 37-64.

Luhmann, N., Schorr K.E.

1988 *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, tr. it. Armando, Roma.

MacIntyre, A.

1988 *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. Feltrinelli, Milano (ed. orig. *After Virtue: A*

Study in Moral Theory, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1984).

Moia, L.

2000 Facciamo un patto. Quando le famiglie si alleano per aiutarsi ad aiutare, Effatà Editrice, Cantalupa (Torino).

Osti, G.

2000 Delle contaminazioni del dono, in "Studi di Sociologia", a. XXXVIII, n. 2, aprile-giugno, pp. 189-203.

Panebianco, A.

2009 L'automa e lo spirito. Azioni individuali, istituzioni, imprese collettive, il Mulino, Bologna.

Scola, A.

2007 Una nuova laicità. Temi per una società plurale, Marsilio, Venezia.

Spaemann, R.

1991 La cultura europea e il nichilismo banale, o la unità del mito, culto ed etica, Conferenza tenuta al Simposio presinodale su 'Cristianesimo e cultura', Roma.

Sturzo, L.

2005 La vera vita. Sociologia del soprannaturale [1947], Rubbettino, Soveria Mannelli.

Taylor, Ch.

1994 Il disagio della modernità, tr. it. Laterza, Roma-Bari.

Viola, F.

2001 Società civile e società politica, in P. Donati, I. Colozzi (a cura di), Religione, società civile, stato: quale progetto?, EDB, Bologna, pp. 85-102.



AGeSC - Associazione Genitori Scuole Cattoliche
Via Aurelia, 796 - 00165 Roma
Tel. 06 83085331 - Fax 06 83085333
segreteria.nazionale@agesc.it - www.agesc.it