

PASTORALE

DELLA SCUOLA

Notiziario

Anno XIX - N. 2

febbraio 1994



INDICE

La parola del Papa	
<i>I laici cristiani protagonisti dell'animazione evangelica del mondo</i>	pag. 67
1. EDITORIALE	
Pensare alla scuola	pag. 71
2. IN PRIMO PIANO	
L'evento educativo. Una essenziale fenomenologia (dott. C. Fedeli)	pag. 75
3. TEMI DEL DIBATTITO ATTUALE	
* Autonomia delle istituzioni scolastiche (stralcio del ddl di accompagnamento alla Finanziaria 1994)	pag. 89
* La scuola italiana verso l'autonomia (prof.ssa C. Checcacci)	pag. 94
4. UFFICIO NAZIONALE E COMMISSIONE EPISCOPALE	
* La Consulta riflette sulla situazione della scuola in Italia (pro-memoria della seduta del 9.XII.'93)	pag. 105
* Trasversalità e progettualità nella scuola che cambia (prof. L. Corradini)	pag. 111
5. INFORMAZIONI E CRONACHE	
* L'eredità di Jean Amos Comenius ai giorni nostri "Il teatro del mondo" (prof. R. Palous)	pag. 119
* L'avvenire dell'Europa e le responsabilità degli educatori e pedagogisti cristiani (prof. J. Hampel)	pag. 124
* Pastorale dell'educazione, della scuola e dell'università nella diocesi di Fossano (orientamenti del Vescovo S.E. mons. N. Pescarolo)	pag. 131
* Note sulla pastorale universitaria in Emilia Romagna (mons. Fiorenzo Facchini)	pag. 133
* Pastorale universitaria nella diocesi di Torino (prof. G. Varaldo)	pag. 135
* FUCI: Lettera aperta sulla pastorale universitaria (C. Carmassi)	pag. 137
6. INVITO ALLA LETTURA	
«Seguire la via del cuore» Marco Orsi, Edizioni Sonda, Torino	pag. 141



I LAICI CRISTIANI

PROTAGONISTI DELL'ANIMAZIONE EVANGELICA DEL MONDO

1. Secondo il Concilio Vaticano II, nella Chiesa, Corpo mistico di Cristo, viene partecipata a tutti non solo la dignità e missione di Cristo sommo ed eterno sacerdote, come abbiamo visto nelle catechesi dedicate al "sacerdozio comune", ma anche la sua dignità e la missione di "grande profeta", come ci preme considerare nella catechesi presente.

Cominciamo a rileggere il testo della Costituzione *Lumen gentium*, secondo la quale Cristo «adempie il suo ufficio profetico fino alla piena manifestazione della gloria, non solo per mezzo della gerarchia, la quale insegna in nome e con la potestà di Lui, ma anche per mezzo di laici, che perciò costituisce suoi testimoni e li provvede del senso della fede e della grazia della parola, perché la forza del Vangelo risplenda nella vita quotidiana, familiare e sociale» (LG 35; cf. CCC n. 904).

2. Come si rileva dal testo si tratta di una investitura da parte di Cristo stesso, che «costituisce suoi testimoni» i laici, dotandoli del «senso della fede» e della «grazia della parola», con una finalità prettamente ecclesiale ed apostolica: scopo della testimonianza e della investitura è infatti far sì che il Vangelo di Cristo risplenda nel «secolo», ossia nei vari campi dove i laici svolgono la loro vita e compiono i loro doveri terreni. Aggiunge il Concilio: «Questa evangelizzazione o annunzio di Cristo, fatta con la testimonianza della vita e con la parola, acquista una certa nota specifica e una particolare efficacia dal fatto che viene compiuta nelle comuni condizioni del secolo» (LG 35; cf. CCC n. 905). Questa dunque è la caratteristica della vocazione dei laici a partecipare all'ufficio profetico di Cristo, il testimone verace e fedele (cf. Ap 1, 5): mostrare che non vi è opposizione tra la sequela di Lui e l'adempimento dei compiti che i laici devono assolvere nella loro condizione «secolare», e che anzi la fedeltà al Vangelo serve anche alla bonifica e al miglioramento delle istituzioni e strutture terrene.

3. A questo punto, però, occorre precisare, con lo stesso Concilio, la natura della testimonianza e, possiamo dire, del «profetismo» dei laici, come di tutta la comunità cristiana. Ne parla Gesù quando, prima dell'Ascensione, dice ai discepo-

li: «Avrete la forza dallo Spirito Santo che scenderà su di voi e mi sarete testimoni» (At 1, 8). Come per l'esercizio del sacerdozio universale, così per l'adempimento dell'ufficio di testimonianza, è necessario l'intervento dello Spirito Santo. Non è solo questione di un temperamento profetico, legato a «carismi» particolari di ordine naturale, come a volte sono intesi nel linguaggio della psicologia e della sociologia moderne, E' piuttosto questione di un profetismo di ordine soprannaturale, quale è adombrato nell'oracolo di Gioele (3, 2), citato da Pietro nel giorno della Pentecoste: «Negli ultimi giorni... i vostri figli e le vostre figlie profeteranno» (At 2, 17). Si tratta di annunciare, comunicare, far vibrare nei cuori le verità rivelate, portatrici della vita nuova elargita dallo Spirito Santo!

4. Per questo il Concilio dice che i fedeli laici sono costituiti testimoni, essendo formati «nel senso della fede e nella grazia della parola» (LG 35). E l'Esortazione apostolica *Christifideles laici* aggiunge che essi vengono abilitati e impegnati «ad accogliere nella fede il Vangelo e ad annunciarlo con le parole e con le opere, non esitando a denunciare coraggiosamente il male» (14). Tutto ciò è possibile perché essi ricevono dallo Spirito Santo la grazia di professare la fede e di trovare la via più adatta per esprimerla e comunicarla a tutti.

5. I laici cristiani, come «figli della promessa», sono inoltre chiamati a testimoniare nel mondo la grandezza e la fecondità della speranza che portano in cuore, una speranza fondata sulla dottrina e sull'opera di Gesù Cristo morto e risorto per la salvezza di tutti. In un mondo che, nonostante le apparenze, si trova così spesso in condizioni di angoscia per la sempre nuova e deludente esperienza dei limiti, delle carenze e persino del vuoto di molte strutture create per la felicità degli uomini sulla terra, la testimonianza della speranza è particolarmente necessaria per orientare gli spiriti nella ricerca della vita futura, oltre il valore relativo delle cose del mondo. In ciò i laici, quali operatori al servizio del Vangelo «attraverso le strutture della vita secolare», hanno una loro specifica rilevanza: mostrano che la speranza cristiana non significa evasione dal mondo nè rinuncia a una piena realizzazione dell'esistenza terrena, ma la sua apertura alla dimensione trascendente della vita eterna, la quale sola dà a questa esistenza il suo vero valore.

6. La fede e la speranza, sotto l'impulso della carità, dilatano la loro testimonianza in tutto l'ambito di vita e di lavoro dei laici, chiamati a far sì che «la forza del Vangelo risplenda nella vita quotidiana, familiare e sociale» (LG 35). E' la «forza del Vangelo» che si manifesta nella «continua conversione» dell'anima al Signore, nella lotta contro le potenze del male operanti nel mondo, nell'impegno a rimediare ai danni causati dalle potenze, oscure o palesi, che tendono a distogliere gli uomini dal loro destino.

E' la «forza del Vangelo» che traspare dalla condotta di ogni giorno, quando

si rimane, in ogni ambiente e in tutte le circostanze, dei cristiani coraggiosi, che non hanno paura di mostrare le loro convinzioni, memori delle parole di Gesù: «Chi si vergognerà di me e delle mie parole, di lui si vergognerà il Figlio dell'uomo, quando verrà nella gloria sua e del Padre e degli angeli santi» (Lc 9, 26; cf. Mc 8, 38). «Chiunque mi riconoscerà davanti agli uomini, anche il Figlio dell'uomo lo riconoscerà davanti agli angeli di Dio» (Lc 12, 8). E' la «forza del Vangelo» che si manifesta quando si conserva la pazienza nelle prove e ci si comporta da testimoni della Croce di Cristo.

7. La «forza del Vangelo» non è richiesta soltanto ai sacerdoti e ai religiosi nella loro missione di ministri della parola e della grazia di Cristo; essa è altrettanto necessaria ai laici per l'evangelizzazione degli ambienti e delle strutture secolari dove si svolge la loro vita quotidiana. In tali settori del mondo la loro testimonianza colpisce anche di più e può avere una efficacia inaspettata, a cominciare dall'ambito della «vita matrimoniale e familiare», come ricorda il Concilio (LG 35). Per loro e per tutti i seguaci di Cristo - chiamati a essere profeti della fede e della speranza - chiediamo la forza che solo dallo Spirito Santo si può ottenere con la preghiera assidua e fervorosa.

Giovanni Paolo II
(Udienza generale, 26 gennaio 1994)



PENSARE ALLA SCUOLA

1. *L'educazione non vive dei tempi della cronaca, quelli propri della televisione, e non può quindi partecipare al ... bello della diretta. E anche la scuola, quando viene tradotta nella pura cronaca, nella descrizione, viene falsamente presentata e male compresa. Alcuni fatti recenti, sui quali il Notiziario ritorna nelle sue rubriche, hanno mostrato ancora una volta la fatale deformazione dell'universo scuola quando viene compresso nei tempi e nei modi della cronaca giornalistica e televisiva.*

*E' capitato infatti che l'invasione dei mass-media abbia, ancora una volta, fatto un cattivo servizio alla scuola e ai suoi problemi, che riguardano la sua identità, la struttura nei suoi aspetti istituzionali e organizzativi. E ciò si è verificato anzitutto in relazione ai **problemi** cui l'istituzione scuola soffre attualmente, ma non da oggi. La televisione, e gli altri mezzi di comunicazione che vi si assimilano sempre più accentuatamente, lavorano per semplificazione: hanno bisogno di moneta spicciola da spendere subito sul mercato. E per questo, spesso, assumono un particolare e lo promuovono a rappresentare la totalità. E inoltre, quanto al contenuto/messaggio, essi devono assicurarsi "l'effetto", e perciò enfatizzano in chiave di sensazionalità la notizia, che spesso non è nemmeno tale. Così la "privatizzazione" è divenuta la parola magica che tutto spiegava e tutto legittimava.*

*Allo stesso modo, con la stessa logica, i cinque/seicentomila studenti che hanno manifestato in novembre in cinquanta città italiane, e i duecentomila che hanno sfilato a Roma in dicembre, sono divenuti "gli studenti italiani", falsificando, anche per quanto riguarda i **protagonisti**, la rappresentazione oggettiva della situazione. Così è capitato che coloro i quali con generosità e tenacia sostengono nelle scuole, negli organi di partecipazione e all'interno delle istanze istituzionali, le ragioni degli studenti (con un dialogo paziente e spesso costruendo progetti ed esperienze, nello spirito soprattutto del Progetto Giovani, come è stato dimostrato all'inizio del '93 dalla Conferenza nazionale degli studenti), sono stati scavalcati dagli eroi di un giorno, dagli apostoli della manifestazione ai quali, peraltro senza verifiche e mediazioni democratiche, è stata concessa una legittimazione quanto meno frotto-*

losa. Portando oltretutto una vera confusione a proposito dei **luoghi** propri della dialettica scolastica, la quale non può vivere correttamente se non parte da quelli della vita quotidiana: non può aver sede nelle piazze, e nemmeno è sufficientemente assicurata quando venisse affidata esclusivamente alle mediazioni di vertice, necessarie in momenti di crisi, purché però rinviino immediatamente alla democrazia di base.

Ora che la stagione delle manifestazioni è finita, giunge il momento di una riflessione pacata e non strumentale su ciò che era in realtà in gioco nelle convulse giornate che la scuola italiana ha vissuto.

I non distratti osservatori hanno compreso, senza ombra di dubbio, che si stava rappresentando il disagio di una generazione, che venivano al pettine i nodi di una tradizione educativa progressivamente indebolitasi fino a risultare incapace di traghettare le nuove generazioni sulle rive di una nuova autocoscienza per l'assunzione di nuovi compiti.

E' questo il nodo: individuare i compiti dell'educazione per il presente e per il futuro. Il problema non è inedito, inedito è piuttosto il contenuto di questo compito, che nel nostro tempo coinvolge la scuola.

L'800, soprattutto nella sua versione romantica ed elitaria, ha immaginato l'educazione come una *bildung* individuale. Il '900 invece ha elaborato le formule, i mezzi e i percorsi, di una educazione di massa. E proprio su questo scenario è entrata in gioco la scuola obbligatoria di massa.

2. L'intento di questo numero del Notiziario, in conseguenza di queste considerazioni, è quello di aiutare ad impostare il problema delle nuove esigenze dell'educazione giovanile, a partire da una ricomprensione del ruolo della scuola, consapevoli che ci sta davanti, in questi anni conclusivi del ventesimo secolo, l'impegno a formare le persone nel contesto di comunità sempre più aperte e articolate.

Gli orizzonti entro cui sono cresciute le generazioni precedenti non bastano più: sbiadiscono e vengono meno dal di dentro, incapaci di dominare le nuove, imprevedute e molteplici variabili.

Ci basti il ricorso alla nostra esperienza quotidiana colma com'è di metafore della debolezza: debolezza delle persone, dei ruoli, delle istituzioni, dello Stato, della comunità degli Stati. Facciamo fatica a trovare simboli positivi, mentre abbondano i segni dello scacco della civiltà occidentale: da Sarajevo alla Somalia, dalla droga alle stragi del sabato sera, dalla corruzione diffusa al dramma di chi viene espulso dal lavoro o impedito ad entrarvi, dall'esaltazione dell'attimo fuggente alla incapacità di dominare serenamente i tempi, anche brevi, della vita.

Quello che ci resta sono le parole che ormai usiamo con disagio, ma senza delle quali mancheremmo di uno strumento per testimoniare e vivere da uomini, cioè in maniera libera e responsabile, questo momento.

Le parole sono anzitutto il segno, il primo, del nostro non rassegnarci alla situazione. Il problema, per noi credenti, non è la diffidenza o il fastidio per la parola e le parole, ma il prendere atto, dentro di noi e nello stile con cui entriamo sui problemi, che le nostre parole sono vere e degne quando attingono al Verbo. Per questo per cui il coraggio di stare nell'educazione e nella scuola lo riceviamo come grazia dal Signore, dal suo Verbo.

E' il Verbo l'universale delle parole umane, anche di quelle pronunciate e spese nell'educazione: grazie a Lui si può ridare sensatezza ai discorsi sull'educazione e la scuola, anche in questo momento.

La presenza dei cristiani nella scuola obbedisce a questa intuizione, è mossa dalla causalità esemplare di Cristo (cfr. Fare pastorale della scuola oggi in Italia, 13) come antidoto alla babele attuale. Se non è più epoca di grandi affreschi, questo tempo resta comunque aperto alla scommessa e all'attesa del lavoro più minuzioso, ma non meno splendido, del possibile mosaico: il confluire della piccola grazia di ciascuno nel grande significato, l'incontro delle diversità nella scommessa dell'insieme.

E' un'epoca di artigiani, come il lampionaio de "Il piccolo principe", che prendono sul serio il compito di accendere, ad ogni calar della notte, le proprie umili stelle. Oggi si chiamano pazienza, pietà per ogni dolore, fiducia in chi ci cammina a fianco, gioia di servire, voglia di ricominciare ogni giorno da capo. Sono queste le parole che il Verbo pronuncia per mezzo nostro, a garanzia della salvezza del mondo, anche fra i muri della scuola.

La rubrica ospita la prima parte di un contributo del dott. Carlo Fedeli, ricercatore presso la facoltà di scienze dell'educazione dell'Università Cattolica di Milano.

E' un testo che merita di stare... in primo piano per la centralità perenne che spetta al tema in oggetto e per l'originalità dell'approccio assunto dall'articolaista nello svolgimento dell'argomento. La struttura, quasi una pièce teatrale, traduce meglio di qualsiasi altra forma la drammaticità dell'evento educativo e insieme la sua plasticità, che è come dire la sua insopprimibile ubiquità.

Tra i due quadri esiste una continuità, una sequenzialità, in quanto insieme convergono a definire la natura dell'universo-educazione come "... ambito di esperienza dotato di specifica natura e di un proprio senso". Questa è la tesi che l'autore sostiene e "dimostra". Dopo tanti riduzionismi, variamente giustificati, e tante eclissi, ritenute inevitabili, si torna a parlare alla luce del sole dell'incommensurabilità, e quindi dell'irriducibilità, della esperienza educativa: proprio dell'esperienza! Il dottor Fedeli infatti sfida il lettore a confrontarsi con la sua tesi "... a partire dall'esperienza che egli ne ha, in prima persona".

L'approdo infine a due testi letterari, se pur di diversa natura, per farne motivo di un discorso pedagogico, ci può utilmente aprire gli occhi su tante altre testimonianze letterarie di pedagogia nascosta, contenuta in libri che circolano diffusamente e che potrebbero mostrare, meglio forse di trattati specifici, il filo continuo della coscienza educativa attraverso il tempo, seppur sotto esili schermi.

L'EVENTO EDUCATIVO. UNA ESSENZIALE FENOMENOLOGIA

dott. Carlo Fedeli

Avvertenza

Qualche numero addietro, in questa sezione del *Notiziario*, appariva un intenso contributo della professoressa Ducci, dedicato a "Le costanti dell'umano". Le presenti considerazioni verrebbero a collocarsi nel solco così tracciato e proporre un'essenziale fenomenologia dell'evento educativo.

Essa cerca di far risaltare la fisionomia, la "forma" autentica, che qualifica l'educazione, quando questa si realizza per ciò che in effetti è e dev'essere. Risponde perciò alle domande: il fenomeno "educativo" possiede connotati essenziali suoi propri? Poi: fra tutti, ve ne sono di particolarmente caratteristici e "tipici"? Infine: "educazione" è termine convenzionale, utile solo a radunare pragmaticamente tanti "particolari" eterogenei e dispersi - oppure indica un "intero", un ambito d'esperienza dotato di specifica natura e di un proprio senso?

Questa seconda è l'ipotesi che coglie nel segno. Le sue implicazioni sono notevoli - come subito vedremo. Ma la sua verifica è piuttosto impegnativa. Ragion per cui mi corre l'obbligo di avvertire il lettore:

- a) primo, che le riflessioni seguenti non vogliono propinarvi delle "ricette pedagogiche" precotte, ma piuttosto provocarlo ad un reale ripensamento in materia di educazione - a partire dall'esperienza che egli ne ha "in prima persona";
- b) secondo, che il modo in cui è redatto il presente scritto richiede - per valutare la pertinenza delle sue affermazioni - di immedesimarsi con un "punto di vista" pedagogico abbastanza inconsueto;
- c) terzo, che la verità di quanto espongo lungo i passaggi della trattazione (articolata in forma quasi di *pièce* teatrale) risalterà a pieno solo al termine, quando i veri "quadri" andranno a comporsi insieme - ciascuno al proprio posto.

Prologo

La "forma" dell'educazione

A meno che non vi si sia costretti da particolari circostanze o da un contesto più problematico del solito, la maggior parte delle volte che si parla di "educazione" - o che la si "pratica" - non ci si preoccupa di chiarire il significato del vocabolo, contando sul fatto che il senso comune basti a rendercene edotti o che il campo di azione interessato ne delimiti l'accezione. Così, normalmente, noi parliamo di "educazione" intendendo una certa prassi ("io educo mio figlio") o il suo risultato ("quell'uomo ha ricevuto una buona educazione"); oppure, registrando i problemi da affrontare in un determinato ambito formativo ("la situazione sociale odierna è tale da richiedere un'educazione alla legalità") e rimarcando i settori che hanno più bisogno di riqualificazione pedagogica ("l'educazione morale dei giovani è un bel problema!").

Ma: l'educazione non è anche un fenomeno "tipico", che si presenta all'umana coscienza con una sua particolare e caratteristica "evidenza"? Perché, allora, non cercare di metterlo bene in chiaro - almeno per una volta? Qual è il tratto "specifico" che ne fa un "evento", distinto da ogni altro: naturale, storico, sociale, morale - e così via?

C'è un modo di risolvere tale questione che "sposta" subito l'attenzione, deviandola verso l'uno o l'altro dei singoli elementi in essa implicati. Il fattore prescelto viene allora isolato o, nel migliore dei casi, privilegiato rispetto agli altri. Così potranno darsi differenti sottolineature: vuoi del momento finale dell'educazione (i suoi "esiti"), vuoi del momento procedurale (il "metodo"), vuoi ancora dei suoi presupposti antropologici (l'uomo come suo attore e al tempo stesso destinatario).

Però c'è anche l'altra possibilità: che - senza perdere la direttrice originaria della domanda - lo sguardo cerchi di percepire *la fisionomia prima* con cui quel determinato e preciso "fenomeno" che è l'evento educativo *accade effettivamente* e si dà - proprio *in quanto tale* - a conoscere e a pensare. Questo è il caso in cui si dischiude la possibilità di cogliere la *"forma" essenziale*, "tipica", dell'educazione.

In queste pagine tenterò di mostrare questa "forma" per "via estetica", vale a dire ricorrendo alla testimonianza del genio artistico e letterario e chiedendo ad alcuni testi di rivelare, per quanto è possibile, il volto essenziale del fenomeno educativo - si potrebbe dire: la natura, la *verità* stessa *dell'educazione* come ambito caratteristico di realtà.

Certo, percepirla non è cosa facile, nè immediata. Non è facile, perché per risalire a monte delle "verità" sull'educazione, che presumiamo già di sapere, e per contrastare quella "deformazione" riduttiva, sempre incombente, si deve compiere un vero e proprio atto di *lealtà* intellettuale e di *ascesi* teoretica. Non è immediata perché l'oggetto, che si attesta allo sguardo così "ripulito", è una sorta di architettura d'insieme in cui s'intrecciano diverse linee e molti piani. L'occhio ha da muoversi in

più direzioni per abbracciare l'intera costruzione. Esso deve dunque procedere *dialetticamente*: per un verso, disponendosi a intendere le singole *parti* dentro il *tutto* cui appartengono; per l'altro, imparando a "vedere l'intero" attraverso la filigrana d'ogni "frammento".

Un'ultima indicazione preliminare. Nonostante tutte le possibili difficoltà nel riconoscerla, la fisionomia essenziale dell'educazione è qualcosa di *elementare*. Essa di attesta precisamente nella forma di un "rapporto" o di una "relazione" personale, piena di tensione dinamica. Questo rapporto e questa relazione fungono da centro di gravitazione attorno al quale si polarizzano tutti i restanti fattori (materiali e ambientali, strutturali o contingenti) di cui il fenomeno educativo è contessuto. Essi, però - rapporto e relazione - non si danno secondo un'unica configurazione "tipica" o esemplare: ma piuttosto modulandosi come "figure" esistenziali - tre, per l'esattezza - che s'integrano progressivamente l'una sull'altra e via via schizzano "a tutto tondo" le virtualità e le dimensioni dell'educazione medesima.

Ora procederò in maniera singolare. Per prima cosa, farò completamente spazio alla pagina poetica o letteraria, lasciandola parlare "da sè" dell'evento educativo. Poi, di volta in volta, cercherò - senza pretendere di esaurirne la ricchezza - di recensire i tratti essenziali, suggestivamente evocati dai testi. Se il tutto riesce, alla fine disporremo di un disegno organico dei vari fattori e momenti di cui è fatta la realtà dell'educazione.

Primo Quadro

"...non si lavora mai che per i bambini"

Non sono i bambini che lavorano.

Ma non si lavora mai che per i bambini.

Non è il bambino che va nei campi, che ara e che semina, e che miete e che vendemmia e che pota la vigna e che abbatte gli alberi e che sega la legna.

Per l'inverno.

Per riscaldare la casa d'inverno.

Ma come si potrebbe mettere a lavorare il padre se non ci fossero i suoi bambini.

Se non fosse per i suoi bambini.

E l'inverno quando lavora sodo.

Nella foresta

Quando lavora più sodo,

Con la roncola e la sega e la scure e l'ascia.

Nella foresta ghiacciata.

*L'inverno quando le vipere dormono nel bosco perché sono gelate.
E quando soffia una tramontana agra.
Che gli trafigge le ossa.
Che gli passa attraverso tutte le membra.
Ed è tutto intirizzito e batterebbe i denti.
E la brina gli mette ghiaccioli nella barba.
Di colpo pensa alla sua donna che è rimasta a casa.
Alla sua donna che è una così brava massaia.
Di cui egli è l'uomo davanti a Dio.
E ai suoi bambini che se ne stavano tranquilli a casa.
Che giocano e si divertono a quest'ora intorno al fuoco.
E che lottano forse.
Insieme.
Per divertirsi.
Passano davanti ai suoi occhi, in un lampo davanti agli occhi della sua memoria,
davanti agli occhi della sua anima.
Abitano la sua memoria e il suo cuore e la sua anima e gli occhi della sua anima.
Abitano il suo sguardo.
In un lampo vede i suoi tre bambini che giocano e ridono attorno al fuoco.
I suoi tre figli, due maschi e una bambina.
Dei quali egli è il padre davanti a Dio.
[...]
I suoi tre figli che gli succederanno e che gli sopravviveranno.
Sulla terra.
Che avranno la sua casa e le sue terre.
E se non ha casa e terre che avranno almeno i suoi attrezzi.
[...]
Se loro non erediteranno la sua casa e la sua terra.
Almeno erediteranno i suoi attrezzi.
I suoi buoni attrezzi.
Che gli sono serviti tante volte.
Che sono abituati alla sua mano.
Che hanno vangato tante volte la stessa terra.
I suoi attrezzi, a forza di servirsene, gli hanno reso la mano tutta callosa e lucida.
Ma lui, a forza di servirsene, ha reso liscio e lucido il manico dei suoi attrezzi.
E a forza di lavorare lui ha la pelle dura e conciata come il manico dei suoi attrezzi.
Dal manico dei suoi attrezzi i suoi figli ritroveranno, i suoi figli erediteranno la
durezza delle sue mani.
Ma anche la loro abilità, la loro grande abilità.
Perché lui è un buon contadino ed un buon boscaiolo.
E un buon vignaiolo.
E con i suoi attrezzi i suoi figli erediteranno, i suoi bambini erediteranno.*

*Quello che lui ha dato loro, che nessuno potrà togliere loro.
(Quasi nemmeno Dio).
(Tanto Dio ha dato all'uomo).
La forza della sua razza, la forza del suo sangue.
Perché essi sono usciti da lui.
E sono Francesi e lorenese.
Figli di buona razza e di buona casa.
Ora buona razza non può mentire.
Figli di buona madre.
E soprattutto, questo è sopra di tutto [ciò che] con i suoi attrezzi e la sua razza e col suo sangue e i suoi figli erediteranno.
Ciò che vale più di una casa e di un pezzo di terra da lasciare ai propri figli.
Perché la casa e la terra sono perituri e periranno.
E la casa e la terra sono esposte al vento invernale.
A quella tramontana agra che soffia in quella foresta.
Ma la benedizione di Dio non è soffiata da alcun vento.
Cosa che vale più degli attrezzi, che è più laborioso, più operaio degli attrezzi.
Che svolge più lavoro degli attrezzi.
E gli attrezzi finiscono lo stesso per consumarsi.
Come l'uomo.
Cosa che vale di più, che è più durevole della razza e del sangue.
Stesso.
Perché la razza stessa e il sangue sono perituri e periranno.
Tranne il sangue di Gesù.
Che sarà versato nei secoli dei secoli.
E la razza stessa e il sangue sono esposti al vento invernale.
E ci può essere un inverno delle razze.*

*Con la sua casa forse se ne ha una e la sua terra.
Con i suoi attrezzi certamente e la sua razza e il suo sangue i suoi figli erediteranno.
Ciò che è sopra ogni cosa.
La benedizione di Dio che è sulla sua casa e sulla sua razza.
La grazia di Dio che vale più di tutto.
Lui lo sa bene.
Che è sul povero e quello che lavora.
E che alleva bene i suoi figli¹*

¹ C. Péguy, *Il portico del mistero della seconda virtù*, tr. it. di M. Cassola, Jaca Book, Milano, 1978, pp. 19-22.

Prima Configurazione

La relazione familiare

Nella sua prima elementare configurazione essenziale, l'evento educativo si attua e si dà a conoscere e a pensare nella forma della *relazione familiare*. Si potrebbe dire anche :della "famiglia", presa in se stessa e in quanto tale. Ma preferisco parlare di "relazione familiare": primo, perché quest'espressione lascia più immediatamente trasparire l'elemento dinamico; secondo, perché essa fa maggiormente presentire anche le *potenzialità formative* che si accendono quando la relazione abbraccia più "nuclei" familiari singoli - il caso normale del *legame tra le generazioni*, che si istituisce come nesso sia orizzontale che verticale tra più "famiglie".

La *relazione familiare* ha il suo primo fuoco nella realtà di comunione personale che nasce dall'amore tra un uomo e una donna, e il secondo nella realtà individua dei "figli", sempre da coniugarsi "al singolare": quand'anche ve ne siano più d'uno e di sesso diverso, infatti la relazione di fondo ad essi rimane sempre *sostanzialmente personale* (richiedendo perciò sia al "genitore" che al "figlio" d'esser sempre vissuta come tale).

In questa prima luce, il fenomeno dell'educazione s'attesta come tipico di quella dimensione dell'essere che l'antropologia filosofica e la riflessione teologica solitamente definiscono "natura": comprendendovi la socialità originaria dell'uomo, la differenza sessuale, l'inclinazione strutturale all'autoconservazione e alla perpetuazione della specie - e tutto ciò che ne consegue, in termini di configurazione della *modalità d'esistenza* propria degli esseri umani (si pensi alla dialettica uomo/ambiente, ripetutamente evidenziata nel testo). Qui l'educazione si dimostra essere una delle *coordinate strutturali* della *sfera naturale di vita* dell'uomo, fin dalla sua prima e più elementare attuazione come "allevamento" dei figli.

Quanto sia però erronea e mistificante la sua concezione in chiave "naturalistica" o "biologistica" (cui, pure, il termine "allevamento" potrebbe far pensare) la pagina poetica lo pone subito in risalto, descrivendo potentemente la *densità esistenziale e l'ampiezza d'orizzonti* dell'evento educativo. Si tratta di un vero e proprio "cosmo" - una *realtà ordinata* - di fattori e di dimensioni fondamentali del vivere, che vengono chiamati direttamente e indirettamente in causa nel processo formativo.

Così il *lavoro*, come principale tratto caratteristico della fisionomia dell'adulto - e il lavoro, esattamente nella sua originaria correlazione tanto alla *dignità* dell'uomo che vi si autorealizza ("Perché lui è un buon contadino e un buon boscaiolo/E un buon vignaiolo"), quanto alla *cura* della realtà familiare.

Così la *comunione personale tra l'uomo e la donna* - lo spazio in cui essi accedono ad una più profonda consapevolezza di sé e della propria funzione nel "tutto" che è la famiglia, e dove al tempo stesso è prefigurato un luogo di accoglienza e di crescita per i figli.

Così la realtà stessa dell'*infanzia* - non solo come prima stagione di sviluppo del "cucciolo d'uomo", ma anche come vero e proprio "mondo" nel quale l'umanità del "figlio" fiorisce attraverso il *calore* familiare e la libertà sovrana dell'esperienza del *gioco*.

Così l'intero *contesto ambientale* del vivere (qui la natura e la terra, la tradizionale "forma di esistenza" contadina) come terreno di lotta per la conquista di quanto è materialmente necessario - e che, al tempo stesso, riceve il sigillo dell'umano trasformandosi in ambito di civiltà (l'immagine degli "attrezzi", nella sua significanza antropologica).

Accanto a queste prime indicazioni fenomenologiche, più immediatamente visibili, ve ne sono altre, la cui percezione richiede uno sforzo maggiore di attenzione.

In primo luogo, una forma tutta particolare di *coscienza pedagogica* (d'indole esistenziale, piuttosto che dottrinale), tipica della figura del "genitore". Qui, essa accompagna il padre nella sua vicenda quotidiana di lavoro e di (relativa) solitudine. Il testo la descrive nei termini di un'intensa *memoria* - della "sua" donna, dei "suoi" figli, della propria "stirpe", infine del Dio cristiano - che "abita il suo sguardo", che ne determina i gesti (il lavoro nella foresta, d'inverno, nelle condizioni esteriori le più dure e difficili) e che illumina il loro senso.

Questa viva *memoria d'appartenenza*, come "pensiero dominante" la sollecitudine del padre - "*non si lavora mai che per i bambini*", - annuncia un'ulteriore cifra essenziale dell'evento educativo: il *nesso esistenziale tra una generazione e l'altra*. Tale nesso rappresenta lo sfondo sul quale prende corpo quella "sproporzione" tipica, che - con linguaggio tecnico - la pedagogia definisce *asimmetria*, e che (in prospettiva etica) significa *responsabilità* di chi è più maturo nei confronti di chi si trova invece nella condizione di essere cresciuto ed educato.

Due, in particolare, sono le categorie di pensiero che esprimono la valenza pedagogica di questa strutturale correlazione tra le generazioni: la nozione di *eredità* e la nozione di *etnia*. La prima vale come quintessenza di tutto ciò che è passibile di autentica *donazione*: la casa, le terre, e se non queste almeno gli "attrezzi" che hanno ricevuto l'impronta dell'abilità umana - e possono perciò di nuovo ricrearla mediante l'opportuno processo formativo, anzitutto di immedesimazione e imitazione.

La seconda dice di tutto lo spessore e la concretezza del *radicamento esistenziale* in un "luogo" umano - qui la "terra", la "razza" e più oltre lo stesso "*genius loci*" della Lorena - senza del quale l'opera educativa non solo non "riesce", ma nemmeno può "attecchire" nel tempo e creare dei legami nella sequenza delle generazioni - dunque, nella vita dei popoli.

Infine, un ultimo tratto essenziale di questa prima configurazione elementare dell'evento educativo emerge nel *moto pendolare di autocoscienza* che la visione poetica rivela nel contadino-padre. La consapevolezza esistenziale di questi, infatti, oscilla tra due poli: l'*attimo presente* (il "qui e ora" - in cui, come s'è visto, "abita"

tra l'altro anche tutta la ricchezza del suo passato, tutta la "storia" della sua persona), l'*orizzonte ultimo dell'esistenza*. Si potrebbe anche dire, volendo penetrare più a fondo: la *coscienza del limite umano* - quello che inesorabilmente farà sì che, ad un certo punto, i figli "gli succederanno e gli sopravviveranno" - e la sempre attuale *incombenza di Dio*, "davanti al quale" ogni realtà del mondo - la donna, i figli, il lavoro, la terra - riceve la sua ultima verità.

In sintesi: tra i caratteri elementari della prima configurazione esistenziale dell'evento educativo è *compresa la consapevolezza religiosa* dell'umano destino; consapevolezza che, come *tratto eminentemente prezioso*, è parte essenziale dell'autentica coscienza pedagogica.

Secondo Quadro

"Un uomo? Come faceva un uomo a fare il maestro?"

Margie lo scrisse perfino nel suo diario, quella sera. Sulla pagina che portava la data 17 maggio 2157, scrisse: "Oggi Tommy ha trovato un vero libro!".

Era un libro antichissimo. Il nonno di Margie aveva detto una volta che, quand'era bambino lui, suo nonno, gli aveva detto che c'era stata un'epoca in cui tutte le storie e i racconti erano stampati su carta.

Si voltavano le pagine, che erano gialle e fruscianti, ed era buffissimo leggere parole che se ne stavano ferme invece di muoversi, com'era previsto che facessero: su uno schermo, è logico. E poi, quando si tornava alla pagina precedente, sopra c'erano le stesse parole che loro avevano già letto la prima volta.

"Mamma mia, che spreco" disse Tommy. "Quand'uno è arrivato in fondo al libro, che cosa fa? Lo butta via, immagino. Il nostro schermo televisivo deve avere avuto un milione di libri, sopra, ed è ancora buono per chissà quanti altri. Chi si sognerebbe di buttarlo via?".

"Lo stesso vale per il mio" disse Margie. Aveva undici anni, lei, e non aveva visto tanti telelibri quanti ne aveva visti Tommy. Lui di anni ne aveva tredici.

"Dove l'hai trovato?" gli domandò.

"In casa". Indicò senza guardare, perché era occupatissimo a leggere. "In solaio".

"Di che cosa parla?".

"Di scuola".

"Di scuola?". Il tono di Margie era sprezzante. cosa c'è da scrivere, sulla scuola? Io, la scuola, la odio".

Margie aveva sempre odiato la scuola, ma ora la odiava più che mai. L'insegnante meccanico le aveva assegnato un test dopo l'altro di geografia, e lei aveva risposto sempre peggio, finché la madre aveva scosso la testa, avvilita, e aveva mandato a chiamare l'Ispettore della Contea.

Era un omino tondo tondo,, l'Ispettore, con una faccia rossa e uno scatolone di arnesi con fili e con quadranti. Aveva sorriso a Margie e le aveva offerto una mela, poi aveva smontato l'insegnante in tanti pezzi. Margie aveva sperato che poi non sapesse più come rimetterli insieme, ma lui lo sapeva e, in poco più di un'ora, l'insegnante era di nuovo tutto intero, largo, nero e brutto, con un grosso schermo sul quale erano illustrate tutte le lezioni e venivano scritte tutte le domande. Ma non era quello, il peggio. La cosa che Margie odiava soprattutto era la fessura dove lei doveva infilare i compiti e i testi compilati. Le toccava scriverli in un codice perforato che Le avevano fatto imparare quando aveva sei anni, e il maestro meccanico calcolava i voti a una velocità spaventosa.

L'Ispettore aveva sorriso, una volta finito il lavoro, e aveva accarezzato la testa di Margie. Alla mamma aveva detto: "Non è colpa della bambina, signora Jones. Secondo me, il settore geografia era regolato male. Sa, sono inconvenienti che capitano, a volte. L'ho rallentato. Ora è su un livello medio per alunni di dieci anni. Anzi, direi che l'andamento generale dei progressi della scolara sia piuttosto soddisfacente". E aveva fatto un'altra carezza sulla testa a Margie.

Margie era delusa. Aveva sperato che si portassero via l'insegnante, per ripararlo in officina. Una volta s'erano tenuti quello di Tommy per circa un mese, perché il settore storia era andato completamente a pallino.

Così, disse a Tommy: "Ma come gli viene in mente, a uno, di scrivere un libro sulla scuola?".

Tommy la squadrò con aria di superiorità. "Ma non è una scuola come la nostra, stupida! Questo è un tipo di scuola molto antico, come l'avevano centinaia e centinaia di anni fa". Poi aggiunse altezzosamente, pronunciando la parola con cura: "Secoli fa".

Margie era offesa. "Be', io non so che specie di scuola avessero, tutto quel tempo fa". Per un po' continuò a sbirciare il libro, china sopra la spalla di lui, poi disse: "In ogni modo, avevano un maestro".

"Certo che avevano un maestro, ma non era un maestro regolare. Era un uomo"-

"Un uomo? Come faceva un uomo a fare il maestro?".

"Be', spiegava le cose ai ragazzi e alle ragazze, dava da fare dei compiti a casa e faceva delle domande".

"Un uomo non è abbastanza in gamba".

"Sì che lo è. Mio papà ne sa quanto il mio maestro".

"Ma vè! Un uomo non può saperne quanto un maestro".

"Ne sa quasi quanto il maestro, ci scommetto".

Margie non era preparata a mettere in dubbio quell'affermazione. Disse: "Io non ce lo vorrei un estraneo in casa mia, a insegnarmi".

Tommy rise a più non posso. "Non sai proprio niente, Margie. Gli insegnanti non vivevano in casa. Avevano un edificio speciale e tutti i ragazzi andavano là".

"E imparavano tutti la stessa cosa?".

"Certo, se avevano la stessa età".

"Ma la mia mamma dice che un insegnante dev'essere regolato perché si adatti alla mente di uno scolaro o di una scolara, e che ogni bambino dev'essere istruito in modo diverso".

"Sì, però loro a quei tempi non facevano così. Se non ti va, fai a meno di leggere il libro".

"Non ho detto che non mi va," si affrettò a precisare Margie. Certo che voleva leggere di quelle buffe scuole.

Non era nemmeno a metà del libro quando la signora Jones chiamò: "Margie! A scuola!".

Margie guardò in su. "Non ancora, mamma".

"Subito!" disse la signora Jones. "E sarà ora di scuola anche per Tommy probabilmente".

Margie disse a Tommy: "Posso leggere ancora un po' il libro con te, dopo la scuola?".

"Vedremo" rispose lui, con noncuranza. Si allontanò fischiando, il vecchio libro polveroso stretto sotto il braccio.

Margie se ne andò in classe. L'aula era proprio accanto alla sua cameretta, e l'insegnante meccanico, già in funzione, la stava aspettando. Era in funzione sempre alla stessa ora, tutti i giorni tranne il sabato e la domenica, perché la mamma diceva che le bambine imparavano meglio se imparavano a orari regolari.

Lo schermo era illuminato e diceva: "Oggi la lezione di aritmetica è sull'addizione delle frazioni proprie. Prego inserire il compito di ieri nell'apposita fessura".

Margie obbedì, con un sospiro. Stava pensando alle vecchie scuole che c'erano quando il nonno di suo nonno era bambino. Ci andavano i ragazzi di tutto il vicinato, ridevano e vociavano nel cortile, sedevano insieme in classe, tornavano a casa insieme alla fine della giornata. Imparavano le stesse cose, così potevano darsi una mano a fare i compiti e parlare di quello che avevano da studiare.

E i maestri erano persone...

L'insegnante meccanico faceva lampeggiare sullo schermo: "Quando addizioniamo le frazioni $1/2 + 1/4...$ ".

Margie stava pensando ai bambini di quei tempi, e a come dovevano amare al scuola. Chissà - pensava - come si divertivano!²

² I. ASIMOV, *Chissà come si divertivano*, in ID, *Il meglio di Asimov*, tr. it. di H. Brinis, Mondadori, Milano (ripreso da G. MORRA - V. PASSERI PIGNONI, *Il ramo d'oro*, La Scuola, Brescia 1985, pp. 764-766).

Seconda Configurazione

La sfera della cultura

Nella sua seconda modalità elementare, l'evento educativo si configura come fenomeno di "cultura". Più esattamente, sempre si verifica anche "educazione" e "formazione" là dove - nelle forme più svariate, purchè genuine - viene creata e vissuta dell'autentica *cultura*. Vera "cultura": non mero "sapere", nè sola "istruzione"; ma anche indagine circa il senso del reale e impegno a edificare un "mondo" che l'uomo possa dignitosamente abitare.

La cultura, dunque, come *sorgente e habitus di civiltà*, di rapporto significativo con la realtà e gli uomini: è questo l'orizzonte formativo che dà senso, ad esempio, ad un'istituzione come la "scuola". La finzione poetica lo fa percepire, forse, più luminosamente di tanta manualistica...

Ora, il dato più immediato evidenziato dal racconto è una certa quota di *artificialità* di questo tipo di relazione. Essa appare principalmente dovuta a motivi d'ordine istituzionale, linguistico e funzionale: tutto sommato, d'indole *strutturale* - in sè legittimi e comprensibili, se si tien conto della percentuale d'*arte*, di *tecnica* e anche di "*materia*" che confluiscono nel processo educativo nel momento della sua attuazione in concrete forme storiche e sociali (l'esempio della "informatizzazione" è ben eloquente).

Tale artificialità non è, di per sè, di segno negativo. Essa rappresenta il necessario prezzo da pagare alla condizione materiale del vivere - nonché alla logica di mediazione simbolica, propria dell'elaborazione culturale e di ogni forma di civilizzazione. Pertanto, lo *spessore artificiale ed oggettivo* della cultura dev'essere anch'esso stimato ed accolto, senza scorporarlo dal *contenuto ideale* d'essa. Certo, però, con senso critico: mantenendo cioè sempre la "cultura" in correlazione dell'altra polarità, la "natura", in maniera che ne risulti un vivo equilibrio e una tensione feconda. Ora, come accade in ogni processo ove siano in gioco anche componenti materiali, funzionali o meccaniche, così anche in educazione, può succedere che il momento "artificiale" tenda a distaccarsi dal proprio contesto esistenziale, e inclini - imboccando una traiettoria centrifuga - a porsi come autoreferenziale ed autocinetico. La prassi formativa allora perde il suo punto d'innesto nel tessuto vitale e decade a puro *meccanismo ed artificio* - contraddicendo in radice le stesse sue più nobili intenzioni.

Questo è il secondo aspetto che il testo intende rimarcare, descrivendo la possibile *abolizione del fattore umano* e la sua sostituzione mediante le applicazioni dell'intelligenza "artificiale" - i cosiddetti "sistemi esperti". E' quest'abolizione dell'umano a provocare l'indifferenza rassegnata e l'odio di Margie - si badi: non verso l'istituzione "scuola" in sè e per sè, bensì contro la *riduzione del processo educativo* in termini meramente *procedurali o curricolari*.

Detto questo, torniamo ai suggerimenti in positivo della pagina di Asimov. Essi

concernono le note essenziali della sfera della "cultura" come seconda modalità "tipica" di educazione e di formazione.

In primo luogo il brano documenta *il valore della cultura* come piano più appropriato alla scoperta e alla comprensione della *tradizione di civiltà* cui ciascun uomo appartiene - in cui, anzi, letteralmente egli "viene al mondo", cioè si apre ad un consesso umano universale. Non esiste possibilità alcuna di comprendersi e di comprendere la realtà, soprattutto storica (si pensi a Margie e alla sua curiosità, ma anche al suo disagio verso il "libro" d'altri tempi), senza partire da una presa di coscienza della tradizione e della civiltà in cui affondano le proprie radici: pena, altrimenti, l'incapacità pura e semplice a fare i conti con il "diverso" che da ogni parte circonda l'uomo (si rileggano i passi del dialogo, dove i bimbi tematizzano la differenza tra il loro "oggi" e l'epoca di racconti "stampati su carta").

Una seconda annotazione - di particolare rilevanza per l'attualità: come elementare ambito formativo, la cultura rappresenta un *veicolo di comunicazione e d'intesa*, di portata *universale* - in grado di districarsi nella Babele di "linguaggi" e nel particolarismo di "dialetti" in cui la civiltà contemporanea rischia di naufragare. La Babele dei "linguaggi": analogico, digitale, iconico, informatico, mass-mediale - e, ancora, comune scientifico, tecnico, economico, politico... Il particolarismo dei "dialetti": non solo locali o regionali, ma addirittura "nazionali" e "continentali" - quando non, in senso diacronico, anche "epocali"... Se vale l'etimologia classica del termine (secondo cui i Greci denominarono "barbari" coloro che parlavano idiomi a loro incomprensibili) viene da pensare con una certa preoccupazione all'odierno pericolo di nuove forme di barbarie, ancor ieri difficili da immaginare.

La cultura, dunque, come ambito elementare di educazione e di formazione: è vero, ma ad una condizione. La indica il dialogo tra Tommy e Margie (sarei tentato di dire: tra il "colto", cioè l'"istruito", e il "barbaro", chi cioè altro non possiede se non l'intelligenza, il realismo, ma anche l'ingenuità del senso comune). E' la *consapevolezza* della *distinzione* e, insieme, della *correlazione* esistente tra "cultura primaria" - la comune stoffa dell'umano, in cui sono intessuti i criteri che danno senso al vivere e che permettono agli uomini d'intendersi, anche alle più estreme latitudini - e "cultura secondaria", fatta di conquiste e realizzazioni che non cessano mai di sopravvanzarsi l'una all'altra, e sono tanto più considerevolmente differenti quanto maggiore è la loro distanza cronologica (si vedano le tipologie di "libro" e di "scuola", nel presente e nel lontano 2157). Senza tale consapevolezza, facilmente l'educazione e la formazione possono trascurare l'ambito primario, riducendosi a mera "istruzione" o a pura e semplice dilatazione del "sapere" - da sè, non ancora fattori di dialogo, di comprensione e di crescita umana.

Terzo e ultimo rilievo di fondo: l'avvertimento di una *sfida educativa* che bisogna sempre - ma soprattutto oggi - raccogliere (e, possibilmente, vincere). Margie la esprime in forma di *un'interrogazione venata di scetticismo*: "Un uomo? Come faceva un uomo a fare il maestro?". Nella logica della scuola informatizzata, la

bimba pronuncia la parola "maestro" intendendola come sinonimo di "esperto" o di "professionista dell'istruzione". Vale a dire: di colui che conosce le regole dell'apprendimento ed è in grado di tararlo e programmarlo secondo i canoni di un'"età media", di un sapere "modulare" e di un insegnamento "individualizzato" (il che significa anche: secondo il miglior "*contratto formativo*" che si possa idealmente immaginare o progettare per il futuro, stante l'odierna tecnologia e una certa concezione politica dell'educazione).

Eppure Margie rimpiange l'epoca in cui "i maestri erano persone". Pensa a "come dovevano amare la scuola" e a "chissà come si divertivano" gli scolari di allora. Non è, questo, uno strano paradosso?

Sì. E in esso si nasconde una verità pedagogica importante. Tramite la disgiunzione e la contrapposizione tra "uomo" e "maestro" il testo fa percepire molto chiaramente una forma di schizofrenia, statisticamente parecchio diffusa nella situazione attuale - non ultimo scolastica: la *frattura* tra *competenza* e *umanità*, tra *scienza* e *saggezza*. In anni recenti, questa frattura ha dato segni di degenerazione in vera e propria *inimicizia* tra i due momenti - un'*inimicizia* che è arrivata a puntare deliberatamente sulla cancellazione dell'uno, sull'affermazione esclusiva dell'altro, e perfino a teorizzare la *necessità* di una simile strategia "riduzionistica" (si veda, ad esempio, il dibattito pedagogico di qualche anno fa intorno al falso dilemma "educare o istruire?").

A questo proposito, la domanda di Margie segnala - come minimo - l'esigenza della ricomposizione di quella frattura. La finzione letteraria la dà - nel 2157 - come consumatasi già da lungo tempo. "Ritornando dal futuro", ciò significa un compito oggi non più ulteriormente differibile: il dovere di una "riabilitazione pedagogica" dell'*umanità* e della *saggezza*, al fine di colmare il *gap* creatosi a vantaggio della "competenza" e della "scienza", e per riconquistare una loro illuminata padronanza - all'altezza della posta in gioco: l'uomo, la sua dignità e la sua educazione.

(I. - *continua*)

Ci sono nella scuola eventi che fanno rumore e che entrano prepotentemente nella cronaca, destinati comunque ad uscirne presto, lasciando poco o nulla dietro di sé. Basta pensare alla storia e all'esito delle recenti manifestazioni studentesche.

Altri ce ne sono che si costruiscono invece fuori del clamore, ma che rappresentano vere e proprie svolte nella vita dell'istituzione scolastica, della sua immagine ed efficacia sociale.

E proprio nell'ultimo anno, per tanti versi così precario e inconcludente, sono stati numerosi e decisivi tali eventi.

1. *Vogliamo anzitutto citare il Decreto legislativo 12.2.93, n.35, **Riordino della normativa in materia di utilizzazione del personale della scuola, a norma dell'art. 2 della legge 23.10.92, n. 421.***

E' un testo fondamentale per la nuova impostazione data, ad esempio, ai problemi dell'esubero del personale (art. 1), ai corsi di riconversione professionale (art. 2), ai nuovi profili professionali (art. 3), alle nuove forme di utilizzazione in compiti connessi con la scuola (art. 5), alle nuove norme concorsuali (art. 7), all'individuazione dei parametri di valutazione della produttività del sistema scolastico (art. 8).

2. *Bisogna soprattutto far cenno alla "Proposta organica sulla scuola" elaborata dal Ministero PI con l'intento di offrire ad ogni futuro intervento un quadro di riferimento fondato, in modo che tutto, d'ora in avanti, rientri in una prospettiva di piano, cioè di dinamismo intenzionale, graduale, selettivo delle priorità e quindi realistico. Idealmente tale strumento aspira a collegarsi alla Conferenza nazionale sulla scuola e alle prospettive emerse in quella assise e, fino ad oggi, di fatto disattese.*

3. *Nel contesto di questa impostazione si muove la legge sulla **Autonomia delle istituzioni scolastiche**, che corrisponde all'art. 4 della legge di accompagnamento della Finanziaria '94, approvata dai due rami del Parlamento.*

Nelle pagine che seguono viene pubblicato questo testo, nella sua ultima e definitiva stesura, in considerazione dell'importanza che verrà progressivamente, e irresistibilmente, assumendo per la vita futura della scuola.

A suo commento viene proposta, nei passaggi essenziali, la relazione tenuta dalla prof.ssa Cesarina Checcacci nel Consiglio nazionale della pubblica istruzione a nome della Commissione istruttoria il 21.7.'93.

4. *Sono due strumenti essenziali di informazione e valutazione che non possono non riguardare la pastorale della scuola la quale è, di natura sua, uno sguardo intelligente, illuminato dalla fede, sui fatti della scuola per coglierne gli elementi che ne fanno dei segni che interrogano e impegnano i cristiani.*

Anche di qui dunque passa la nostra fedeltà al compito di costruttori di scuola.

[REDACTED]

AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

stralcio del DDL di accompagnamento alla Finanziaria 1994

1. Gli istituti e le scuole di ogni ordine e grado nonché le istituzioni di alta cultura di cui all'articolo 33 della Costituzione ed in particolare le Accademie di belle arti, le Accademie nazionali di arte drammatica e di danza e i Conservatori di musica hanno personalità giuridica e sono dotati di autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e sviluppo nei limiti, con la gradualità e con le procedure previsti dal presente articolo.

2. Il consiglio di circolo o di istituto elabora e adotta gli indirizzi generali, determina le forme di autofinanziamento e approva il bilancio.

3. Nella scuola secondaria superiore il comitato degli studenti può esprimere pareri o formulare proposte direttamente al consiglio di istituto secondo quanto previsto dalle vigenti disposizioni.

4. Con regolamento del ministro della Pubblica Istruzione, emanato di concerto con il ministro del Tesoro, ai sensi dell'articolo 17, comma a3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, saranno stabilite le istruzioni necessarie per la formazione del bilancio preventivo, del conto consuntivo e dei relativi adempimenti contabili, nonché per il riscontro della gestione finanziaria, amministrativa e patrimoniale e il controllo dei costi anche su base comparativa.

5. Il comma 3 dell'articolo 2 della legge 11 agosto 1991, n. 262, è sostituito dal seguente:

«3. Per la somministrazione dei fondi di cui al comma 1 si provvede mediante ordinativi diretti intestati alle istituzioni scolastiche oppure mediante ordinativi tratti su fondi messi a disposizione dei provveditori agli studi con aperture di credito dal ministero della Pubblica Istruzione. Detti ordinativi si estinguono con le modalità stabilite dall'articolo 36 delle istruzioni amministrativo-contabili di cui al comma 2 del presente articolo».

6. Il Governo, su proposta del ministro della Pubblica Istruzione, è delegato ad adottare, entro nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, e previo parere delle competenti Commissioni permanenti della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica sul relativo schema, uno o più decreti legislativi per l'attuazione dell'autonomia scolastica e per il riassetto degli organi collegiali di cui al decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416.

7. I decreti legislativi di cui al comma 6, con l'osservanza dei principi e dei criteri sottoindicati, determinano:

a) i tempi di attuazione dell'autonomia, in relazione alla definizione di un piano di razionalizzazione e di ridimensionamento degli istituti, di cui al comma 1, da formulare anche sulla base delle esigenze e delle proposte degli enti locali, nonché le modalità di applicazione e di coordinamento delle nuove disposizioni alle istituzioni scolastiche già dotate di personalità giuridica. Il predetto piano, avuto riguardo all'età degli alunni, al numero degli handicappati inseriti, alle zone definite a rischio per problemi di devianza giovanile e minorile, terrà in specifica considerazione la necessità e i disagi che possono determinarsi in relazione ad esigenze locali, particolarmente nelle comunità e zone montane e nelle piccole isole;

b) le modalità di esercizio dell'autonomia didattica, anche attraverso progetti di istituto che consentano forme di organizzazione modulare, procedura di valutazione, ambiti di flessibilità curricolare anche in relazione ad obiettivi connessi alle esigenze locali;

c) le modalità di attuazione della collaborazione tra istituzioni scolastiche e tra queste e altri enti o associazioni;

d) le modalità di esercizio dell'autonomia organizzativa ed amministrativa, volta ad attribuire alle istituzioni scolastiche anche la diretta gestione dei beni patrimoniali, e la capacità di stipulare le convenzioni anche con gli enti locali per la eventuale gestione dei servizi che essi sono tenuti ad erogare sulla base delle disposizioni vigenti;

e) le modalità per la definizione di organici di istituto, anche in relazione all'impiego del personale su reti di scuole, che consentano di rispondere alle esigenze dei progetti educativi, sulla base di criteri indicati dal ministro della Pubblica Istruzione, di concerto con i ministri del Tesoro e per la Funzione pubblica, e sulla base di piani provinciali predisposti dai provveditori agli studi;

f) la razionalizzazione della gestione del personale e le modalità di utilizzazione, nonché le modalità di reclutamento, senza aggravio di spese, dei docenti per attività extracurricolari, tenuto conto dell'autonomia finanziaria degli istituti;

g) le modalità di erogazione alle istituzioni scolastiche del contributo ordinario per il funzionamento amministrativo e didattico, e del contributo perequativo, entrambi a carico dello Stato, nonché delle entrate derivanti dalle tasse, dai contributi e da altri proventi, salvaguardando la piena realizzazione del diritto allo studio;

h) l'attribuzione ai capi di istituto di compiti di direzione, promozione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane e professionali e di compiti di gestione delle risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati;

i) l'utilizzazione delle strutture residenziali degli istituti di educazione e dei convitti annessi agli istituti di istruzione secondaria superiore;

l) l'applicazione delle disposizioni del presente articolo agli istituti di educazione, tenendo conto delle loro specificità ordinamentali;

m) la definizione dello statuto dello studente, con indicazione dei diritti e dei doveri, delle modalità di partecipazione alla vita della scuola, nonché il comitato degli studenti da istituirsi in ogni scuola secondaria superiore, il quale esprime pareri e formula proposte direttamente al consiglio di istituto;

n) la definizione dei compiti e della organizzazione degli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione ed aggiornamento educativi (Irrsae), del Centro europeo dell'educazione e della Biblioteca di documentazione pedagogica, di cui al decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974 n. 419, quali enti di sostegno all'autonomia didattica, di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche, con la previsione, per la Biblioteca di documentazione pedagogica, del collocamento fuori ruolo a tempo indeterminato, a richiesta, del personale comandato presso di essa, ai sensi dell'art. 16 del predetto decreto del Presidente della Repubblica n. 419 del 1974, che sia giunto al termine del periodo massimo di comando previsto dalla legge;

o) il potenziamento degli organi collegiali della scuola, come organi di partecipazione e di gestione delle istituzioni scolastiche nel rispetto della libertà di insegnamento, da parte delle diverse componenti e delle famiglie, da valorizzare in relazione al rafforzamento dell'autonomia scolastica, nonché le modalità di elezione dei componenti del consiglio di circolo o di istituto e quelle di partecipazione dei componenti elettivi e non elettivi, anche mediante procedure elettorali di secondo grado.

8. In attesa della nuova disciplina dell'organo collegiale della scuola a livello nazionale la durata in carica del Consiglio nazionale della pubblica istruzione è prorogata di un anno.

9. A decorrere dal 1° gennaio 1994 il servizio di cassa delle istituzioni scolastiche, artistiche educative e dei Distretti scolastici è affidato all'Ente poste italiane, che lo gestisce attraverso il servizio dei conti correnti postali. Le modalità e le condizioni di svolgimento del servizio di cassa, anche ai fini della graduale attuazione del nuovo sistema, sono regolate da apposita convenzione da stipulare tra l'Ente poste italiane e i ministeri del Tesoro e della Pubblica Istruzione. Il ministro della Pubblica Istruzione, di concerto con il ministro del Tesoro, emana le istruzioni amministrativo-contabili necessarie.

10. E' anticipata dall'anno scolastico 1994-1995 all'anno scolastico 1993-1994 l'attuazione delle direttive del piano di rideterminazione del rapporto alunni-classi, di cui all'articolo 5 comma 6, della legge 30 dicembre 1991, n. 412. Sono fatti salvi i trasferimenti e i passaggi di ruolo e di cattedra relativi all'anno scolastico 1993-1994. Non si effettuano nomine in ruolo sui posti che dovessero venire meno in applicazione della presente disposizione. Il personale in esubero che non possa essere utilizzato per la copertura di cattedre e posti disponibili nella provincia, è

utilizzato per le supplenze temporanee, secondo le disposizioni contenute nell'annuale ordinanza ministeriale sulle utilizzazioni.

11. Per gli anni scolastici 1994-1995 e 1995-1996, sentiti gli enti locali, si procede con separato provvedimento alla rideterminazione dei rapporti medi provinciali alunni-classes, tenendo conto delle specifiche condizioni demografiche, geografiche e socio-economiche di ciascuna provincia, in particolare delle aree montane, nonché della presenza di alcuni portatori di *handicap*. Per gli eventuali accorpamenti, si procede a partire dalle classi iniziali.

12. A decorrere dall'anno scolastico 1994-1995, gli organici del personale docente, educativo, amministrativo, tecnico e ausiliario delle scuole e istituti di istruzione di ogni ordine e grado e delle istituzioni educative, sono rideterminati in relazione alle prevedibili cessazioni di servizio e, comunque, nel limite delle effettive esigenze di funzionamento delle classi previste dal piano di cui all'articolo 5 della legge 30 novembre 1991, n. 412.

13. Le assunzioni in ruolo sono disposte nei limiti dei posti vacanti dopo la riduzione di organico di cui al comma 12. In ogni caso non sono effettuate su posti dei quali si preveda la soppressione dell'anno scolastico successivo.

14. Analogamente si provvede nei riguardi del personale direttivo in relazione alle cessazioni dal servizio e al piano di razionalizzazione della rete scolastica da definire ai sensi del comma 6.

15. I criteri e le modalità per la rideterminazione degli organici e la programmazione delle nuove nomine in ruolo sono stabiliti con decreto del ministero della Pubblica Istruzione, di concerto con i ministri del Tesoro e per la Funzione pubblica.

16. Le disposizioni di cui all'articolo 3, commi da 47 a 52, non si applicano al personale del comparto scuola.

17. A decorrere dall'anno finanziario 1994 le spese per le supplenze annuali e temporanee sono sostenute dalle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, con imputazione ai rispettivi bilanci e con applicazione dell'articolo 25, quarto comma, del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416.

18. Il ministro della Pubblica Istruzione ripartisce fra i provveditori agli studi gli appositi stanziamenti di bilancio, sulla base della consistenza provinciale del personale docente, educativo, amministrativo, tecnico e ausiliario dipendente dallo Stato. Il ministro della Pubblica Istruzione ha facoltà di operare interventi correttivi al fine di un riequilibrio delle assegnazioni fra le diverse province. Le somme sono assegnate con ordini di accreditamento a rendicontazione decentrata emessi in deroga ai limiti di somma stabiliti dall'articolo 56 del regio decreto 18 novembre 1923, n. 2440, e successive modificazioni. Con il medesimo criterio, i provveditori agli studi assegnano alle istituzioni scolastiche ed educative l'80 per cento delle somme accreditate, riservando il residuo 20 per cento a interventi relativi a imprevedibili sopravvenute esigenze.

19. Al pagamento delle retribuzioni delle supplenze temporanee di breve durata provvedono i capi di istituto e i consigli di circolo e di istituto, utilizzando le apposite risorse, entro i limiti dei finanziamenti a tal fine previsti e nell'esercizio dei poteri di gestione di cui sono rispettivamente responsabili nell'ambito dell'autonomia scolastica, in base a effettive inderogabili esigenze che impongano il ricorso a tali supplenze.

20. Dal 1° gennaio 1994, i docenti collocati fuori ruolo ai sensi dell'articolo 113 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417 sono utilizzati, in ambito distrettuale, dal provveditore agli studi dell'attuale sede di servizio in supplenze temporanee di breve durata, salvo che il provveditore stesso, sulla base di accertamento medico nei confronti del docente da parte della unità sanitaria locale, e sentito anche il capo d'istituto, non ritenga sussistenti motivi ostativi al temporaneo ritorno all'insegnamento.

21. Dalla medesima data del 1° gennaio 1994, i docenti mantenuti a esaurimento nell'assegnazione a compiti diversi da quelli di istituto, ai sensi dell'articolo 63, penultimo comma, della legge 20 maggio 1982, n. 270, sono restituiti in via temporanea all'insegnamento e utilizzati, in ambito distrettuale, dal provveditore agli studi dalla sede di attuale servizio in supplenze temporanee di breve durata, salvo che i docenti interessati chiedano di essere inquadrati nei ruoli dell'amministrazione in cui prestano servizio o comunque che l'amministrazione stessa non se ne assuma l'onere.

22. Dalla medesima data di entrata in vigore dei decreti legislativi di cui al comma 6, le tasse di iscrizione e di frequenza negli istituti e scuole di istruzione secondaria superiore, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte, e le tasse di esame e di diploma sono annualmente determinate con decreto del ministro delle Finanze in concerto con i ministri del Tesoro e della Pubblica Istruzione. I relativi introiti sono acquisiti ai bilanci delle istituzioni scolastiche interessate, per le esigenze di funzionamento amministrativo e didattico.

23. Nella determinazione delle tasse di cui al comma 22 sono previste misure differenziate in relazione a fasce di reddito, sulla base del reddito del nucleo familiare, risultante dall'annuale dichiarazione effettuata ai fini fiscali. Rimangono ferme le vigenti disposizioni che prevedono la dispensa dal pagamento delle tasse scolastiche e quelle in materia di diritto allo studio.

24. In conseguenza delle disposizioni di cui ai commi 19, 20 e 21, i capitoli 1032, 1035 e 1036 dello stato di previsione del ministero della Pubblica Istruzione, per gli anni 1994, 1995 e 1996, sono ridotti complessivamente di lire 292,7 miliardi per ciascun anno.

25. Nelle materie disciplinate dal presente articolo, sono fatte salve le competenze delle province autonome di Trento e di Bolzano che provvedono a disciplinare un proprio ordinamento anche in relazione alle esigenze dei gruppi linguistici ai sensi delle norme di attuazione dello Statuto speciale per la regione Trentino-Alto

Adige, approvate con decreto del Presidente della Repubblica 1° novembre 1973, n. 689, e successive modificazioni, e del testo unificato e approvato con decreto del Presidente della Repubblica 10 febbraio 1983, n. 89.



LA SCUOLA ITALIANA VERSO L'AUTONOMIA

prof. Cesarina Checcacci

Testo del parere espresso all'unanimità circa la «Proposta organica sulla scuola» e lo schema di decreto delegato sul rafforzamento delle istituzioni scolastiche, nell'adunanza del 21 luglio 1993 (Relatrice, a nome della Commissione istruttoria, la prof. Cesarina Checcacci)

1. - Premessa - Considerazioni generali

1.1. - Il riconoscimento dell'autonomia intrinseca all'istituzione scolastica, intesa come ambito specifico di trasmissione e di elaborazione della cultura in termini educativi, e di uno *status* di autonomia delle singole scuole di ogni ordine e grado, costituisce l'obiettivo fondamentale dello schema di provvedimento legislativo che il Ministro della P.I. sottopone al C.N.P.I., in attuazione del D.L. 35/93.

La «Proposta organica sulla scuola», sottoposta all'esame del C.N.P.I., si incentra sull'esigenza di riconoscere a questa istituzione la doverosa ed intrinseca autonomia e di attribuire ad essa e alle singole istituzioni scolastiche uno «*status*» di autonomia.

La documentazione sottoposta all'esame del C.N.P.I. comprende un'ampia relazione ed uno schema di legge di delega per il riassetto complessivo della scuola. La proposta si colloca all'interno di una riflessione organica sulla necessità di favorire lo sviluppo dell'intera società: necessità tanto più rilevante quanto più estesa e profonda è la crisi che ha investito non solo il nostro Paese, ma, globalmente, popoli e nazioni.

marzo 1994

Per uscire da questa situazione, è necessario responsabilizzare tutti i cittadini, tutte le formazioni sociali e tutte le istituzioni pubbliche.

Fattori importanti di tale responsabilizzazione sono la partecipazione attiva di ciascun cittadino e l'autonomia delle istituzioni intesa come capacità di autogoverno.

Quest'ultima, inserita nella Costituzione italiana (art. 5) e adottata in tutta l'Europa occidentale, costituisce il principio regolatore e strategico di tutto il sistema sociale nei rapporti fra cittadini ed istituzioni, tra realtà locali ed unità nazionale e nelle scelte da adottarsi in materia di governo delle istituzioni pubbliche.

Particolare rilevanza in questo quadro ha la scuola quale fattore di sviluppo personale e sociale.

L'autonomia della scuola (già enunciata nella legislazione delegata del 31-5-1974, ma solo nei termini di una prevalente autonomia amministrativa) va intesa, innanzitutto, in rapporto alla specificità dell'istituzione scolastica, alla sua natura di servizio pubblico centrato su compiti tipicamente formativi, determinati nel quadro valoriale in cui si riconosce la comunità civile, in rapporto al rispetto delle libertà connesse allo sviluppo della cultura, alla libertà di insegnamento, alla libertà apprenditiva degli alunni e a quella educativa dei genitori.

Conseguentemente, è coerente con la natura e le finalità della scuola un'autonomia di funzionamento tale da consentire «l'espressione e la valorizzazione delle istanze educative dei vari soggetti che convengono entro l'istituzione (genitori, studenti, docenti)» (C.N.P.I. -11 maggio 1988).

1.2. - Nell'attuale momento, la ragione più forte per riconoscere autonomia, in maggiore misura, alle scuole è, appunto, quella di finalizzare meglio gli interventi formativi ai bisogni e alle aspettative dei singoli e agli obiettivi che la collettività avverte come prioritari (più sapere per più persone, più elevate capacità di fronteggiare la complessità del reale, superamento dei fenomeni di dispersione, incremento della produttività in termini di quantità e qualità).

Una più ampia autonomia, oltre a consentire di cogliere e soddisfare con più puntuale attenzione le aspettative dell'utenza, in quanto permette di tenere conto delle condizioni reali in cui, di volta in volta, si svolge l'apprendimento e dei concreti fattori che l'influenzano, può consentire agli operatori scolastici di mettere meglio a frutto le professionalità e le competenze presenti in ciascuna scuola predisponendo ed attuando progetti più ricchi di peculiarità, più condivisi, più motivanti per l'intera comunità scolastica e per l'ambiente circostante, il cui contributo alla realizzazione del risultato non va in nessun caso sottovalutato. Quindi, terapia non solo contro la dispersione degli alunni, ma anche a favore di un migliore uso delle risorse.

1.3. - L'autonomia non può risolversi esclusivamente in forme di razionalizzazione dell'apparato centrale e periferico della P.I., nell'espressione di un puro

decongestionamento, ovvero in un trasferimento di competenze amministrative; il decentramento, infatti, va attuato secondo specifici criteri e, in ogni caso, a supporto dell'esercizio dell'autonomia da parte della scuola.

Tuttavia, l'autonomia non può essere l'occasione per una «deistituzionalizzazione» del sistema scolastico, ma va collocata entro un quadro chiaro che «non ammetta deviazioni verso forme di indipendentismo incontrollato o di subordinazione a richieste esterne o strumentalizzatrici» (C.N.P.I. 1988). Essa, quindi, necessita di condizioni e garanzie fondamentali anche per evitare il rischio di frammentazioni e disparità. Tali garanzie, in base alla Costituzione, debbono essere fissate con «norme generali dell'istruzione», ancora da scrivere, e che, a giudizio del C.N.P.I., dovrebbero costituire il quadro legislativo di riferimento di tutti gli interventi sulla scuola. Il C.N.P.I. respinge il disegno di frazionare l'unità del governo della scuola così come potrebbe avvenire se prendesse corpo l'ipotesi di affidare tutta la competenza della P.I. alla responsabilità delle Regioni.

Nell'attuazione di nuove forme di governo della scuola, che favoriscano l'attribuzione, ai vari livelli, di specifiche responsabilità decisionali, sono indispensabili precisi meccanismi di controllo e di valutazione, rispettosi delle libertà e delle responsabilità, ma anche garanti della produttività e della coerenza del sistema, oltre che dei diritti degli utenti e del personale.

2. - Gli àmbiti dell'autonomia

Per quanto riguarda gli àmbiti dell'autonomia si osserva che:

2.1. - L'autonomia finanziaria deve consentire alle istituzioni scolastiche il conseguimento degli obiettivi programmati anche in base alla possibilità di diversificazione delle fonti di finanziamento. L'autonomia delle unità scolastiche richiede l'autonomia di bilancio e di gestione delle risorse finanziarie della P.I., in linea con lo spirito della legge 421/1992, che tende a rafforzare l'autonomia gestionale delle Amministrazioni dello Stato nell'ambito delle disponibilità di bilancio.

Nell'attribuzione alle scuole dei fondi necessari al loro funzionamento va prevista una quota rapportata a parametri oggettivi ed a bisogni comuni che devono in ogni caso essere soddisfatti. In aggiunta a questa, e proprio in coerenza con la logica di una valorizzazione effettiva dell'autonomia, debbono essere previste quote da destinare a progetti particolari, anche in misura differenziata, sulla base di valutazioni della rilevanza culturale e sociale dei progetti stessi.

Sarebbe, inoltre, opportuno, in ordine al finanziamento delle unità scolastiche, prevedere la possibilità di incentivare, anche con benefici fiscali, i contributi di enti e privati. L'auto-finanziamento può attivare forme positive di concorrenzialità fra le

single istituzioni scolastiche, a condizione che non si traduca in forme di discriminazione o di deviazione dai fini istituzionali. A tal fine, onde evitare lo squilibrio tra scuole, si potrebbe prevedere che un'aliquota del 10-15% dei contributi versati direttamente alle singole unità scolastiche rifluisca in una cassa di compensazione per la redistribuzione alle scuole secondo criteri perequativi delle risorse finanziarie.

Si ribadisce, infine, la necessità di modificare la vigente disciplina amministrativo-contabile al fine di consentire l'utilizzo pieno delle risorse al di là della rigidità dei singoli capitoli.

2.2. - L'autonomia organizzativa deve consentire una maggiore flessibilità ed efficacia alla stessa attività didattica. E ciò per realizzare valide occasioni ed iniziative utili all'azione educativa e per raggiungere, su sempre più vasta scala, gli obiettivi di conoscenze e di competenze richiesti dallo sviluppo storico, nonché dalle esigenze di partecipazione consapevole e democratica da parte di tutti i cittadini e dalle trasformazioni dei saperi professionali a tutti i livelli.

Sotto questo profilo, devono mantenere la loro validità e prescrittività le scelte culturali previste dagli ordinamenti nazionali (da confrontare ed armonizzare a livello internazionale), mentre devono essere lasciate ampie possibilità di iniziativa per quanto concerne la gestione dei tempi e degli stili di apprendimento.

Rientrano, perciò, nella sfera di autonomia e responsabilità delle scuole:

- l'organizzazione annuale, mensile e settimanale dell'attività didattica;
- la costruzione di percorsi personalizzati e di gruppo;
- la composizione, e le eventuali scomposizioni, delle classi;
- la periodicità e le modalità delle verifiche intermedie (da rapportare alla natura delle finalità formative e degli obiettivi disciplinari ed interdisciplinari da perseguire);
- gli arricchimenti curricolari, le attività integrative extracurricolari e le offerte aggiuntive rese possibili dall'esistenza nella scuola di risorse disponibili, ivi comprese le nuove figure professionali funzionali alla loro realizzazione.

Va, peraltro, evitato che la sottrazione della scuola ad una uniformità generalizzata, che rappresenta solitamente un punto di mediazione e di equilibrio tra autoreferenzialità istituzionale (e pedagogica) ed interessi più generali (della società, del mondo produttivo, ecc.), determini - per i singoli istituti - i due possibili eccessi: da un lato, una ulteriore accentuazione dell'autoreferenzialità, dovuta a prevalenza delle ragioni interne, e, dall'altro, una tendenziale subordinazione all'ambiente esterno, (per esempio, ad eventuali mecenati o sponsor).

2.3. - L'autonomia gestionale si configura come funzionale alla piena espressione della progettualità degli *Organi Collegiali* della scuola, che costituiscono i luoghi

ove si esprime la capacità di iniziativa e di proposta delle diverse componenti.

Va messo in evidenza lo *stretto rapporto fra autonomia e partecipazione scolastica*. L'autonomia, infatti, può sviluppare tutte le sue potenzialità soprattutto grazie al contributo responsabile delle componenti della scuola, mentre la partecipazione può superare i suoi limiti attuali in vista dell'autonomia della struttura in cui si opera.

L'autonomia è un dovere, prima ancora che un diritto, ed implica l'assunzione di precise responsabilità:

- di conoscenza della situazione;
- di correlazione con le norme generali dell'istruzione (ordinamenti, vincoli relativi alle finalità generali da perseguire, ai piani di studio, alla certificazione degli studi compiuti, alla preparazione culturale e professionale dei docenti);
- di definizione del progetto da attuare concretamente (con la partecipazione di tutto il personale della scuola, ma anche degli studenti e dei genitori);
- di assunzione e attuazione delle scelte responsabilmente adottate.

Perciò, la tutela dell'autonomia della scuola passa anche attraverso la necessaria e contestuale revisione degli Organi Collegiali.

Tali organi, sia quelli relativi alle singole componenti che quelli misti, di istituto, distrettuali, provinciali, regionali (di cui si propone la nuova istituzione) e nazionali devono essere verificati e rivisti nelle loro prerogative, nei rapporti reciproci, nei vincoli di funzionamento ed operativi, nelle aperture esterne.

In particolare, tenuto conto dell'autonomia della scuola e non solo delle singole istituzioni, è evidente la necessità di potenziare e valorizzare le competenze e il ruolo del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione.

3. - Richiamo ad alcune doverose attenzioni

3.1. - Non si può non evidenziare l'importanza della concezione ampia di sistema nazionale di istruzione adottata nella proposta organica sulla scuola presentata all'on. Ministro. «Tale proposta - vi si afferma - proprio per il suo carattere globale, non può non contemplare tutte le istituzioni scolastiche comprese quelle non statali». Proprio per coerenza con questa ampiezza si segnala la necessità di un intervento coerente con le dichiarazioni d'intento.

Tenuto anche conto dell'ordine del giorno sulla *necessità di una nuova disciplina della scuola non statale* approvato all'unanimità da questo Consiglio, il 14 febbraio 1993, il C.N.P.I. sollecita la rapida predisposizione ed approvazione di un'apposita legge in cui devono essere definiti precisi ed oggettivi parametri per il riconoscimento di «scuola paritaria» (ad esempio, rapporto fra classi iniziali e terminali dei

cicli di studio, tra frequentanti e privatisti, nuove forme di reclutamento dei docenti...) senza che questo comporti alcun automatismo tra le attuali scuole legalmente riconosciute e le future «scuole paritarie».

3.2. - L'innovazione, introdotta in tutta la scuola, comporta una specifica attenzione volta a garantire le minoranze linguistiche, le quali fanno presente la necessità, per un verso, di riconoscere esplicitamente il diritto dell'autonomia per quelle minoranze che ancora di tale riconoscimento pieno non fruiscono (v., ad esempio, la minoranza slovena che rivendica l'istituzione di uno specifico ufficio scolastico retto da un intendente, e di organi collegiali riservati alla minoranza) e, nello stesso tempo, richiamano a non ridurre le competenze autonome già riconosciute (v. Provincia di Bolzano), tenendo conto, comunque, delle vigenti norme degli statuti speciali.

4. - Obiettivi e condizioni dell'autonomia

A seguito dell'esame dell'articolato dello schema di legge-delega, il C.N.P.I. osserva quanto segue.

4.1. - Dal testo legislativo deve risultare, sin dai primi articoli, quali siano le finalità e le ragioni dell'attribuzione di una più ampia autonomia alle scuole e, quindi, anche quali compiti e responsabilità la scuola nel suo insieme ed i singoli soggetti, in essa a vario titolo operanti, debbano assumere ed assolvere.

In questa prospettiva, condizione indispensabile per la riuscita degli obiettivi di riforma, dovrà essere la valorizzazione e il pieno riconoscimento, a tutti i livelli istituzionali, delle diversità delle funzioni e delle specificità professionali presenti al mondo della scuola.

Va affermato con estrema chiarezza che l'autonomia deve soprattutto consentire alle scuole di mettere in atto tutte le strategie necessarie affinché ciascun alunno riesca a trarre dall'offerta formativa risultati concreti e positivi in termini di:

- equilibrato sviluppo intellettuale, culturale e psico-fisico;
- progressivo arricchimento ed approfondimento sia delle conoscenze generali e di base, sia di settori più circoscritti verso cui si siano gradualmente orientati gli interessi degli alunni;
- acquisizione di competenze ed abilità anche operative e professionalmente orientate;
- maturazione di autonome motivazioni allo studio ed all'educazione permanente e di un metodo personale per soddisfare le ulteriori esigenze di apprendimento

proposte dalle esperienze di vita e di lavoro;

- conquista di una piena consapevolezza dei diritti e dei doveri dell'uomo e del cittadino, in vista della responsabile partecipazione alla vita associata e di un impegno quotidiano personale nell'attuazione dei valori che sono alla base della convivenza civile e della democrazia.

In questa prospettiva si colloca un'autonomia scolastica che esalta la *centralità del soggetto che apprende* e che subordina l'organizzazione della didattica, gli atti amministrativi e l'intera gestione delle risorse ad una più significativa e verificata quantità e qualità dei risultati.

L'autonomia deve, pertanto, tradursi nella piena valorizzazione delle potenzialità esistenti nella scuola e nella società, in una fattiva prevenzione del disagio e degli insuccessi, in una efficace promozione della creatività e delle motivazioni ad apprendere.

4.2. - Ispettori tecnici - In questo quadro un giusto rilievo va dato al ruolo degli ispettori tecnici che la legge n. 477/73, art. 4 definiva «esperti professionali» e colloca istituzionalmente nel punto di incrocio tra l'azione politica ed amministrativa e quella formativa e didattica. Nella scuola a gestione autonoma - precisava il C.N.P.I. nel 1988 - diventa particolarmente delicata la funzione ispettiva per quanto attiene all'assistenza tecnica e alle verifiche del funzionamento delle scuole.

Proprio la natura di tali compiti, per la loro forte componente deontologica, fa rigoroso obbligo al corpo ispettivo tecnico di operare, nell'ambito delle disposizioni impartite dal Ministro della P.I. e nel rispetto delle norme, con ampia autonomia e con sicura libertà professionale, senza le quali cadono ogni valenza scientifica e rilevanza tecnica del loro contributo alla crescita della scuola.

4.3. - Capi di istituto - L'attribuzione alle scuole dell'autonomia comporta una puntuale riflessione sui compiti e sulle responsabilità dei capi di istituto ed una conseguente ridefinizione del loro *status* giuridico.

Se, da un lato, infatti, l'autonomia esalta il valore della collegialità degli organi di governo e la rilevanza del contributo creativo, progettuale, culturale che ciascun individuo può dare alle deliberazioni ed alla loro attuazione, dall'altra esige, dal capo di istituto, elevate doti di equilibrio, sensibilità, attenzione.

Ed esige, altresì, la determinazione di un profilo professionale del personale direttivo, caratterizzato da propri connotati tipici, riconducibili essenzialmente ad accentuate capacità di coordinamento, di stimolazione e valorizzazione delle potenzialità di tutto il personale, di interpretazione puntuale dei bisogni sia di coloro che fruiscono dell'offerta scolastica, sia di coloro che realizzano il servizio scolastico, a garanzia della qualità dei processi e dei prodotti.

La maggiore responsabilità che l'autonomia attribuisce alla scuola, intrecciata con

gli obiettivi di riqualificazione del servizio scolastico, su cui il presente documento insiste in ogni sua parte, può esporre la scuola al rischio di una difficoltà di rapporti fra coloro che si trovano ai diversi livelli di governo e di responsabilità.

Il Consiglio ritiene di dovere raccomandare che la necessaria ridefinizione dei poteri all'interno della scuola e dei rapporti fra soggetti scolastici sia ispirata a criteri di efficacia e di efficienza in vista di una gestione partecipata della vita scolastica e di un cambiamento che agevoli la condivisione del significato socio-politico e democratico dell'autonomia e che la metta al servizio delle giovani generazioni, dei cittadini, della società.

4.4. - Docenti - Nella scuola autonoma i docenti svolgono un ruolo di sempre più grande importanza correlato alla responsabilità educativa e culturale specifica ed affidato al livello della loro professionalità.

In questa nuova situazione i docenti debbono essere messi in grado di contribuire pienamente con proprie proposte, nelle sedi competenti, alla definizione del progetto di istituto/circolo e di portarlo ad attuazione.

Funzionali a questo livello di autonomia sono gli interventi relativi: alla qualificazione della prima formazione (universitaria) e della formazione continua o in servizio, per la cui attuazione si richiede, oltre alle necessarie risorse, anche una organizzazione di periodi di tipo sabbatico per particolari esigenze; alla organizzazione interna del collegio dei docenti perché siano attivate intese in funzione dei vari obiettivi e dei relativi progetti formativi; alla concreta attuazione della continuità educativa con la scuola che precede e con quella che segue; alle iniziative da realizzare in accordo con il consiglio di circolo e di istituto in materia di orientamento.

E' necessario, inoltre, porre attenzione al problema delle nuove competenze e delle nuove disponibilità necessarie per attuare l'autonomia sul piano educativo-didattico e sul piano organizzativo.

4.5. - A.T.A. - Il progetto di autonomia non può non coinvolgere il *personale amministrativo, tecnico ed ausiliario* della scuola di ogni ordine e grado.

Tale progetto, per essere credibile e praticabile, postula, infatti, a livello di singole unità scolastiche attribuzione di specifiche responsabilità, potenziamento di attrezzature, arricchimento di servizi e disponibilità di competenze interne alla scuola e non delegate a terzi.

A questo proposito, la Commissione ritiene che la proposta di modifica dei profili professionali, elaborata dalla Commissione Mautino in attuazione dell'art.4, comma XII del D.P.R. 23-8-'88, n.399, e sulla quale si è registrato il consenso dell'Amministrazione e delle OO.SS., debba trovare contestuale attuazione per non vanificare la stessa proposta di autonomia didattica, organizzativa, amministrativa e finanziaria.

In particolare, la Commissione si fa interprete dell'esigenza di prevedere una mobilità reciproca istituzionalizzata di questo personale con quello dell'Amministrazione per valorizzare al meglio le varie professionalità esistenti.

5. - L'utilità di un Sistema Nazionale di Valutazione (S.N.V.)

5.1. - Sotto questo profilo assume importanza determinante l'attivazione di un sistema di valutazione che ponga sotto osservazione l'intero sistema di istruzione e la contestuale predisposizione di sedi e strumenti che, anche a livello periferico, attraverso forme di autovalutazione dei processi e dei prodotti, concorrano a promuovere un incremento della produttività nel senso sopra esposto.

Questa esigenza è stata ampiamente suffragata dal dibattito politico e pedagogico degli ultimi anni.

In questo contesto, la Commissione è dell'avviso che l'S.N.V. debba valutare la produttività della scuola, con riferimento all'organizzazione scolastica nei suoi aspetti strutturali, gestionali e didattici.

Così operando, sarà possibile realizzare una *cultura della valutazione*, mirando nel contempo a «configurare» una possibile strategia di interventi che si caratterizzi per sistematicità ed organicità, e per efficacia di ricadute.

5.2. - Dell'S.N.V. si debbono individuare gli ambiti di autonomia operativa in rapporto all'Amministrazione centrale e periferica e le modalità di interazione con tutti gli enti, le istituzioni e fra tutti i soggetti che, a livello nazionale e periferico, possono contribuire a raccogliere ed elaborare elementi utili alla valutazione. In questo quadro si sottolinea la necessità di coinvolgere attivamente il CEDE, la BDP, gli IRSSAE, gli ispettori tecnici, le Università, gli enti di ricerca, le associazioni professionali del personale della scuola, le organizzazioni sindacali, interessando anche tutto il personale della scuola.

6. - Organi collegiali e governo della scuola

6.1. - Quanto sin qui constatato evidenzia che ai fini di un'autonomia non puramente gestionale ed economicistica, vanno ridefiniti la composizione, i metodi di designazione ed elezione, le modalità di funzionamento e i poteri degli organi di governo della scuola e delle scuole.

6.2. - Non sfugge alla Commissione quanto sia arduo conciliare il principio della collegialità, che rappresenta, peraltro, un irrinunciabile strumento di governo dei processi formativi, con il principio della responsabilità personale dei soggetti chiamati a dirigere, coordinare, supportare in termini di consolidata esperienza, operare e cooperare.

6.3. - Su questo tema, anche perché direttamente coinvolto, il C.N.P.I. si riserva di esprimersi in modo più circostanziato nel momento nel quale saranno sottoposti al suo esame gli schemi di tutti i previsti decreti delegati. Ciò per la stessa natura del C.N.P.I., organo non interno all'Amministrazione, investito di responsabilità di consulenza tecnica, di autogoverno della scuola e di autotutela del personale.