

6

QUADERNI  
DELLA SEGRETERIA  
GENERALE CEI  
UFFICIO NAZIONALE  
PER L'EDUCAZIONE,  
LA SCUOLA E  
L'UNIVERSITÀ

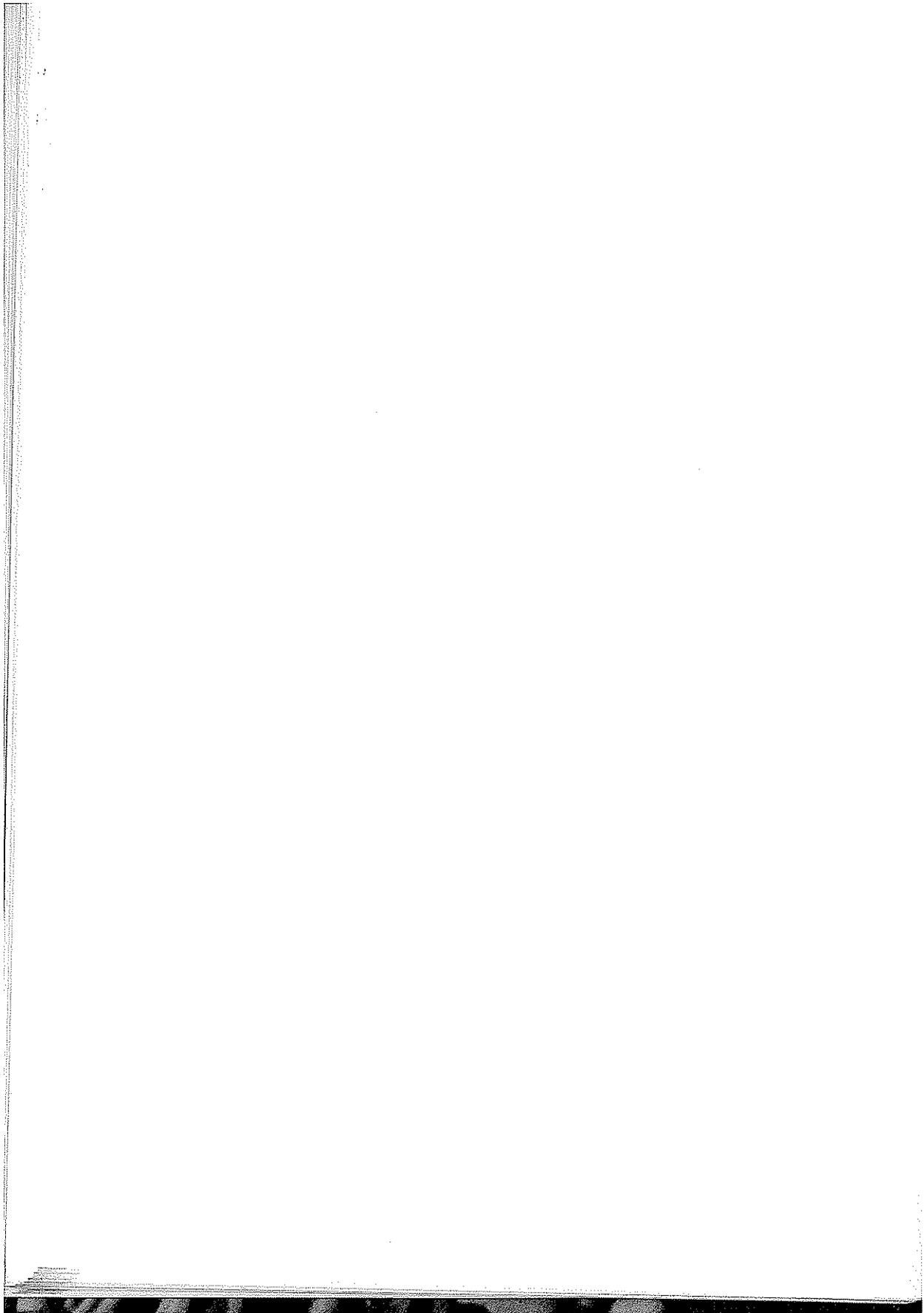
Anno II  
marzo 1998

Notiziario n° 2 - 1997/98 - Anno XXIII

NUMERO  
SPECIALE

ATTI DEL SEMINARIO  
DI STUDIO  
"I CATTOLICI E LA  
SCUOLA IN ITALIA"  
(ROMA, 23-24  
GENNAIO 1998)





# Indice



**Atti del Seminario di studio**  
*"I cattolici e la scuola in Italia"*  
Roma, 23-24 gennaio 1998

<b>Presentazione</b> .....	pag. 2
<b>Programma</b> .....	pag. 4
<b>Introduzione e saluto</b>	
S. E. Mons. Egidio Caporello, Presidente della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università .....	pag. 6
<b>Relazioni</b>	
<i>"Il progetto culturale della Chiesa in Italia e le questioni scolastiche. Una riflessione teologico-pastorale"</i> (prof. Don Gianni Ambrosio - docente presso la Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale) .....	pag. 8
<i>"Le politiche scolastiche e il contributo dei cattolici. Spunti della storia recente"</i> (prof. Giorgio Chiosso - docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Torino ) .....	pag. 20
<i>"La scuola nella società complessa"</i> (prof. Giuseppe Acone - docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Salerno) .....	pag. 29
<i>"L'idea di scuola: una sfida per il futuro"</i> <i>I parte - Aspetti pedagogici</i> (prof. don Carlo Nanni sdb - Decano della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana) .....	pag. 36
<i>"L'idea di scuola: una sfida per il futuro"</i> <i>II parte - Aspetti istituzionali</i> (prof. Cesare Scurati - docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano) .....	pag. 48
<b>Conclusioni</b>	
a cura del Moderatore del Seminario (prof. Giuseppe Savagnone - responsabile regionale per la cultura e la scuola della Sicilia) .....	pag. 57





# L'idea di scuola: una sfida per il futuro

## I Parte

### Aspetti pedagogici

Prof. Don Carlo Nanni

*docente presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione  
dell'Università Pontificia Salesiana*

**A**l mio intervento, forse, si attaglierebbe meglio il titolo: "il rapporto tra progetto culturale cristianamente orientato e scuola". Infatti, cercherò di individuare il contributo che una progettualità (vale a dire un'iniziativa diretta al "che fare"), sostenuta da un'ispirazione cristiana, può dare all'attuazione di una scuola adeguata al tempo presente e alle sue sfide di futuro: ovviamente - secondo quanto stabilito - mi limiterò agli aspetti pedagogici. E viceversa cercherò di rilevare gli stimoli che dalla scuola vengono alla vita credente, incarnata nel tempo e nella storia del nostro paese.

Avrei voluto prendere le mosse dal Convegno di Palermo. Ma, per quanto mi consta, in quella sede, della scuola fu detto ben poco. Pertanto quel che dirò sarà principalmente frutto di una riflessione piuttosto personale su quanto succede in ambito scolastico, confortata da una base documentaria ecclesiale e civile e da un po' di letteratura pedagogica di riferimento.

#### 1. Scuola e vita di fede

L'educazione, come tale, appartiene a quei valori "laici", cioè fondamentali e comuni a credenti e non credenti, proprio perché rivolta a quel centro di valore che è la promozione dell'uomo e del cittadino, aspetto del "bene comune sociale".

Agli occhi dei cristiani l'educazione in genere e quella scolastica in particolare, appare come uno di quei "segni dei tempi" da interpretare

nello Spirito e a cui essi hanno da badare per incarnare il Vangelo nella vita d'ogni giorno e nella storia del proprio paese.

A loro volta, il mondo educativo e scolastico costituiscono un banco di prova per la vita di fede comunitaria e individuale, in quanto ne mettono in questione la capacità di coinvolgimento e la forza di umanizzazione in un settore cruciale per lo sviluppo.

Sul terreno della scuola e del suo futuro si viene così ad avere un "luogo" privilegiato di realizzazione di quelle che sono state indicate come le due finalità principali del Progetto culturale orientato in senso cristiano: "quella dell'evangelizzazione della cultura e dell'incarnazione della fede e quella dell'apporto dei cattolici alla vita del paese" (Card. Ruini).

È nella scuola, infatti, più che altrove, che si può "accordare attenzione più assidua e critica [...] a quelle forme civili del vivere [...] che concorrono a plasmare modi di pensare, sentire ed agire dell'uomo, che presiedono in genere alla percezione del reale" (G. Angelini).

Ciò sembra valere in special modo per la scuola del nostro paese, oggi.

## 2. In un momento di difficoltà, di attese e di ricerca

A parte le complesse problematiche del contesto socio-culturale e quelle derivanti da un quadro socio-politico piuttosto deteriorato, per suo conto la scuola ha oggi da far fronte a problemi strutturali e culturali specifici, che si vanno ammassando senza soluzione da qualche tempo: la scolarizzazione di massa; il rapporto con la produzione sociale; l'incidenza delle nuove tecnologie informatiche; il regime di concorrenza cui essa è sottoposta dal potere economico-sociale, dall'opinione pubblica e dalle altre agenzie sociali di formazione.

Le difficoltà di sempre si manifestano oggi in modo più eclatante.

La scuola non solo sembra aver perso la sua priorità di formazione culturale (specie nei confronti di quella "scuola parallela" costituita dal sistema della comunicazione sociale e del divertimento organizzato), ma sembra quasi del tutto fuori dai circuiti di elaborazione della cultura. Molti insegnanti si sentono demotivati e sfiduciati a fronte delle carenze strutturali e istituzionali. L'istruzione scolastica continua a penalizzare i giovani delle classi meno abbienti. Il curriculum scolastico appare sempre più distante, se non proprio scollato dai modi di vita e dalla domanda giovanile.

E tuttavia l'educazione rimane questione centrale per l'oggi e per il futuro del paese (CEI, 1995). La scuola è in veste da una nuova domanda di formazione, attestata:

- su un più vivo senso delle libertà e dei diritti personali;
- su una rinnovata domanda di autorealizzazione personale e professionale all'altezza dei tempi e dei nuovi modi sociali di vita;
- sul problema di un inesaudito ed impellente bisogno di senso;

- su un diffuso e rinnovato anelito di sacro e di religiosità;
- su nuove esigenze culturali, attorno ad alcuni bisogni-valori, quali la pace, lo sviluppo, la solidarietà, la convivenza democratica, la salute, la prevenzione, l'interculturalità, l'essere cittadini del proprio paese, dell'Europa, del mondo.

Il "Libro bianco" su Istruzione e Formazione della Commissione delle Comunità Europee (1995), ricorda che i giovani e gli adulti europei hanno da affrontare senza dilazione la sfida della "società conoscitiva".

Si tratta, evidentemente, di richieste che eccedono le possibilità della scuola e che investono l'insieme delle agenzie sociali di formazione, le famiglie, la società politica, la comunità civile, le chiese. Ma, certo, interpellano in modo nuovo la scuola come istituzione sociale ("l'agenzia scuola"), come prassi scolastica di insegnamento/apprendimento (il "fare scuola"), come vita scolastica ("andare a scuola"), sia nel suo insieme sia nella specificità dei suoi diversi ordini, gradi e indirizzi. E mettono in questione anche la funzione docente e non docente, la dirigenza scolastica, la formazione iniziale e "in process".

Il Progetto culturale orientato cristianamente ne viene a sua volta provocato a meglio definirsi e ad esplicitare la sua progettualità concreta, specie in termini di indicazioni, di orientamenti, di prospettive di valore, di proposte operative, atte a rispondere a tale volume di richieste formative.

### 3. Nella continuità e nel rinnovamento di una tradizione educativa

Il Progetto culturale riprende quanto viene dal vissuto e dal patrimonio culturale ecclesiale. In questo senso una prima serie di indicazioni progettuali nella linea di esso, a riguardo della scuola, possono venire direttamente dalla inesausta tradizione educativa scolastica, cristianamente ispirata, che - pur nei limiti di ogni impresa storica, e nelle differenze carismatiche individuali e congregazionali - mostra aspetti ancora significativi per l'oggi e per il futuro della scuola di tutti. Si tratterà di continuarla e, caso mai, di rinnovarla, attuandola in concreto con le forze a disposizione, nel confronto con i modi attuali della scuola pubblica, e rapportandosi con la popolazione scolastica attuale.

Di questa tradizione secolare - maturata in particolare nel corso degli ultimi due secoli, in concomitanza con l'evolversi della coscienza pedagogica più avvertita - mi sembrano rilevanti in particolare:

1) la convinzione di fondo che l'istruzione è un'"illuminazione della mente per irrobustire il cuore" (don Bosco) e che l'apprendimento è, sì, affare di intelletto, ma anche (e forse soprattutto) "affare di cuore", di "buon esempio", di bontà, di ricerca e di pratica della giustizia;

2) l'idea che l'istruzione debba riferirsi ad un concetto di azione edu-

cativa, vista essenzialmente come "maieutica" della persona: sulla base di una concezione antropologica dell'educando, soggetto che non è da idolatrare, ma neanche semplicemente da plasmare, perché è vita da promuovere e persona da suscitare e da sostenere nel processo di qualificazione umana dell'esistenza individuale e comunitaria;

3) l'esigenza di una cultura ispirata ad un "umanesimo integrale" sia come forma che come contenuto dell'apprendimento, nella prospettiva di quella "civiltà dell'amore" (Paolo VI), di cui la dimensione religiosa costituisce l'orizzonte supremo di senso;

4) la concezione del rapporto e della relazione inter personale come strategia "prima" del far scuola (che conforta la tradizione di fiducia, di stima, di rispetto, di dia logo, di incontro, di proposta che essa comporta; e pur nel la saggia attenzione alle tecnologie educative che l'innovazione scientifico-tecnologica offre);

5) la convinzione pedagogica della educatività dell'ambiente e del clima scolastico, collocata nel quadro più ampio della comunità educativa scolastica (di cui il Progetto Educativo di Istituto viene ad essere il quadro di riferimento emblematico).

#### **4. Per una scuola della vita e per una formazione culturale delle persone**

Oltre a ciò, una progettualità culturale orientata in senso cristiano, a me sembra che, in primo luogo, spinga ad assumere la scuola, la didattica e la vita scolastica come espressione particolare di quel vasto impegno storico di umanizzazione e di promozione umana, sancito dalla stessa Costituzione repubblicana.

In questa linea vorrei dire che la scuola, prima che trasmettere conoscenze, tecniche, ideali, prospettive di valore, ha il compito di "corrispondere" alla domanda di conoscenza, di abilitazione e di cultura che sorge implicitamente od esplicitamente dalle persone in crescita e che ricercano il senso della loro vita. La categoria della "responsabilità educativa" viene ad essere basilare.

E non in astratto.

Le persone concrete (individui, gruppi, comunità), con le loro specifiche proprietà, nel loro "datato" momento di sviluppo personale e nella loro singolare consistenza "ontologica", dovranno esserne il punto di partenza.

La persona, come orizzonte di valore, dovrà costituirne il termine di riferimento ideale, sempre ricordando che più che valori, la scuola ha da impegnarsi a promuovere personalità "valide".

Gli interventi educativi verranno ad essere intesi come un aiutare altri e se stessi a portare al meglio ciò che è dato a ciascuno e al gruppo sco-

lastico, nelle "misurate" possibilità personali e storico-contestuali, secondo modi umanamente degni (e quindi "discreti"), apprendendo a convivere con quel minimo di contraddizione e di pena che la vita in prima persona e comunitariamente comporta.

Ed insegnare vorrà dire non solo far apprendere belle idee o prospettare grandi progetti o fornire brillanti modelli ed abilitare a tecniche efficienti ed efficaci, ma significherà piuttosto stimolare ed aiutare a crescere (e qualificare umanamente) soggettività personalmente individuate e situate, in modo che possano vivere dignitosamente la loro vita, relazionarsi, partecipare alla vita comunitaria, sviluppare le proprie ed altrui potenzialità di lavoro professionale, in vista di una buona e valida qualità della vita individuale e comunitaria.

Di meno non si può pretendere.

Il corrispettivo pedagogico-didattico sarà una didattica attenta a tutti, in particolare ai più deboli (in linea con quella preferenzialità di servizio ai poveri indicata dal Vangelo).

L'imperativo del "prima la persona" sarebbe vuota conclamazione, se sorvolasse e non tenesse in conto le dinamiche concrete degli alunni, degli studenti e delle studentesse. In molti casi si tratterà di lavorare, per così dire, ai gradi previ o alla soglia dell'umano in quanto si dovrà stimolare a ritessere la trama della personalità e dell'esistenza. Una grossa aliquota del lavoro scolastico andrà nel senso di "restituire la parola" ad esistenze al limite del mutismo; di aiutare a recuperare la propria interiorità, superando un fare esperienza, inteso solo come totale estraniamento da sé o come consumo di oggetti, persone, emozioni; di stimolare ad allargare la capacità di visione e di giudizio critico, suscitando problemi e domande di senso con qualche spessore di futuro; di mostrare possibilità realistiche di azione, di spazi e di luoghi in cui poter vivere e realizzare i significati intravisti, educando a saper porta re il divario tra ideale e reale e, d'altra parte, a passare gradatamente dall'uno all'altro e viceversa.

## **5. La mediazione culturale per una formazione integralmente umana**

Un secondo contributo di una progettazione culturale cristianamente orientata è riferibile alla specificità della mediazione scolastica.

È comune pensare il "far scuola" e "l'andare a scuola" come momento di rilettura e rivisitazione sistematica e critica della cultura scientifica e antropologica (quella delle discipline e quella del contesto), in modo tale che, attraverso gli strumenti e le procedure dell'insegnamento e dell'apprendimento, gli alunni possano passare da non cultura o da una cultura vissuta ad una cultura intellettualmente ricostruita.

Nel pluralismo e nella complessità sociale attuale, diventa necessario chiedersi seriamente quale patrimonio sociale di cultura si intende trasmettere ed offrire alle nuove generazioni; e quale tipo di formazione culturale si intende favorire, al fine di aiutare i giovani e le giovani ad essere soggetti attivi, produttori e non solo consumatori di cultura.

Si può far rientrare in questa preoccupazione socio-pedagogica il lavoro della Commissione Ministeriale ("Commissione dei Saggi") incaricata di individuare "le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni".

Sono note le critiche ad essa. Ma il compito rimane.

In questa ricerca di una nuova "paideia" scolastica, può risultare utile l'apporto di quella che ecclesialmente viene detta "la funzione critico-profetica" che la comunità credente ha da svolgere nei confronti della cultura sociale del proprio tempo. Indico alcune piste che mi sembrano rilevanti per la cultura scolastica.

Anzitutto *nella linea della "critica"*.

Gli esiti negativi dei modelli di sviluppo del "Welfare state", e prima ancora dell'ideologia dello sviluppo illimitato, ci hanno aiutato a capire che occorre passare dall'*avere* all'*essere*. Ma forse oggi, specie dopo la caduta del modello della prassi liberatrice di ispirazione marxista (e nel contesto della questionabile ripresa dell'economicismo capitalistico liberistico), si fa più facile intendere che occorre passare anche da una priorità dell'*agire* a quella dell'*essere*: pena di umiliare la qualità umana della vita, facilmente sbilanciata sull'utile, sul funzionale, sul produttivo, sull'efficiente ed efficace, a scapito della gratuità, della contemplatività, della riflessività, della saggezza, dell'esteticità ed eticità della vita, della pacifica con-vivialità, della non-violenza dei rapporti interpersonali e sociali.

Le insufficienze dell'economicismo attuale e del modello occidentale di sviluppo (oltre che la positiva reazione delle religioni e di persone profondamente spirituali) ci invitano anche a *criticare gli sbilanciamenti ed i tabù della modernità occidentale*: lo sbilanciamento sull'io (che riduce l'altro ad oggetto e non riesce a vederne l'alterità soggettiva e il volto di una irriducibile interiorità, proprietà e soggettività); lo sbilanciamento sulle cose mercificate da possedere e consumare (per cui diventa preponderante ed ossessivo il "carpe diem" e diventa difficile vi vere umanamente quello che si sta facendo e vivendo, come vuole l'antico detto "age quod agis" o più precisamente il "kairòs" evangelico); il "tabù" del dolore, della sofferenza, della morte, dell'handicap, dello svantaggio economico (fors'anche collegato ad un modo di vedere la vita tutta chiusa nella "curva dei giorni"), che pertanto si cercano di evitare in tutti i modi (invece di affrontarli e viverli al meno dignitosamente in senso di libertà e di umanità, se non in senso religioso di significazione escatologica di una umanità più "alta").

Questa critica culturale cristiana trova alimento nel mistero dell'incarnazione del Signore, nella rivelazione dell'amore misericordioso di Dio, nella "vivificazione" del lo Spirito operante nel tempo e nella storia.

Ma in questi riferimenti, si trova pure *l'anima di quella "profezia"* che - in una dialettica di "già e non ancora" - permette di mettere in evidenza:

- La centralità (non solo religiosa ed etica, ma anche culturale e peda-

gogica) del *"vangelo della vita"*, del mistero della creazione, dell'alleanza e della figliolanza tra ogni umanità e Dio, nel Figlio di Dio fattosi carne e "misteriosamente unito ad ogni uomo" (Giovanni Paolo II).

- La *"riconciliazione"* tra umano e divino, tra tempo ed eternità, per cui ogni uomo ed ogni creatura può essere vi sta come fratello e sorella (s. Francesco); e per cui, al fine di essere "grande" non c'è più bisogno di essere maschio, adulto, sano, ricco, bianco, civilizzato, appartenente al popolo eletto; perché si è amati fin dal seno materno; non c'è più schiavo o libero, uomo o donna, giudeo o greco, perché tutti ci siamo "abbeverati allo stesso Spirito"; e tutti si è fatti capaci di dare un positivo apporto alla costruzione del corpo sociale, "fino alla misura che compete all'umanità del Cristo risorto" (come insinua san Paolo nella Lettera agli Efesini, cap. 4, vv. 1-13).
- La *profezia de "il di più di Dio"*, rispetto a pensieri "troppo umani", sia riguardo ai modi di parlare e immaginare Dio stesso, ma sia anche:
  - a) riguardo ai modi di pensare ciò che giusto, basato non su criteri umani ma sulla sovrabbondante misericordia divina (che fa piovere sui giusti e sugli ingiusti, che fa splendere il sole sui buoni e sui cattivi, che non spegne il lucignolo fumigante, che non spezza la canna incrinata, che non vuole la morte del peccatore ma vuole che si converta e viva, che va incontro al figlio prodigo e ricerca la pecorella smarrita...);
  - b) riguardo al "destino ultimo" dell'esistenza individuale e collettiva, "escatologicamente" proiettata verso "i cieli nuovi e la terra nuova in cui abita definitivamente la giustizia e verso la piena comunione con Dio.

In questo orizzonte si intravede la possibilità di una cultura e di una formazione che permettono di aprire le porte alle *speranze* umane (Giovanni Paolo II) e di stimolare ad atteggiamenti di vita creativi ed oblativi, oltre gli stessi presenti limiti storici.

Ovviamente si tratta di intuizioni espresse in un linguaggio religioso, che chiedono di essere "ridette" nei termini (e nei limiti) delle nostre capacità attuali di codificazione culturale e pedagogico-didattica.

In questa linea credo che il contributo dei cattolici alla scuola del domani - nel dialogo e nella discussione con le altre parti sociali - troverà in un'umanità e un umano così dilatato e connotato il suo "quadro di riferimento contenutistico e valoriale"; e ricercherà nell'unità della ragione - arricchita dalla molteplicità articolata degli approcci, delle codificazioni, dei linguaggi, delle discipline - la sua "forma culturale"; ed avrà come sua "forma pedagogico-didattica" l'educare nell'istruire, nel formare, nel socializzare, nell'abilitare ad apprendere con gioia per tutta la vita.

## 6. L'attenzione alla dimensione etica e religiosa dell'istruzione scolastica

Ma certamente un terzo contributo di una progettualità educativa, cristianamente ispirata, consiste nell'evidenziare la dimensione etica e religiosa dell'istruzione, della formazione e dell'educazione scolastica, fin dai suoi inizi (che invece sono sempre piuttosto trascurate o intenzionalmente sottaciute o misconosciute nei documenti politici e nei rapporti internazionali).

L'insegnamento disciplinare, le iniziative interdisciplinari e le attività extra-curricolari permettono di apprendere idee, visioni di fondo, modelli, tecniche, metodi, strategie conoscitive ed operative, ma anche valori da riconoscere e da ricercare e verità da scoprire e da apprezzare. Attraverso l'assunzione critica e sistematica delle idee regolatrici delle discipline scolastiche si è avviati a cogliere le logiche del sapere disciplinare e ad allargarsi ai grandi snodi procedurali e contenutistici della cultura in generale. In tal modo nel corso dei processi di apprendimento scolastico gli allievi sono aiutati "rileggere" il loro a fare esperienza del mondo, della storia, della vita.

Ma, attraverso la formazione culturale, alla scuola si chiede non solo di imparare ad apprendere, ma anche che sia no poste le basi cognitive, motivazionali e socio-affettive per una vita di libertà e di responsabilità nel privato e nel pubblico, con quel minimo di capacità di auto-trascendenza che questo comporta, in concorso con le altre agenzie sociali di formazione (famiglie, sistema della comunicazione sociale, chiese, organizzazione del divertimento e dello sport, formazione professionale...).

In questa transfinalizzazione dei processi di apprendimento, si intravede il contributo formativo che *a tutti* può venire dall'analisi critica e sistematica della cultura religiosa, al cui interno il patrimonio di fede cristiano viene a porsi come un "tesoro culturale" da cui attingere "cose nuove" e "cose antiche", nel raffronto sistematico con altre culture e professioni religiose e di fede. Ma probabilmente ciò richiede di ripensare meglio - in concomitanza con il prospettato riordino dei cicli ed ordini scolastici - l'attuale disciplina relativa all'insegnamento della religione nella scuola pubblica statale e nella stessa scuola cattolica.

## 7. Professionalità, vocazione, servizio

Peraltro l'ispirazione cristiana permetterà di comprendere meglio la stessa professionalità scolastica.

È infatti relativamente facile intravedere per i cristiani, nell'essere insegnanti o dirigenti o comunque operatori scolastici, una "vocazione specifica" all'interno della globale vocazione personale ed ecclesiale (magari in continuità con carismi particolari a gruppi o movimenti cristiani).

Fare appello alla "vocazione" nella professionalità scolastica in gene-

re, può apparire eccessivo. Ma, forse, solo a prima vista. Infatti può risultare stimolante in più sensi:

1) perché spinge ad essere più attenti agli aspetti della personalità profonda che fanno da sostrato alla professionalità educativa. Vocazione o non vocazione, anche da un punto di vista laico può essere interessante valutare e tenere conto delle tendenzialità personali, delle propensioni soggettive, delle sensibilità particolari che "spingono" a scegliere professionalità scolastiche o facilitano (o all'opposto rendono difficile o sofferto) l'assolvimento di ruoli formativi;

2) perché chiede di studiare (e di tener in debito conto nella formazione) le motivazioni "alte", le intenzionalità etiche, le volontà di impegno sociale, il senso civico ed ecclesiale (ed i loro contrari), che possono essere alla base della scelta personale nel campo della formazione o che motivano valorialmente la pratica educativa scolastica;

3) perché dà spessore pedagogico (ed una certa centralità sistemica) alla categoria della "responsabilità educativa", che sorge dall'incontro e dal rapporto interpersonale con gli alunni;

4) perché si comprende meglio la intrinseca dimensione di "missione" civile (e religiosa) dell'insegnare, in quanto si è "chiamati" e "mandati" dalla società (e dalle chiese) "preoccupate" per la vita umanamente degna dei suoi membri: rafforzando così l'idea del "servizio" scolastico (di cui la recente "carta dei servizi" può essere vista come una misura sociale concreta, ma sempre discutibile se carente di riferimenti motivazionali).

## 8. Una specifica spiritualità?

Infine, un progettualità culturale, cristianamente ispirata, potrebbe mandare in onda anche l'esigenza di una "spiritualità" specifica per chi opera nella scuola.

Anche qui, il discorso non si circoscrive necessaria mente all'"hortus conclusus" della scuola cattolica o all'azione di dirigenti, insegnanti, personale scolastico cristiani, operanti nella scuola statale, come precisa il documento "Il laico cattolico nella scuola" (1982).

Infatti, al di là della sua "caratterizzazione" religiosa, la categoria della spiritualità potrebbe essere di buon aiuto ai fini dell'identità personale e dell'incisività di azione di chiunque opera nella scuola. Se ne può considerare corrispettivo "laico" la categoria dell'"integrazione", assunta come ricerca di unitarietà e come qualità unificante della professione formativa. Essa è giocata a diversi livelli:

1) a livello personale, come integrazione tra vita, cultura e agire; tra personalità e ruoli; tra continuità e differenza di genere, di appartenenze vitali, di stagioni di vita; tra prima formazione ed aggiornamento continuo;

2) a livello di competenza culturale, come integrazione di esperienza soggettiva, di tradizione culturale e civile, di ispirazione ideale e/o di fede, di conoscenza scientifica, di tecniche pedagogiche e didattiche, di operatività personale e comunitaria;

3) a livello di azione educativa e didattica, come integrazione tra conoscenza disciplinare e connessione interdisciplinare, tra apprendimento specifico e trasferimenti culturali e vitali, tra azione didattica individuale ed azione comunitaria;

4) a livello di stili di apprendimento, come coniugazione dinamica ed integrazione di sentire, osservare, teorizzare, progettare, operazionalizzare.

## 9. Conclusione

Rispetto a queste prospettive ideali, l'oggi scolastico, nella sua cruda e difficile realtà, stimola i singoli credenti, docenti e discenti, a non schivare il valore arduo della scuola, grembo vitale per le generazioni in crescita, lo si voglia o no. Forse si potrebbe persino parlare della necessità di una "presenza missionaria" nella scuola, di una condivisione coraggiosa, capace di dialogo e di confronto nella dialetticità delle prospettive e dei riferimenti, nel conflitto delle interpretazioni, e nella coscienza di una vasta reciprocità di dare e di ricevere in termini di umanità, di cittadinanza, di compartecipazione corresponsabile con docenti e discenti dalla "volontà buona" e civilmente impegnata.

E più radicalmente, mai come oggi si capisce quanto è importante fare dell'educazione in genere e di quella scolastica in particolare una "scelta di vita" (Giovanni Paolo II), un modo di essere persona, cittadino, lavoratore e credente. Mai come oggi c'è da ridire tutta l'importanza di gruppi, di movimenti o di comunità che facciano dell'operare nella scuola lo scopo primario del loro costituirsi, come fu nei secoli scorsi per tante Congregazioni sorte attorno a grandi intenzionalità educative.

Ma resta vero che tutto ciò richiede di essere supportato economicamente, strutturalmente, socialmente, culturalmente. Altrimenti sarà estremamente difficile trovare "nell'educazione un tesoro" (J. Delors) per il nostro paese, per l'Europa, per il mondo.

## 10. Nota bibliografica

Trattandosi di un seminario, si sono offerti "input", senza troppo preoccuparsi di esplicitare la base documentaria e i riferimenti bibliografici. Si indicano tuttavia i testi tenuti presenti, citati (e talora quasi parafrasati):

### 1. Documenti ecclesiali e civili

- *Gravissimum educationis* (Concilio Vat. II, 28.10.1965);
- *La scuola Cattolica* (Congreg. per l'Educazione Cattolica, 19.3.1977);
- *Il laico cattolico nella scuola* (Congreg. per l'Educazione Cattolica, 15.10.1982);
- *La dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica* (Congreg. per l'Educazione Cattolica, 7.4.1988);
- *Un maestro per l'educazione* (Giovanni Paolo II, 31.1.1988);
- *Per la scuola. Una lettera agli studenti, ai genitori, a tutte le comunità educanti* (CEI, Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università, 25.04.1995);
- *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. "Libro bianco su Istruzione e Formazione"* (Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 29.11.1995);
- DELORS J. (Ed.), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1996;
- *Una comunità educativa che aspira ad educare nella fede* (Congreg. per l'Educazione Cattolica, 15.10.1996);
- *Progetto Culturale orientato in senso cristiano* (Presidenza CEI, 28.1.1997);
- RUINI Card. Camillo, *Riflessione introduttiva per il "Forum del Progetto Culturale"* (24-25.10.1997);

### 2. Studi

- ANGELINI G., "Progetto culturale". Il senso pertinente di una formula ambigua, in "Teologia", 20 (1995), 211- 222;
- BRAIDO P. (Ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, 2 voll. Roma, LAS, 1981;
- CALZECCHI ONESTI R., *Per un codice di deontologia professionale dell'insegnante*, in "La Scuola e l'Uomo", 47 (1990), 7/8, 193-194;
- CEI, *La presenza della scuola cattolica in Italia. Atti del I Convegno Nazionale* (Roma, 20-23.11.1991), Brescia, La Scuola, 1992;
- CORRADINI L. *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, Roma, Edizioni SEAM, 1995;
- DEMETRIO D. (Ed.), *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990;

- GROPPPO M. (Ed.), *L'educatore professionale*, Milano, Vita e Pensiero, 1990;
- GUARDINI R. "La credibilità dell'educatore" in ID., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1987, 221-236;
- MASSA R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, Roma/Bari, Laterza, 1997;
- MURST, *Formazione e ricerca nell'area della pedagogia e del le scienze dell'educazione*, Roma, Istituto Poligrafico Zecca dello Stato, 1992;
- NANNI C., "Ripensare l'ispirazione cristiana nella formazione degli educatori" in *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni novanta*. XXXIII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 1995, pp. 106-117;
- NANNI C., *Ridisegnare l'identità-presenza della scuola cattolica*, in "Docete", 51 (1995), 3, pp. 128 - 144;
- POSTMAN N., *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Roma, Armando, 1997;
- ROVEA G., *Insegnare: una vocazione*, in "La Scuola e l'Uomo", 47 (1990), 3, 44-45;
- RUINI Card. Camillo, *La scuola e il progetto culturale orientato in senso cristiano*, in "Docete", 53 (1997), 1, 44-53;
- SCURATI C., *Pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1997;
- VERTECCHI B.(Ed.), *La scuola tra realtà e utopia*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.



# L'idea di scuola: una sfida per il futuro

## Il Parte

### Aspetti istituzionali

Prof. Cesare Scurati  
*docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione  
dell'Università Cattolica di Milano*

L'intervento, che non pretende di avere un carattere sistematico-esauritivo ma di svolgere una funzione di chiarificazione problematizzante, intende mettere in evidenza i nodi critici inerenti alle prospettive di trasformazione della scuola in Italia sotto il profilo istituzionale, vale a dire in quanto cambiamento (o insieme di cambiamenti) rivolto a modificare in maniera oggettualmente (legislativamente, normativamente, amministrativamente) avvertibile (vincolante, permanente) la situazione data. Inoltre, è opportuno aggiungere che l'analisi verrà concentrata su alcuni punti considerati focali e verrà condotta mediante un approccio di natura strettamente tecnica, senza nessuna ambizione di ordine ermeneutico o politico-dialettico. In ogni caso, si cercherà di offrire anche qualche indicazione tendenziale di preferenza e si presenteranno alcune sintesi delle indicazioni desumibili dalla ricerca nazionale ed internazionale.

#### 1. - Autonomia

La sostanza della questione è connessa al gioco di tre elementi: potere, risorse, controlli.

Dal punto di vista istituzionale, infatti, si profilano due aspetti di importanza cardinale:

A - ALLOCAZIONE DEL POTERE - La domanda fondamentale riguarda l'ammonto di potere 'reale' che si trasferisce e le vie attraverso le quali ciò avviene. È quindi interessante prendere in considerazione i modelli relativi a questo processo e gli interrogativi che ciascuno di essi propone.

#### MODELLO DEL DECENTRAMENTO

Gli interrogativi toccano gli obiettivi in gioco, secondo un duplice piano di riferimento:

- si facilita l'adempimento delle funzioni del centro oppure si potenzia la significatività dei punti vitali periferici?
- si migliorano le prestazioni oppure si rispettano le originalità e le peculiarità distintive?

#### MODELLO DELLA DEVOLUZIONE

I dubbi concernono i limiti della competenza decisionale:

- quali sono i livelli decisionali ultimativi (cioè le istanze che decidono irreversibilmente, vale a dire senza ulteriori rimandi)?
- quali sono le riserve di decisione che il centro, o comunque le istanze superlocali, mantengono in atto?

#### MODELLO DELLA RESPONSABILITÀ

In questo caso, si ha a che fare con delle 'consegne' e con l'esercizio di un diritto-dovere:

- esistono dei confini o no alla consegna (cioè: la responsabilità è assolutamente discrezionale)?
- come si definiscono i criteri di riconoscimento del diritto-dovere alla responsabilità?

B - DETERMINAZIONE DELLE MODALITÀ COMUNITARIE - Una volta stabilito il principio di autonomia, sorge comunque il problema di come garantire beni (risultati, effetti, valori) comuni.

Anche a questo proposito, è importante riconoscere i modelli in campo e le relative logiche:

#### MODELLO ANTICIPATORIO

Gli spazi ed i descrittori dell'autonomia sono stabiliti 'prima' del verificarsi degli eventi possibili (logica dell'*autorizzazione*: si può fare ciò che è permesso).

#### MODELLO SANZIONATORIO

Gli spazi ammessi sono quelli che conseguono alle verifiche dei comportamenti tenuti, dei loro risultati e dei loro effetti (logica della *valutazione*: si può fare ciò che riesce).

#### MODELLO SIMULTANEO

Si pone in essere una 'rete' collaborativa di istanze differenti che si comprendono e si valorizzano reciprocamente (logica della *compresenza*: si fa ciò che si progetta).

Venendo ora ad una delineaione di carattere tendenziale, l'impostazione personalistico-cristiana suggerisce una posizione idealtipica quanto mai chiara, nella quale si opera una embricazione reciproca dei caratteri di responsabilità e di simultaneità, nel senso di dar corpo ad una comunità di autonomie, ciascuna delle quali è fondata nella propria ragione culturale e morale e, nello stesso tempo, partecipa ad obiettivi e valori universalmente condivisi.

Non è inutile, allora, chiedersi quali sono le difficoltà e gli ostacoli che si incontrano lungo questo percorso.

Credo che, in definitiva, ci si possa concentrare su due essenziali fattori: da una parte, il persistere di rilevanti controtendenze di natura ideologica - alcune per tutte: amministrativismo, economicismo, dirigismo...; dall'altra, l'effetto ansiogeno derivante dall'incertezza nei confronti di esperienze e di esiti fin qui sconosciuti: timore dell'inefficienza, paura della confusione....

A queste preoccupazioni si possono accostare le indicazioni provenienti dalle prime ricerche e ponderazioni dedicate all'argomento. Stando soltanto alle evidenze di maggior impatto:

- le garanzie effettive delle condizioni di uguaglianza diventano obiettivamente difficili: esse non sono ovviamente incluse nel disegno autonomistico e non ne conseguono spontaneamente, ma devono essere oggetto di una precisione e di una implementazione specificamente orientate;
- esiste, da parte dei soggetti toccati dal cambiamento, una percezione di minaccia e, di conseguenza, un atteggiamento di resistenza difensiva, per superare il quale si tende a far ricorso a procedure di carattere coercitivo-autoritario, che comportano il rischio di cadere nella contraddizione di 'imporre' l'autonomia e non di suscitarsela;

Le risposte si possono collocare sul piano di una efficace politica sociale e di una leale gestione del cambiamento.

Ponendoci ora nell'ottica della scuola cattolica, è evidente che un descrittore quanto mai concreto di rilevanza è costituito dal problema della *parità*, che riconduciamo, per l'occasione, a quanto si è potuto ricavare, in sintesi finale, dal lavoro svolto per la FIDAE (attualmente in corso di pubblicazione) sugli 'indicatori di qualità' per la scuola cattolica.

Rispetto al nostro tema, si può fare una distinzione fra:

A - indicatori di compatibilità	B - indicatori di differenziazione
pubblicità professionalizzazione	carismaticità

Il problema attuale, nella sua essenza, si può leggere così: la scuola cattolica presenta indicatori molto elevati quanto alla sua natura 'pubblica' (storica, nazionale, costituzionale) ed al suo livello 'professionale' (comportamenti, procedure, metodi, innovazioni) ed è contemporaneamente tenuta ad incrementare il suo proprio carattere di carismaticità (specificità formativa, testimonianza di fede, non fungibilità della mission, ecc.). È evidente che il nodo del problema consiste nel come rendere non conflittuali fra di loro le due serie di indicatori, nel senso che il comparto A (condizione istituzionale primaria: essere scuola realmente 'pubblica') non deve annullare il comparto B (requisito teologico-ecclesiale: essere scuola realmente 'cattolica'): se si analizzano i contrasti in gioco, non è difficile notare lo scarto fra una visione per cui B è sottrattivo di A (laici-

smo: il carattere di cattolicità nega quello di pubblicità) ed una per cui esso è invece integrativo-aggiuntivo (personalismo cristiano: il carattere di cattolicità accoglie, eleva e potenzia quello di pubblicità).

## 2. - Riordino dei cicli

La prima considerazione è che, dal punto di vista della teoria del cambiamento sociale, siamo di fronte ad una vera e propria riforma, cioè ad una modificazione esplicita di regolarità rilevanti in tutto un sistema o in parti molto significative di esso. L'analisi può riguardare tanto le motivazioni (ragioni, intenzioni, aspirazioni, ecc.) enunciate quanto le configurazioni previste (nuove scansioni, nuovi comparti, ecc.).

Il piano istituzionale è interessato al secondo aspetto, ma non può ignorare per lo meno il tema fondamentale della «modernizzazione», che appare declinato in primo luogo come adeguamento a (effettivi, ipotetici...) standard europei. Non va dimenticato che l'accordo del Governo con le parti sociali sul lavoro (novembre 1996) e l'adeguamento agli standard europei rappresentano, per ormai acquisita evidenza, le 'metamatrici' del disegno.

Possiamo legittimamente chiederci se il concetto di 'modernizzazione' impiegato è sufficientemente incisivo, chiaro e condiviso, se il suo rapporto ad elementi di natura sociocentrica e scientifica è sufficiente ed esaustivo e se gli elementi di riferimento comparativo internazionale sono consistentemente convalidati.

Articoliamo la risposta su differenti piani.

Non si può negare, in primo luogo, la presenza di componenti di buona consistenza pedagogica (prospettiva della "lifelong education", attenzione all'apprendimento metacognitivo, preoccupazione per il raccordo fra itinerari formativi e collocazioni professionali), cui si alternano però passaggi assai meno garantiti e persuasivi (l'assolutizzazione dell'uscita a diciotto anni, l'insistenza sulla linearità sequenziale degli sviluppi curriculari, ecc.: ne riparleremo più avanti).

In termini più strettamente istituzionali, si evidenziano aspetti come:

A - RISTRUTTURAZIONE DELL'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA: si verifica un'anticipazione da un lato ed un prolungamento dall'altro, con una ridefinizione delle 'case' istituzionali (ultimo anno della materna, ciclo primario, primo biennio del secondario).

Le principali perplessità riguardano due punti:

- non è chiaro se il 'ciclo primario' costituisce una struttura unitaria o un aggregato sommativo: il dato modifica sensibilmente l'effetto, universalmente giudicato positivo, della de-frammentazione del percorso scolastico, ritenuta il principale correttivo nei confronti della dispersione;
- l'ultimo anno della scuola dell'infanzia appare sempre più pericolosa-

mente esposto al rischio dell'anticipazione degli apprendimenti formali.

B - CONTRAZIONE DELL'ETÀ DI USCITA TERMINALE dal sistema scolastico: avviene l'allineamento al traguardo conclusivo dei diciotto anni.

Cogliamo i più insinuanti punti di domanda:

- si tratta di una tendenza assolutamente incontrovertibile e necessaria sul piano del raffronto internazionale oppure di una scelta indipendente da questo?
- è in gioco il rispetto per le caratteristiche di maturità degli studenti oppure prevale la razionalizzazione della sempre più evidente incapacità di saperli tenere positivamente a scuola?

C - FLESSIBILITÀ DI INTERAZIONI fra l'apparato di istruzione scolastica in senso formale e altri mondi dell'esperienza formativa (in primo luogo la formazione professionale ed il lavoro).

Fra le notazioni più ricorrenti figurano:

- una poco esplicitata avvertenza per il ruolo della famiglia;
- la necessità di stabilire con chiarezza il livello di cittadinanza formativa riconosciuta alla formazione professionale;
- il pericolo di creare una sovrapposizione fra l'istruzione universitaria e quella post-secondaria.

L'esigenza critica più diffusa, ad ogni modo, insiste sulla necessità di articolare in maniera più soddisfacente la prospettiva culturale-umanistica con quella razionalistico-efficientistica.

### 3. - Programmi

Il tema risulta, allo stato attuale, più implicito che dominante, ma non si può certo sfuggire alla domanda su quali siano gli approcci curricolari, sia in senso contenutistico che procedurale, cui fare attenzione.

Da quanto si dispone fino ad ora, si possono comunque arguire le linee intenzionalmente perseguite.

#### ESSENZIALIZZAZIONE

Riduzione della quantità delle informazioni a vantaggio della personalizzazione dei processi di apprendimento significativo.

Proponiamo la tavola di discussione:

- quali sono i criteri di selezione (essenzializzare vuol dire scartare: è soltanto questione di quantità o c'è altro? L'episodio relativo alla storia del Novecento è istruttivo al riguardo);
- quali sono le agenzie competenti a farlo? (La strategia dei 'quaranta saggi' non ha dato risultati attendibili su questo piano);
- quali sono gli effetti formativi attesi nello specifico della condizione storico-culturale-civile dell'Italia, paese a storia 'lunga' ed a 'legittimità' breve?

#### SEQUENZIALIZZAZIONE:

Evitare le 'ripetizioni' dispersive da un ordine di scuola all'altro.

Qui possiamo validamente impiegare non pochi dati di ordine psicopedagogico:

- pericolo di logicismo: la progressione lineare degli apprendimenti non è univoca per tutti i campi disciplinari;
- pericolo di intellettualismo (confusione dell' 'intelligenza' con la 'mente'): ignoranza del valore del principio 'ciclico' come regola della crescita della mente, che significa non ripetizione dell' identico ma trascrizione progressiva dell' apprendimento in ulteriori e più maturi contesti di significato;
- slittamento efficientistico: si traspongono criteri di economia procedurale settoriale (risparmio del tempo) ad universi di sviluppo e di accompagnamento personale.

Se il leitmotiv unificante è, anche a questo proposito, quello dell' autonomia, resta da stabilire come si intende risolvere il problema del rapporto fra curricoli nazionalmente prescritti e curricoli localmente decisi. Sorge, in tal modo, la questione del *core curriculum*, rispetto alla quale è possibile intravedere le seguenti alternative:

- il curricolo esterno alla scuola (in termini europei, si tratta di solito di quello nazionalmente prescritto) copre una percentuale variabile del tempo, ma può avere connotazioni diverse (contenuti nozionali indispensabili, traguardi formativi ineludibili, regole comportamentali vincolanti...);
- si utilizza un sistema a due terminazioni (centro-singole scuole) oppure un sistema a frazionamento progressivo di agenzie territoriali (governo, regioni, ripartizioni territoriali varie, ecc..);
- alle scuole si lasciano aspetti 'ornamentali' (es.: gioco, attività fisiche, gite e viaggi...) oppure aspetti costitutivi (es.: storia e costumi locali, attività economiche...)

Tanto per dare qualche ulteriore indicazione, dirò che l' impianto del "national curriculum" inglese appare ragionevole e ben distribuito, in quanto i contenuti sostanziali sono presenti anche nei curricoli di scuola e non si moltiplicano i luoghi di sovranità curricolare, col pericolo di una 'condominalizzazione' parcellizzante di ben scarsa attendibilità.

Rimane aperto il problema delle competenze nella elaborazione dei curricoli esterni alla scuola, poiché il ricorso alle pure e semplici rappresentanze riconosciute sul piano dell' eccellenza disciplinare produce pressoché inesorabilmente risultati di tipo sommatorio, enciclopedistico ed impraticabile. La possibilità di sintesi non riduttive e nello stesso tempo proponibili nei parametri temporali e psicodidattici propri della scuola è possibile soltanto con un accorto impiego di capacità di progettazione curricolare finalizzata a seconda dei contesti di impianto, nella quale gli elementi strutturalmente costitutivi sono rappresentati dalla disposizione alla sintesi formativa e dalla conoscenza dei contesti di applicazione.

#### 4. - Qualità della scuola e sistema di valutazione

Si può dare per acquisito che il presupposto per cui la qualità della scuola è intrinsecamente indefinibile e pertanto invalutabile sia stato abbandonato, ma restano sicuramente aperti temi come:

- la differenza da rispettare fra le nozioni di qualità dell'educazione, qualità dell'istruzione, qualità della formazione e qualità della scuola, che vengono invece trattate di solito come equivalenti;
- la precisazione degli elementi che si utilizzano per elaborare il costrutto 'qualità';
- l'esplicitazione dei punti di vista ammissibili-ammessi per compiere questa operazione;
- l'accreditamento delle agenzie autorizzate ad esprimere formalmente giudizi di qualità;
- la costruzione degli strumenti più pertinenti ed affidabili da impiegare.

In generale, ad una visione massimalisticamente esterioristica (solo chi 'non fa' la scuola può valutarla: l'utente giudica il prodotto) si contrappone una visione massimalisticamente intimistica (solo chi 'fa' la scuola può valutarla: gli estranei non possono capire oppure sono portatori di interessi e pregiudizi parziali), mentre cercano di farsi strada concezioni che si propongono di elaborare disegni di valutazione della qualità compatibili con i due lati del problema.

Gli sviluppi istituzionali si trovano a dover fare i conti con due fondamentali realtà:

A - SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE centrato sull'impiego di standard.

Riprendo le principali segnalazioni provenienti dalla ricerca nei sistemi scolastici già interessati a questo modo di procedere:

- le agenzie che elaborano standard finiscono per dirigere l'intero sistema, poiché l'attenzione per i risultati influenza irreversibilmente l'impianto delle attività;
- la preoccupazione per i risultati in termini oggettivi sovrasta quella per i risultati in termini soggettivi (maggior attenzione al successo che alla soddisfazione personale);
- si crea insensibilità verso i soggetti con difficoltà, che non rispettano gli standard o tendono ad abbassarli;
- gli standard di successo degli alunni tendono ad essere utilizzati anche per valutare gli insegnanti.

B - AUTOVALUTAZIONE D'ISTITUTO mediante indicatori di qualità.

Si tratta di una recente impostazione di lavoro, che richiede tempo ed impegno ma che produce sicuramente un elevato apprendimento professionale, poiché l'autoriconoscimento valutativo di gruppi di professionisti garantisce meglio l'assunzione di un atteggiamento consapevole e collaborativo in direzione del miglioramento.

Ovviamente, non mancano le domande:

- come conciliare i tempi 'lunghi' della formazione con quelli 'corti' della valutazione?
- come incrociare adeguatamente le istanze della soggettività autoriflessiva con quelle della oggettività misurativa?

In chiave prospettica, occorre insistere sulla opportunità di distinguere fra la valutazione di sistema e quella di scuola e, soprattutto, sull'avvertimento a non trasformare lo svolgimento di un compito (di valutazione) nell'esercizio di un potere (di direzione).

## 5. - Dirigenti e insegnanti

Sono in molti a chiedersi che cosa, alla fin fine, dovrebbe cambiare per i professionisti della scuola.

Pur essendo questo, in fondo, l'interrogativo più naturale, è anche, paradossalmente, quello sul quale i dati a disposizione non sono particolarmente abbondanti. Vediamo qualche notizia:

- il numero complessivo del personale della scuola dovrà ridursi nella misura del 3%;
- per gli attuali direttori e presidi avverrà l'inquadramento in una posizione di tipo 'dirigenziale' che comporta un apposito itinerario di riqualificazione;
- la nuova formazione iniziale degli insegnanti avverrà mediante un apposito corso di laurea per la scuola materna ed elementare ed una scuola di specializzazione postlaurea per le scuole secondarie.

In linea di massima, si può dire a ragion veduta che la ridefinizione dei *capi d'istituto* appare ora più chiara di quella degli insegnanti, in quanto le normative applicative dell'autonomia si soffermano su di loro con sufficiente estensione, lasciando intravedere rilevanti novità circa l'incremento delle competenze inerenti all'impiego ed alla valorizzazione delle risorse umane (leadership), la valorizzazione delle capacità di iniziativa e l'estensione delle responsabilità di budget.

Non è inutile, ad ogni modo, chiedersi se questo corrisponde - come credo si debba auspicare - ad un prevedibile miglioramento sul terreno della forza di presenza pedagogica.

Rispondere a questo interrogativo è tutt'altro che facile. È però possibile ricavare dalla ricerca disponibile in merito qualche non irrilevante spunto di riflessione:

- si attribuisce una crescente importanza al problema della dimensione degli aggregati scolastici: più numeroso è l'aggregato più impersonali diventano i rapporti di conduzione e, di conseguenza, meno realizzabile la presenza di una guida non meramente burocratico-amministrativa;
- esiste la tendenza ad una forte stratificazione professionale e quindi alla creazione di un distacco fra i dirigenti e gli insegnanti.

Pare opportuno, quindi, segnalare che anche il processo di riconoscimento e di affermazione della professionalità specifica dei dirigenti scolastici va attentamente seguito, allo scopo di tenere sotto controllo gli effetti distortivi di un approccio meramente economico-finanziario e di proporre le indispensabili misure di integrazione progettuale, consistenti nello sviluppare una concomitante politica di potenziamento (empowerment) professionale anche degli insegnanti (middle management, figure di sistema o altro) e, soprattutto, nel rafforzare e valorizzare l'autolettura 'educativa' da parte dei dirigenti scolastici stessi.

Quanto agli *insegnanti*, va individuato come elemento centrale di rilievo il principio dell'organico di plesso/circolo/istituto, cioè di un'allocatione d'impiego basata non su parametri meccanici di posto ma su individuazioni funzionali e progettuali di bisogno e di progetto. Questo dovrebbe comportare, come vantaggio, un miglior impiego delle effettive capacità personali e professionali e, come richiesta, una disponibilità consistente e verificabile alla cogestione di processi curricolari ad alta complessità progettuale.

Non si è comunque lontani dal vero se si dice che, in questo momento, mentre i dirigenti scolastici possono interpretare il passaggio in termini di incentivo-promozione-rafforzamento, fra gli insegnanti tende a prevalere un atteggiamento di estraneità e di timore, che si esprime soprattutto in una sensazione di impotenza e di non interlocuzione, nell'impaurita attesa per l'introduzione di rischi non indifferenti (valutazioni del rendimento, compensi differenziati secondo il merito, licenziamento) e nella resistenza ad assumersi compiti e responsabilità verso i quali si avverte di non essere adeguati (e non adeguatamente riconosciuti). Soltanto ristrette élite professionalmente ideologizzate e fortemente autopromozionali sembrano, per ora, investire molto nelle prospettive di riforma.

\* \* \*

Un quadro, ovviamente, non è una diagnosi; e nemmeno una prognosi. È però, sicuramente, uno specchio, nel quale riconoscersi e tramite il quale progettarsi al meglio: se - come nelle intenzioni - la superficie è sufficientemente limpida e la curvatura corretta.

# Conclusioni



**Prof. Giuseppe Savagnone**

*responsabile regionale per la cultura e la scuola della Sicilia*

## *Premessa*

Queste conclusioni intendono essere una sintesi, non una rassegna. Non ci proponiamo perciò, di elencare tutti i singoli, numerosi elementi emersi durante il dibattito di questi due giorni, ma di evidenziare alcune significative linee di convergenza, che possono costituire, in questo momento di incertezza e di ricerca, il punto di riferimento per la riflessione e per l'impegno dei cattolici nei confronti della scuola.

## *L'atteggiamento di fondo*

La prima cosa che colpisce, nel dibattito che si è appena concluso, è lo spirito di fondo che ha ispirato la stragrande maggioranza degli interventi. Un atteggiamento di positività e di sostanziale fiducia. In epoche passate, davanti alle crisi di transizione della società, la tentazione dei cattolici è stata quella di chiudersi sulla difensiva, in un atteggiamento di diffidenza e di condanna delle novità, in nome delle inevitabili ambiguità che esse contenevano e dei pericoli che presentavano.

Certamente quella che noi oggi ci troviamo a valutare è una situazione di passaggio, per l'Italia e per il mondo della scuola in modo particolare. Ma nella riflessione di questi giorni, pur senza minimizzare i problemi e le difficoltà, si sono cercati soprattutto gli elementi di fecondità e le opportunità che questa situazione offre. Che sono tanti. Il crollo dei muri e delle ideologie ha lasciato aperto uno spazio che forse mai era stato così aperto all'azione costruttiva di chi abbia qualcosa di valido da dire. È un immenso campo di possibilità che i cattolici si trovano davanti. E in questo Seminario se ne è avuta chiaramente la percezione.

Di più: gli stessi elementi critici del nuovo contesto contengono specifiche domande, che riportano in gioco concetti e principi propri della tradizione del pensiero pedagogico cristiano. Come in altri campi, anche in quello scolastico le sfide della storia sollecitano i credenti a scoprire o riscoprire germi di verità impliciti nel ricchissimo patrimonio della prospettiva evangelica e a valorizzarli, per rispondere a quelle sfide. Da questo punto di vista anche le contraddizioni e i problemi possono esser letti come una invocazione.

### *La comunità cristiana come soggetto aperto*

In un seminario su «I cattolici e la scuola» era inevitabile che si ponesse, più o meno esplicitamente, il problema del soggetto a cui le nostre analisi facevano riferimento, che in ultima istanza è la comunità cristiana. L'immagine di Chiesa che è emersa dalle relazioni e dagli interventi di questi due giorni è stata estremamente equilibrata. Da un lato, si è rivendicata con decisione la specificità dell'identità cristiana. Per i credenti non si tratta né di mimetizzarsi, né di addurre la comune appartenenza ecclesiale a un generico orizzonte di buone intenzioni e di sentimenti edificanti. La comune ispirazione evangelica implica, per gli operatori della scuola, l'adesione ad alcune idee-forza che, pur, nella varietà delle sottolineature, non può non caratterizzare la posizione dei cattolici.

Al tempo stesso, però, la comunità credente non si presenta nel grande dibattito sulla scuola in Italia come una fazione, impegnata a cercare vantaggi e a conseguire privilegi. La fermezza di alcune sue posizioni non contrasta con la sua sincera ricerca del bene comune, insieme a tutti gli altri interlocutori di questo dibattito. Anzi, è proprio in nome di questo bene comune - e non di un miope interesse di parte - che i cattolici si impegnano oggi nell'approfondimento e nell'affermazione di quelle idee-forza. Un intervento sottolineava, a questo proposito, che ormai, dopo la caduta dei muri, l'identità non dipende dalla contrapposizione ad altri, ma dall'originalità con cui ciascuno sa essere se stesso e contribuire all'impresa comune.

Questo ci rimanda, del resto, alla più profonda natura della Chiesa. Essa è nata nell'atto in cui lo Spirito, scendendo nel cenacolo il giorno di Pentecoste, ha spinto i discepoli che erano là rinchiusi ad uscire all'aperto, per parlare le lingue dei Parti, dei Medi e degli Elamiti. Comunità ecclesiale e missione non sono due termini separabili: l'esodo è all'origine del nuovo Israele, come lo fu dell'antico.

### *Scuola cattolica e associazionismo*

Questo modo di intendere il rapporto tra comunità ecclesiale e mondo della scuola si è chiaramente rivelato nelle considerazioni che sono state fatte, durante il Seminario, a proposito della scuola cattolica. Pur ribadendo le legittime richieste che riguardano l'effettiva attuazione della parità tra la scuola statale e quella non statale, si è parlato di quest'ultima esponendo sempre in primo piano il servizio che essa può rendere al sistema scolastico pubblico, sia attraverso una quantità culturale particolarmente elevata, sia per la specifica attenzione ad aspetti essenziali nell'educazione della persona, com'è quello relativo alla dimensione religiosa della vita.

Questa logica di potenziamento dell'identità cristiana proprio nell'apertura e nella condivisione, fa evidentemente appello ad una più

profonda formazione degli operatori scolastici cattolici. Nella misura in cui non ci si vuole trincerare dietro schieramenti precostituiti, ma accettare un confronto libero e aperto, è indispensabile un'attrezzatura critica adeguata. Da qui un richiamo, in qualche intervento, al recupero di una più intima compenetrazione, nei protagonisti del processo educativo, tra fede e ragione e, più ampiamente, tra fede e cultura. La coscienza credente - è stato detto - può illuminare le profondità del reale e dell'esperienza umana che altrimenti resterebbero nascoste e misconosciute.

In questo cammino formativo, come pure nell'impegno pratico in cui esso deve sfociare, non si può essere soli. Più volte è stata sottolineata la necessità di rilanciare l'associazionismo cattolico, sia a livello di studenti che a livello di genitori e di insegnanti.

### *Progettualità e speranza*

Alla luce dello stile di fiducia e di apertura di cui si è detto, non si può considerare un caso che l'espressione forse più spesso ripetuta in questo Seminario sia stata quella di "progettualità". Non si tratta, però, soltanto di fare "progetto", ma - è stato sottolineato - di acquisire una mentalità progettuale, senza cui gli stessi progetti rischiano di irrigidirsi in programmi statici, costruiti a tavolino e incapaci di seguire le continue trasformazioni della realtà.

Certo, si deve tener conto dell'osservazione che molti fanno, e cioè che nella società complessa progettare è una follia, tanto più se questa progettazione riguarda la cultura, che è la più sfuggente e imprevedibile delle espressioni umane. Ma, in una società che il crollo delle ideologie ha lasciato disillusa e incapace, ormai, di pensare in termini di futuro, i cristiani devono essere consapevoli che questa follia è quella della loro speranza. Essi che credono nel Dio che «dà vita ai morti e chiama all'esistenza le cose che ancora non esistono», sono oggi forse i soli - nel campo della scuola in modo particolare - a poter accettare la sfida di inventare il futuro, partecipando della Sua forza creatrice. Solo così, d'altronde, si può pensare di non subire le trasformazioni in atto, ma di assumerle consapevolmente e di orientarle.

### *"Platonismo" e "aristotelismo"*

Esercitare la progettualità non implica la caduta nell'utopia. Non si tratta, cioè, di assumere l'atteggiamento, tristemente noto delle ideologie, che in passato hanno preteso di sovrapporre alla realtà concreta i loro modelli astratti e violenti, con la convinzione di poterla manipolare volontaristicamente. Su questo rischio, ancora attuale, magari in forme, più pacifiche ma non per questo meno insidiose, hanno preso posizione diversi interventi. Alcuni hanno esplicitamente richiamato il dualismo tra

un modo di vedere "platonico", portato a puntare su un mondo di modelli ideali e astratti, in base a cui negare il valore dell'esistente, nella pretesa - anch'essa astratta - di ribaltarlo, e un modo di vedere "aristotelico", che piuttosto si propone di "salvare i fenomeni" - in questo caso i concreti processi culturali che oggi segnano il mondo della scuola - individuando in essi, e non al di fuori, i germi e le potenzialità di crescita su cui fare leva.

Si situa in questo quadro lo scherzoso appello di uno dei partecipanti ad abolire dal nostro linguaggio il verbo "dovere" e a privilegiare, rispetto ad astratti e, velleitari propositi, le possibilità insite nel dinamismo stesso delle cose.

Così pure vanno collegate a questa tendenza "aristotelica" del Seminario gli inviti a prendere coscienza che quello che esiste realmente non è *la* scuola al singolare, ma *le* scuole, non *la* famiglia, ma *le* famiglie, ecc.

Anzi per essere ancora più precisi, non ci sono in natura - è stato detto - entità collettive, ma uomini e donne concreti: non scuole, ma insegnanti, alunni, bidelli; non famiglie, ma genitori e figli, ecc. Anzi, sotto queste, che restano pur sempre etichette di categorie generalissime, esistono realmente solo i soggetti in carne ed ossa. Anche se è suonata opportuna la precisazione che una comunità non si riduce alla somma degli individui che ne fanno parte, ma ha una sua "anima", che la rende in qualche modo un tutto con una propria inconfondibile fisionomia.

### *Il primato delle persone*

Si può riportare a questo recupero degli individui concretamente esistenti, rispetto agli enti astratti e immaginari che spesso nel nostro linguaggio finiscono per oscurarli e sostituirli, il richiamo al primato delle persone sulle strutture. Nessuna riforma, per quanto perfetta, può sostituire il ruolo della coscienza e della responsabilità di coloro che devono metterle in atto e senza i quali esse restano sulla carta o funzionano in modo distorto.

Questo primato, che costituisce una delle costanti del pensiero pedagogico cattolico, spinge a mettere in primo piano l'attenzione per i protagonisti in carne ed ossa del processo educativo. Gli studenti, innanzi tutto. La scuola, si è ricordato, è per loro, non per lo stato, come a volte si è finito per far credere. Da qui la necessità di modellare le strutture educative su di loro, tenendo conto della diverse fasi del loro sviluppo, ciascuna con le sue peculiarità.

Che la scuola sia per gli studenti non significa che sia loro proprietà, come sembrerebbero suggerire certe forme recenti di "autogestione" e di "occupazione" delle scuole da parte dei ragazzi. Ci sono altri protagonisti, che non vanno dimenticati. A questo proposito si è notato che la pedagogia moderna, insistendo in modo unilaterale sul destinatario del pro-

cesso educativo, che è il discente, ha finito col trascurare molto quello che un tempo era considerato un protagonista fondamentale, vale a dire il docente (si pensi alle opere patristiche e medievali intitolate *De magistro*) e che in realtà rimane tale, anche tenendo conto delle nuove acquisizioni in campo pedagogico. Più in generale è stata sottolineata l'estrema importanza dell'adulto - anche del padre e della madre - nel processo educativo. A questo proposito qualche intervento ha accennato al disagio della classe docente come ad un fattore di cui ci si dovrebbe occupare con maggiore attenzione. E, sullo sfondo, rimane la rivendicazione del compito primario dei genitori nell'educazione dei loro figli.

### *Educazione e istruzione*

Appare strettamente connesso al primato delle persone quello - anch'esso più volte sottolineato nel corso di questi due giorni - dell'educazione sull'istruzione. Fa parte della più radicata convinzione della tradizione cattolica il rifiuto di ridurre la formazione all'acquisizione di competenze e abilità "utili", laddove l'utilità implica sempre una finalizzazione a obiettivi del mondo economico, politico, sociale, a cui le persone finiscono così per venire subordinate. Al contrario, è la persona stessa, nella sua integralità, il fine del processo educativo. Non si tratta, evidentemente, di sottovalutare l'importanza delle informazioni e delle conoscenze tecniche che la scuola deve pur essere in grado di trasmettere efficacemente, ma di vedere questa trasmissione come un momento che deve a sua volta integrarsi in una più ampia ricerca di senso, in grado di fornire i fini a cui i mezzi dovranno essere a loro volta applicati.

In una società che conosce una profonda carenza di valori capaci di giustificare l'esistenza, e che di conseguenza espone i più giovani alla dispersione e all'insignificanza delle scelte e dei gesti, diventa ancora più necessario che la scuola non si limiti a preparare all'inserimento nel mondo del lavoro e in quello civile - come in qualche testo governativo si è tentato di sancire - ma asseconi il processo attraverso cui il giovane elabora il proprio progetto esistenziale, accompagnandone la ricerca e insegnandogli a leggere la realtà. Attraverso questa azione maieutica egli potrà liberarsi dei tabù che dominano la cultura occidentale e qualificare la sua prospettiva di vita sia a livello individuale che sociale, riscoprendo la Trascendenza e quei valori di fraternità e di solidarietà che ad essa sono legati.

Viene incontro, del resto, a questa esigenza di formazione globale della persona la svolta della società post-industriale, in cui la rapidità delle trasformazioni tecnologiche e dei processi produttivi rendono obsolete in tempi brevissimi le specializzazioni tecniche e le competenze troppo nettamente delimitate. Oggi anche per inserirsi efficacemente e durevolmente nel mondo del lavoro bisogna innanzi tutto curare una maturazione di fondo delle proprie facoltà e un bagaglio culturale di base, su

cui poter inserire volta per volta, in rapporto alle circostanze, delle competenze più specialistiche.

### *Prospettiva europea*

A questo proposito è stato notato che la stessa prospettiva dell'Unione Europea, se non vuole ridursi ad un problema di ordine mercantile e finanziario, deve porre al suo centro la formazione dell'uomo europeo. Di più: lo stesso aspetto economico ha bisogno, per essere efficacemente promosso, di questo recupero di una identità culturale che definisca l'arca europea come distinta dalle altre che oggi tendono ad egemonizzare il mondo.

Questa identità non può che essere elaborata alla luce della grande tradizione occidentale, che oggi deve essere riscoperta, se non si vuole che la sola alternativa all'insignificanza del vivere sia rappresentato, anche da noi, da forme di spiritualità orientali. Fa parte di questa tradizione un modo di intendere la ragione e in genere la vita che permette di superare sia il tecnicismo esasperato, sia l'attivismo irrazionalistico e l'esperienzialismo, da cui oggi sono minacciati i nostri giovani e che anche dentro la scuola rischiano di imporsi come modelli educativi.

Questo recupero, che non è solo di valori conoscitivi, ma anche etici, esige che i docenti riscoprano la loro vocazione di uomini e donne di cultura, con tutto lo spessore che questa espressione implica, restituendo la scuola al suo ruolo di laboratorio di ricerca e uscendo dalla piattezza di una routine che rischia talora di soffocare ogni creatività e iniziativa.

Non si tratta, per altro, di abbandonare la prospettiva nazionale a favore di quella europea. Non si entra nella "casa comune" se non si è se stessi. Non si può imparare a parlare europeo - si è sottolineato - se non si sa parlare italiano.

### *Le relazioni tra le persone*

L'attenzione alle persone non implica la caduta in un individualismo che oggi è sempre più pericolosamente diffuso. Tra questo individualismo e l'omologazione della società di massa, che ne è la faccia speculare, una scuola degna di questo nome deve saper percorrere la via del rapporto vitale tra le persone, in una prospettiva comunitaria. Dove la relazione dice al tempo stesso la valorizzazione della diversità - per rapportarsi bisogna essere differenti - e la comunicazione tra i soggetti.

La relazione personale che nel Seminario è stata indicata come paradigmatica, per l'educazione, è quella della figliolanza. Essa ci radica in un'appartenenza che è al tempo stesso l'esperienza di un dono ricevuto. Educare significa dunque generare qualcuno a un rapporto nuovo con la realtà.

Da questo punto di vista appare gravemente riduttivo il concetto di "contratto formativo", che da un lato misconosce la radicale asimmetria esistente tra discente e docente, paragonabile solo a quella tra genitori e figli (i contratti invece sono stipulati sulla base di una parità tra contraenti), dall'altro riduce lo studente, al ruolo di "utente", vale a dire di consumatore di un servizio di cui altri sono soggetti, piuttosto che vedere in lui un protagonista e corresponsabile di una relazione tra persone.

Altrettanto riduttiva è, in questa prospettiva, ogni concezione strumentale della scuola, sia essa riferita alle prospettive di successo dell'individuo, oppure agli interessi della società. Essa, in realtà, è il luogo dove dalle diversità di singoli e delle culture emergono valori condivisi e dove si realizza la crescita delle persone, in un incessante scambio di punti di vista e di esperienze vissute, nel comune impegno di approfondimento e di attualizzazione del patrimonio culturale fornito dalla tradizione.

Ciò non implica in alcun modo indifferenza nei confronti della comunità civile e politica. Al contrario, proprio una scuola così intesa si può rappresentare nella metafora della piazza - di quelle medievali, a misura d'uomo, non di alcune, moderne, costruite dai regimi totalitari per le adunanze oceaniche - dove si incontrano e vengono mediati il punto di vista e le esigenze individuali con quelli comunitari, in un continuo confronto critico che può, peraltro, avvalersi della educazione alla ragione di cui solo la scuola è in grado di farsi carico adeguatamente. In questo senso, è stato detto, la questione scolastica oggi diventa, inseparabilmente, la questione culturale e la questione civile.

### *Pluralismo e autonomia*

Questo scambio comunicativo, ricco di valenze personali e denso di contenuti culturali, non può svolgersi in uno spazio astrattamente universalistico. Esso deve radicarsi in un territorio concreto e fare riferimento ai valori della concreta comunità che esiste sul quel territorio. Si evidenzia così in tutto il suo significato il principio dell'autonomia, che sottrae i singoli istituti scolastici al meccanismo verticistico della burocrazia ministeriale per farne l'espressione di una varietà di comunità umane. In una società multiculturale come la nostra, l'unità non può più essere quella monolitica e omogenea di una scuola governata dall'alto, ma deve assecondare la complessità del tessuto sociale. Bisogna superare la tentazione, oggi fortissima, di indebolire le diverse identità in nome di una convivenza "tollerante" che è, in realtà, indifferenza - perdita delle differenze. La scuola oggi deve educare a vivere la complessità, senza riduzioni, né scorciatoie, né fughe.

Al tempo stesso, però, deve testimoniare il senso stesso della ragione e della cultura, che è di superare la pura e semplice frammentazione e di mettere in collegamento i diversi mondi vitali, mediandone la potenziale o esplicita conflittualità e trasferendo sul piano dei simboli le valenze

distruttive che emergono dal gioco degli interessi della vita quotidiana.

Questo deve avvenire nei rapporti tra i singoli, ma anche in quelli tra le scuole dello stesso sistema scolastico pubblico, poco importa se statali o no, e infine tra le scuole e le altre agenzie di formazione e di informazione con cui la scuola omai si trova a fare i conti. Esse, che da un lato le fanno concorrenza in modo sempre più invadente, dall'altro, per la loro stessa frammentarietà e immediatezza, esigono, oggi più che mai, per essere utilizzate in modo culturalmente corretto, la sua opera di sintesi e di meditato discernimento critico. Anche in questo caso, dunque, non si tratta di prendere le distanze e di ignorarsi a vicenda, ma di stabilire un rapporto di dialogo costruttivo e di virtuosa circolarità.

È evidente che solo un'autonomia intesa in modo non esclusivamente gestionale e manageriale, bensì in tutto il suo spessore umano e culturale, potrà conferire alle scuole una creatività adeguata a far fronte a un simile compito. Ritorna qui il problema della identità di presidi e docenti, i primi oggi tentati di assumere un ruolo puramente amministrativo, i secondi sempre più diffidenti e frustrati di fronte alle nuove prospettive. Agli uni e agli altri è indispensabile offrire una interpretazione dell'autonomia scolastica che non stravolga le loro competenze, ma le valorizzi in ciò che hanno di più genuinamente culturale, senza per altro contrapporre quest'ultimo aspetto a quello più immediatamente funzionale.

### *Conclusione*

Il modello relazionale di scuola a cui ci si è rifatti, ha il suo fondamento ultimo a livello teologico. Lo si è detto esplicitamente nel corso del Seminario: questo fondamento è Gesù, che apre le sue braccia e la sua stessa vita ai fratelli, per accoglierli come amici.

Ancora più a monte, c'è la relazione che il Figlio ha col Padre, nello Spirito.

In Dio le Persone sono addirittura costituite dalle reciproche relazioni; fra gli uomini non è così. Ma si radica nella sua concezione e nella sua esperienza di Dio la convinzione del cristiano che per ogni uomo l'altro non sia una minaccia da cui difendersi, o un estraneo da guardare con indifferenza, bensì il compagno indispensabile nel cammino che ognuno deve fare per diventare se stesso. E un progetto di scuola che fa di essa il luogo dove questo cammino possa essere percorso insieme.



