

Il progetto culturale della scuola cattolica di fronte alle sfide della modernità

A. Vincenzo mons. ZANI

Sottosegretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica

La caduta dei comuni quadri di riferimento valoriali che si registra, in modo più o meno generalizzato, nelle società occidentali crea non poche difficoltà in coloro che oggi sono impegnati a diverso titolo nel campo dell'educazione e, ancor più, nella scuola cattolica. Il venire meno del consenso su una comune visione della vita e su certe evidenze etiche veicolate dalla tradizione, rende sempre più arduo nelle società complesse e frammentate convergere su obiettivi unitari di alto profilo ideale e valoriale (...).

1. Le sfide del contesto socio-culturale segnato dalla modernità

La confusione e l'ambiguità che circondano la nozione di modernità dipendono dal fatto che essa contempla, nello stesso tempo, un'*evoluzione storica* che si può periodizzare, un *rivolgimento delle mentalità* di cui si possono seguire le tappe successive, le contraddizioni, le conseguenze nella vita quotidiana, ed una *morale del mutamento* diventata, nei paesi avanzati, quello che Jean Baudrillard definisce come un imperativo culturale. Diverse e molteplici sono le cause che, negli ultimi tre secoli, per stadi successivi e attraverso rotture culturali e sociali, hanno generato il 'mito' e il movimento della modernità. Da questo complesso processo di mutamenti discendono i numerosi effetti che segnano la cultura della post-modernità nella quale oggi viviamo. In sintesi possiamo ricordare che questo complesso fenomeno si è costituito progressivamente e indica, nel contempo, una realtà tecnico-economica, una costruzione giuridico-politica ed una situazione psicologico-culturale¹.

Sul *piano tecnico-economico* la 'modernità' definisce il tipo di rapporto con la natura indotto dalla ricerca sistematica della produttività. La trasformazione dell'ambiente naturale è alla base dello sconvolgimento delle condizioni di vita che si opera gradualmente nel tempo. Nell'era moderna la natura non è più la matrice di ogni ordine sociale e morale. Essa non è più il riflesso e la misura dell'armonia voluta da Dio, bensì una riserva di forze produttive, di cui gli uomini dispongono, che essi valorizzano attraverso un lavoro sempre più intensivo, sempre più efficace. L'uomo non si colloca più nella natura, ma di fronte ad essa; non pensa più come un elemento della natura, ma come suo padrone, che insegue con il suo lavoro l'opera stessa della creazione.

Sul *piano giuridico-politico*, la modernità consiste nella separazione che si instaura tra la sfera della vita pubblica e quella della vita privata. Infatti, Kant, parlando dell'Illuminismo, pone questa dissociazione tra la sfera pubblica (in cui l'uso della ragione deve sempre essere libero) e la sfera privata (in cui quest'uso può essere severamente limitato) al centro del processo per cui l'uomo "esce dalla sua Minorità, di cui egli stesso è responsabile". Ed egli situa la religione e l'insegnamento del clero in questa sfera privata. Il ruolo proprio del capo di Stato illuminato è quello di assicurare le condizioni dell'esercizio pubblico della ragione. Questa dissociazione del privato e del pubblico è la pietra angolare della concezione moderna del politico.

¹ (Cfr. D. Hervieu-Léger, *Verso un nuovo cristianesimo?*, Ed. Queriniana, Brescia 1989)

L'affermarsi dell'influenza egemonica dello Stato si dispiega nello stesso tempo in cui emerge una *modernità filosofica*, che afferma la separazione tra il soggetto e l'oggetto, tra la coscienza, posta al centro, e l'universo. Questo duplice processo si compie, in un certo modo, in quella che si potrebbe chiamare la *modernità psicologica*, cioè un certo modo per l'uomo di pensarsi come individuo e di operare per conquistare la propria identità.

Quella che viene chiamata, dal punto di vista della sociologia delle religioni, la "*secolarizzazione*", non è che l'impatto della modernità – ai suoi vari livelli: economico, politico, intellettuale, simbolico, ecc. – sulla religione o, più esattamente, sulla configurazione tradizionale dei rapporti tra la religione e la società, in cui la prima è supposta come coestensiva alla seconda.

Continuando l'analisi storica e culturale si giunge a constatare il *passaggio dalla modernità alla postmodernità*, di cui oggi si parla molto e che va intesa come crisi e esito della modernità. Occorre tenere conto degli aspetti essenziali della struttura culturale della modernità e di quella cosiddetta postmoderna.

Come abbiamo visto, la modernità ha nella sostanza della sua struttura culturale, come valore fondante che condiziona tutta la gamma dei valori in diversi campi culturali, l'economia. L'economia è il valore assoluto della seconda fase della modernità, accompagnato dal valore dell'individuo. Anzi, anche la stessa economia viene legata al principio individuale, più o meno accentuato o più o meno moderato, a seconda che si giochi con un capitalismo più selvaggio o più moderato. L'individuo con le sue potenzialità, con il suo raggio di agire, con i suoi diritti è il valore indiscusso a cui in qualche modo tutto concorre e tutto giova: lo sviluppo dell'individuo era la meta. Ci si muove, dunque, in una cultura basata sostanzialmente sulla razionalità, ormai lontana da una cultura antica, medioevale, basata sulla religione, sul mistero, sull'autorità, anche l'autorità religiosa, favorendo e servendo il gruppo con un approccio di pensiero non problematico ma culturale. La modernità afferma invece il razionalismo, la ragione, l'analisi e tutto questo non è più fondato su un'autorità misteriosa, religiosa, ma sulla legge.

La post modernità non è invece fondata sull'economia nel senso classico. Qui il valore primario è la finanza. Questo segna un passaggio fondamentale per la struttura culturale. L'economia nel senso moderno era ancora legata a concetti come "produzione" e "capitale", il capitalista doveva tener conto di queste realtà. La finanza invece è un'arte che si sviluppa in un contesto in cui non vi è più un nesso organico con l'oggettività dell'economia nel senso convenzionale; la distanza con la realtà oggettiva dell'economia si fa più grande e, dunque, cambia il concetto dell'oggettività e dell'approccio all'oggettività. Quello della post modernità non è più un pensiero forte, ma un pensiero difficile da capire perché è un pensiero dell'immagine. L'immagine è un linguaggio potente, pluridimensionale, che ha forti implicazioni psicologiche e soprattutto spirituali nel senso autentico del termine. Una mentalità dell'immagine funziona attraverso il cosiddetto immaginario. L'immaginario crea delle tensioni che si risolvono nel definire i desideri che l'immaginario provoca. E i desideri, più sono passionali o addirittura sensuali, più sono esigenti, forti e riescono a costringere l'uomo a fare di tutto per dare esistenza reale all'immaginario. Reale viene definito ciò che si sente, ciò che è affettivamente sperimentabile, ciò che eccita l'affetto, che riempie il sentimento, che sveglia i sensi².

² (Cfr. M.I.Rupnik, *Situazione antropologico-culturale dei giovani dei Paesi ex-comunisti*, "Seminarium", 4/2000, pp. 875-903)

La modernità riteneva come contrario al moderno ogni appello alla religione, alla tradizione, all'etica, al mistero, alla mistica; la postmodernità, proprio perché è così *sganciata dall'oggettività*, sente il bisogno di tornare indietro, ma così lontano dove la memoria non è un'oggettività indiscussa, ma piuttosto materia di un mito, di una metafora tramandata con categorie non precise e univoche. Il postmoderno riscopre la forza della memoria. All'interno di questa scia riaffiorano come punti importanti il mito, la narrazione, la metafora, la poesia, la simbolica, la mistica e la religione. Il postmoderno cela nel suo seno una nostalgia di religiosità ma che non ama definirsi troppo, non ama istituzionalizzarsi, non ama le interpretazioni etico morali della religione, non si esplicita con le categorie della conversione, della coerenza, dell'obbligo. Si può intuire un tentativo di religiosità senza Dio, senza un Dio concreto, soprattutto un Dio personale.

Il postmoderno sembra *stanco di pensare*, stanco della democrazia in quanto sistema costituito sulla relazionalità, sul tener conto dell'altro, ascoltarlo, comprenderlo, dialogare con lui, cercare l'intesa. Soprattutto, il giovane postmoderno sembra quasi preferire una specie di regime dove non bisogna faticare tanto, dove tutte le cose sono in qualche modo determinate, già decise. Importante però che all'interno di questo semiregime ci sia lo spazio per il divertimento, per il piacevole e il ludico.

Crisi delle convinzioni assolute, *rifugio nel nihilismo*, dominio della scienza, reazioni in nome dell'ecologia, estrema privatizzazione, dominio dell'informazione, diffusione della tecnologia più sofisticata, grandi migrazioni, ecc. sono alcune delle caratteristiche della cultura postmoderna. Siamo di fronte a un tramonto di forme di vita con i valori ad esse legati; tramonto soprattutto di riferimenti ad una Realtà assoluta: Dio, con un conseguente ateismo e teorico e pratico. Bisogna, quindi, riconoscere con chiarezza questo tramonto: la cultura contemporanea, infatti, o fa a meno di Dio considerandolo "un'ipotesi che non serve" – come diceva Laplace a Napoleone – oppure lo considera un affare privato di chi crede.

Questa crisi era già stata intravista, nel suo nascere, con grande lucidità da Dostoevskij nel suo libro *I demoni*, un testo fondamentale per capire che cosa ha vissuto l'Europa in questi ultimi anni. Ancor prima, però, tale crisi era stata avvertita da un politologo francese, Alexis De Tocqueville, che nel suo libro *La democrazia in America*, aveva colto il successivo dilagare dell'ateismo proprio nella struttura stessa di un certo modo di intendere e gestire la democrazia in quel Paese. Oggi viviamo il momento in cui passato e futuro si scontrano nel presente. E' come il momento del crepuscolo mattutino, quando non è più notte e non è ancora giorno, Questo è tipico della cultura di oggi.

Gli effetti prodotti dal contesto della modernità e, successivamente, della post-modernità *non risparmiano certo i sistemi educativi*, a tal punto che non pochi autori parlano di 'fine dell'educazione', di 'declino dell'educazione come tramonto di un'epoca'. Si tratta spesso di posizioni provocatorie ma che intendono richiamare l'attenzione su un aspetto cruciale e preoccupante del nostro tempo. In questa situazione ci si interroga, ovviamente, anche sul compito specifico svolto dalle scuole cattoliche. La crisi mondiale del sistema educativo, cioè lo "svuotamento", la perdita della capacità di orientare la persona del bambino-ragazzo-giovane in formazione, da parte di chi ha il compito di educare, interpella tutte le istituzioni a ritrovare i valori fondamentali e le motivazioni necessarie per riportare al centro dell'attenzione la "questione educativa". Se il cambiamento di paradigma culturale della postmodernità intacca e rende fragile il progetto educativo complessivo della società civile e indebolisce il compito delle agenzie deputate alla trasmissione culturale (famiglia, scuola, università, centri culturali, associazionismo ...) tale crisi si abbatte anche su quelle istituzioni educative ispirate alla verità di un credo religioso, come sono le scuole e le

università della Chiesa, che storicamente hanno fatto della “educazione integrale della persona” la cifra specifica e forse più universale del loro servizio “a tutti gli uomini, ma specialmente a tutto l’uomo”, come amava ripetere Paolo VI. All’interno della comunità cristiana la presa di coscienza intorno alla gravità di questo tema è stata graduale e progressiva, soprattutto a partire dagli anni del Concilio.

Da questo punto di vista, una lettura dei vari *Instrumenta laboris* e dei diversi documenti relativi ai Sinodi dei cinque continenti, svolti in preparazione al Grande Giubileo dell’anno 2000, permette di cogliere trasversalmente alcune *nuove sfide educative* che, secondo i padri sinodali, le società secolarizzate e pluraliste lanciano oggi alla Chiesa e al suo progetto educativo e delle quali essa deve inevitabilmente tenere conto nella sua vasta opera di evangelizzazione.³ Queste nuove sfide si possono riassumere principalmente in quattro:

- La *prima sfida* a un’educazione integrale può essere individuata nella *crescente compresenza oggi di varie visioni del mondo e della vita*: nelle culture occidentali, ma non solo, convivono ormai concezioni immanenti e trascendenti, materialistiche e spiritualistiche, totalitarie e libertarie, agnostiche e neo-illuministiche, laiciste e confessionali, fondamentaliste e sincretiste... Un ventaglio di visioni che, anziché contrapporsi in nette polarità dialettiche come poteva avvenire in tempi passati, convivono oggi piuttosto indifferentemente nel mondo della politica come in quello dell’educazione pubblica, impregnano i sistemi della comunicazione massmediale come gli spazi del tempo libero, e sempre più spesso coabitano persino all’interno dei nuclei familiari, indipendentemente dalle variabili di età, di sesso, di professione. Sarà ancora possibile, in tali contesti di diffuso pluralismo teorico e pratico – si chiedono i vescovi - educare ad una, e ad una specifica visione della vita? Se relativismo e agnosticismo sono già largamente diffusi nelle coscienze adulte e aggrediscono ineluttabilmente le coscienze giovanili, come potrà imporsi, e a quale prezzo, un progetto educativo che voglia ispirarsi a una particolare concezione della vita? Questo è il dilemma che sfida ogni sistema educativo: o introdurre i giovani, in modo avalutativo ed equidistante, alle varie visioni della vita compresenti, nell’illusione di inseguire un’improbabile quanto vuota neutralità, oppure educare in modo partecipativo e appellante a una particolare visione – quella del proprio credo filosofico e religioso – col rischio però di formare delle persone impreparate a inserirsi e a convivere in una società pluralistica.

E’ indubbia la preferenza da accordare, anche solo da uno stretto punto di vista pedagogico, al secondo aspetto del dilemma. A condizione naturalmente, come accennerò meglio più avanti: a) di saper superare sia una gretta autoreferenzialità al patrimonio dei propri valori ritenuti come esclusivi, sia la tentazione del ‘culto identitario’, che esonera dalla fatica delle necessarie mediazioni culturali; b) di non minimizzare, nell’educazione, i provvidenziali aspetti positivi dello stesso pluralismo che obbliga i cristiani – come affermano i padri sinodali - a verificare tra l’altro progetti e strumenti educativi pensati in tempi di “cristianità”, impegna le organizzazioni religiose a vincoli di interdipendenza e solidarietà con le molteplici e inedite espressioni del volto politico e culturale delle società civili.

- La *seconda sfida*, complementare alla prima, è data dalla *caduta di significatività di un certo modello di antropologia e di educazione cristiana* monoculturale, etnocentrica, normata molto da parametri di ortodossia veritativa e di ortoprassi morale, ma molto meno

³ (Cfr. F. Pajer, *L’educazione integrale in una società secolarizzata e pluralista*, in “Seminarium” 2/2001, pp. 427-450).

dai canoni estetici, emozionali, simbolici. Se educazione significa aiutare ad appropriarsi creativamente di quel patrimonio simbolico elaborato dalle generazioni precedenti per dare un significato alla vita, troppi indizi oggi lasciano intendere che non solo una certa trasmissione di valori e stili di vita non è più praticabile come un tempo, ma che quegli stessi contenuti che risultavano significativi per le generazioni di ieri risultano spesso 'insignificanti' nella cultura odierna, L'accesso al senso globale della vita, reso possibile ieri da un tessuto sociale portante che oggettivava il patrimonio culturale in costume e linguaggio, in riti civili e religiosi, in norme e istituzioni, è ostacolato oggi dalla disintegrazione di quel tessuto sociale in seguito all'autonomizzarsi delle singole sfere dello scambio sociale (politica, economia, religione, educazione scolastica, famiglia, pubblico/privato, ecc.), o, meglio, in seguito al loro nuovo articolarsi non più in base a criteri ispirati al vero e al bene, ma piuttosto in base all'utile, al funzionale, all'estetico. I grandi sistemi di significato tradizionali hanno perduto, nelle società occidentali, credibilità, assolutezza, centralità; c'è un istintivo rifiuto delle grandi sintesi, dei 'grandi racconti'.

Da qui la crisi di quelle evidenze etiche veicolate dalla tradizione cristiana, che costituivano l'orizzonte entro cui si definiva oggettivamente il senso della vita umana, almeno nelle culture occidentali. Da qui anche l'accentuarsi della distinzione tra moralità pubblica e devianza privata, nel senso che le condotte trasgressive che minacciano per esempio i diritti dell'uomo, la vita comunitaria o l'ecosistema risultano maggiormente condannate, mentre appaiono giustificate o facilmente giustificabili gli atteggiamenti pur trasgressivi delle norme che regolano la vita privata dell'individuo.

- Un terzo fronte di sfide all'educazione integrale è costituito da una *lunga serie di fratture strutturali e culturali*, che soprattutto i Sinodi dei continenti occidentali hanno rilevato con varie accentuazioni e sfumature. Tutto ciò che nella cultura concorre a minare l'unità della persona o a spezzare i vincoli della comunità umana non può che porre ostacolo al progetto di educazione integrale, per il fatto che ne nega in partenza le condizioni di praticabilità. Sulla traccia dei documenti sinodali si possono rilevare le principali fratture o dissociazioni segnalate:

* la divaricazione tra progresso e valori dello spirito, in particolare la divaricazione: tra un ordine socio-economico tutto teso alla fruizione concorrenziale di beni materiali e il proliferare inoffensivo di dichiarazioni di principio sulla dignità umana e la solidarietà sociale; tra un sistema educativo magari all'avanguardia in fatto di tecnologie istruttive e di programmi al fine di riuscire funzionale agli interessi del sistema produttivo, ma proprio per questo inadempiente sul versante primario e irrinunciabile della educazione critica e della formazione della coscienza personale;

* la dissociazione tra l'imperante cultura scientifico-tecnica e i saperi umanistici e religiosi, questi ultimi ridotti spesso a discipline marginali e ininfluenti nei curricoli di studio a partire persino dai primi anni di scuola; è il 'gap' tra il primato dei saperi strumentali, che offrono competenze spendibili nel mercato delle attività produttive, e la marginalità di fatto dei tradizionali saperi simbolici, più gratuiti e disinteressati, elaborati dalle cosiddette discipline dell'area di senso; l'illusione della scuola, anche della scuola cattolica, è di presumere che il senso globale della vita che, in tempo di cristianità, era trasmesso per via naturale dal contesto del quotidiano, possa venire elaborato oggi dalla scuola per via concettuale;

* la distinzione, che a volte si radicalizza in separazione, tra la sfera pubblica e la sfera privata dell'attività umana, con il conseguente abusivo confinamento dell'attività religiosa e delle scelte etiche individuali nella sfera del privato personale.

Sono fratture di varia natura, origine e portata. Tutte però, proprio per il loro potenziale dissociante, concorrono a rendere ancora più problematica un'educazione integrale, che ambisce cioè di re-integrare i frammenti provenienti da più modelli coesistenti di vita nella totalità organica della persona.

E tuttavia non va dimenticato che certe fratture vanno lette pure nella loro portata positiva. E' così che, per citare un esempio, il card. Danneels, nel suo intervento in aula (5.10.1999), scava nelle ambigue domande dell'uomo europeo e le riconosce pertinenti e stimolanti per la fede, in quanto, secondo lui: la sete di felicità può tradire una richiesta sensata circa la dimensione terapeutica della fede; il diffuso erotismo può essere sintomo di protesta contro i tabù della sofferenza e della morte, e una domanda di escatologia; la curiosità verso altre credenze e religioni sollecita una rinnovata comprensione della salvezza cristiana; la stessa religiosità di importazione orientale può ri-orientare la spiritualità cristiana a evolvere da forme piuttosto culturali verso forme più profondamente culturali.

- *Un'ulteriore sfida* tocca più da vicino i processi dell'educazione religiosa: la possiamo chiamare la sfida della *pertinenza culturale del fatto cristiano*. Anche nella Chiesa in questi anni più recenti gran parte dell'esperienza religiosa viene vissuta come un'esperienza emotiva, forse anche per influsso di un diffuso clima di abdicazione della 'ragione forte' a vantaggio del 'pensiero debole', a causa anche di un'ipertrofia di un io narcisistico, che in una società molecolare si soddisfa di emozioni più che di ragioni. La proposta del messaggio cristiano potrebbe trovarsi avvantaggiata al seguito di questo nuovo clima culturale.

Molti aspetti legati a queste sfide, proprio perché interpellano tutti i sistemi formativi, sono stati considerati anche da istituzioni pubbliche civili, nazionali e internazionali le quali da alcuni anni stanno compiendo notevoli sforzi per tentare di elaborare linee di soluzione e orientamenti operativi. Basti ricordare i vari "libri bianchi" della Commissione europea competente in materie formative e giovanili o il "Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo" di J. Delors *Nell'educazione un tesoro*.

2. I tratti essenziali del progetto culturale della scuola cattolica

In un contesto così complesso e carico di problemi come quelli appena accennati, è necessaria una *ri-progettazione della scuola cattolica*. Essa, nella sua azione educativa, non può limitarsi a richiamare i principi fondamentali e le motivazioni a cui si ispira. E' indispensabile operare sulla base di un preciso e coerente progetto educativo e indicare i criteri che ne garantiscano l'ispirazione cristiana.

Proprio quest'anno ricorre il XX anniversario del documento pastorale dell'Episcopato italiano *La scuola cattolica, oggi, in Italia* (25 agosto 1983) il quale, recependo il messaggio conciliare della *Gravissimum educationis* e gli orientamenti indicati dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica nel documento del 1977, *La scuola cattolica*, raccomandava alle istituzioni scolastiche cattoliche la necessità di dotarsi di un progetto educativo. Esso, infatti, "esprime e definisce l'identità della scuola, esplicitando i valori evangelici cui essa si ispira; ne precisa gli obiettivi sul piano educativo, culturale e didattico e li traduce in precisi termini operativi; diventa quindi il criterio ispiratore e unificatore di tutte le scelte e di tutti gli interventi" (programmazione scolastica, scelta degli insegnanti, dei libri di testo, piani didattici, criteri e metodi di valutazione, ecc.) (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n15).

Va riconosciuto oggettivamente che, in questi vent'anni, in Italia, a tutti i livelli delle istituzioni scolastiche di ispirazione cristiana, è stato *fatto un lavoro intenso di riorganizzazione e di riqualificazione* a partire dagli orientamenti dei documenti magisteriali e grazie al supporto delle associazioni e della Conferenza Episcopale Italiana; basti ricordare i due grandi eventi: il Convegno Nazionale per la scuola cattolica del 1991 e l'Assemblea Nazionale del 1999, e la costituzione dei due organismi nazionali, nel 1997: il Consiglio Nazionale e il Centro Studi per la Scuola Cattolica. Il tema del progetto educativo, dei suoi criteri, dei contenuti e dei relativi curricoli scolastici è sempre stato presente come un elemento fondamentale e trasversale. Un notevole impulso a riproporre in chiave pastorale e culturale i temi dell'educazione e della scuola è venuto indubbiamente dalla scelta dell'episcopato italiano di proporre il "progetto culturale orientato in senso cristiano". I contenuti particolari indicati in esso, quali: le grandi aree tematiche interdisciplinari, le domande di significato (problemi della verità, il rapporto tra pluralismo e verità, pensare la fede oggi), le questioni sociali ed economiche o quelle relative alle tecnologie, alla ricerca scientifica e all'unità del sapere, sono tutti legati alla mediazione sempre nuova dell'antropologia cristiana in rapporto alle situazioni storiche concrete e mutevoli.

Sarebbe oltremodo utile riprendere gli atti e la documentazione di questi eventi per registrare lo sforzo compiuto e cogliere l'attualità – talvolta anche la profeticità – di tante proposte in essi elaborate.

In questa sede vorrei limitarmi a rimettere in luce soltanto alcuni dei tratti essenziali, indicati a più riprese nei documenti del magistero, che devono caratterizzare il progetto educativo/culturale della scuola cattolica.

a) La libertà.

Questo tema è stato trattato magistralmente da Mons. Enzo Giammancheri nella sua relazione durante il Convegno Nazionale del 1991⁴.

Si può ritenere *che uno dei tratti originali della scuola cattolica vada cercato nella libertà*. È la libertà che deve presidiarne l'autenticità e l'identità. I motivi che possono essere addotti a giustificazione di questa tesi sono numerosi. Il primo è un'*esigenza di coerenza*. Nel passato, e anche oggi, per legittimare la realtà di una scuola cattolica all'interno di un sistema statale sempre più caratterizzato dall'accettazione del principio democratico, venne invocata, con buone ragioni, la libertà. I concetti di libertà di educazione, libertà di insegnamento, libertà di istruzione, libertà di scuola, scuola libera – precisati in quella che qualcuno ha chiamato "costituzione scolastica" – presuppongono tutti l'idea di libertà. Non ci si può limitare però all'evocazione della libertà sul piano giuridico e politico. La libertà deve investire, meglio animare l'intera vita della scuola, considerata come "luogo di formazione integrale mediante l'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale" (*La scuola cattolica*, n. 26). La scuola cattolica deve cioè essere e operare come luogo, spazio, mezzo, strumento di libertà.

Il secondo motivo va cercato nella *condizione storica* in cui viviamo. Non si può negare che la libertà sia oggi riconosciuta come un valore primario nella nostra convivenza politica, non meno che per la dignità di ciascun singolo uomo. Ma è altrettanto vero che gli attentati alla libertà non soltanto non sono venuti meno, ma sono anzi, per certi aspetti, cresciuti e, soprattutto, divenuti più subdoli e quindi più difficili da smascherare e da

⁴ (Cfr. *La presenza della scuola cattolica in Italia*, Editrice La Scuola, Brescia 1992, pp. 113-130)

contrastare. Creare spazi di libertà sempre più ampi significa contrastare le tendenze antilibertarie del nostro tempo. Una scuola intesa e vissuta come esperienza di libertà diventa quindi una risposta adeguata ad esigenze sempre attuali.

C'è poi un motivo dipendente da un *confronto* con una tradizione di pensiero laico ancora ampiamente diffuso e che è venuto in evidenza con una certa forza durante il dibattito precedente l'approvazione della legge paritaria. I sostenitori della scuola di Stato non accettano che, per giustificare la scuola cattolica, quasi si capovolgano i termini della questione come da loro viene posta. Ritengono che la vera scuola libera sia quella statale, perché non orientata ideologicamente, ma aperta alla presenza e al confronto di tutti gli indirizzi di pensiero, e perché pubblica, ossia di tutti e per tutti.

Il concetto di “scuola libera”, che è la fonte della autenticità e dell'identità della scuola cattolica, è un *concetto da esplorare e da esplicitare* in tutta la ricchezza in esso racchiusa. Non soltanto, quindi, come già è stato detto, lungo la dimensione politica e giuridica, ma anche in altre direzioni. Volendo formulare una enunciazione orientativa e di principio, si potrebbe dire che la scuola cattolica è tale se è “scuola libera”, e che è libera pienamente se è “scuola liberante”. È importante ricordare che la Dichiarazione conciliare *Gravissimum educationis*, quando parla delle scuole cattoliche, afferma che loro “elemento caratteristico è di dar vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e di carità” (n.8). Affermazione che ancor più prende risalto se viene letta in relazione a ciò che insegna la Dichiarazione sulla libertà religiosa *Dignitatis humanae*, quando si riferisce al compito educativo: “Questo Concilio Vaticano esorta tutti, ma soprattutto coloro che sono impegnati in compiti educativi, ad adoperarsi per formare uomini (...) che siano amanti della genuina libertà” (n. 8).

E il documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, dice che “... è compito formale della scuola (...) attivare il dinamismo spirituale del soggetto e aiutarlo a raggiungere la libertà etica” (n. 30). Nel paragrafo successivo, poi, (n. 31) parla della “necessità che la scuola sia realmente educativa, in grado cioè di formare personalità forti e responsabili, capaci di scelte libere e giuste”.

In ultima analisi, il *riferimento a Cristo*, cuore della vera concezione cristiana della realtà, costituisce il fondamento della libertà che libera.

Si può osservare, dunque, che *una scuola cattolica libera e liberante* può operare come un mezzo particolarmente idoneo non soltanto per la “missione salvifica” della Chiesa generalmente intesa, ma per quella particolare forma di “missione” chiamata “nuova evangelizzazione”, che il Santo Padre Giovanni Paolo II indica come imprescindibile urgenza e dovere del nostro tempo. La riduzione dell'uomo alla sua libertà e la conseguente assolutizzazione di essa costituirono tratti essenziali della modernità e produssero altrettante sfide alla fede cristiana. Anche nel tempo della cosiddetta postmodernità, la cultura del sospetto, la filosofia della differenza, il pensiero debole non hanno negato, anche se l'hanno cambiata di segno, l'assolutizzazione della libertà.

Se nella modernità la libertà veniva intesa come rifiuto d'ogni dipendenza e limite alla propria affermazione, nella postmodernità il rifiuto riguarda qualsiasi scelta definitiva, con il conseguente emergere del frammentario, del disperso, dell'effimero. Le sfide alla fede continuano. Nella modernità assumevano i tratti di altrettante facce di una illusoria onnipotenza; nella postmodernità quelle dell'insignificanza della vita umana e, per

conseguenza, della condizione di insicurezza e smarrimento che è stata indicata come “sradicamento”(Weil) e “spaesamento” (Heidegger).

Dunque il tema della libertà costituisce il primo pilastro del progetto culturale ed educativo della scuola cattolica.

b) La centralità della persona.

Un *altro elemento essenziale* e indispensabile per il progetto educativo/culturale della scuola cattolica e che fa parte, per così dire del suo DNA, della sua natura, è la centralità della persona. La fedeltà al Vangelo annunciato dalla Chiesa – quale supporto essenziale di tutta l’impresa educativa e la sorgente continua di ispirazione per tutti i momenti e gli aspetti del servizio della scuola cattolica – in termini concreti, “significa ricercare e proporre nella persona di Cristo la pienezza della verità sull’uomo e mantenere un continuo riferimento a quanto è stato sviluppato dall’insegnamento della Chiesa in ordine ai diversi problemi umani, individuali e sociali” (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n.16).

Ora, *l’uomo, nella sua concretezza e integralità, è anche “la via della Chiesa”* (*Redemptor hominis*, n. 14). Solo riportando l’uomo al centro dei progetti educativi ci potrà essere un futuro per il mondo. Il progetto della scuola cattolica dovrà quindi manifestare questa centralità dell’uomo, facendone anzitutto il contenuto essenziale e anche lo scopo ultimo della proposta culturale, non come fine a se stessa, ma come offerta di strumenti capaci di interpretare, promuovere e orientare l’esistenza umana.

Lasciando ad altri interventi il compito di approfondire questo concetto dal punto di vista didattico, mi soffermo brevemente su una considerazione di carattere generale. Cosa significa, per la scuola cattolica, mettere al centro del processo educativo la persona e articolare gli interventi educativi concentrandoli sulla “formazione integrale della persona”? Significa essenzialmente due cose: anzitutto che la scuola deve contribuire alla formazione della “persona come unità integrata”, cioè ad elevare la persona e a farla crescere integralmente nell’ordine dell’essere. Per raggiungere questo obiettivo è *necessario educare la persona alla ricerca della verità, alla comprensione dell’identità e della dignità propria della persona stessa, alla maturazione della dimensione religiosa*, nella quale si radica l’essenza stessa della persona (Cfr. Lettera dei Vescovi italiani del 1995 *Per la scuola*, n. 6). Inoltre significa che il processo educativo deve essere inteso come un processo di integrazione tra persone. Ciò significa educare la persona a “con-essere” ad essere, secondo il pensiero di E. Mounier, “non presenza a sé, affermazione di sé: ma risposta”⁵. Di qui la conseguente educazione alla responsabilità e alla solidarietà. Infatti i Vescovi italiani, nella Lettera *Per la scuola*, al n. 6, danno una interessante indicazione al riguardo: “La scuola può adempiere al suo servizio alla persona, anzitutto ponendosi come spazio intenzionale di comunicazione interpersonale”.

Questo concetto di fondamentale importanza genera un atteggiamento di critica verso una scuola che punti tutta la sua attenzione più sugli aspetti organizzativi, burocratici e procedurali che su quelli educativi e relazionali. *L’efficacia del progetto educativo* della scuola cattolica è legato alla capacità di attuare precisi orientamenti pedagogici che scaturiscono da una pedagogia della “centralità della persona”, quali: l’attenzione a sciogliere i condizionamenti che impediscono la piena espressione della persona, a promuovere in essa il pieno sviluppo della personalità, a orientare ogni persona non solo verso scelte scolastiche e professionali corrette, ma anche verso una disponibilità al servizio

⁵ (Cfr. *Personnalisme et christianisme*, in *Oeuvres*, vol. I, p. 742)

dei fratelli e al regno di Dio, cioè a spendere la vita con senso di responsabilità, come risposta quotidiana all'appello di Dio.

c) La dimensione comunitaria.

La scuola cattolica, nella sua stessa natura di istituzione educativa, viene intesa come una comunità. I vescovi italiani nel loro documento del 1983 hanno richiamato questo aspetto con parole molto forti: “*La comunità educante (...) è il centro propulsore e responsabile di tutta l’esperienza educativa e culturale*, in un dialogo aperto e continuo con la comunità ecclesiale di cui è e deve sentirsi parte viva. Questa dimensione, tuttavia, non riguarda solo la scuola come istituzione e l’intervento partecipato e coordinato di tutti i soggetti educativi per raggiungere le finalità educative e scolastiche, ma deve permeare l’intero processo educativo e gli orientamenti pedagogici e didattici” (34).

In una scuola cattolica, insieme con l’incontro con la Verità, anche *l’esperienza comunitaria* è un fattore liberante e ad essa devono partecipare come protagonisti tutte le componenti scolastiche.

Nell’orizzonte di una scuola cattolica il “volto” dell’altro appare e deve essere guardato come l’occasione di un incontro da cui dipende la stessa propria umanità. L’altro non è il nemico, l’ostacolo da superare. Non è il diverso che ci minaccia e turba. L’altro non è soltanto l’uguale da tollerare. Cristianamente l’altro è l’offerta di una ricchezza che ci aiuta a liberarci dalle nostre presunzioni di autosufficienza, dai nostri egoismi e dalle nostre solitudini. L’altro ci è necessario, soprattutto in un’esperienza scolastica illuminata dalla fede, per la quale il volto dell’altro non è mai anonimo, ma appare sempre con i tratti del volto di Cristo.

La comunità diventa allora *un’esperienza di solidarietà e di pace*. Si fonda qui quella *cultura di pace e del bene comune*, che, insieme con la cultura della vita, scaturisce dall’aprirsi alla verità. Nella *Redemptoris missio* il Santo Padre ci insegna: “con il messaggio evangelico la Chiesa offre una forza liberante e fautrice di sviluppo proprio perché porta alla conversione del cuore e della mentalità, fa riconoscere la dignità di ciascuna persona, dispone alla solidarietà, all’impegno, al servizio dei fratelli, inserisce l’uomo nel progetto di Dio, che è la costruzione del regno di pace, di giustizia, a partire già da questa vita” (59).

Per raggiungere questo obiettivo la scuola cattolica deve *porsi come lo spazio intenzionale di comunicazione interpersonale e di relazione*, cioè un ambiente educativo costituito da un intreccio organico di rapporti fra tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa (insegnanti, studenti, genitori, ...). Non si insisterà mai abbastanza nel sottolineare l’importanza della comunità educante; si deve dire, anzi, che l’incidenza dell’azione educativa è in ragione diretta della vitalità, della coesione e della capacità di cooperazione di una comunità educante.

Il servizio educativo svolto da una comunità ben coesa di formatori svolge almeno *tre funzioni rilevanti*: anzitutto risponde alla necessità dei giovani di “sentirsi coinvolti in una comunità di persone che permette di vivere la condivisione e la partecipazione di cui ciascuno ha bisogno” (*Per la scuola*, n. 7); diventa il “luogo” privilegiato per una nuova ed efficace formazione alla cittadinanza, in quanto in essa i giovani possono maturare la loro libertà come relazione, cioè come responsabilità e solidarietà; infine, la comunità educante costituisce un sostegno essenziale anche per il singolo educatore che viene così sottratto ai pericoli dell’*individualismo* che conduce ad un protagonismo velleitario e dell’*isolamento*

che, vanificando l'impegno educativo, ingenera nell'educatore un senso di logoramento, di impotenza e di dispersione⁶.

d) Il contributo specifico culturale della scuola cattolica.

La scuola cattolica rientra nella missione salvifica della Chiesa, la quale si compie nella stretta unione tra l'annuncio di fede e la promozione dell'uomo. Perciò la Chiesa, nella realizzazione storica di questa missione, trova particolare sostegno nella scuola cattolica che ne diventa "strumento" privilegiato in quanto è finalizzata alla formazione integrale della persona. La fede deve raggiungere la cultura e le culture per animarle secondo il Vangelo e questo incontro avviene anche attraverso l'esperienza di mediazione culturale che è la scuola cattolica. Da questa natura e identità della scuola cattolica discende anche uno degli elementi più espressivi dell'originalità del suo progetto educativo: la sintesi tra cultura e fede. Infatti – è detto nel documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio* - "il sapere, posto nell'orizzonte della fede, diventa sapienza e visione di vita. La tensione a *coniugare regione e fede*, divenuta l'anima delle singole discipline, dà loro unità, articolazione e coordinazione, facendo emergere all'interno stesso del sapere scolastico la visione cristiana sul mondo, sulla vita, sulla cultura e sulla storia" (n. 14).

Evidentemente in questo orizzonte è assai importante il rapporto tra il curricolo e la dimensione religiosa dell'educazione. Nella scuola cattolica la dimensione religiosa dell'educazione non è pensata solo come risposta ai bisogni delle singole persone e tanto meno come momento non curricolare o parascolastico: è invece caratteristica e costitutivo globale di tutta la scuola sia nelle sue forme istituzionali come nei suoi contenuti culturali.

Nella scuola cattolica l'interazione tra fede e cultura assume il carattere di una "mediazione culturale". In altre parole, una razionalità che sia provocata dalla fede si apre a cogliere la sostanza delle cose più esaustivamente fino a proporsi come stimolo significativo alla maturazione personale e professionale dei giovani. Ovviamente questa mediazione culturale va adeguatamente tradotta e calata in esperienze e processi formativi corrispondenti alle *diverse caratteristiche dell'età evolutiva* per i bambini, per i fanciulli, per i preadolescenti, per gli adolescenti in un continuo interscambio e reciproco arricchimento con le famiglie e con l'ambiente socio-culturale e religioso⁷.

Nel progetto educativo della scuola cattolica non si dà perciò separazione tra momenti di apprendimento e momenti di educazione, tra momenti della nozione e momenti della sapienza. *Le singole discipline non presentano solo conoscenze da acquisire, ma valori da assimilare e verità da scoprire.*

Pertanto *il proprium della scuola* in genere e, ancor più precisamente della scuola cattolica, non è tanto, o non è solo, quello di dare all'alunno abilità tecniche e capacità operative, quanto piuttosto quello di sviluppare la sua interiorità, di far crescere la sua intelligenza e la sua volontà, di guidarlo nelle scelte della sua libertà. Espressioni che riecheggiano quelle della costituzione pastorale conciliare *Gaudium et spes* (n. 31), dove si afferma che l'azione educativa "deve essere impostata in modo da suscitare uomini e donne non tanto raffinati intellettualmente, ma di forte personalità, come è fortemente richiesto dal

⁶ (Cfr. R. Zappalà, *Presentazione dei documenti del magistero in tema di pastorale della scuola*, Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'educazione la scuola e l'università, 7/1999, pp. 29-43)

⁷ (Cfr. *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Secondo rapporto del CSSC*. Editrice La Scuola, Brescia 2000, pp. 289-329)

nostro tempo”. In questa valenza culturale dell’impegno scolastico, la scuola si costituisce precisamente come luogo privilegiato in cui si *educa istruendo*.

Ora, educare istruendo significa far passare gli alunni – attraverso gli strumenti e le procedure dell’insegnamento e dell’apprendimento – da una cultura vissuta ad una cultura intellettualmente ricostruita. E questo passaggio significa fondamentalmente due cose: a) aiutare l’alunno ad *uscire dalla propria particolarità* per confrontarsi con *l’universalità del pensiero* che si esprime nel patrimonio della cultura. E’ racchiusa qui la valenza educativa dell’istruzione: proprio perché verte su delle verità (distribuite nelle discipline convenzionali), l’istruzione propone contenuti che superano l’arbitrio dell’insegnante e dello studente, mentre vincolano entrambi a riconoscere lealmente significati comuni e superiori; b) concepire l’insegnamento non come un accatastarsi disordinato di dati e nozioni, ma piuttosto come offerta agli studenti di una prospettiva strutturata di conoscenza della realtà, di una ipotesi unitaria di lettura della loro condizione umana e della loro formazione scolastica. In concreto occorre saper avvertire che il bisogno di unità di senso è, al fondo, bisogno di una sintesi veritativa; un bisogno reso oggi più acuto dalla frammentazione postmoderna dei saperi che fa perdere ogni collegamento con le grandi verità capaci di ricondurre ogni molteplicità all’unità.

La scuola cattolica è, dunque, il luogo dove il giovane deve poter percepire in modo chiaro un quadro di valori e vivere questa proposta come esperienza di approfondimento culturale e di impegno personale, crescendo così in una comunicazione interpersonale.

Essa, tuttavia, oltre a questo oggi deve potere esprimere anche un’altra caratteristica: saper ascoltare le esigenze del territorio, delle culture locali, dei “mondi vitali”, delle concrete persone e famiglie non solo con i loro bisogni di crescita e di formazione, ma anche con l’esigenza di essere soggetti dell’elaborazione culturale e formativa da proporre ai giovani e da sviluppare con essi.

L’Assemblea Nazionale della Scuola Cattolica del 1999 ha evidenziato con forza questo aspetto caratteristico della scuola cattolica, intesa come espressione della società civile. Per questo, nelle conclusioni operative, ha avanzato una precisa ipotesi: una educazione scolastica e formativa è culturalmente significativa quanto più introduce nel curriculum e nel piano della sua offerta formativa una proposta di sintesi tra *cultura e vita*, coordinando cioè il contributo, nel medesimo impianto progettuale finalizzato all’educazione, dei soggetti portatori di significato (genitori, studenti, forze sociali, comunità cristiana e docenti stessi, in quanto testimoni di valori) accanto a quelli in possesso di specifiche competenze professionali.

3. Linee strategiche per attuare il progetto

La scuola è stata ed è ancora uno dei principali strumenti di cui s’è servita la Chiesa nell’educare le giovani generazioni lungo il corso dei secoli. Essa, a seconda dei periodi storici e delle diverse aree geografiche, ha fatto a volte da esemplare battistrada a sistemi educativi pubblici, a volte ne è stata rimorchiata e quasi fagocitata; in altri casi la scuola confessionale sussiste come sistema formativo alternativo a quello statale; né è da dimenticare l’imponente presenza di cristiani nella scuola pubblica non confessionale, sia come insegnanti che come allievi. Nelle condizioni socio-culturali odierne, i credenti sono ancora portatori e testimoni di una novità di vita e di pensiero che è in grado di animare un *progetto educativo all’altezza delle sfide* del tempo presente. Questa convinzione è stata

fortemente richiamata anche nel recente documento della Congregazione per l'educazione Cattolica, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*: “Le complesse situazioni culturali dell'inizio del XXI secolo sono un ulteriore appello alla responsabilità di vivere il presente come *kairòs*, tempo favorevole, perché il Vangelo giunga efficacemente agli uomini e alle donne di oggi” (n. 2).

In questa ultima parte vorrei tornare di nuovo sulle riflessioni svolte durante i Sinodi dei Vescovi, in preparazione al Giubileo dell'Anno 2000, a proposito dei temi dell'educazione cattolica, della scuola e dell'università, per ricordare alcuni dei suggerimenti forniti, e che sono assai utili per il nostro lavoro. Nei loro documenti e discussioni, i Presuli non si soffermano a interpretare i cambiamenti profondi che hanno segnato la situazione dell'educazione scolastica e universitaria negli ultimi decenni: ribadiscono il principio della legittimità e necessità dell'educazione cattolica e segnalano, tuttavia, anche una serie di *attenzioni strategiche* suggerite dal nuovo clima culturale di una società secolarizzata e pluralista. In particolare, danno alcuni indirizzi fondamentali comuni sia alle scuole sia alle università cattoliche:

- scuole e università gestite dalla chiesa devono conservare e *incrementare un loro orientamento cattolico* e incrementare la loro relazione con tutta la comunità ecclesiale, affinché nella scuola la fede possa essere liberamente proposta e ricevuta, e affinché nell'università e nella scuola fede e cultura possano interpellarsi sulle grandi questioni dell'uomo e della società, rendendo così una testimonianza armoniosa all'unità della verità tutta intera;

- scuole e università cattoliche si ispirano al principio *dell'opzione preferenziale dei poveri*: devono rimanere aperte a servire di preferenza i ceti sociali più bisognosi, le categorie di giovani più a rischio, le popolazioni indigene e tribali, gli esclusi dal sistema educativo ufficiale;

- scuole e università cattoliche mirano alla *formazione integrale dei giovani*, nel senso che offrono programmi per maturare la totalità delle dimensioni della persona, con una preferenza 'profetica' a sviluppare quegli aspetti educativi più disattesi nella cultura attuale: per esempio l'aspetto della cultura umanistica là dove imperano tecnicismo e burocrazia, o l'aspetto di educazione civico-politica sui diritti umani in regimi di scarsa democrazia, o l'aspetto etico-religioso in un ambiente secolarizzato;

- scuole e università cattoliche, pur non camuffando l'ispirazione cristiana del loro progetto educativo, *non chiudono le loro aule agli alunni di altre fedi religiose*, o di nessuna fede, o di fede cristiana immatura: la proposta educativa orientata confessionalmente non si identifica ovviamente con un proselitismo esclusivista, né pregiudica la libera convivenza e il sano e costruttivo confronto tra posizioni ideali divergenti;

- scuole e università cattoliche, proprio perché si propongono di formare, oltre che uomini integrali, anche i futuri leader della società, curano con ogni sforzo la *qualificazione umana, cristiana e professionale* del proprio corpo amministrativo e docente;

- scuole e università cattoliche progettano e realizzano la loro *azione educativa e pastorale in accordo e in collaborazione con i genitori* (rispettando il diritto a scegliere per i propri figli il tipo di educazione religiosa e morale e il tipo di scuola che preferiscono), con la comunità ecclesiale di cui è espressione e strumento, con le altre scuole e università del territorio per attivare confronti e sinergie sempre opportuni, con il mondo dei mezzi di comunicazione sociale di cui anche le istituzioni educative fanno parte attiva, e in generale con il mondo della cultura odierna da interpretare nelle sue ambiguità e derive come nelle sue aperture e potenzialità evangeliche.

In conclusione si deve dire che le profonde sfide del tempo odierno danno nuove motivazioni alla missione dei docenti, religiosi e laici, che operano nella scuola cattolica per portarvi l'umanesimo evangelico e annunciare, attraverso i compiti specificamente educativi e scolastici la salvezza per tutti gli uomini e per tutti i popoli. Direi che proprio la necessità della mediazione culturale della fede in ambienti spesso secolarizzati, pluralistici e multireligiosi, è un invito a considerare il significato pregnante dei cattolici nella scuola e della scuola cattolica, con il suo progetto educativo, nel quadro delle istituzioni formative.

Gran parte dei paesi del mondo, per non dire la totalità, non vive più nella omogeneità di una sola cultura e di una sola religione. Cadono con questo anche tutti quei modelli educativi più o meno etnocentrici, basati sull'esclusione del diverso culturale e religioso, in quanto quei modelli non sono più in grado di rispondere alla sfida del pluralismo. In sostituzione si sperimentano modelli educativi e percorsi didattici improntati al principio dell'intercultura, che vede nel pluralismo non tanto una minaccia all'identità originaria di persone e popoli, quanto una positiva occasione per incrementare pedagogicamente una "cultura delle differenze".

Questa prospettiva culturale comporta *un vero e proprio cambiamento di paradigma* a livello pedagogico, non semplice, né di facile attuazione. Il riconoscimento reciproco delle identità diverse – su cui si fonda la pedagogia della differenza – non può implicare riduzione o abbandono della propria appartenenza e identità culturale e religiosa. E' più che mai necessario che la scuola in generale e quella cattolica in particolare, intesa come spazio di socializzazione e di acculturazione, assuma un ruolo progettuale qualitativamente nuovo e non surrogabile nel gestire l'elaborazione delle differenze socio-culturali e religiose degli alunni. Occorre sviluppare un ruolo che si traduce, oltre che nell'ovvia attenzione alla qualità delle relazioni personali e alla qualità dei programmi disciplinari, in un'offerta organica di strumenti informativi, concettuali, critici, al fine di garantire allo studente, credente o in ricerca, una piena maturazione come persona e una competenza specifica nell'affrontare il problema culturale e religioso in tempo di pluralismo.