

CONVEGNO NAZIONALE DI PASTORALE DELLA SCUOLA

**Promuovere la persona
per rigenerare la scuola.
Comunità - Merito - Equità.
Il contributo dei cattolici**

Roma, *Salesianum*, 11-14 febbraio 2009

PROGRAMMA

Saluto e inizio

✧ S.E. Mons. Mariano Crociata pag. 8

Introduzione

Mons. Bruno Stenco pag. 11

PRIMA SESSIONE

RIDEFINIRE OGGI IL SENSO DELLA SCUOLA

Relazione

**Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi
tra equità, merito e valorizzazione della differenziazione**

Prof.ssa Elena Besozzi. pag. 22

Relazione

**Scuola come comunità solidale di pensiero
e di apprendimento**

Prof.ssa Annamarina Mariani pag. 41

SECONDA SESSIONE

SCUOLA SOGGETTO RESPONSABILE
TRA SUSSIDIARIETÀ ED EQUITÀ

Saluto introduttivo

* S.E. Mons. Lino Fumagalli pag. 66

Tavola Rotonda

– Introduzione:

Autonomia, parità scolastica e formativa, federalismo

Mons. Bruno Stenco pag. 69

– Interventi:

Prof. Giancarlo De Martin pag. 74

Prof.ssa Annamaria Poggi pag. 81

Prof. Alessandro Pajno pag. 85

Comunicazioni di esperienze

**1. Nel territorio, lavorare in rete
per qualificare l'offerta formativa**

Prof.ssa Michela D'Oro pag. 93

2. Scuola e famiglia:

alla partecipazione alla corresponsabilità educativa

Prof.ssa Maria Grazia Colombo pag. 96

**3. Dalla partecipazione alla cooperazione
dei Genitori nella scuola,
un lungo cammino, dal 1974 ad oggi**

Davide Guarneri pag. 98

TERZA SESSIONE

LA VALUTAZIONE RISORSA EDUCATIVA
PER LA QUALITÀ DELL'APPRENDIMENTO

Comunicazione

**I contenuti essenziali del curricolo: I ciclo e II ciclo.
Aggiornamento anno scolastico 2008/2009**

Mons. Bruno Stenco pag. 106

Intervento

Dott. Sergio Govi pag. 00

Relazione

**La valutazione: valore aggiunto per la persona,
la comunità formativa e il territorio**

Prof. Mario Martini. pag. 115

Lavori di Gruppo: presentazione. pag. 131

1. Non solo conoscenze per qualificare la scuola.
POF e istanza veritativa: risolto antropologico
ed etico del curriculum
2. Valutare apprendimenti disciplinari
e competenze per la vita
3. Valutare la scuola, una responsabilità sociale
4. Dal macro al micro: valutare la qualità dell'aula
5. Identità culturale della scuola e libertà di scelta educativa
6. Ambiente solidale e cooperativo per la qualità
dell'apprendimento

QUARTA SESSIONE

LA COMUNITÀ CRISTIANA OGGI
PER L'EDUCAZIONE E LA SCUOLA

Saluto

Don Vincenzo Annicchiarico. pag. 142

Relazione

**La Chiesa e l'educazione della persona:
considerazioni teologiche e prospettive pastorali"**

✱ S.E. Mons. Michele Pennisi pag. 144

Interventi

1. **Gli obiettivi della pastorale della scuola 2008/2009**
Mons. Bruno Stenco pag. 161
2. **Comunità cristiana e parità scolastica:
l'impegno dell'Episcopato triveneto
e la Legge regionale della Lombardia**
Don Edmondo Lanciarotta. pag. 169
- 3a. **La Legge Regionale Lombarda n. 19 del 6 agosto 2007**
"Norme sul sistema educativo di istruzione
e formazione della Regione Lombardia". pag. 175

3b. Conferenza Episcopale Lombarda	
Consulta Regionale Ecclesiale per la Scuola e l'IRC della Lombardia: L'Irc nei percorsi di istruzione e formazione professionale in Lombardia.	pag. 182
3c. Comunità cristiana e parità scolastica	
L'impegno dell'Episcopato triveneto e la Legge Regionale della Lombardia Mons. Vittorio Bonati	pag. 185
4. Il cammino del Tavolo Interassociativo	
Francesco Chatel	pag. 189
5. La formazione professionale iniziale	
Don Mario Tonini	pag. 198
<i>Celebrazione dell'Anno Paolino</i>	
Non Cristiani conformati ma trasformati	
Don Guido Benzi.	pag. 210

QUINTA SESSIONE

CONCLUSIONI

<i>Sintesi dei Lavori di Gruppo</i>	
Don Giuseppe Lombardo	pag. 218
<i>Conclusioni del Convegno</i>	
Mons. Bruno Stenco	pag. 222

Ufficio Nazionale
per l'educazione, la scuola e l'università

Convegno Nazionale
di Pastorale della Scuola

**PROMUOVERE LA PERSONA
PER RIGENERARE LA SCUOLA.
COMUNITÀ - MERITO - EQUITÀ.
IL CONTRIBUTO DEI CATTOLICI**

Roma, Salesianum, 11-14 febbraio 2009



Introduzione al Convegno

- **Saluto e inizio**
✠ S.E. Mons. Mariano CROCIATA,
Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana

- **Introduzione**
Mons. Bruno STENCO,
Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università della CEI

S

Saluto introduttivo e apertura dei lavori

✠ S.E. Mons. MARIANO CROCIATA

Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana



Sono particolarmente lieto di portare il mio saluto e l'augurio più vivo di buon lavoro a ciascuno di voi, che in diverso modo e ai vari livelli operate nelle istituzioni scolastiche, unendo l'ispirazione cristiana alla vostra competenza e passione educativa. Conosco bene gli slanci e le fatiche, i bisogni e le opportunità che quotidianamente incontrate e per questo desidero che le prime parole del mio saluto siano di profonda gratitudine e di incoraggiamento, sia per ciò che fate nelle vostre singole realtà, sia per quanto portate avanti insieme, negli organismi diocesani e regionali di pastorale della scuola.

Con questa consapevolezza e attitudine alla collaborazione, vi accingete ad affrontare alcune giornate di intenso lavoro su un tema che non esito a definire essenziale: "Promuovere la persona per rigenerare la scuola. Comunità, merito, equità. Il contributo dei cattolici". A voi toccherà il compito di analizzare i diversi aspetti del tema, lasciarvi provocare dalla situazione attuale, e offrire alla comunità ecclesiale un contributo di idee e di proposte per la propria opera di evangelizzazione e di servizio all'uomo. Di questo vi ringrazio fin d'ora. La pastorale della scuola, infatti, necessita di un'attenzione forte da parte delle nostre comunità, al fine di maturare una originale e condivisa assunzione di responsabilità in questo campo e vincere definitivamente il rischio di una sua sottovalutazione o settorializzazione. Per raggiungere questi obiettivi, ciò che voi potete fare è molto.

Insieme a questi sentimenti e convinzioni, permettetemi di condividere anche qualche pensiero circa la prospettiva che avete scelto per il vostro lavoro. Nel mettere al primo posto la persona, voi vi collocate felicemente nella direzione indicata dal Convegno ecclesiale di Verona, che ha sottolineato come "questo sguardo dalla parte della persona è radicato in una solida visione teologica, che prende le mosse dal Risorto che ci precede e ci insegna a rinnovare le forme dell'annuncio nei diversi tempi e luoghi" (Nota pastorale "Rigenerati per una speranza viva" (1 Pt 1,3) *Testimoni del grande*

“*si*” di Dio all’uomo, n. 22). Fra questi, emergono con forza i luoghi in cui si forma la persona e avviene lo scambio fra le generazioni. Afferma infatti il medesimo documento: “Il diffuso clima di sfiducia nei confronti dell’educazione rende ancor più necessaria e preziosa l’opera formativa che la comunità cristiana deve svolgere in tutte le sedi, ricorrendo in particolare alle scuole e alle istituzioni universitarie” (*Ivi*, n. 12).

Come non vedere la piena sintonia fra tali indicazioni e ciò che già affermava il sussidio dell’Ufficio Nazionale per l’Educazione, la Scuola e l’Università “*Fare Pastorale della Scuola oggi in Italia*” al n. 24: “Pastorale della scuola è proprio l’interesse per l’uomo dispiegato dalla Chiesa nella scuola e secondo i dinamismi e le modalità tipiche della scuola. Esso è anzitutto in funzione dell’educazione, che rappresenta il motivo più profondo dell’interesse pastorale per la scuola”. E ancora: “Nelle forme di proposta e di elaborazione educativa e culturale proprie della scuola stessa, e nel rispetto del pluralismo che caratterizza oggi questo come gli altri ambiti della convivenza civile, la Chiesa offre il suo primo e fondamentale servizio alla scuola presentando quel modello di uomo che ci è dato in Cristo e che si traduce e si esprime nell’antropologia cristiana” (*Ivi*, n. 14). Il vasto campo dell’uomo, della sua identità e dignità, del suo inestimabile valore e dei conseguenti riflessi sulla vita personale e sociale, è il terreno su cui si svolge gran parte del vostro servizio e in cui si giocano le questioni più delicate e rilevanti. Solo un amore smisurato e integrale per l’uomo e la verità di esso può fondare il compito educativo e illuminare anche le scelte particolari in cui quotidianamente si dispiega e si struttura.

Promuovere la persona, come recita il titolo del Convegno, è un’opera di carità intellettuale che ci chiede di “promuovere la vera perfezione e la gioia di coloro che devono essere guidati” (Benedetto XVI, *Discorso agli educatori cattolici*, Washington, 17 aprile 2008). In questo consiste la vera dignità dell’educazione, come spesso torna a ricordarci il Santo Padre. Non abbiamo dimenticato le sue incisive parole pronunciate nel suo discorso al Convegno ecclesiale di Verona: “Un’educazione vera ha bisogno di risvegliare il coraggio delle decisioni definitive, che oggi vengono considerate un vincolo che mortifica la nostra libertà, ma in realtà sono indispensabili per crescere e raggiungere qualcosa di grande nella vita, in particolare per far maturare l’amore in tutta la sua bellezza: quindi per dare consistenza e significato alla stessa libertà”. Si tratta di un approccio che ci limita o, peggio, ci autoesclude nel dibattito pubblico e nell’impegno globale di rinnovamento delle istituzioni scolastiche? Nient’affatto. È vero, anzi, il contrario: la scuola italiana ha solo da guadagnare da una presenza motivata e coerente di cattolici che

sappiano mettere a disposizione e tradurre in forme concrete il patrimonio ideale della loro tradizione religiosa, educativa e culturale. Per questo, mi piace concludere e rinnovare l'augurio facendo mie ancora una volta le parole di Benedetto XVI agli educatori cattolici: "A voi tutti io dico: siate testimoni di speranza! Alimentate la vostra testimonianza con la preghiera. Rendete conto della speranza che caratterizza le vostre vite (cfr *1 Pt* 3,15), vivendo la verità che voi proponete ai vostri studenti. Aiutateli a conoscere e ad amare quell'Uno che avete incontrato, la cui verità e bontà voi avete sperimentato con gioia".



Presentazione del Convegno

Mons. BRUNO STENCO - Direttore Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università della CEI



Rivolgo il più cordiale benvenuto ai responsabili regionali e diocesani di pastorale della scuola convenuti a Bologna per la celebrazione del loro Convegno Nazionale. Sono qui rappresentati 62 Uffici Diocesani e 9 Conferenze ecclesiastiche regionali. Sono presenti le associazioni laicali dei genitori, degli studenti e dei docenti di scuola statale e non statale e le federazioni delle scuole cattoliche e di ispirazione cristiana e della formazione professionale. È a nome della Consulta nazionale che ha scelto e progettato il tema di quest'anno: *"Promuovere la persona per rigenerare la scuola. Comunità, merito, equità. Il contributo dei cattolici"* che prendo la parola per aprire i lavori.

Premessa

Il Convegno 2009 affronta un tema impegnativo con la consapevolezza di interpretare il sentimento di tutta la Chiesa italiana: non mancare, oggi, di offrire il proprio contributo al mondo della scuola e dell'educazione. Ciò suppone l'impegno a dar vita ad un adeguato discernimento ecclesiale comunitario¹ che orienti e richiami tutti i fedeli ad assumersi la propria parte di responsabilità, pastori e laici insieme, affinché la scuola realizzi al meglio le sue finalità a servizio della persona e della comunità civile.

Il nostro sistema educativo di istruzione e di formazione va guardato anzitutto come una realtà caratterizzata da valori autentici e propri da riconoscere e promuovere criticamente nella loro legittima autonomia (cfr. *Gaudium et Spes* n. 36)²; la presenza dei cristiani

¹ Cfr. CEI, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, n. 50: *"La comunità cristiana deve costituire il grembo in cui avviene il discernimento comunitario, indicato nel convegno ecclesiale di Palermo del 1995 come scuola di comunione ecclesiale e metodo fondamentale per il rapporto Chiesa-mondo¹. Oggi più che mai i cristiani sono chiamati a essere partecipi della vita della città, senza esenzioni, portando in essa una testimonianza ispirata dal Vangelo e costruendo con gli altri uomini un mondo più abitabile. Detto questo, non possiamo tacere come in non poche comunità questo lavoro formativo e di aiuto al discernimento dei giovani e degli adulti sia carente o addirittura assente; è necessario allora maturare una decisione coraggiosa a cambiare le cose. Se ciò non avverrà, mostreremo di essere ben poco realisti e di non tener conto di quanto viene chiesto ogni giorno al cristiano comune negli ambienti che caratterizzano la sua vita di famiglia, di lavoro, di scuola"*. Cfr. anche CEI, *Fare Pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 17 e la Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale, n. 14.

² Cfr. CEI, *Fare pastorale della scuola, oggi in Italia*, 1991, n. 18.

nella scuola va considerata come *promozione dei valori umani propri della scuola*, cioè come un impegno, carico di speranza, a far sì che essa realizzi in pieno la propria identità e la propria funzione³.

Compete a noi pastori una peculiare funzione educativa che si esplica nel predisporre modalità di *preparazione* della coscienza cristiana (iniziazione cristiana, Parola, Eucaristia), di *orientamento* (confronto con la Parola per ricavare criteri e linee direttrici del servizio di promozione umana della scuola), di *verifica/discernimento* (comunità cristiana come luogo di confronto tra le diverse opzioni culturali e politiche e riconduzione alla comunione ecclesiale). Il pluralismo per essere autentico domanda non solo la fedeltà individuale al Vangelo, ma anche il continuo confronto e raccordo tra la coscienza individuale (e associata) e la coscienza ecclesiale⁴.

La scuola italiana sta vivendo ormai da alcuni anni un processo di innovazione, a cui la comunità ecclesiale guarda con attenzione e con sincero spirito di collaborazione. L'inizio della XV Legislatura è iniziata in modo molto contrastato. Il Capo dello Stato, Giorgio Napolitano, di fronte al montare della protesta del mondo della scuola contro i provvedimenti governativi sulla scuola previsti dalla Finanziaria 2009 (e dal piano di bilancio triennale) e soprattutto contro il decreto del Ministro Gelmini che, in applicazione della finanziaria, prevede una "razionalizzazione" della spesa scolastica attraverso vari provvedimenti (maestro unico, dimensionamento delle scuole, riduzione dell'orario del II ciclo ecc.), ha rivolto l'invito ad assumere un atteggiamento costruttivo.

a) *Priorità da condividere*

In particolare il Presidente ha richiamato tutti a considerare che "razionalizzare la spesa dell'istruzione" è un compito ineludibile e che occorre andare oltre la pura "difesa dello status quo". D'altra parte, ha invitato al dialogo e trovare gli indispensabili punti di convergenza. Ha inoltre indicato un punto di partenza: il Libro Bianco sull'istruzione predisposto da una apposita Commissione istituita dal ministro Fioroni e pubblicato nell'ottobre 2007.

Il quadro che emerge dall'analisi del sistema di istruzione e di formazione, offerta dal Libro Bianco, è il seguente.

1. *Dalla quantità alla qualità*. Nelle due legislature precedenti all'attuale sono stati approvati due ambiziosi progetti di riforma,

³ Cfr. Ibidem, n.19.

⁴ Cfr. Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale, nn. 25; cfr. anche CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n.20.

che non hanno tuttavia determinato il cambiamento di cui la scuola ha bisogno. Ne è derivato che ai progressi, ancora incompleti, in termini di quantità non hanno corrisposto miglioramenti sul piano della qualità. Attualmente il 21% dei ragazzi fra 18 e 24 anni esce dal sistema di istruzione senza un diploma o una qualifica professionale. Il 41% degli studenti italiani viene promosso con debiti formativi e solo uno su quattro riesce a colmarli. Ma soprattutto le indagini internazionali convergono nel mostrare, per materie e stadi diversi dell'istruzione, livelli di apprendimento degli studenti inferiori a quelli di altri paesi industrializzati, con una situazione di forte criticità nel Sud e insoddisfacente nel Centro.

2. *Quattro priorità.* Il Libro Bianco prospetta le seguenti linee di sviluppo: a) *il ripristino di un sistema coerente di obiettivi di apprendimento*, con la definizione delle indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e primaria, l'innalzamento dell'obbligo di istruzione e la definizione dei livelli essenziali dei saperi e delle competenze che tutti gli studenti devono acquisire al compimento del sedicesimo anno di età, la riorganizzazione degli istituti tecnici e professionali; b) *il rafforzamento dei sistemi di valutazione interni ed esterni alla scuola*, con la riforma degli esami di Stato, interventi finalizzati a superare la logica dei debiti formativi mai recuperati, il riconoscimento e la valorizzazione delle eccellenze, e soprattutto l'avvio del riordino del sistema di valutazione nazionale e dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione (INVALSI); c) *il sostegno all'autonomia scolastica*, con il finanziamento diretto alle scuole e l'incremento delle risorse necessarie per le supplenze e per il funzionamento amministrativo e didattico; d) *la creazione dei presupposti e l'impostazione di un miglioramento nell'organizzazione del lavoro e per la valorizzazione del personale.*

b) Per il discernimento pastorale: ribadire la luce dell'ispirazione cristiana sulla centralità della persona e della comunità intesa come comunità di apprendimento.

In questo quadro di riferimento, il tema pastorale su cui si dovrebbe concentrare il laicato cattolico italiano impegnato nell'animazione cristiana della scuola è il seguente:

- è doveroso farsi carico dell'obiettivo di qualificare la scuola in termini di efficacia ed efficienza in ordine ai risultati dell'apprendimento che devono essere eccellenti sia sul piano delle conoscenze che su quello culturale;
- non si può isolare il discorso qualitativo dell'eccellenza dell'apprendimento dal riferimento alla formazione integrale della persona cioè dal tema della sua crescita come cittadino e come professionista in un contesto di solidarietà, di aiuto reciproco, di corresponsabilità;

- pertanto il contributo dei cattolici deve porsi come equilibrio tra quantità e qualità, equità e sussidiarietà, eccellenza e socializzazione.

1. La questione di fondo

Le politiche scolastiche, per affrontare la situazione, puntano a raggiungere obiettivi di qualificazione della scuola attraverso norme e direttive che si propongono di valorizzare il merito, premiare l'eccellenza, ripristinare strumenti di valutazione per rendere più autorevole l'insegnamento (cfr. Legge 169/08 e le linee applicative della CM 100/08, del DM n.5/09 e della CM n.19/09), favorire processi di emulazione e anche di competizione tra istituzioni.

In realtà la crisi della scuola è più profonda. Riguarda il senso stesso dell'istruzione e della formazione e non solo le sue modalità; riguarda lo stesso rapporto tra studenti-docenti-genitori e tocca profondamente le motivazioni dello studio e dello studio in un contesto comunitario. L'efficacia e l'efficienza dell'insegnamento-apprendimento sono solo un indicatore esterno di un complesso di fattori che riguardano la persona dello studente e le sue motivazioni profonde ad affrontare la realtà.

Certamente occorre che sia garantita l'autorevolezza della scuola e la sua capacità di valutazione in ordine all'acquisizione di livelli elevati di istruzione e di competenza. *Ma puntare all'eccellenza dello studio e della ricerca non sarà possibile se non si pone al centro la persona dello studente in una vera comunità educativa di apprendimento.*

2. Scuola comunità di pensiero e di apprendimento

Va condiviso il proposito riformatore di qualificare la scuola, di premiare il merito, di puntare all'eccellenza dei risultati, di renderla più autorevole e anche più esigente, ma occorre ribadire con forza che *puntare all'eccellenza dello studio e della ricerca sarà possibile solo se si pone al centro la persona dello studente considerata all'interno di una vera comunità educativa e solidale di pensiero e di apprendimento.*

Il mondo cattolico lo ha sempre fatto puntando sul concetto di formazione integrale della persona in una comunità educante. In questi anni, anche grazie ai ripetuti interventi di Benedetto XVI con espliciti riferimenti al mondo della scuola, abbiamo riflettuto sulla valenza educativa della scuola. Abbiamo compreso che si tratta di porre al centro la questione del progetto umano che sottende l'intero percorso formativo e che gli conferisce un significato e una direzione per far sì che i saperi trasmessi contribuiscano all'unificazione della coscienza personale e collettiva contro il rischio della fram-

mentazione. Abbiamo compreso che occorre offrire ai giovani un percorso di formazione scolastica che non si riduca alla fruizione individualistica e strumentale di un servizio solo in vista di un titolo da conseguire. Che oltre all'apprendimento delle conoscenze occorre che gli studenti facciano un'esperienza *di forte condivisione con i docenti* e siano aiutati in questo dagli stessi genitori. Abbiamo anche toccato con mano la difficoltà di avviare un simile rinnovamento in un contesto sociale che si presenta strutturalmente complesso e culturalmente policentrico e che, proprio per questo, fatica ad elaborare e a proporre riferimenti valoriali e formativi condivisi. Per non rimanere ad un livello puramente esigenziale abbiamo centrato la nostra attenzione sul Piano dell'Offerta formativa, sul patto educativo tra genitori e scuola, sul rapporto con il territorio e, l'anno scorso, nel Convegno di Bologna, sulla formazione dei docenti.

Oggi la questione riguarda *la centralità della persona che apprende. Al centro va posta l'attenzione all'apprendimento e a tutto ciò che può renderlo eccellente cioè significativo per la persona e anche verificabile in termini di utilità sociale*. Dobbiamo farci carico della scarsa qualità denunciata dal Libro Bianco con riferimento ai risultati dell'apprendimento, allo spessore culturale dello studio e della ricerca. Siamo chiamati a guardare alla scuola:

- come «comunità di pensiero», cioè come una situazione in cui le persone sono sollecitate l'una dell'altra, si aiutano a vicenda, si dedicano al loro lavoro e ad un impegno di ricerca e di apprendimento, in cui la motivazione sorge da una fonte interiore capace di aprirsi fino all'orizzonte della speranza;
- come “comunità di apprendimento”, luogo in cui l'apprendimento, oltre che un'attività, è un atteggiamento ed uno stile di vita.

Siamo invitati a confrontarci su alcuni punti:

- come la comunità educativa scolastica può trovare un equilibrio tra le legittime istanze del merito e quelle dell'equità; tra le derive liberistiche e mercantili e quelle dirigistiche e egualitariste?
- cosa significa realmente la scuola come autentica *comunità di pensiero e di apprendimento*?
- ci può essere vera comunità di apprendimento senza *autonomia*, cioè in un corretto rapporto con le norme generali dell'istruzione di cui è garante lo Stato, senza una vera soggettività della scuola? Ci può essere vera autonomia senza pluralismo e quindi senza soluzione all'annoso problema della parità scolastica? Infine, con l'autonomia si collega il tema del federalismo, cioè il ruolo e l'importanza dell'istanza regionale tra Stato e Scuola Autonoma;
- la valutazione scolastica dell'apprendimento assume un grande valore per la promozione della persona e occorre creare le condizioni educative per una vera corresponsabilità tra docenti, studenti e genitori.

Quanto detto finora spiega bene l'impostazione: siamo alla ricerca di criteri di discernimento pastorale che siano complessivi cioè in grado di far luce sulle istanze di fondo della fase odierna della vita e della riforma del sistema di istruzione e formazione.

1. La prima relazione, affidata alla prof.ssa Elena Besozzi, docente di Sociologia dell'educazione, all'Università S. Cuore di Milano, ha un titolo significativo "*Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione delle differenze*": si spera di poter offrire alcune coordinate di riferimento per favorire il crearsi di una larga convergenza attorno all'idea che occorre non opporre, ma equilibrare persona e comunità, differenziazione e socializzazione, merito e solidarietà, equità e sussidiarietà. Si tratta di principi riconducibili alla Dottrina Sociale della Chiesa da mediare nell'attuale diffusa situazione di stallo e di inerzia in cui versa il sistema dell'istruzione e della formazione che non riesce a farsi promotore di un vero salto di qualità a servizio della persona e del bene comune.

2. La seconda relazione entra invece nel concetto che dovrebbe essere la risposta costruttiva del mondo cattolico: la scuola è innanzitutto una comunità dove i rapporti interpersonali e professionali sono orientati a creare una convergenza di pensiero finalizzata all'apprendimento. *Scuola come comunità solidale di pensiero e di apprendimento* è il titolo della relazione affidata alla Prof.ssa Annamarina Mariani docente di Pedagogia generale e sociale, all'Università di Torino. Tutta la vita della scuola, quando è orientata in senso educativo, converge verso ciò che unifica la vita interiore dello studente, la sua coscienza critica (sul piano intellettuale) e la sua libertà (sul piano morale): ossia tende a favorire l'elaborazione culturale personale dello studente, frutto di uno sviluppo pieno dell'intelligenza. Si tratta di riflettere sulle condizioni che contribuiscono a dare vita ad una autentica comunità di apprendimento e di ricerca.

3. L'appropriazione del patrimonio culturale non può dar luogo ad una più profonda assimilazione se non coinvolge l'identità personale e, insieme, quelle questioni, collegate al senso ultimo della vita, che rimandano al vissuto e alle realtà di riferimento delle nuove generazioni. Per conferire valenza educativa al processo di trasmissione culturale, è importante dar vita ad un patto che metta in rete sul territorio l'apporto delle istituzioni e, al contempo, riconoscere il ruolo imprescindibile delle primarie relazioni familiari e anche delle appartenenze religiose. Si tratta di disegnare la 'rete' necessaria perché il processo educativo sia efficace e, insieme, lavorare perché produca i suoi esiti formativi. Ciò significa integrare i per-

corsi dell'educazione formale e informale. Ma significa, nella fattispecie di questo Convegno, all'interno dei percorsi formali dell'istruzione (scolastici e formativi) promuovere la piena soggettività delle istituzioni. Non è possibile parlare di vere comunità di apprendimento senza la necessaria *autonomia* e quindi senza aver risolto la questione della riforma dell'autonomia, della *parità scolastica* e anche del *federalismo*. La ragione di fondo è quella di potenziare per quanto possibile l'unitarietà e la coesione dell'offerta formativa e la collegialità del lavoro educativo. La lettura del Piano dell'offerta formativa deve permettere alle famiglie e agli studenti di comprendere che la loro scuola ha fatto propria la scelta di mirare alla formazione globale della persona, anche e soprattutto nella sua dimensione morale, a partire da scelte valoriali esplicite o implicite; che esiste quindi alla base del Piano dell'offerta formativa un progetto educativo, che costituisce la linfa vitale capace di connettere tra loro i differenti spazi e tempi dell'azione formativa ed educativa, animando e ispirando le sinergie della comunità educativa e traducendosi in una organica elaborazione culturale dei contenuti disciplinari. Consideriamo positivo e possibile il processo in corso che porta la scuola a sentirsi sempre meno un ufficio periferico dell'amministrazione statale e sempre più una funzione essenziale della comunità in cui è collocata; quindi una scuola della società civile, in cui il perdurante e sicuro ruolo dello Stato si colloca nella linea decisa della sussidiarietà?

Su questi punti i cattolici sono da sempre divisi. La questione è che oggi essi possono offrire un contributo alla scuola, solo se sapranno affrontare queste questioni alla luce di principi fondamentali: la centralità della persona, il concetto di comunità, il concetto di sussidiarietà da coniugare con quello di equità.

Per questa ragione è inserita la tavola rotonda con gli interventi di Annamaria Poggi, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino, Giancandido De Martin, Docente di Istituzioni di Diritto Pubblico dell'Università Luiss "Guido Carli" di Roma, Alessandro Pajno, Presidente della III Sezione del Consiglio di Stato.

4. L'attenzione all'apprendimento, al merito e alla qualità, porta con sé la necessità di porre in primo piano il tema della valutazione come strumento educativo indispensabile. Bisogna però capire che non ci sono solo le conoscenze (e le abilità) da valutare, ma anche le competenze, cioè il progresso nella maturazione personale. Il tema della valutazione è importante e si collega a quello di comunità di apprendimento non solo di conoscenze e abilità, ma anche di *competenze per la vita*.

Sarà il prof. Mario Martini, Dirigente dell'Istituto comprensivo "F. Tonolini" di Breno (Bs) con la relazione "*La valutazione: va-*

lore aggiunto per la persona, la comunità formativa e il territorio” a introdurre i lavori di gruppo. La sessione di lavoro di domani pomeriggio sarà introdotta da una comunicazione del dott. Sergio Govi, ispettore del Ministero della P.I., finalizzata alla presentazione dei contenuti essenziali del curriculum del I e del II ciclo per l’anno scolastico 2008/09 e alle linee programmatiche di riforma del Ministro Gelmini.

5. A questo punto, nella mattinata di venerdì, il Convegno prevede una verifica della pastorale della scuola a livello diocesano e regionale. La relazione di S.E. Mons. Michele Pennini, Vescovo di Piazza Armerina e segretario della Commissione Episcopale per l’educazione cattolica, la scuola e l’università “*La Chiesa e l’educazione della persona: considerazioni teologiche e prospettive pastorali*” introdurrà la sessione. L’obiettivo è quello di inserire la pastorale della scuola nel cammino della Chiesa Italiana e in particolare delle Indicazioni scaturite dopo il Convegno ecclesiale di Verona e delle prospettive dei nuovi Orientamenti decennali.

Dopo il dibattito, seguirà un breve richiamo del Programma di pastorale della scuola per l’anno 2008/09. Ci siamo proposti di non far mancare, doverosamente, il contributo della comunità cristiana in quanto tale ai fedeli laici singoli e associati che operano nella scuola. Il Programma prevede l’incontro con i vescovi delegati delle conferenze episcopali regionali del settore, con i responsabili del coordinamento regionale e con i membri delle commissioni o organismi costituiti.

Saranno oggetto di verifica i seguenti punti:

- *la professionalità e spiritualità del docente e dirigente cattolico; l’associazionismo professionale;*
- *studenti e animazione cristiana della scuola; l’associazionismo studentesco;*
- *genitori corresponsabili e competenti; l’associazionismo genitoriale;*
- *convergenza del laicato cattolico impegnato nel campo dell’educazione e della scuola;*
- *il coinvolgimento a livello diocesano delle parrocchie nella pastorale della scuola in una prospettiva di pastorale integrata.*

Ricordo che ogni regione ecclesiastica si è impegnata a preparare un dossier.

Nella mattinata di venerdì sono inoltre previsti alcuni interventi programmati su temi significativi: la parità scolastica (Mons. Vittorio Bonati e don Edmondo Lanciarotta), il “Tavolo interassociativo” (Francesco Chatel e Paola Dal Toso), la formazione professionale iniziale (don Mario Tonini).

6. Nel pomeriggio di Venerdì celebriamo l’Anno Paolino nella Basilica di San Paolo fuori le mura. “*Trasformatevi, rinnovatevi*”

do la vostra mente (Rom.12,3)” sarà il tema della meditazione di Don Guido Benzi, Direttore dell’Ufficio Catechistico Nazionale che precederà l’Eucaristia.

Educare è favorire una “tras-formazione”, cioè una azione che conforma a Gesù Cristo. Il Battesimo che abbiamo ricevuto è un seme destinato a crescere in noi. Il dono della vita nuova di Cristo Risorto, che nello Spirito ci viene realmente comunicata, chiede di essere accolto, interiorizzato e di fruttificare in un’esistenza trasformata dalla carità. Per questo motivo da sempre la Chiesa non si limita ad annunciare il Vangelo e a celebrare i Sacramenti, ma si impegna ad accompagnare i suoi figli in un cammino di crescita e di maturazione nella fede e nella carità. S. Paolo è testimone appassionato e illuminato di questa trasformazione.

7. Nella giornata di sabato, a conclusione del Convegno, ciascuna regione presenterà la situazione rilevata e le linee pastorali previste. Don Giuseppe Lombardo ci offrirà una sintesi ragionata dei lavori di gruppo. Dopo il dibattito, seguiranno le conclusioni.

Ringrazio S.E. Mons. Mariano Crociata, Segretario Generale della CEI, per la Sua presenza e per le incoraggianti parole che ci ha rivolto. Ringrazio anche S.E. Mons Lino Fumagalli, Vescovo di Poggio Mirteto e membro della Commissione Episcopale per l’educazione cattolica, la scuola e l’Università che presiederà la celebrazione eucaristica e la sessione dei lavori di giovedì mattina.



Prima Sessione

Ridefinire oggi il senso della scuola

- **Relazione**
Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi
tra equità, merito e valorizzazione
Prof.ssa Elena **BESOZZI**,
Docente di Sociologia dell'Educazione, Università Sacro Cuore, Milano
- **Relazione**
Scuola come comunità solidale di pensiero e di apprendimento
Prof.ssa Annamarina **MARIANI**,
Docente di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Torino

R

elazione

Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza

Prof.ssa ELENA BESOZZI,

Docente di Sociologia dell'Educazione, Università Sacro Cuore, Milano

1. Introduzione



Scopo di queste riflessioni è di portare l'attenzione su un aspetto importante e cruciale dei processi di insegnamento-apprendimento e più in generale della scuola, quello del rapporto tra equità e merito, alla luce sia dell'aumento significativo dei tassi di scolarizzazione anche nei livelli più avanzati del sistema scolastico sia dei processi di differenziazione all'interno della popolazione scolastica che frequenta i diversi ordini di scuola. Come vedremo, affrontare la questione del rapporto tra equità e merito significa discutere della qualità della scuola sotto il profilo dell'efficienza e dell'efficacia, ma con una duplice visione, quella dell'istituzione (prospettiva macro) e quella dell'allievo (prospettiva micro), che evidentemente sono tra di loro interconnesse.

Alcuni interrogativi accompagnano queste riflessioni, in particolare: che cosa significa uguaglianza delle opportunità e quindi equità nel campo dell'istruzione? Che cos'è il merito, come si realizza, che rapporto c'è tra merito e ambiente familiare d'origine? Il merito fa emergere veramente gli alunni migliori? La selezione scolastica ha ancora senso? Se sì, in che rapporto sta con la questione dell'uguaglianza e con il merito?

Per discutere di equità e di merito è opportuno ricostruire brevemente uno scenario di riferimento storico, che consenta di collocare il dibattito sull'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione e la sua evoluzione e di far emergere diversi punti di vista nel modo di considerare l'uguaglianza e il merito. Si potrà in questo modo mettere in luce funzioni e compiti della scuola sia come sono

state individuati in passato sia come si declinano oggi e quindi trovare qualche linea di riflessione che possa consentire di elaborare delle risposte agli interrogativi che abbiamo evidenziato, che sono solo alcune delle numerose domande che emergono nel dibattito contemporaneo sulla meritocrazia.

La prospettiva con la quale si sviluppano queste riflessioni è eminentemente sociologica; questo significa che lo scopo è essenzialmente quello di descrivere, comprendere, interpretare processi e fenomeni e solo in sede di conclusioni trarre indicazioni per l'azione pedagogica e didattica.

La scuola in quanto istituzione specifica e specializzata in istruzione ed educazione nasce come risposta ai bisogni e quindi alle richieste della "nuova" società, delineata in larga misura dalle due rivoluzioni di fine '700 – la rivoluzione industriale e la rivoluzione francese – che daranno il via a modi di produrre, di lavorare, di stare insieme rifondati su basi nuove e all'interno di una nuova configurazione politica, quella dello stato-nazione, che ridefinisce le basi e l'esercizio della cittadinanza sociale e politica. Se la rivoluzione industriale ribalta gli assetti economici e produttivi e quindi trasforma radicalmente il modo di produrre e di consumare, la seconda scalza dalle fondamenta l'assetto socio-politico e il sistema di potere delle società tradizionali, mettendo le basi per una nuova forma di rappresentanza a base allargata che renderà possibile la costruzione delle varie forme di democrazia degli stati nazionali europei.

Istruzione ed educazione acquistano pertanto rilevanza sia per la realizzazione delle aspettative della modernità, quindi in funzione del progresso e dello sviluppo economico e sociale, sia per garantirsi l'integrazione sociale dei singoli soggetti e il buon funzionamento delle istituzioni sociali.

È in particolare tra la seconda metà dell'800 e i primi decenni del '900 che si consolidano chiaramente due aspettative rivolte alla scuola: da un lato quella di *formare il lavoratore* (e al contempo *una nuova classe dirigente*) e, dall'altro, quella di educare il *cittadino*: due nuove figure della modernità, legate strettamente ai profondi cambiamenti sociali, economici, politici e culturali.

Nella direzione di queste riflessioni, merita un accenno lo sviluppo di una nuova dimensione o spazio di vita, quello della *società civile*, definita da Norbert Elias (1990) "la società degli individui", una realtà che ha uno stretto legame con il farsi dello stato nazionale moderno: il rapporto tra stato e società civile sarà uno dei temi di fondo dello sviluppo della società moderna e diverse saranno le

interpretazioni di questo rapporto¹. È evidente come il farsi della società civile – sia come esperienza di aggregazione sia come luogo di controllo – abbia dirette implicazioni con l'educazione, quindi con la formazione del cittadino e delle capacità di esercizio della cittadinanza, anche in questo caso con una pluralità di significati e di strategie attribuiti al ruolo dell'educazione².

Un'ulteriore osservazione va fatta a proposito dello sviluppo della scuola come istituzione: essa infatti diventa la realtà alla quale guarda con crescenti aspettative quella nuova classe sociale – la borghesia – che cresce e si sviluppa con la società industriale. Il modello di *famiglia borghese*, ben descritto da Peter Berger nel suo importante lavoro "In difesa della famiglia borghese" (1984), si fonda sulla compattezza attorno ad un *ethos* e ad un cura tanto dei legami interni quanto di quelli con l'esterno: il modello di famiglia borghese corrisponde al contempo a un processo di razionalizzazione della vita familiare e ad uno sviluppo del processo di individualizzazione e quindi di valorizzazione del singolo al suo interno (ivi, pp. 164-165). L'autore sottolinea come la famiglia borghese – per questa sua compattezza con la quale si presenta in forma anche "rivoluzionaria" rispetto ai modelli consolidatisi fino al '700 – sia stata il motore della modernizzazione e punto di riferimento per gli altri strati sociali e per la stessa realtà scolastica che si veniva costituendo. I valori che contraddistinguono la famiglia borghese sono infatti, da un lato, una particolare enfasi della dimensione etica e normativa, dall'altro un'attenzione specifica alla cura e alla crescita dei bambini, con una centralità del ruolo della donna nella costruzione di un equilibrio tra individualismo e responsabilità sociale, in sostanza tra sviluppo dell'acquisitività del singolo e sua collocazione nella dimensione dell'altruismo, nella forma del dono di sé. La famiglia borghese sviluppa pertanto uno specifico modo di vita (stile), centrato su una separazione tra vita privata e impegno pubblico, con una cura della casa, dell'educazione dei figli, del "buon gusto" e del "rispetto" reciproco.

Più in generale, si può rilevare come sia proprio a partire dal momento in cui la funzione economico-produttiva della famiglia si modifica, separandosi nei suoi due aspetti di produzione e di con-

¹ Per un approfondimento sia del concetto di società civile sia delle diverse interpretazioni, si veda Magatti, 2005, in particolare il capitolo 2, che discute su quattro idee di società civile, basate su tradizioni diverse: statalista, individualista, associativa, comunicativa.

² Il tema dell'educazione alla cittadinanza, che in questa sede viene solo accennato, è centrale nel dibattito sull'educazione ed è divenuto, negli anni più recenti, una questione cruciale nei paesi occidentali, in relazione a un diffuso indebolimento di una "cultura civica", quindi dei livelli di coinvolgimento, di partecipazione, ma anche di fiducia e lealtà verso le istituzioni (Sciolla, 2005, pp. 23-32).

sumo, che la famiglia si affida sempre di più alla scuola per quanto riguarda la formazione, qualificazione e, quindi, anche la riuscita personale dei figli. La scuola, in quanto *istituzione formale acquisitiva*, si inserisce pertanto in modo significativo, tra famiglia e mondo del lavoro, con un ruolo fondamentale di educazione e anche di collocazione delle risorse umane.

Nello sviluppo della scuola, le vengono chiaramente assegnate due funzioni fondamentali, quella di *socializzazione* e quella di *selezione* (Besozzi, 2006).

La funzione di socializzazione si delinea lungo due dimensioni: quella cognitiva e quella morale. È il sociologo Talcott Parsons (1972) a mettere in evidenza quale sia il criterio fondamentale attraverso il quale opera l'insegnante, quello che egli definisce *achievement* (successo), che rappresenta una categoria discriminante messa in atto dalla scuola per promuovere l'apprendimento degli allievi, premiando le loro prestazioni e, quindi, differenziandoli a vari livelli di riuscita che, in futuro, corrisponderanno a una distribuzione diversificata di ruoli e di posizioni sociali. Ed è proprio Parsons a sottolineare come due siano le componenti fondamentali dell'*achievement* (ivi, pp. 243-244): «la prima costituita dall'apprendimento più propriamente "cognitivo" delle informazioni, delle capacità e degli schemi di riferimento associati alla conoscenza empirica e alla competenza tecnologica [...]. La seconda componente può essere definita in via generale "morale"» e fa quindi riferimento al comportamento, alla capacità di sottostare alla disciplina scolastica, alle sue regole di buona educazione. Parsons nota una cosa a prima vista sorprendente e cioè come, nella scuola elementare, queste due componenti – cognitiva e morale – in realtà non siano differenziate, tanto che l'allievo «è valutato in base a criteri molto generali [...] in base a una fusione delle componenti cognitiva e morale, con la predominanza ora dell'una ora dell'altra [...]. I migliori *achievers* nella scuola elementare sono sia gli allievi intelligenti [...] sia gli allievi "più responsabili", che "si comportano bene"». Questo fatto ha una conseguenza importante, in quanto la scuola elementare in realtà sembra costituire un'agenzia «che differenzia la classe scolastica lungo un unico *continuum di achievement*, il cui contenuto è rappresentato dalla superiorità relativa nel corrispondere alla aspettative poste dall'insegnante in quanto agente della società adulta» (ivi, p. 244).

La scuola è pertanto un ambito di apprendimento vario ed articolato, non solo un luogo di istruzione delle nuove generazioni e la dimensione morale è tutt'altro che irrilevante, piuttosto incide sullo stesso complesso di valutazione che l'insegnante esprime rispetto al singolo alunno. In queste considerazioni emerge anche la seconda funzione della scuola, quella di selezione, strettamente connessa ai processi di insegnamento-apprendimento.

Attraverso la funzione di selezione, la scuola prova le capacità degli individui e li orienta verso percorsi di formazione e sbocchi lavorativi diversificati. Fin dalla sua individuazione, questa funzione di selezione ha mostrato il suo diretto legame con una delle caratteristiche intrinseche del processo di apprendimento scolastico, quello della *valutazione* dei suoi esiti. Il compito di valutazione degli apprendimenti sviluppa quindi una funzione di selezione dei capaci, dei meritevoli, dei “migliori”, cioè di coloro che esprimono una corrispondenza piena con le aspettative dell’insegnante. In questa direzione, si coglie chiaramente il fatto che *la scuola non può non valutare*, ma, al contempo, emerge in tutta evidenza il dilemma insito nello stesso processo valutativo: come valutare? In relazione a standard di apprendimento o in relazione ai progressi compiuti dal singolo alunno?

Il richiamo ad un dibattito annoso e complesso è qui del tutto evidente. Com’è noto, è nella metà del secolo scorso, a fronte dei processi di democratizzazione dell’istruzione e di un approccio diffuso e condiviso alla scolarizzazione intesa come diritto fondamentale e realizzazione dei principi di uguaglianza, che si sostiene da più parti che la funzione di selezione della scuola debba essere eliminata, una posizione che contiene un’esplicita denuncia delle disuguaglianze diffuse all’interno delle classi e delle quali la scuola non tiene conto. Nel prossimo paragrafo si avrà modo di considerare più direttamente l’impatto della democratizzazione degli accessi all’istruzione e quindi le implicazioni per la funzione di selezione scolastica. Qui è per il momento importante sottolineare come, ancora oggi, il termine “selezione” applicato alla scuola, suscita molte resistenze, tanto che in questi ultimi tempi se ne è abbandonato l’uso a favore di un termine apparentemente più neutro, quello di “dispersione scolastica”, provocando una confusività attorno al problema della selezione scolastica invece che chiarirlo³. È invece ol-

³ Per dispersione scolastica si intende quel fenomeno che riassume l’insieme della bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni e che, pertanto, descrive la *discontinuità dei percorsi* rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli. La dispersione scolastica mette pertanto in luce l’insuccesso scolastico, che diventa un indicatore importante per gli insegnanti, così come per gli studenti e per le loro famiglie, del grado di rispondenza alle aspettative di rendimento, profitto, riuscita e, più in generale, di adattamento ad un ambiente preciso con la sua cultura, i suoi ritmi e le sue regole. Sulla definizione di dispersione scolastica esiste un dibattito tra coloro che la considerano termine onnicomprensivo, come si fa in questa sede, di tutto ciò che rappresenta una qualche forma di irregolarità o deviazione rispetto alla linearità e continuità dei percorsi, e coloro che invece la ritengono termine da riferire in modo specifico solo alla fuoriuscita (abbandono) dal sistema della formazione (quindi scolastico e della formazione professionale). Sembra tuttavia preferibile una definizione onnicomprensiva, che ritiene la dispersione scolastica un fenomeno complesso e variegato che comprende tutto ciò che ‘si perde’ – temporaneamente o stabilmente – nel corso della valutazione degli esiti del processo di apprendimento scolastico. Per un approfondimento si veda Morgagni (1998).

tremodo importante sostenere come, al di là delle diverse interpretazioni ideologiche, la funzione di selezione debba essere riconsiderata, pena l'impossibilità di attingere alle basi sulle quali poggia il funzionamento dell'istituzione scolastica stessa.

Come si è detto, la scuola, quale ambito di prova delle capacità dei soggetti, fa diretto riferimento alla necessità di valutare gli esiti dell'apprendimento e quindi di misurare per ciascun allievo il grado di raggiungimento di obiettivi prefissati e standardizzati, anche se ricollocabili all'interno di percorsi individualizzati. *Solo cambiando obiettivi e funzionamento dei processi di istruzione così come si sono venuti consolidando nei paesi occidentali si potrebbe di fatto disattendere del tutto alla funzione di selezione scolastica.* In sostanza, stante l'assetto organizzativo della scuola, il suo funzionamento e i suoi scopi, la funzione di selezione, strettamente connessa a quella di valutazione, appare ineliminabile. La scuola possiede anche, all'interno di questa funzione, un potere *certificatorio*, il cui rilievo, come osserva Gasperoni (1997, p. 98) «trascende il rapporto che intercorre tra docente e discente. Mediante la valutazione la scuola certifica, nei confronti di terzi (datori di lavoro, università, ecc.), il possesso di determinate conoscenze e competenze da parte degli individui che hanno terminato con successo un ciclo di istruzione [...]. Insomma, l'attività di valutazione svolge funzioni importanti e rappresenta un elemento centrale della pratica didattica».

Naturalmente, riportare in luce l'esistenza della funzione di selezione della scuola non significa propendere per una ripresa della selezione secondo modalità ritenute ampiamente superate, quanto piuttosto rendere espliciti processi e meccanismi che di fatto avvengono tuttora nella scuola e sui quali sovente non si instaura un'adeguata riflessione. Pertanto, proprio alla luce della ineludibile funzione che viene svolta, è opportuno discutere semmai sugli scopi, sui criteri, sulle modalità di tale funzione oggi. Il dibattito degli anni sessanta e settanta ha lasciato in eredità un concetto importante, quello di *selezione legata alla valutazione formativa e orientativa*, che rivolge la sua attenzione non soltanto a *standard* o a risultati oggettivi, ma anche al processo di costruzione dell'apprendimento e quindi agli esiti conseguiti dal soggetto all'interno di un percorso personale, con una valorizzazione quindi degli aspetti di differenziazione e personalizzazione dei curricula e dei ritmi di apprendimento. È proprio da questo bagaglio di esperienze e di riflessioni teoriche che occorre ripartire per ricollocare la funzione di selezione in modo adeguato alla realtà della scuola contemporanea e del suo funzionamento, all'interno di quel discorso più ampio sul successo formativo che si è visto emergere negli anni più recenti.

Queste precisazioni attorno alla funzione di selezione della scuola non esauriscono evidentemente le riflessioni attorno alla questione del merito e dell'equità dei sistemi di istruzione. Piuttosto, è proprio dall'ineliminabilità di questa funzione, stante la necessità per la scuola di una misurazione degli apprendimenti, che è possibile entrare maggiormente nel merito dei processi di inclusione ed esclusione che si sono prodotti in passato e che tuttora possono essere rilevati.

Com'è noto, è nella seconda metà del novecento che si pone in tutta evidenza il dibattito sull'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione, in modo radicalmente nuovo, come esito dell'ingresso nella scuola di alunni provenienti da tutti gli strati sociali. Questa apertura degli accessi all'istruzione è l'esito di un processo di maturazione della consapevolezza dell'importanza di una scolarizzazione generalizzata di base per tutti.

Gli anni del dopoguerra in Italia sono segnati da un dilemma politico e sociale cruciale, quello che Marzio Barbagli ha definito il *dilemma selezione/socializzazione* (1974, p. 21), nel quale è contenuta un'opposizione tra due istanze radicalmente diverse: quella di operare una forte selezione scolastica in funzione della formazione della futura classe dirigente e dello sviluppo del mercato delle professioni di contro a quella se privilegiare il ruolo educativo, di socializzazione, della scuola, accogliendo il massimo numero di allievi possibile, in modo da garantirsi l'integrazione sociale delle nuove generazioni.

È evidente come il nuovo ordine costituzionale preme per la democratizzazione dell'accesso all'istruzione e alla cultura e quindi per un consolidamento del processo di alfabetizzazione, che, nell'Italia degli anni '50 e '60, appare ancora un obiettivo da raggiungere e per un'apertura degli accessi agli ordini di scuola successivi a quello elementare. Al censimento del 1961, oltre il 24% della popolazione risultava analfabeta o alfabeto senza titolo, il 60% aveva solo la licenza di scuola elementare, i laureati erano l'1.3%. Tuttavia, malgrado questa arretratezza nel livello di istruzione della popolazione, il dibattito politico degli anni cinquanta per una riforma della scuola continua a far emergere profonde divisioni sul modello di scuola da proporre, contrasti ben rappresentati dalla battaglia per il mantenimento o l'abolizione del latino nella futura scuola media riformata: questo scontro mette in luce due linee interpretative, l'una, che difende una cultura umanistica considerata da molti di fatto elitaria e discriminante; l'altra che accoglie più direttamente le pressioni delle famiglie, anche dei ceti popolari, per un investimento in istruzione finalizzato a un miglioramento delle proprie condizioni sociali e professionali.

Questo orientamento verso l'investimento in istruzione è ben visibile già negli anni cinquanta, con l'aumento dei tassi di scola-

rizzazione dapprima nella scuola media e poi nella scuola secondaria superiore⁴ e rappresenta l'aspirazione da parte delle classi sociali inferiori all'emancipazione e alla mobilità sociale.

Il provvedimento legislativo che sancisce formalmente l'apertura del sistema scolastico italiano è, come noto, l'istituzione della scuola media unica e obbligatoria, con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, che segna a tutti gli effetti il passaggio da una scuola d'élite alla scuola *di tutti*, proprio perché cade l'ordinamento a doppio binario vigente fino ad allora⁵. Si può ritenere che l'istituzione della scuola media unica, rappresenti, da un lato, l'esito di un lungo e travagliato dibattito sulla scuola a partire dagli anni del dopoguerra e dei tentativi di un progetto generale di riforma dell'istruzione in relazione ai dettami della Costituzione dello stato repubblicano; dall'altro, questo cambiamento normativo sancisce di fatto l'accresciuta domanda di istruzione e il desiderio di ascesa sociale della classi popolari.

In termini generali, questo nuovo assetto normativo del segmento di base della scolarizzazione in Italia, ripropone e riformula la questione degli accessi, ma anche, in modo ancora più evidente, quella relativa ai processi di inclusione ed esclusione che accompagnano la crescita dei tassi di scolarizzazione e il graduale processo di universalizzazione della scuola secondaria inferiore e superiore dalla seconda metà del secolo scorso fino ai giorni nostri

Infatti, se è pur vero che questa riforma di un segmento della scolarità⁶ costruisce, a partire dagli anni sessanta, la scuola di base

⁴ Ancora negli anni '50 del secolo scorso, l'obbligo scolastico, prolungato al 14° anno già con la riforma Gentile del 1923, risultava largamente inevaso, tanto che per esempio nell'anno scolastico 1952-53 solo il 53.2% dei ragazzi fra gli 11 e i 14 anni frequentava una scuola. Tuttavia, secondo i dati Istat, è proprio a partire dalla metà degli anni '50 che si osserva un aumento dei tassi di iscrizione nella scuola media: nell'anno scolastico 1959-60 gli studenti iscritti alla scuola media erano 1.311.000, con un aumento negli ultimi 5 anni (dal '55 al '60) di 405.000 unità. Anche l'aumento delle iscrizioni nella scuola secondaria superiore è ben visibile a cavallo tra la metà degli anni '50 e l'inizio degli anni sessanta: dal 1956 al 1961 gli studenti della secondaria superiore passano da 70.000 a 123.586. L'espansione della secondaria superiore ha però già inizio negli anni '30 e va sottolineato il contributo significativo dei tassi di iscrizione femminile già a partire dagli anni '20 e poi decisamente sostenuto negli anni del dopoguerra (cfr. A.L.Fadiga-Zanatta, 1976).

⁵ Il doppio binario era costituito dalla scuola media per coloro che proseguivano gli studi e la scuola di avviamento professionale per coloro che entravano poi direttamente nel mondo del lavoro.

⁶ La scuola media unica, pur nel suo orientamento inclusivo, rappresenta tuttavia un processo di riforma parziale, in quanto si inserisce in un'organizzazione del sistema complessivo di istruzione che rimane di fatto immutato per anni. Per avere i nuovi programmi della scuola elementare bisognerà attendere il 1985, programmi impegnativi che in qualche misura creano una sorta di "secondarizzazione" della scuola elementare e portano alla Legge di riforma n.148 del 1990, che, con l'introduzione

all'insegna dell'affermazione del diritto di accesso e quindi delle pari opportunità, appare subito evidente, e in modo dirompente, la necessità di rivedere il modo di intendere l'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione, che superi la concezione di un'uguaglianza formale degli accessi.

In altre parole, è proprio a partire dalla realizzazione della scuola media unica, così come dall'ulteriore espansione dei tassi di iscrizione alla scuola secondaria superiore, che si rileva come l'uguaglianza negli accessi garantisca la possibilità di entrare nel sistema di istruzione ai suoi vari livelli, ma *non una fruizione piena ed ottimale e neppure risultati positivi da parte di molti alunni*.

Di fatto, è proprio la "scuola di massa" a rendere visibile la disuguaglianza sociale, che entra prepotentemente e si manifesta nelle classi di scuola media e nella scuola secondaria superiore. In altre parole, l'uguaglianza negli accessi, che si realizza in tutti i sistemi scolastici dei paesi occidentali a partire dalla seconda metà del secolo scorso, non corrisponde ad una piena realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità.

Come osservava tempo fa J.S. Coleman (1968), se l'uguaglianza delle opportunità educative viene sempre più intesa come uguale possibilità di fruire di un determinato curriculum, si contrappongono poi due concezioni profondamente diverse sul modo di intenderla e di realizzarla: mentre l'ideologia liberale enfatizza l'*uguaglianza negli accessi* e una *concezione meritocratica* a partire da posizioni di partenza ritenute uguali, con una legittimazione della disuguaglianza negli esiti, l'ideologia socialista e marxista ritiene che l'uguaglianza delle opportunità debba riguardare non solo gli accessi bensì il raggiungimento di risultati positivi (*uguaglianza negli esiti*). Questa seconda concezione esprime una *visione sostanziale* dell'uguaglianza, di contro a quella liberale, che può essere definita una *visione formale*, basata su un principio universalistico di accesso e di partecipazione.

In sostanza, alla luce della progressiva apertura dei sistemi scolastici, si assiste ad una trasformazione del dilemma più sopra evidenziato (selezione o socializzazione?): infatti, non si tratta più di decidere sugli accessi (chi entra e chi no), bensì circa le condizioni e le possibilità di permanenza nel sistema di istruzione. La funzione di selezione della scuola si scontra pertanto direttamente

del modulo, riconosce la necessità di affidare a più insegnanti lo svolgimento di programmi che comportano conoscenze e abilità approfondite. A sua volta, la scuola secondaria superiore, fin dagli anni sessanta, sarà oggetto di discussioni e progettazione di linee di riforma che tuttavia troveranno una sistemazione definitiva solo con l'approvazione della legge 53/2003 (legge Moratti), che tuttavia è tuttora "sospesa" nei suoi ordinamenti di attuazione proprio per quanto riguarda il segmento della scuola secondaria di II grado.

con la questione dell'uguaglianza delle opportunità (*selezione o uguaglianza?*) e con ciò il fuoco di analisi si sposta dal tema dell'uguaglianza delle opportunità a quello delle *disuguaglianze di fronte all'istruzione*, con uno sviluppo dell'analisi dei fattori che incidono sulla riuscita scolastica. Com'è noto, è a questo punto che viene formulandosi la teoria della riproduzione culturale della scuola, che ha nel sociologo francese Pierre Bourdieu (1972) il suo massimo rappresentante: secondo questo autore, la scuola si configura, invece che come ambito di promozione individuale e di mobilità sociale, come istituzione finalizzata alla riproduzione culturale (dei modelli culturali dominanti) e sociale (delle gerarchie sociali esistenti).

Il dilemma *selezione o uguaglianza?* pone chiaramente in luce una tensione che si viene a creare attorno alla funzione di selezione: diventa infatti evidente, anche per chi propende per una funzione di selezione della scuola, la necessità di una ridefinizione dei criteri da adottare, soprattutto perché appare del tutto evidente come i tradizionali meccanismi selettivi producano "mortalità scolastica" nella forma di bocciature, ripetenze, abbandoni e questo soprattutto fra gli alunni provenienti dagli strati sociali inferiori.

In sostanza, dagli anni sessanta si comincia a mettere a fuoco il problema dei *drop outs*, cioè di tutti quegli alunni che fuoriescono dalla regolarità scolastica e spesso in modo così vistoso da accumulare ripetenze o da arrivare all'assolvimento dell'obbligo formale uscendo dalla scuola senza il conseguimento del titolo finale. Una selezione che risulta consistente almeno fino alla fine degli anni ottanta. Nell'a.s. 1972-73, a dieci anni di distanza dall'introduzione della scuola media unica, le ripetenze in prima elementare sono il 7.7%, mentre in prima media il 10.1%.

Se, nel corso degli anni settanta e ottanta, le ripetenze nelle elementari calano progressivamente, fin quasi ad esaurirsi (nell'a.s. 1986-87 sono dell'1.2% in prima), le ripetenze nella scuola media tendono invece ad aumentare: nell'a.s. 1986-87 le ripetenze in prima media sono l'11.7%, in seconda l'8.5%, in terza il 4.2% (dati Istat e Censis). Come osservava D.Checchi oltre dieci anni fa, se è vero che i tassi di scolarità nella scuola media si alzano con l'introduzione della riforma: 20% nel 1945, 59% nel 1962, 100% nel 1975, tuttavia i licenziati sulla coorte di riferimento raggiungono la soglia del 100% solo nel 1989. Tra il 1951 e il 1991 permane una quota oscillante dell'8-9% che non consegue il titolo. «Esiste uno "zoccolo duro" nella popolazione, che è impermeabile al completamento della scuola dell'obbligo. Tale zoccolo si annida nella scuola media, che non appare avere ancora raggiunto una situazione di completa efficacia, forse anche a causa degli strumenti selettivi adottati» (Checchi, 1997, p. 94).

Ma chi sono questi alunni che non riescono, che ripetono anche più volte, o che lasciano la scuola precocemente?

Sono noti i dibattiti dei decenni scorsi tra posizioni liberali e posizioni marxiste. Tuttavia, si può notare anche una convergenza nell'interpretazione delle cause dell'insuccesso scolastico. Sul versante delle teorie liberali, si sottolinea la *deprivazione* e la *povertà culturale* di molti alunni provenienti dalle classi sociali inferiori. In questa diagnosi vengono evidenziati soprattutto la *perdita di capitale umano*, lo *spreco di talenti*, cioè di risorse umane che, pur ben dotate, non riescono a reggere l'impegno scolastico per mancanza di risorse culturali adeguate di partenza.

A sua volta, sul versante neo-marxista, Pierre Bourdieu mette in evidenza il peso dell'*eredità culturale*, svelando in modo decisamente efficace, come sovente *il merito mascheri i privilegi*. Bourdieu insieme a Passeron (1971) individua due concetti fondamentali, quello di *capitale culturale* e quello di *ethos di classe* che insieme formano l'eredità culturale di ciascuno di noi⁷. Un'eredità che descrive il "bagaglio" di ingresso che ciascun alunno porta con sé nella realtà scolastica. È all'interno della classe scolastica che i diversi *habitus* e la ricchezza o adeguatezza della propria eredità culturale vengono messi a confronto. «I bambini originari degli ambienti sociali privilegiati non sono debitori al loro ambiente soltanto di abitudini e di stimoli che servono loro direttamente nei compiti scolastici; e il vantaggio più importante non è quello che essi traggono dall'aiuto diretto che i genitori possono loro concedere. Essi ricevono in eredità anche delle conoscenze e uno stile di comportamento, dei gusti e un "buon gusto", i quali fruttano nella scuola a tal punto che questi aspetti imponderabili dell'atteggiamento sono il più delle volte attribuiti alle doti naturali» (Bourdieu, 1978, p. 292). È in questa prospettiva che emerge il malinteso radicale con cui opera la scuola: «trattando tutti i discenti, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e nei doveri, finisce di fatto per sanare le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura» (ivi, p. 30) e in tal modo *trasforma il privilegio in merito*, considerando i risultati scolastici come se fossero legati esclusivamente a doti naturali.

⁷ Il capitale culturale è l'insieme dei beni simbolici trasmessi in primo luogo dalla famiglia e denota le possibilità per un soggetto di avere successo e di collocarsi in uno spazio e in una gerarchia sociale. Esso è costituito dall'insieme delle buone maniere, dello stile di vita, del buon gusto oltre che dalle informazioni e conoscenze e delinea pertanto un *habitus*, che finisce con l'essere a tutti gli effetti un prodotto dell'appartenenza a un determinato gruppo o classe sociale. Il capitale culturale è anche un capitale sociale, in quanto rappresenta tutto quell'insieme di relazioni e frequentazioni che arricchiscono le possibilità di conoscenza, di informazione e di posizionamento. Questo capitale è precocemente acquisito in seno alla famiglia d'origine, rappresenta pertanto un vantaggio e un prerequisito per accedere alla cultura scolastica. L'*ethos* di classe invece è costituito dall'insieme dei valori di riferimento, che contribuiscono a definire anche gli atteggiamenti verso la scuola e la cultura scolastica e quindi l'interesse, la motivazione all'apprendimento e alla frequenza scolastica. Capitale culturale e *ethos* formano pertanto l'eredità culturale di ciascun allievo.

In relazione al dibattito sull'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione e allo svelamento dei fattori che incidono sull'insuccesso scolastico, negli ultimi decenni del secolo scorso finisce con il prevalere, soprattutto nella scuola italiana, il principio dell'accoglienza, dell'inclusione, di una scuola "di tutti". Da molte parti si contrasta l'uso di termini come selezione, merito, mentre si cercano misure compensatorie di riduzione del *gap* iniziale tra gli alunni. Si tratta di un impegno gravoso, soprattutto di fronte a una popolazione scolastica altamente eterogenea per provenienza sociale, culturale e per diversità rilevanti riguardo a motivazioni, aspettative, requisiti per l'apprendimento e, soprattutto, in presenza di un consistente e multiforme insuccesso scolastico, anche se spostato progressivamente a livello della scuola secondaria superiore, in una sorta di "selezione differita", che di fatto libera la scuola dell'obbligo dall'affrontare in modo nuovo la questione della selezione in funzione di una popolazione che è radicalmente cambiata nella sua composizione e nelle sue caratteristiche.

Complessivamente, alla luce dei dati più recenti, si può in ogni caso osservare un miglioramento complessivo dei tassi di scolarizzazione e una maggiore permanenza nel sistema d'istruzione e formazione, grazie all'impegno a livello nazionale e regionale per l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione e formazione fissato ai 18 anni (Legge 53/2003), all'istituzione dei corsi DDIF per la formazione di base triennale⁸. Tuttavia, gli obiettivi fissati dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, che prevedono al 2010 la riduzione, nei diversi paesi europei, al 10% l'ammontare di giovani nella fascia d'età 18-24 anni senza titolo di scuola secondaria superiore e non più in formazione (*early school leavers*), vede ancora l'Italia tuttora in ritardo: nel 2006, il 20,8% dei ragazzi era fermo alla licenza media senza frequentare alcun corso di formazione, contro una media europea del 15,3%. I dati aggiornati al 2007 evidenziano, comunque, un ulteriore progresso che contribuisce a far diminuire la distanza dell'Italia rispetto agli altri Paesi (Mpi, 2008)⁹. Nel suo ultimo Rapporto 2008, l'Isfol segnala, nella fascia d'età 14-17 anni, circa 120.000 giovani (pari al 5% della popolazione corrispondente per età) in situazione di evasione del diritto-dovere all'istruzione e formazione. A questo numero va aggiunta una quota non indifferente di giovani apprendisti che non sono impegnati in alcuna attività formativa, per cui la stima alla fine è di circa

⁸ I percorsi triennali di istruzione e formazione iniziale sono stati avviati con l'Accordo Stato-Regioni del 19 giugno 2003. Attraverso questi corsi si consegue una qualifica di livello nazionale.

⁹ Le regioni con le più evidenti difficoltà sono la Valle d'Aosta (29,5%), che mostra tra 2006 e 2007 uno scivolamento verso il basso della classifica, la Campania (28,8%), la Sicilia (26%) e la Puglia (23,9%).

150-155 mila giovani non inseriti in alcun percorso formativo istituzionalizzato. Il dato relativo all'evasione del diritto-dovere tocca soprattutto il Sud (8%) e il Centro (4.1%), quasi per niente il Nord-Est (0,6%) e, invece, in misura significativa, anche il Nord-Ovest (3,9%).

Per quanto riguarda bocciature, ripetenze, abbandoni, negli ultimi decenni si è assistito ad una trasformazione del fenomeno della selezione e della dispersione scolastica: ad una diminuzione degli abbandoni, soprattutto nella scuola media, si accompagna un aumento delle bocciature. Secondo i dati del Ministero (Mpi, 2008), nell'a.s. 2006-2007, i tassi di bocciatura (non ammissione all'anno successivo) hanno interessato il 3.2% degli iscritti nella scuola secondaria di I grado e il 14.2% degli iscritti nella secondaria di II grado. Molto delicato appare tuttora il passaggio da un ordine scolastico all'altro: in prima media boccia il 4% degli iscritti, in I superiore il 18.9%. L'insuccesso scolastico è particolarmente evidente negli istituti professionali (23.8% di non ammessi all'anno successivo) e tecnici (17.8% di non ammessi). L'insuccesso scolastico, misurato in termini di bocciature e di ripetenze, appare quindi tuttora un fenomeno di rilievo, anche se attuato attraverso una selezione differita, che ha spostato il problema a livello della scuola secondaria di II grado.

Ma il dato più vistoso è dato dall'evidente presenza di una *selezione occulta* accanto ad una selezione esplicita: molti studenti conseguono formalmente la licenza di scuola media pur in presenza di carenze vistose sul piano dell'apprendimento (Perone, 2006). Questo va considerato un indicatore importante di come la scuola – e soprattutto la scuola dell'obbligo – non abbia realizzato una trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento, ma solo aggiustamenti per ottemperare ad una realizzazione del principio di uguaglianza formale e al criterio ormai invalso della promozione a tutti il più possibile, senza tuttavia coltivare un'attenzione piena e reale al singolo per il raggiungimento di esiti concreti di apprendimento.

L'ottica dell'uguaglianza perseguita da sola, in modo univoco, senza un'attenzione agli aspetti reali dei processi di insegnamento-apprendimento, come per esempio l'esigenza di ragazzi dotati con poche risorse e stimoli o dei ragazzi dotati che si annoiano in un insegnamento livellato, di basso profilo o, ancora, degli alunni con handicap o dei ragazzi stranieri, si rivela sempre più debole, soprattutto perché diventa inevitabile un abbassamento generale degli standard di apprendimento, che le recenti indagini OCSE-PISA 2003 e 2006¹⁰ ben hanno messo in luce riguardo alle prestazioni

¹⁰ Le indagini PISA (Programme for International Student Assessment) misurano il livello di competenze raggiunte dagli studenti quindicenni in vari ambiti (matematica, lettura, scienze, *problem solving*). Le competenze misurate sono considerate in termini di abilità, quindi come capacità di essere utilizzate nella vita quotidiana. Cfr. Bratti M., Checchi D., Filippin A. (2007).

degli studenti quindicenni italiani rispetto agli altri paesi coinvolti nell'indagine internazionale.

Per reimpostare oggi la questione del rapporto tra equità e merito occorre *liberarsi innanzitutto di un malinteso: quello per cui, perseguendo l'ottica dell'uguaglianza si debbano ignorare diversità e differenze*. In questa prospettiva, l'uguaglianza viene intesa, in modo del tutto riduttivo, come uniformità dei percorsi e degli esiti, dando scarsa rilevanza ai bisogni, aspettative ed esigenze di differenziazione. Ma, pur perseguendo questa linea, si osserva in ogni caso il permanere delle disuguaglianze e l'emergere di nuove forme di esclusione. Non è irrilevante il fatto che anche oggi continui ad esistere una "segregazione formativa" in base all'origine sociale, per cui i vari indirizzi di scuola secondaria di II grado raccolgono un'utenza diversificata in relazione al *background* familiare. Anche le indagini più recenti (Ballarino, Checchi, 2006; Cavalli, Argentin, 2007; Ballarino, 2008; Besozzi, 2009) mostrano chiaramente il legame tra stratificazione sociale, scelte ed esiti scolastici. Se, infatti, pare diminuito il peso degli aspetti economici nell'influenzare le scelte scolastiche e il proseguimento degli studi, emerge in tutta evidenza invece il ruolo significativo del capitale culturale dei genitori, soprattutto del titolo di studio, che viene definito un vero e proprio *predittore* delle carriere scolastiche e professionali dei figli. E non è neppure irrilevante che i più colpiti dalla selezione scolastica siano gli studenti con un basso capitale culturale e sociale. In generale, soprattutto nel contesto italiano, il merito continua ad essere largamente influenzato dai vantaggi economici e soprattutto culturali di cui gode lo studente. Da molti studi anche recenti, la scuola sembra funzionare ancora come un luogo che per lo più conferma l'eredità culturale con la quale gli alunni entrano in classe, una sorta di *inerzia* che non è in grado di incrementare il capitale culturale e sociale di ciascun allievo. Pertanto, riuscire a coniugare merito ed equità appare una sfida a tutto campo.

Per uscire da questa impasse, occorre, si diceva, sciogliere innanzitutto un malinteso e quindi superare un falso dilemma che oppone uguaglianza a differenza. Infatti, l'opposto di uguaglianza non è la differenza bensì la disuguaglianza, mentre l'opposto della differenza è la somiglianza. La dimensione dell'uguaglianza appartiene alla sfera dei diritti e concerne i rapporti sociali che si vengono a instaurare fra gli individui, all'interno dei quali si sviluppa un processo di valutazione, di apprezzamento e quindi di valorizzazione di alcune caratteristiche piuttosto che di altre. Diversità e differenze fanno invece riferimento a caratteristiche individuali o di gruppo, come il sesso o l'etnia (diversità) o come l'intelligenza, la statura, il reddito, l'età, differenze misurabili in termini quantitativi: questi attributi ricevono, nel corso delle interazioni sociali, un diverso peso, che definisce la possibilità o meno di accedere alle risorse sociali.

È proprio la distinzione dei due termini – quello di disuguaglianza e quello di differenza – che fa intravedere l'opportunità di nuove analisi in ordine a una migliore comprensione dei meccanismi e dei motivi che regolano le scelte scolastiche individuali all'interno di vincoli strutturali e normativi. Alla luce di questa distinzione tra la dimensione delle disuguaglianze e la dimensione delle differenze, si può chiarire come il *dilemma uguaglianza/differenza* non abbia ragion d'essere, in quanto piuttosto che di alternativa o di opposizione si dovrebbe poter mettere in primo piano entrambe le istanze e quindi poter coniugare il diritto all'uguaglianza (a pari opportunità di accesso e di fruizione) con un diritto alla differenza, quindi alla individualizzazione e personalizzazione delle scelte e dei percorsi.

In specifico, il riconoscimento di un diritto alla differenza pone al centro del dibattito la questione della scelta e dell'intenzionalità degli attori. Tematizzare la differenza in educazione significa pertanto introdurre una lettura diversa degli stessi condizionamenti sociali e accogliere la possibilità, per il soggetto, di una loro presa in esame e quindi di una problematizzazione dei vincoli e delle aspettative, con il riconoscimento di gradi di libertà per il soggetto.

Il richiamo alla grande intuizione di don Lorenzo Milani è qui quasi d'obbligo. La scelta educativa del prete di Barbiana rappresenta una sfida per quel tempo (gli anni sessanta) e per il clima pedagogico dentro la scuola media riformata, ma acquista grande attualità anche oggi. Per don Milani, l'ottimismo egualitario e la difesa del principio di equità, come uguaglianza di trattamento, maschera di fatto un'azione selettiva piuttosto intensa e a volte anche reiterata sullo stesso soggetto. Ed è proprio l'attenzione che egli porta sulle differenze degli alunni dentro una classe, legate tanto a doti di intelligenza e di impegno quanto a condizioni sociali e culturali differenti, a rappresentare il punto di rottura, la radicale discontinuità con le modalità di funzionamento della scuola di quel tempo. Invece di farsi affascinare dal mito dell'uguaglianza che ha portato all'istituzione della scuola media unica, egli assume, affronta e decostruisce un paradosso, affermando che «non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali»¹¹.

In sostanza, con l'esperienza della scuola di Barbiana, don Milani mette le radici per la costruzione di un'azione pedagogica basata su due diritti fondamentali, l'uno relativo al soggetto in quanto tale – il diritto alla differenza, all'unicità, ad essere se stesso – l'altro, relativo al rapporto tra gli uomini – il diritto a pari opportunità, all'equità e alla giustizia.

¹¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1992, p. 55.

Questo processo di maturazione di una sensibilità verso il tema delle differenze ha avuto un'accelerazione significativa negli ultimi due decenni e ha portato ad un aumento dell'attenzione alle varie forme di diversità e di differenza: per esempio, alla disabilità e oggi anche ad una nuova utenza, formata dagli alunni provenienti da tanti e diversi paesi del mondo per i quali si richiedono analisi e buone pratiche per l'accoglienza, l'inclusione e l'integrazione scolastica.

Il dibattito di questi ultimi anni impegna proprio su questa sfida, quella di poter coniugare uguaglianza e differenza, e non si tratta solo di affermazioni di principio, ma anche di un concreto lavoro per la elaborazione di buone pratiche che possano fraporsi alle numerose insidie o derive che sistematicamente attraversano la scuola, come l'enfasi sulla meritocrazia senza averne elaborati i criteri e i fondamenti o l'esasperazione di un differenzialismo, che diventa stigmatizzazione o canalizzazione precoce.

5.
Equità, merito e
qualità della scuola.
odi critici e sfide

Alla luce delle riflessioni sviluppate fin qui, appare chiaro come la questione dell'equità in educazione non possa prescindere dalla considerazione delle diversità e delle differenze. La maturazione di questa consapevolezza è un processo lento e in larga misura gravoso, in quanto comporta una messa al centro dell'insegnamento-apprendimento sia della persona dell'alunno e le sue chances, costituite da risorse ma anche da vincoli e legami sia dell'insegnante, con le sue competenze pedagogico-didattiche e la sua capacità di tenere sotto controllo contemporaneamente tanto un processo globale e obiettivi da raggiungere quanto i percorsi individuali di appropriazione ed elaborazione di conoscenze e competenze.

Allo stesso modo, il problema del merito – la meritocrazia – che trova in questi ultimi tempi largo spazio nei dibattiti e nell'elaborazione delle politiche scolastiche¹², non può essere assunta come obiettivo dei sistemi di istruzione e formazione senza un'adeguata collocazione in relazione alle dinamiche che si sviluppano in ordine all'uguaglianza delle opportunità e alla differenziazione di doti, motivazioni, aspettative. La questione del merito, affrontata in questa prospettiva, mostra in tutta evidenza la necessità della messa in campo di un *trattamento dis-uguale* nei confronti di tutti quegli alunni dotati, ma con scarse possibilità di far emergere il proprio talento, data la povertà di stimoli, lo scarso orientamento all'*achieve-*

¹² Si veda a questo proposito il volume di Roger Abravanel (2008) e il dibattito che ne è seguito sui media e nei vari blog della rete internet.

ment, poco sviluppato a partire dall'ambiente familiare, la distanza culturale con una cultura della scuola fondata sulla scrittura e su di un pensiero astratto, che richiede una lingua ricca ed articolata per l'elaborazione delle conoscenze.

D'altro canto, il merito dovrebbe poter diversificare i risultati, facendo emergere l'eccellenza e ridando alla scuola un compito alto, quello di una *cura delle doti*, dei talenti. Tutti gli studi e le ricerche in questo campo mettono in luce come la strada da percorrere per una rifondazione di una meritocrazia "giusta" sia quella di *liberare il più possibile il merito dai condizionamenti sociali e culturali d'origine*.

Da una cura dei "migliori" (spesso figli delle classi alte e privilegiate) si passa ad una "coltivazione dei talenti", con la consapevolezza che esistono più intelligenze e più possibilità del declinarsi del talento e quindi del merito (Bruner, 1988) e che i talenti sono sparsi nella popolazione scolastica e spesso occorre andare con molta tenacia a scovarli.

Posta in questi termini, la questione della meritocrazia corrisponde ad una messa a tema del capitale umano e dello spreco dei talenti e riporta in primo piano un dibattito ormai aperto da qualche anno, quello della qualità della scuola, misurata sul duplice versante dell'efficienza e dell'efficacia.

Ebbene, se l'efficienza corrisponde alla costruzione di un equilibrio ottimale tra mezzi e fini, con un bilancio positivo da raggiungere in ordine all'attivazione e all'impiego delle risorse disponibili e agli scopi individuati, l'efficacia considera e misura invece il grado di impatto dell'azione educativa e la sua capacità di trasformazione e di incremento delle risorse disponibili. Detto in altri termini, l'efficacia mette in luce quanto una determinata realtà educativa è in grado di incidere sulla valorizzazione e sul miglioramento delle situazioni di partenza. È evidente come questo abbia a che fare in prima istanza proprio con i soggetti in formazione, dove l'efficacia educativa corrisponde proprio alla capacità di far emergere e sviluppare tutto il potenziale intellettuale, relazionale, morale portandolo al suo massimo sviluppo.

Rispetto a queste considerazioni si può sottolineare la distanza che molte realtà scolastiche mostrano rispetto al parametro dell'efficacia. Si è accennato al rischio dell'inerzia e dello spreco sia di capitale sociale che di capitale culturale dentro e fuori le scuole.

Più in generale, c'è ragione di ritenere che siano in atto trasformazioni importanti e in qualche misura preoccupanti, attorno al costituirsi e al consolidarsi tanto del capitale culturale quanto di quello sociale e delle loro connessioni e influenze sui processi di orientamento, scelta ed esiti scolastici delle nuove generazioni.

J.S. Coleman (2005, p. 390) definisce il capitale sociale come quel capitale «incorporato nelle *relazioni* tra le persone» e che viene

«creato quando le relazioni tra persone cambiano i modi che agevolano l'azione». Centrale in questo concetto è la dimensione della fiducia reciproca. Questo sta a significare che il capitale sociale è spendibile all'interno di situazioni interattive, in processi di scambio che si allargano e di cui beneficiano anche coloro che non hanno creato direttamente quel tipo di capitale sociale.

Si assiste oggi a situazioni sempre più diversificate che possono presentare una carenza di sinergia e quindi uno scollamento tra capitale sociale e capitale culturale, oppure che presentano un capitale sociale debole e fronte di un capitale culturale forte o viceversa. Soggetti con forte capitale culturale – come è sovente il caso di soggetti migranti – si ritrovano in posizione oltremodo debole nell'ambito dei processi di scambio centrali di una determinata società, quindi con una debolezza sul fronte della riconoscibilità e della valorizzazione. Viceversa, soggetti con forte capitale sociale dato da una loro posizione strutturale consolidata possono ritrovarsi con un capitale culturale inerte o poco spendibile o indebolito dall'incapacità di stare dentro i sistemi di istruzione o nei circuiti dell'informazione e della conoscenza. È il caso di molti studenti provenienti da situazioni sociali e culturali avvantaggiate, che rendono tuttavia inerte la loro cultura familiare di riferimento e la scuola la valorizzano solo come rendita posizionale, confermando una situazione che è destinata ad essere culturalmente povera, con esiti problematici in termini di capitale umano diffuso e utile anche sul piano sociale.

In questa direzione si aprono molte piste di riflessione e soprattutto di indagine, in una realtà sociale variegata e complessa, ridondante sul piano delle opportunità e della mobilità sociale, culturale ed educativa, ma sovente incapace di *aver cura* delle relazioni e della crescita culturale delle giovani generazioni.

Bibliografia

- ABRAVANEL R. (2008), *Meritocrazia. 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano.
- BALLARINO G. (2008), *Espansione dell'istruzione e (dis)uguaglianza scolastica in Italia*, in Centro Nazionale di Prevenzione e Difesa Sociale (2008).
- BALLARINO G., CHECCHI D. (a cura di) (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna.
- BARBAGLI M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- BERGER P. (1984), *In difesa della famiglia borghese*, Il Mulino, Bologna.
- BESOZZI E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.
- BESOZZI E. (a cura di) (2009), *Tra sogni e realtà. Adolescenti e chances di vita in diversi contesti locali*, Carocci, Roma (in corso di pubblicazione).
- BOURDIEU P. (1972), *La riproduzione*, Guaraldi, Firenze.
- BOURDIEU P. (1978), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in BARBAGLI M. (a cura di) (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.

- BOURDIEU P., PASSERON C., *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Firenze, 1971.
- BRATTI M., CHECCHI D., FILIPPIN A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, Il Mulino, Bologna.
- BRUNER J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- CHECCHI D. (1997), *L'efficacia del sistema scolastico italiano in prospettiva storica*, in ROSSI N. (a cura di), *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), (2007), *Giovani a scuola, Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*, Il Mulino, Bologna.
- Centro Nazionale di Prevenzione e Difesa Sociale (2008), *Sistemi educativi e capitale umano*, Giuffrè Editore, Milano.
- COLEMAN J.S. (1968), *The Concept of Equality of Educational Opportunity*, in "Harvard Educational Review", XXXVIII, 1.
- COLEMAN J.S. (2005), *Fondamenti di teoria sociale*, Il Mulino, Bologna.
- ELIAS N. (1990), *La società degli individui*, Il Mulino, Bologna.
- FADIGA-ZANATTA A.L. (1976), *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna.
- GASPERONI G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna.
- ISFOL, *Rapporto 2008*, Franco Angeli, Milano.
- MAGATTI M. (2005), *Il potere istituzionale della società civile*, Laterza, Roma-Bari.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio Statistico (2008), *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/2007*, Roma.
- MORGAGNI E. (a cura di) (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma.
- PERONE E., *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- PISA 2003 (2004), *Valutazione dei quindicenni. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving*, Armando, Roma.
- SCIOLLA L. (2005), *La sfida dei valori. Rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Scuola di Barbiana (1992), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

R

elazione Scuola comunità di pensiero e di apprendimento

Prof.ssa ANNAMARINA MARIANI,
Docente di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Torino



Ridefinire il senso della scuola in poche battute non è fattibile. D'altra parte questo è il cuore del problema al momento attuale ed è da qui che partiremo per poi arrivare ad una proposta, una tra le tante possibili, per ipotizzare concretamente come costruire una comunità nella scuola che le re-attribuisca senso.

1.
Introduzione.
Un senso per la
scuola: perché

Intanto, perché c'è bisogno di *ri-dare* senso alla scuola, evidentemente un tempo la scuola aveva senso; perché nel passato la scuola era molto più DURA ma chi ci stava se ne sentiva parte. Oggi che si discute molto (troppo?) di benessere, tutti sono promossi e non si pongono che scivoli e facilitazioni, i ragazzi sono colpiti da *mortale dis-agio* e le famiglie da *feroce scontento* e spaccano tutto quel che incontrano, insegnanti compresi. Perché?

C'è stato un tempo in cui il problema era "Andare a scuola"

Un tempo la scuola era 'bella tosta' con *Obiettivi fissi e Tempi fissi*.

Sistema rigido di una istituzione chiusa, ma coerente al proprio interno, che non aveva alcun problema che non fosse selezionare i migliori in entrata.

In seguito, si è giunti alla realizzazione della lezione di Comenio (*Didactica Magna*, 1657): "*Si PUÒ insegnare tutto a tutti*¹" (proprio tutti, *Non uno di meno*). L'esigenza di estensione dell'istruzione si è concretizzata per motivi economico/produttivi, non certo umanitari... comunque...

¹ La celebre formula "*Insegnare tutto a tutti*" non va intesa nel senso che tutti devono acquisire conoscenze di tutte le scienze e di tutte le arti, quindi un sapere enciclopedico, ma che tutti devono avere l'opportunità di accedere al fondamento, alla ragione e al fine di tutte le cose.

Siamo così entrati nella fase in cui tutti progressivamente sono entrati in una scuola a **Obiettivi fissi e Tempi variabili** e il problema si è spostato nella selezione in uscita (bocciature).

C'è stato il tempo in cui il problema era "Andar bene a scuola"

D. Milani (simbolicamente evocato) ha, infatti, incalzato: "*Si DEVE insegnare tutto a tutti*". E il problema venne icasticamente sintetizzato nella esortazione: "*La scuola ha un solo problema i ragazzi che perde*".

Ma oggi la scuola non ha più solo il problema dei ragazzi che perde (chi se ne va sbattendo la porta dell'aula); piuttosto la criticità è diventata quella del profitto: in una scuola dove tutto è diventato facile come 'bere un bicchier d'acqua', sono rimasti i **Tempi fissi** e sono diventati gli **Obiettivi variabili** (ognuno impari quel vuole/può) nella scuola-parcheggio.

Insuccesso, quindi; non solo e non tanto per gli abbandoni (nei primi dieci anni di scolarizzazione inesistente perché la frequenza supplisce i genitori assenti per lavoro) o per insuccesso dello studente (tanto la percentuale delle promozioni rasenta *l'en plein*) ma insuccesso della scuola e degli insegnanti: per incapacità, demotivazione e confusione.

Ma questa analisi non è stata correttamente fatta: invece che sulle cause ci si è concentrati sugli effetti. Convinti che il problema fosse dei ragazzi e del singolo ci si è concentrati sul tema del disagio degli studenti.

C'è stato un tempo, ed è questo, in cui il problema è "Star bene a scuola".

Ora, esistono situazioni di obiettivo mal-essere dovute ad *oggettivo svantaggio* o modalità di mal-trattamento, da parte di insegnanti (è di oggi l'insegnante denunciato per molestie agli studenti) o compagni (e non apriamo la parentesi sul bullismo). A tutto ciò si aggiungono *percezioni soggettive di disagio* sulle quali è bene ragionare con discernimento.

- Un normale mal-essere: *disagio esistenziale* (connaturato)
- "*Alle volte uno si crede incompleto, ed è soltanto giovane*": disagio evolutivo (*endogeno*)
- *Anche le mele marce hanno i semi buoni, e viceversa*: disagio socio-culturale (*esogeno*),
- Il serpente era convinto che, una volta 'cresciuto', anch'esso avrebbe avuto le zampe: disagio cronicizzato, non è sufficiente 'crescere' in qualche modo.

Ma l'analisi deve uscire dalla scuola perché bambini e giovani oggi sono davvero *messi male*, anche se non sempre sembrano *star male*: interrogati non sanno descrivere il proprio malessere per-

ché hanno raggiunto un alfabetismo che alcuni chiamano emotivo (non saper riconoscere/nominare i propri sentimenti) ma è più in generale culturale: non hanno le parole per dirlo.

Il disagio non è psicologico ma culturale e le terapie psicologiche (Cfr. Benasayag, Schmit) o chimiche non curano perché è sbagliata la diagnosi; il problema non è individuale, ma dello *Zeitgeist* adulto e più generale; *la sofferenza individuale non è la causa ma la conseguenza di una implosione culturale della quale i nostri giovani sono vittime.*

Non possiamo certo proporci di rispondere a tutto. Però possiamo interrogarci circa quale sia il ruolo della scuola.

Ipotesi: non è possibile lavorare nella scuola e sulla scuola se non si recupera un 'perché' alla scuola (e torniamo al senso) che sia realistico e cioè ragionevole e utopico (!).

È noto *l'ampliarsi progressivo delle funzioni*² attribuite all'educazione formale e la delusione, più o meno giustificata, a fronte della inadempienza della scuola nel rispondere a tutte le domande degli studenti/famiglie e della società. Le *attribuzioni* delegate alla scuola, entro e oltre gli obiettivi classicamente considerati intrinsecamente inerenti l'educazione formale, sono *sterminate*; sia nell'ambito degli apprendimenti/abilità (sapere e saper fare) sia in quello affettivo-relazionale (come ci si sente e come ci si comporta con gli altri). Le funzioni relative possono essere proposte come fine intrinseco, valore per il soggetto in sé, oppure con valore strumentale per il raggiungimento di altri fini (occupazione, socializzazione, ecc.). A ciò si aggiungono compiti 'di contorno' che vengono demandati alla scuola e che variano notevolmente anche secondo il periodo storico-culturale: dal tenere i ragazzi 'lontani dalla strada' al fornire strumenti per l'autorealizzazione; dalla interiorizzazione delle regole alla libera espressione personale; gusto dello studio, promozione di attività sportive, sensibilizzazione a problematiche politico-sociali (mafia, droga, ecc.), propensione alla lettura, addestramento per l'inserimento nel mondo del lavoro, fino al 'patentino' per il ciclomotore (!), ecc. ed. sessuale; ed alimentare; ed. morale; ed. ambientale; ed. civica; ed. professionale; educazione estetica; ed. emotiva; 'buona' educazione... ecc.

Per far fronte a tutto ciò 'il mondo non basta' e una vita intera neppure: occorrerebbe una scuola articolata su *Tempi infiniti/Obiettivi 'tutti'* per esaurire una siffatta pletora di finalità altisonanti e di micro-scopi a breve gittata.

Invece, *non tutti gli obiettivi possono essere sempre realizzati e contemporaneamente: alcuni sono addirittura incompatibili, e co-*

² A.M. MARIANI, *La scuola può far molto, ma non può far tutto*, Sei, Torino, 2007.

munque soggetti diversi possono attribuire *importanza assoluta o relativa differente* ai diversi obiettivi. Inesauste discussioni su cosa si intenda per garanzia del diritto allo studio, per accesso all'istruzione/cultura, per formazione disinteressata/generale o addestramento funzionale/professionale, ecc. confondono gli addetti ai lavori e soprattutto le *famiglie* e gli studenti che:

- a) non sanno più bene cosa aspettarsi dalla scuola;
- b) avanzano richieste inesauribili, variabili nel tempo e anche in contraddizione tra loro;
- c) finiscono comunque delusi e scontenti perché, *chiedendo tutto, qualcosa sempre manca.*

È qui che si innestano le cause più oggettive dei problemi dei minori a scuola con le motivazioni e gli esiti più soggettivi delle loro difficoltà. È nell'incontro tra le aspettative personali (studente/famiglie) e inderogabili obiettivi sociali e istituzionali che si gioca la lettura delle cause dei fenomeni più recenti e la ricerca delle soluzioni per il futuro.

Si tratta dunque di sfrondare, di tornare a vedere la scuola come una scuola e basta, le riflessioni proposte tendono ad elaborare un'idea di scuola "sufficientemente buona" che, nello stile di Winnicott, non prometta quel che non può mantenere (l'insegnante, come il genitore, non può che essere solo 'quasi' perfetto) e cerchi di mantenere quel che promette, perseguendo non tanto l'efficacia (raggiungimento degli obiettivi) quanto l'efficienza (raggiungimento degli obiettivi tenuto conto dei 'costi, anche personali).

Quali dovrebbero essere i compiti della scuola? Quali sono i compiti che riesce ad assolvere con buoni esiti?

2.
Si può parlare
di Comunità
Scolastica?

1) Comunità

Concetto interdisciplinare che si pone come "ponte" tra diversi saperi intersecando differenti ambiti disciplinari; prende evidenza in sociologia e in psicologia arriva con la nascita della psicologia di comunità, quando si amplia la prospettiva dell'intervento psicologico dal "singolo soggetto" all'"individuo nel contesto".

L'etimologia mette in evidenza una notevole continuità di significati tra lingue e civiltà diverse. L'italiano *comunità*, il francese *communauté*, lo spagnolo *comunidad*, l'inglese *community*, hanno mantenuto in sostanza i significati del latino *communitas*, da *communis*, composto di *cum* (con) e della radice di *munus* (ufficio, funzione, dovere, servizio e anche "municipio"). Il sostantivo tedesco per comunità è *Gemeinschaft*, da *gemein*, che è il perfetto equivalente etimologico di *communis*.

Prende forza col romanticismo tedesco come una delle forme di reazione con cui questo movimento si pone criticamente di fron-

te all'illuminismo francese, che collocava al centro del suo discorso il grande tema della libertà individuale e della ragione avulsa dai contesti vitali. È, dunque, la categoria del sentimento, piuttosto che quella della sovra-individualità, a ispirare una delle più interessanti concettualizzazioni del periodo, ovvero quella di Schleiermacher (Amerio, 2000).

Secondo questo filosofo, la comunità si delinea come una forma di socialità costituita da uno speciale legame tra i suoi membri, ricca di *sentimenti* e sostenuto da scopi comuni, che trova la sua forza d'attrazione nella contrapposizione alla complementare forma di socialità che è la società.

Nell'immaginario collettivo la comunità rimane infatti un luogo "caldo" ed accogliente, convinti che sia capace di offrire una risposta alle crescenti crisi di senso e al dilagare di una condizione di incertezza.

2) *Retorica*

Siamo consapevoli dell'ambiguità connessa a questo termine. Il rischio dell'enfasi retorica, riferita ad un'accezione sentimental-romantica venata di nostalgia per un'età dell'oro di relazioni idilliache, reca con sé immagini piacevoli e irresistibili ma anche scarsi punti di riferimento per delineare un concetto pur utile e unico, trattando di formazione.

È innegabile l'esistenza di una pre-comprensione positiva: *"tutti i tipi di erbacce selvatiche e sgradevoli si trasformano, con un appellativo ufficiale magico e piacevole, nei fiori più attraenti che non fioriscono soltanto a primavera ma durante tutto l'anno"* (Bulmer, 1992, p. 37). Il termine 'comunità' non evoca forse un senso di calore e di umana gentilezza, qualcosa di personale e di confortevole, da amarsi quanto i fiori di campo, appunto?

"Ciò che cerca di fare ogni dottrina della comunità è delineare come dovrebbero essere delle relazioni sociali simpatetiche e quindi in un certo senso descrivere l'equivalente politico dell'amore"; in effetti, comunità implica spesso toni eccessivi di nostalgia rurale o claustrale che sono di ostacolo ad un ampliamento del suo significato utile anche oggi, il primo per impossibilità di ritorno al passato e il secondo per la particolarità dell'esperienza.

Il viver comune dev'essere un tiepido mucchio di fieno?

3) *La via sociologica: la calda comunità locale e la siderale società*

Il classico studio delle comunità dal punto di vista sociologico risale a Ferdinand Tönnies (1855-1936) ed al suo libro *Comunità e società* del 1887.

La comunità è un insieme di relazioni strette e solidali tra persone, che spontaneamente si riconoscono in una volontà comune e mantengono, in una unità sociale più ampia (può essere un

clan o una confraternita, un villaggio, una regione, un intero paese), le medesime caratteristiche di identificazione e coinvolgimento emotivo di cui gli individui normalmente hanno la prima esperienza nella famiglia. Questa accezione, che si riconosce nell'immagine di un villaggio nel quale le relazioni siano dettate da familiarità, considera come *stato originario e naturale* per l'uomo la perfetta unità delle volontà che è possibile conservare nonostante i processi di divisione progressiva del lavoro e delle esperienze: gli individui rimangono legati nonostante tutte le separazioni.

La società è una *costruzione artificiale*, relativamente recente nella storia umana e con caratteristiche antitetiche. La società si costruisce con una cerchia di uomini che, come nella comunità, vivono e abitano pacificamente l'uno accanto all'altro, ma che non sono già essenzialmente legati, bensì essenzialmente separati: gli individui rimangono separati nonostante tutti i legami.

Trattasi, ovviamente, di modelli astratti ai due poli di una gamma di situazioni possibili e le riflessioni si impongono solo quando si noti il prevalere dell'una sull'altra.

Tönnies denuncia quel processo di cambiamento e di progressiva razionalizzazione che ha portato alla modernità. La società sarebbe l'espressione dello *zeitgeist* dell'era moderna, fatto di interessi, bisogni, e desideri che spingono l'uomo verso una maggiore individualità e razionalità, allontanandolo dal senso di appartenenza, fratellanza, anche empatia, tipici della comunità. Quindi, l'allontanamento dalla comunità sarebbe negativo in quanto esso reprimebbe l'istinto (?), la tradizione e la memoria collettiva del gruppo naturale delle società arcaiche a favore del progresso e dell'individualismo spinto dell'era moderna.

Durkheim considera invece il simile passaggio dalla solidarietà meccanica alla solidarietà organica come una evoluzione positiva; quest'ultima sarebbe basata sull'eterogeneità degli individui e frutto di una progressiva divisione del lavoro tipica dell'era moderna e della razionalizzazione che allontanava dalla solidarietà meccanica, basata al contrario sulla similarità degli individui, tipica delle società pre-industriali. In *Durkheim* dunque il passaggio alla società moderna è visto come un affrancamento dalla solidarietà meccanica della comunità che si fondava su affinità basate su posizioni sociali ascritte.

Simmel (1890) ha sostenuto che la società moderna ha accresciuto le possibilità di stringere relazioni possedendo una sorta di unità pur nella frammentazione in tante società. *Simmel* affermava che la modernità ha contribuito a creare degli individui con una personalità maggiormente sociale, grazie alle maggiori possibilità di entrare in relazioni non predefinite proprio perché l'individuo non è assorbito completamente in una comunità anche se è più esposto ad una sovrastimolazione che può renderlo alienato.

Gli studi successivi hanno mantenuto questa visione dicotomica (nella comunità i rapporti sarebbero caldi, affettivi, amicali tra un gruppo di persone più ristretto mentre nella società i rapporti sarebbero burocratici, freddi e istituzionali) anche se via via meno assoluta e, progressivamente, hanno superato la concezione di comunità forzatamente limitata entro confini spaziali. Legare il concetto di comunità direttamente alla condivisione di un luogo, presuppone un'interpretazione funzionalista del concetto stesso: una comunità nasce solo tra persone che vivono in una particolare località geografica, in quanto la loro interdipendenza, basata sulla condivisione di interessi, valori, ruoli, comportamenti e vita economica, lo richiede. Insomma, bisogna essere socievoli perché siamo interdipendenti (utilitarismo) o siamo interdipendenti perché siamo socievoli (comunitarismo)?

I contributi teorici più recenti hanno inteso ampliare il concetto spaziale di comunità allargandolo ad un 'passato' (condivisione di una comune identità fondata sulla presenza di una storia comune, ideali condivisi, tradizioni e/o costumi) e ad una prospettiva 'futura' (condivisione di obiettivi generali o precisi).

Si è passati dunque da una "unica" comunità *locale*, basata su una dimensione territoriale abbastanza ristretta e ben definita, a una comunità *relazionale*³ che può essere "multipla" perché basata sulla comunanza di plurimi interessi, problemi o caratteristiche. Il fatto che si possa tranquillamente sentirsi parte di diverse comunità trasforma queste ultime da luogo a simbolo. Anthony Cohen (1989) fu tra i primi a concepire la comunità come un conglomerato di codici normativi e valori che danno origine al senso di identità dei propri membri, spostando l'attenzione dalla struttura e dalla funzione della comunità, al suo *significato* per i membri.

Lo spazio da condividere può essere virtuale o, più ancora, mentale ed entrando nel regno dei significati, gioco forza l'approccio psicologico alla costruzione della 'psiche' e l'approccio pedagogico alla sua educazione e guida.

³ La comunità, dunque, da locale diventa relazionale: i gruppi che quotidianamente si danno appuntamento in Rete offrono un esempio molto emblematico di comunità caratterizzate non solo dal superamento del confine territoriale/geografico ma addirittura dall'assenza di un rapporto *face to face*; i gruppi di auto-aiuto (ad es. ex alcolisti, donne abusate) rappresentano un altro esempio di comunità relazionale non per forza legata alla dimensione "zona di residenza". Sempre più spesso forme di aggregazione religiose, sindacali o professionali e di volontariato sono spesso non legate a località territoriali specifiche e sono definite principalmente, quando non unicamente, da legami relazionali. Questo non esclude la necessità che a ciò si aggiunga comunanza di valori, cultura o scopi resi visibili in una organizzazione, in un continuum tra il gruppo informale *tout court* e la comunità più strutturata e riconoscibile.

4) *La via psicologica: il senso di comunità e la cura*

Il concetto di “*senso di comunità*” è stato introdotto da Sarason nel 1974 a partire dal presupposto che l'appartenere a comunità procuri importanti benefici all'individuo in termini di benessere bio-psico-sociale; della comunità viene così sottolineato il carattere di “una rete di relazioni da cui dipendere, facilmente accessibile e mutualmente supportiva”. Contro l'isolamento, la paura e il malessere, l'immagine della “comunità”, del senso d'appartenenza e del sostegno a essa riferibile diventa, dunque, uno degli aspetti fondamentali sul quale gli psicologi possono agire e intervenire per la portata negativa dei problemi degli individui.

La psicologia analizza e propone da tempo i modelli relazionali che possono introdurre al ‘senso di comunità’ (il costrutto dello stile di attaccamento, la costruzione dell'identità sociale, il bisogno di appartenenza, ecc.) che però li supera (Sarason 1974, p. 157) perché la comunità non è concetto riferito ad un aggregato casuale di persone ma è costruito sulla percezione di similarità e di accresciuta interdipendenza con gli altri; una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per gli altri ciò che ci si aspetta da loro; la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile.

Dei quattro fattori costitutivi del senso di comunità:

1. *Appartenenza*. Il senso d'aver investito parte di se stessi nella comunità e d'appartenervi.
2. *Influenza*. Il potere che i membri esercitano sul gruppo e il reciproco potere che le dinamiche di gruppo esercitano sui membri
3. *Integrazione e soddisfazione dei bisogni*.
4. *Connessione emotiva condivisa*.

Soprattutto il quarto viene enfatizzato.

Un “legame spirituale” basato sul legame affettivo che accomuna i membri di una comunità e si riferisce alla partecipazione a eventi rilevanti e alla quantità/qualità di contatti sociali tra i suoi membri. Il numero e la rilevanza degli eventi, oltre al conferimento di riconoscimenti all'intero gruppo e ai singoli membri, esercitano una forte influenza sulle connessioni emotive che vengono condivise all'interno della comunità indipendentemente dal fatto che gli eventi siano positivi o negativi.

Appartenere a un'adeguata rete di sostegno⁴, dunque, oltre a risultare un ottimo moderatore rispetto all'effetto di eventi stressan-

⁴ Se viene criticato il ‘comunitismo’, costituito da modelli vaghi e idealizzati, soffiati di sentimento che costruisce sulla sabbia progetti che alimentano alte speranze ma con alto rischio di insuccesso, la comunità ha ascendenti illustri nell'archetipo sia storico che simbolico della famiglia, intesa come contesto sociale per l'uomo nella sua interezza, senza frammentazione di ruoli separati da assumere.

ti, può risultare un buon elemento di promozione di benessere e salute psicosociale.

Ma l'associazione con le relazioni di cura che vi si possono instaurare e con le risposte alle avversità risente in maniera riduttiva dell'ottica assistenziale della *community care* cui si riferisce, che considera i soggetti unicamente in grado i 'reagire' alle situazioni problematiche. Crediamo che il far parte di una comunità consenta al singolo di motivarsi all'azione oltre che alla reazione, di 'animarsi' proattivamente secondo non solo connotazioni affettive ma anche di senso di responsabilità in un *I care* che non si esaurisce nella cura socio-assistenziale ma che si sostanzia in un'espressione di 'interesse' nei confronti degli altri.

La sfida lanciata dalla psicologia alla scuola sembra, dunque, essere quella di sapersi trasformare in una comunità 'affettiva' attivando intenzionalmente processi che sviluppino attaccamento e benessere. Nulla da eccepire, salvo quando questi obiettivi, ancora una volta vengono posti in 'alternativa' a quelli propri dell'istituzione scolastica "L'apprendimento e la crescita culturale erano l'imperativo degli anni Settanta. Se la scuola ha bisogno di nuove mappe per orientarsi nella formazione dei nuovi cittadini, è tempo di cambiare".

1) *Lo scivolo e l'attrito*

"Cuneo: scarto di legno, ispessito dai colpi sonori delle robuste mazze del tempo. Forma insignificante compressa entro flussi tremendi di energia gravitazionale. Non si chiude la storia".

– Ci sono epoche nelle quali alla pedagogia occorre chiedere di *costruire scivoli*; momenti nei quali la temperie culturale e sociale impone artificialmente carichi al soggetto oltre quelli che il principio di realtà già oppone al desiderio di apertura e realizzazione dell'uomo, di ogni uomo. L'educazione è allora tenuta a ricordare il rispetto per la persona e le sue prerogative e a facilitare nel soggetto e in società la costruzioni di percorsi autonomi che non debbano subire quell'eccesso di 'attrito' stigmatizzato da Rousseau: *"L'uomo nasce, vive e muore nella schiavitù; alla nascita lo si stringe nelle fasce, alla morte lo si inchioda nella bara. Finché conserva la figura umana è prigioniero delle nostre istituzioni"*⁵.

– Ci sono epoche nelle quali alla pedagogia occorre chiedere di *fare attrito*; momenti nei quali il mondo già sta scivolando per

⁵ J.J. ROUSSEAU, *Emilio* (1762), Laterza, Bari 1970, p. 61.

proprio conto allegramente verso alcune esasperazioni unilaterali di elementi dell'umano che devono invece procedere appaiati, pur nella difficoltà della costruzione di equilibri sempre nuovi tra il Sé e l'altro; tra noi e loro; tra la facilitazione al crescere e la sua regolamentazione, e via.

Alla pedagogia e all'educazione compete allora, spesso, di andare contro corrente; di porsi come 'cuneo' tra le pieghe del vivere e della sua storia. Forma insignificante, quella del cuneo; scienza insignificante, quella della pedagogia; così spesso si legge e si sente dire oggi nell'arrogante pretesa di ignorarla e sostituirla con gli approcci sociologici alla formazione; con gli approcci psicologici alla crescita del soggetto; con gli approcci economici alla predisposizione di risorse per il 'capitale umano'; dimenticando la sinergia delle forze necessaria ogniqualvolta sia in gioco il complesso uomo e il suo divenire.

Ma il pedagogo è antico e paziente; continua il proprio lavoro di studio e, sebbene a volte sembri che nulla di nuovo sia possibile dire, sa che a fasi alterne è chiamato a proclamare dai tetti il contrario di quel che va per la maggiore. Scomoda pedagogia, dunque; se è pedagogia.

2) Prevenzione nell'adolescenza?

Si consulti il testo di U. Galimberti: *“La scuola ha a che fare con quella fase precaria dell'esistenza che è l'adolescenza... ecc”*. Errore madornale compiuto da molti, nell'adolescenza (come i nodi nel pettine) si raccoglie SOLO quel che si è seminato nei livelli di scolarizzazione precedenti (oltre che, ovviamente in famiglia): non si faccia l'errore di pensare che, poichè, ci occupiamo di 'pensiero', questo attenga solo allo stadio piagetiano del pensiero logico-formale astratto rimandato (*sine die?*) alla post-adolescenza. Ancora, quando più avanti parleremo di 'senso di comunità': *“Nella fase adolescenziale la scuola acquisisce le caratteristiche ideali per risultare compatibile con la definizione di comunità esposta⁶. Proprio in questa fase i ragazzi acquisiscono una loro identità alternativa a quella della famiglia e a possedere un certo margine di libertà da essa”*. Tutto quello che diremo ha partenza e radici fin dai primi giorni di scuola nella scuola dell'infanzia e poi primaria e via: anche il senso della scuola, anche la cultura anche il senso della vita e della propria vita e i propri margini di libertà. Lo si semina molto

⁶ “Insieme di soggetti che condividono aspetti significativi della propria esistenza e che per questa ragione sono in rapporto di interdipendenza, possono sviluppare senso di appartenenza e intrattenere tra loro relazioni fiduciarie” Martini, Torti 2003, p. 13 cit. in A. Vieno, *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*, Milano, Unicopli, 2005, p. 48.

prima di quando la percezione del problema possa giungere alla soglia della consapevolezza.

- “Perché questo e quello...?” Chiedono di continuo i piccoli di tre anni. “Perché si fa così”, *taglia corto l'adulto*. E **il bambino** impara che è meglio non interrogarsi sul significato delle cose.
- “Perché devo fare cose che non mi piacciono?” “Da grande mi ringrazierai...” *Si giustifica l'adulto*. E **il ragazzino** comincia fin da piccolo ad odiare quell’“esser grandi” che già incombe così presto.
- “Non voglio far quel che mi dite voi ...” “Divertiti, finché puoi; prima o poi, dovrai mettere la testa a posto!”, *minaccia l'adulto*. E **l'adolescente** capisce che è meglio non avere troppa fretta di crescere e che la testa è meglio mandarla allo sballo adesso, prima che sia messa in chissà quale ‘posto’ tetro poi.
- “Voglio far quello che mi pare...!” “Quando ti deciderai a prenderti le tue responsabilità?!” *si esaspera l'adulto*. E **il giovane** finisce per pensare che diventare adulto non fa per lui: meglio sfilacciare i decenni e le scelte ‘arrangiandosi’ per non caricarsi di troppi pesi.

3) Esperienza e intelligenza

“La scuola è quella particolare comunità in cui si fa l'esperienza di scoprire le cose usando l'intelligenza” (J.S.Bruner)

“L'esperienza non è ciò che ci accade, ma ciò che facciamo con ciò che ci accade” (A. Huxley)

“L'esperienza è il tipo di insegnante più difficile: prima ti fa l'esame e poi ti spiega la lezione”.

Basta con gli elogi della spontaneità, con la spontaneità non si va lontano; non si esce dal sentiero preconstituito, a forza di fare quel che ci si sente; si confronti una delle ‘Città invisibili’ di Calvino (Isaura) e la “zona di sviluppo prossimale” di Vygotskij

Basta con gli elogi dell'esperienza, è a trasformare le proprie esperienze che bisogna imparare, non a fare esperienza...

Chi descrive i ragazzi odierni li vede affetti da “emotività incontrollata e spazio di riflessione modesto”. I fattori emotivi sollecitati da sensazioni e impressioni eccessive risultano fuori controllo rispetto alla capacità di contenimento: “È possibile sostenere sia che il nostro mondo è ricco di esperienze e di relazioni (socializzazione di seconda mano da spettatore) ma povero di parole per dirlo; sia il contrario e cioè che di parole ne abbiamo fin troppe e quel che ci manca sono proprio le esperienze e i rapporti diretti”. In parole povere, troppe esperienze mediate e ridottissime capacità di rielaborarla; contemporaneamente poche esperienze dirette e tante parole vuote e inutili, stereotipate.

“Come sono intelligenti!” si rallegra ogni genitore non limitandosi a pensarlo (!) ma ripetendolo anche al bambino che alla

fine se ne autoconvince; si dovrebbe, e non possiamo, aprire il capitolo della autostima (eccessi). Le ricerche narrano di ipervalutazione del bambino finché è piccolo, finché scimmietta imitando prestazioni che non comprende/assimila; poi a fronte delle prime sfide perse, lo si svaluta o si svaluta il contesto (la scuola) che ha avuto l'ardire di non riconoscerne la genialità. Di fatto, si confonde l'intelligenza con la risposta immediata, ma questa non è velocità di ideazione, è cortocircuito. L'emotività sovraeccitata e non contenuta conduce il soggetto a proprio piacimento, in assenza di capacità di riflessione che raffreddi la pratica, spesso anche violenta, tesa a soddisfare i desideri.

4) *Pensiero e apprendimento*

“Il pensiero è una nebulosa se non interviene la parola a delimitare i concetti e le regole a organizzare il ragionamento” (De Saussure)

“Costruitevi un vocabolario e trattatelo come trattereste il vostro conto in banca”.

C'è chi propone rimedi come se fossero parti originali della propria mente dimenticando che la pedagogia ha da secoli discusso e indicato la soluzione: “la scuola svolge programmi ministeriali perché ritiene che il suo compito non sia propriamente quello di educare ma unicamente quello di istruire essendo l'educazione un derivato dell'istruzione”. Inutile denuncia, oggi non è vero: e comunque non l'uno senza l'altro. La querelle tra educare e istruire è superata da decenni; ovviamente, poi a seconda della temperie culturale con la quale ci si trova a fare i conti occorre prestare la lancia da spezzare a vantaggio dell'elemento più debole.

Oggi sottolineiamo il valore del pensiero e dell'apprendimento: quando le nostre scuole sforneranno milioni di Pico della Mirandola, tornerò e sosterrò la necessità del contrario.

Certo educare, ma su cosa, per mezzo di cosa se non la cultura per ottenere attraverso essa il **distanziamento** indispensabile per la **consapevolezza**?

Non esiste circostanza che possa risvegliare in noi un insospettabile estraneo. Vivere significa nascere lentamente. Sarebbe un po' troppo comodo valersi di anime già confezionate. Un'illuminazione improvvisa sembra talora imprimere una svolta al destino. Ma l'illuminazione non è che la visione repentina, attraverso lo spirito, di una strada lentamente preparata.

“Io ho imparato lentamente la grammatica. Mi hanno esercitato alla sintassi. Hanno risvegliato la mia sensibilità, il mio sentimento. Ed ecco bruscamente, un poema mi colpisce il cuore” (St-Exupery, Pilota di guerra).

Ricordo ancora quello sguardo miope
che all'improvviso si accese di'interesse
E fu allora che, per la prima volta,
scoprii che mi piaceva insegnare.
E ad un tratto mi resi conto che
trasmettere abilità rende abili;
trasmettere intelligenza, rende intelligenti,
che trasmettere speranza aumenta la speranza.
Cominciai ad insegnare per questo,
Per togliere l'opaco dagli occhi dei miei ragazzi.

5) *Discontinuità per la consapevolezza*

“La scuola e l'apprendimento introducono in nuovi e mai immaginati campi di esperienze (...) di un'esperienza che non ha rapporto di continuità con quella precedente, come quando, per la prima volta, si comprende: un poema o la bellezza, la forza e la semplicità implicite nell'idea dei teoremi sulla conservazione dell'energia; nell'idea che nulla si distrugge ma tutto si trasforma, e che si tratta di una legge universale (Bruner)”.

La scuola non dovrebbe, quindi, limitarsi ad assicurare una semplice continuità con la società che l'attornia o con l'esperienza quotidiana. Se v'è poi una esigenza di continuità con l'esperienza quotidiana nel processo educativo, questa consiste soprattutto nel convertire la cultura appresa nella soluzione dei problemi della propria vita.

6) *La scuola, dovunque deve...*

La scuola non può non

Separare: Separazione dall'esperienza diretta (non ignorarla)

Semplificare: Scomposizione dell'esperienza (per andare al fondo)

Simulare: Oggettivazione dell'esperienza (superando il soggettivismo)

Formalizzare: Rappresentazione dell'esperienza in linguaggio.

(I confini del mio linguaggio sono i confini del mio mondo Wittgenstein; film la classe insiste sul linguaggio).

Il perseguimento della **competenza** (Damiano) (forma solistica delle acquisizioni della persona) resta fuori dalle possibilità della scuola, si scopre a posteriori quando nel lavoro e nella vita si riuniscono i pezzi dell'esperienza analizzata nella scuola sotto forma di cultura: *“La cultura è ciò che resta una volta dimenticato tutto quel che si è imparato a scuola”.* Ma se non si è imparato nulla?

La scuola deve far questo con i vantaggi e limiti che comporta: si paga il prezzo della decontestualizzazione e del prevalere della linearità sulla complessità (il linguaggio verbale-lineare affronta ed esprime una cosa dopo l'altra); si guadagna la prospettiva de-indi-

vidualizzata che riduce la dipendenza e cresce le possibilità di transfer (trasferibilità).

Senza pretendere dalla scuola quel che non può o può dare male, ci si può sforzare di compensare le perdite e recuperare i vantaggi.

7) *Relazione educativa*

Accettazione incondizionata e speranza educativa. La relazione educativa è fondamentale ma è sempre e solo mezzo, nella scuola, e mai fine cui sacrificare la trasmissione culturale.

Relazione positiva: trasparenza, congruenza, autenticità.

Relazione negativa: abusi (violenza, autoritarismo/permisivismo), frustrazione, collusione, trascuratezza astensione educativa.

8) *Motivazione*

I giovani stanno male: non per la solita crisi evolutiva o esistenziale l'una transitoria e comune a tutte le epoche e la seconda, si spera, permanente e comune a tutti gli uomini.

La chiamiamo depressione pervasiva che implica la confusione dei pensieri; la cancellazione delle prospettive; la fiacchezza dell'anima; le passioni tristi... quel che un tempo, con espressione oggi desueta si chiamava Accidia o noia/male di vivere.

Il settimo 'peccato' capitale non consiste nel sentire di tanto in tanto una sensazione di vuoto esistenziale o spirituale (condizione inevitabile e a volte anche foriera di svolte: "*Bisogna avere un caos dentro di sé per partorire una stella danzante*" Nietzsche) ma nella accettazione della stessa come situazione invincibile.

GF. Ravasi denuncia la diffusione dell'encefalogramma piatto dei desideri, dei sentimenti e delle aspirazioni. L'eccesso che non stimola ma satura; la mania di godimento che non soddisfa ma abbatte, impigrisce e nausea.

L'astenia⁷ morale e spirituale è un'arma chimica usata a piene mani in occidente in barba a qualsiasi trattato internazionale: è l'arrendersi al primo ostacolo, il cedere alla fatica minima, il capitolare di fronte alle responsabilità, l'inerzia invece che la resistenza; l'unica "attività" è la lamentazione rispetto a ciò cui si avrebbe avuto diritto e non si è ottenuto.

⁷ L'euforia e lo sballo sono solo apparentemente l'opposto, servono comunque per "seppellire l'angoscia che coglie se ci si permette di prender coscienza del deserto di senso che circonda, affollati come sono i ragazzi di oggetti, messaggi e rapporti da consumare: in realtà quel che si consuma è la vita stessa dei ragazzi" (Ravasi).

Come incidere?

Solo suscitando motivazione: se è vero che *“Si può condurre il cavallo al fiume, ma non lo si può costringere a bere”* l’obbligo deve essere sostituito dalla testimonianza: *“Se vuoi costruire una nave, non chiamare prima di tutto gente che procuri legna, che prepari gli attrezzi necessari, non distribuire compiti, non organizzare il lavoro. Prima desta invece negli uomini la nostalgia del mare lontano e sconfinato”* (Saint-Exupery).

9) Docenti

Non esiste riforma a prova di docenti. Carisma, certo per i docenti eccezionali: chi non vorrebbe aver incontrato Brunetto Latini: *“Ad ora ad ora m’insegnavate come l’uom s’eterna?”* ma soprattutto preparazione per i docenti normali e dignitosi: *“Poiché non a tutti è dato di adempiere al compito dell’insegnamento con tanta destrezza, sarà necessario strutturare la didattica delle discipline da insegnare nelle scuole secondo tali regole metodologiche, in modo che sia difficile deviare dal fine prefissato”* (Comenio).

La motivazione degli studenti, certo.

Ma può **un docente in crisi motivare uno studenti in crisi?**

Può un docente, in buona sostanza, sostenere di non riuscire a insegnare bene perché gli studenti sono... sempre peggio? Può esigere *“Motivami a motivarti?”*.

Può un docente sostenere di non riuscire ad insegnare perché i genitori/famiglie non preparano alla scuola, non collaborano con la scuola, ecc. La collaborazione dei genitori, se c’è, incrementa le possibilità di riuscita ma non è un prerequisito cui il docente possa far appello a giustificazione dei propri insuccessi.

Quali docenti, allora? E soprattutto quale scuola? Il tema avanza la proposta di una scuola comunitaria.

Vediamone il senso e le possibilità.

4.

La via pedagogica:
valori caldi
e valori freddi

Dal punto di vista della formazione, **la metafora della rete** consente di considerare la comunità, come per i trapezisti, un elemento che veicola sensazioni di protezione: concede cittadinanza all’errore e ci si può mettere alla prova senza conseguenze irreparabili, senza dover pagare eccessivi danni psicologici o sociali.

Ma con Amerio concordiamo che se con il termine “comunità” ci si riferisce alla nozione sociologica che coinvolge temi quali la solidarietà, i problemi d’identità e le posizioni sulla convivenza umana è facile condividere le critiche che vedono nella comunità un “contenitore troppo ampio”. Se al contrario ci si riferisce a un contesto entro il quale non si può trascurare la soddisfazione di bisogni psicologici come quelli di sostegno e d’appartenenza allora occorre

ricordare che la scuola non è nata per questo. Entrambi gli obiettivi, ampio e sociale vs ristretto e personale/interpersonale, sono certamente perseguiti se l'educazione nella scuola ha buon esito; ma non sono il suo obiettivo prioritario

Ha senso allora parlare di Comunità scolastica?

Sì, perché gruppo-classe/scuola può rappresentare un'entità comunitaria (possiede i tratti della: condivisione di risorse e spazi, accettazione tra i membri, regolari interazioni, obiettivi comuni) in grado di mettere in moto sia relazioni affettive sia processi cognitivi che prefigurano quella comunità di apprendimento di cui parla Bruner.

Ma, di apprendimento, appunto.

Le scuole vengono considerate da Bruner delle "comunità di apprendimento o di pensiero" (p. 105) intendendo così che un contesto sociale e inter-relazionale di tipo comunitario può porsi come punto di partenza, ma più spesso di arrivo, per quegli scambi che costituiscono l'educazione e anche l'autoeducazione. Siamo convinti, infatti, che difficilmente comunione o comunità preesistano ad una interazione educativa, non troviamo nulla di "NATURALE" nella comunità. Piuttosto, è l'educazione che crea una comunità, intesa non come reificazione metafisica di un ideale di relazione e neppure verniciatura 'umanizzante' di forme collettive dell'esistenza: la stessa etimologia di 'comunità' evoca un'attività costituita dal mettere in comune, dal versare insieme in una sorta di 'fondo comune' tutto ciò che l'educazione riesce a veicolare: sentimenti, informazioni, punti di vista, problemi, ipotesi, soluzioni.

È sufficiente il paradigma della complessità, con la sua molteplicità di figure e modelli di riferimento, per consentire al soggetto di prendere coscienza di questa influenza e di uscire dalla passività? Non lo crediamo. Siamo convinti che una società complessa sia condizione necessaria per elidere alcuni dei condizionamenti più pesanti che nel passato hanno legato il singolo alla tradizione, ma tutto ciò non è condizione sufficiente. Solo mutate relazioni intersoggettive e punti di riferimento sicuri (anche se non certi) permettono al singolo di non cadere nel disorientamento. Se per un verso siamo convinti che sia meglio una persona 'confusa' che una dogmatica, una persona che sappia dubitare al posto dell'arrogante sacciente, che è ignorante ma ignora di esserlo, tuttavia, oltre una certa soglia, il dubbio sistematico non deve coincidere con il dubbio perenne e questo è possibile solo all'interno di un gruppo sociale che sia 'rassicurante' senza essere asfissiante.

La comunità può nascere e vivere anche nel breve volgersi di una conversazione improvvisata, senza che a questa esperienza di 'messa in comune' segua più alcuna possibilità di reincontro, oppure più spesso si costruisce lentamente in concrezioni sedimentarie successive per cui, solo al termine di un lungo e anche silenzioso

crescere l'uno accanto all'altro e l'uno verso l'altro, stalattiti e stalagmiti si saldano in colonne.

Un'ulteriore considerazione ci convince nello stimare l'educazione anche scolastica come potenziale generatrice di relazioni comunitarie. La maggior parte dei problemi personali di ciascuno ha radici profonde o recenti in difficoltà relazionali. Non è possibile trovare risposta ad essi né con interventi collettivo-strutturali dall'esterno né con sforzi sovrumani individuali di superamento puramente dall'interno. *Un intervento educativo nella scuola, attraverso il fornire gli strumenti e i contenuti della cultura consente, invece, di produrre un cambiamento* che permette ai soggetti di gestire le proprie relazioni significative attivando le risorse (umane e materiali) presenti nel contesto di riferimento, in modo da generare autoregolazione tenendo collegato il sociale e il personale in orizzonte che decida per un destino di apertura e di tentativi o per il ripiego nelle patologie dell'isolamento.

È auspicabile, allora la costruzione di una Comunità nelle scuole? Sì, ad alcune condizioni:

- Sì, se si pone come una delle comunità tra le altre e, come nessuna dovrebbe fare, non pretende di 'esaurire' al proprio interno il soggetto e le sue relazioni: in ogni comunità cui appartiene, l'individuo gode di una rete di protezione che gli consente di evitare traumi, ma anche può limitare un suo pieno sviluppo (cfr. la comunità come famiglia allargata della quale, però, riprende pregi e difetti); una pluralità di ambiti relazionali riduce il rischio di dipendenza da uno di questi.
- Sì, se si tratta di proporre obiettivi condivisi e solidarietà ma mai questi devono andare a discapito della persona e della persona in formazione: che siano obiettivi dell'istituzione lontana o della collettività vicina, mai l'uomo per il sabato; mai in educazione un obiettivo, pur nobile, può essere perseguito: a qualunque costo; anche la comunità.
- Sì, ma la comunità è "condivisione volontaria di uno stile di vita", mentre la scuola è una comunità particolare, nella quale i soggetti sono 'forzatamente' costretti a passare tempo assieme (non si scelgono, come invece si può fare in altre relazioni educative e comunitarie); nulla vieta, d'altra parte che questi contesti 'obbligati' non siano 'subiti' e che al loro interno s'intessano relazioni, si sviluppino il senso d'appartenenza e si possano incontrare nuove forme di sostegno che, a volte, possono compensare un'eventuale mancanza di questa componente nella rete sociale primaria (famiglia).
- Sì se si parte da un approccio all'insegnamento non che parta dai 'bisogni' reali (?) ma dalla cultura sapendo dimostrare (non solo per ragionamento) come questi strumenti, se posseduti, consentono al soggetto di rispondere da sé ai propri/altrui bisogni reali.

Accettiamo allora il concetto di comunità come 'rete' intermedia che si pone tra il singolo e il mondo per facilitarne l'interrelazione e la costruzione del senso di comunità nella scuola a patto di una disanima di quanto queste dimensioni possano facilitarne gli obiettivi specifici che non sono né la mera socializzazione né, tanto meno, la cura o il fungere da ammortizzatore sociale o terapeutico.

Il senso di appartenenza può essere giocato non solo nella direzione dei caldi rapporti amicali, perseguibili pure in altri contesti e relazioni, ma anche nel sentirsi parte di una istituzione solida e affidabile, utile alla soddisfazione dei propri bisogni; ma non solo e sempre quelli 'elementari' della naturalità: accanto alle indiscutibili prerogative dell'umano che dichiariamo diritti fondamentali e che salvaguardano l'umanità nelle sue radici basilari, rivalutiamo il senso di un obbligarci che salvaguardi l'umanità nella sua ulteriorità.

La società è algida e distante? La scuola è una istituzione fredda e scostante?

Don Abbondio mentre ascolta i rimproveri del cardinale Borromeo: *"Il suo spirito stava tra quegli argomenti come un pulcino negli artigli di un falco, che lo tengono sollevato in una regione sconosciuta, in un'aria che non ha mai respirata"*. Se non si accetta il rischio che bambini e ragazzi respirino pure un'altra/alta aria perderanno opportunità che intere 'regioni sconosciute' possono fornire loro, oltre le campane di vetro che nascondono, ma non rafforzano.

I diritti (plurali, soggettivi e spesso inesauribili) che ciascuno di noi è abituato a reclamare a gran voce per sé fanno riferimento spesso a quelli che vengono chiamati *valori caldi* (i diritti); risuonano qui le mille voci individuali dei soggetti che si ispirano unicamente al proprio immediato e transeunte stato d'animo, considerato oggi l'inappellabile tribunale del bene e del male. Altrettanto proclamata e diffusa è l'insofferenza verso i *valori freddi*, cioè verso ogni genere di norma/legge (il Diritto, singolare e oggettivo/formale) colpevole, nella sua astrattezza e freddezza, di non riuscire a capire e a rispondere alla complicazione dell'esistenza e delle esistenze con le loro tragedie e dilemmi.

Se è certo che non sia l'osservanza di una legge, umana o religiosa, a fare di un uomo un uomo, questa precisazione non svaluta/non dovrebbe svalutare certo la Legge. Il Diritto, al singolare, non ignora che ogni persona, e le situazioni che ciascuno vive, sono un abisso insondabile; ma, malgrado chi ritiene ci si debba appellare unicamente alle ragioni del 'proprio' cuore, paradossalmente proprio nella loro 'algicità', i valori freddi partono da una conoscenza del cuore umano più profonda di quella cui potrebbe arrivare per proprio conto ogni singolo soggetto.

Per vivere e per decidere occorre discernere, occorre tener conto della situazione (etica esistenziale) senza adeguarsi alla si-

tuazione (etica della contingenza) come già si ebbe modo nel Vangelo di esigere che si stia *nel* mondo senza essere *del* mondo; ma non è certo facile. I valori che vengono ritenuti ‘caldi’ tendono a nascondere la limitatezza degli strumenti di discernimento a disposizione con la ‘vicinanza’ che consente di chiudere anche più di un occhio, pur di avere la sensazione di stare entro un morbido mucchio di fieno riscaldato dagli affetti dei più prossimi.

Ci preme sottolineare, in sintesi, che l’analisi critica nei confronti delle norme non deve nascondere come proprio il consolidarsi dei “valori freddi” (*Law*) (suffragio universale, divisione dei poteri, articoli del codice del diritto) permette ai singoli soggetti di godere dei propri “valori caldi” (*rights*) dell’amicizia, degli affetti, delle predilezioni individuali. Questi ultimi sembrano e sono più concreti delle formali garanzie giuridiche; sembra che la comunità sia più calda, accogliente e vicina, rispetto alla formale società; che i raggruppamenti locali siano meglio del lontano e siderale Stato: pur tuttavia, dobbiamo all’esistenza dei secondi la possibilità che i primi possano essere vissuti e coltivati.

Quali condizioni dunque e quali opportunità si dovrebbero creare per favorire l’attaccamento degli studenti alla scuola? Occorre elaborare una concezione di comunità pedagogica che funga da mezzo attraverso cui raggiungere obiettivi più elevati che la cultura attuale non riesce a soddisfare, troppo orientata al presente e a “inventare scorciatoie chimiche” per il piacere immediato. Nessun referente geografico, dunque, nessun ‘paese’ specifico: la comunità è una “esperienza” e non un luogo.

Puntare sul miglioramento del legame tra la scuola e i ragazzi in estrema sintesi, dovrebbe puntare sulla costruzione del “senso di comunità” negli studenti ma anche nei docenti.

5.
Una comunità
di Studenti
e di docenti:
come?

1) *Per gli studenti*

Chiaramente, la soluzione ai complessi problemi che la scuola è chiamata a risolvere non può che richiedere il coinvolgimento di ampi segmenti dell’intera società. Nondimeno, esiste una sufficiente gamma d’evidenze empiriche per suggerire la centralità della soddisfazione del bisogno degli studenti di sentirsi accettati e parte della comunità scolastica. Per questa ragione, lo studio e lo sviluppo di azioni volte allo sviluppo del senso di comunità a scuola paiono centrali e d’attuale interesse. Da un punto di vista strettamente educativo poi, è importante riconoscere che i bisogni relazionali degli studenti sono essenziali nel processo d’apprendimento e quindi richiedono particolari attenzioni da parte di tutti gli attori coinvolti all’interno dell’universo scolastico.

I gregari e la solitudine

Sopravalutare la dimensione emotiva del senso di comunità orientata a soddisfare il senso di appartenenza sottovaluta che il senso di appartenenza non è tutto. È ovvio che l'esperienza di sentirsi parte integrante di un gruppo o una comunità di persone incide sulla percezione che abbiamo di noi stessi: per questa ragione, i ragazzi che si sentono accettati dai loro compagni di classe v'integrano più frequentemente e più proficuamente mentre essere ignorati, esclusi o ancor peggio respinti si lega a depressione, ansia, pena, gelosia e solitudine, ecc. Ma in una realtà come la nostra dove si esaspera l'apparenza della socializzazione forzata e totalizzante a discapito di dimensioni più personali e anche di una solitudine non deserta⁸, si rischia di crescere dei gregari perenni, unicamente tesi a farsi accettare 'a tutti i costi' dal gruppo.

Diritti e doveri

Oggi fruiamo di molti diritti, secondo l'istanza del liberalismo che finisce per tradurre in diritti dell'uomo qualunque desiderio soggettivo purché non infici le apparenze esteriori della convivenza sociale; Il singolo ne esce sì protetto, ma pagando il prezzo di una ottundente, però comoda, passività. Forse i diritti hanno bisogno di salvaguardie che siano anche interiori e non solo elettorali; che siano personali prima che istituzionali; che si sedimentino nella formazione di ogni singolo uomo prima che nella definizione di articoli e codici tendenzialmente ignorati (impunemente) nella maggior parte del pianeta. Occorre, dunque, educare al Diritto e anche educare i diritti.

Far parte di un gruppo e portarlo ad essere per noi riferimento significativo perché lo si 'sente' come una comunità, non lo si costruisce solo sulla base dell'*attesa passiva* che il gruppo soddisfi i propri personali bisogni e diritti a sostegno, appartenenza, protezione, socialità ecc. che la psicologia, giustamente da parte sua sottolinea; avere delle necessità soddisfatte non genera senso della vita, significato alla propria esistenza e tutto ciò che oltrepassa il limitato confine della propria pelle. Rispondere ai problemi anche di altri, farsi carico attivamente di doveri consente di sentirsi necessari e vivi. Importanza del senso di auto-efficacia, anche per il livello di autostima, che non è tutto ma aiuta.

Maestri, pastori e testimoni

La comunità tra studenti può essere costruita solo a partire da una 'esperienza' di comunità. Questa sembra essere una con-

⁸ MARIANI A.M., *Saper star soli*, "La Famiglia", n. 238, novembre 2006, pp. 34-48.
MARIANI A.M., *Solitario è l'abisso, e l'altezza*, "Orientamenti Pedagogici", n. 5, ottobre 2006, pp. 817-840.

traddizione: la comunità è il prerequisito perché la comunità si costruisca. Se ne esce facilmente se ricordiamo l'evangelico "Vieni e vedi" (Gv, 1, 46).

"L'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri o, se ascolta i maestri, lo fa perché sono testimoni." Paolo VI

Gli studenti potranno cominciare a costruire comunità 'vendendo' i propri docenti far comunità, non per appelli retorici o moralistici, ma solo se gli insegnanti avranno creduto di persona nella comunità e avranno saputo costruirla tra loro prima di pretenderla/proporla a ragazzi in formazione.

2) Per i docenti

Come costruire comunità tra docenti? *Primo Levi* affermava:

"Se si escludono istanti prodigiosi e singoli che il destino ci può donare,

l'amare il proprio lavoro (che purtroppo è privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione alla felicità sulla terra. Ma questa è una verità che non molti conoscono."

Questo 'amore' di cui si parla, come lo si raggiunge? Tralasciamo ogni riferimento a sentimenti, buonismo e collusione e miriamo a costruire, invece, una comunità professionale.

Se la comunità, come abbiamo citato, è condivisione del lavoro e dello stile di vita è interessante notare come la creazione della comunità trovi supporto in una concezione della professione molto simile a quella che sostanzia le famose "comunità di pratiche. È possibile trovare oggi sterminati studi e apporti scientifici in questa direzione.

La nostra proposta è una tra le tante possibili, ha il vantaggio di essere immediatamente realizzabile.

La valutazione formativa degli insegnanti che motivi grazie alla evidenziazione dei punti di forza e renda responsabili e attivi nei confronti dei punti di debolezza.

6. Conclusioni

A volte incombe la stanchezza della ripetitività: dopo anni di lavoro gli studenti finiscono per sembrare *tutti uguali*, i colleghi *sempre uguali* (se non sempre peggio), i problemi *sempre gli stessi*; può essere, ma ricordiamoci che se loro a noi appaiono copia di altri già visti, noi per loro siamo invece unici.

Potremmo anche essere, in alcuni casi, una delle rare persone significative che capiterà loro di incontrare; uno di quegli educatori che ancora si ricordano a distanza di anni. **Tutti gli insegnanti "lasciano un segno", alcuni però possono cambiare la vita.**

Diserteremo l'appuntamento perché ne abbiamo già vissuti tanti?

A fronte della stanchezza occorre sentire la responsabilità di quell'incontro: come se fosse il primo, come se fosse l'unico, come se fosse l'ultimo.

Probabilmente è una attività che pare poco eroica e che non rientri in quella che il Cristianesimo pone come la più alta forma di virtù: *“Se non ho la carità – scriveva san Paolo – sono come un bronzo che risuona o un cembalo che tintinna”*. E continuava: *“Se avessi il dono della profezia e conoscessi tutti i misteri e tutta la scienza e avessi una fede così da trasportare le montagne, ma non avessi la carità, non sono nulla” (1Cor 13,1-2)*.

Alle volte ci si sente 'più bravi' di fronte a se stessi e al mondo se si compiono appariscenti gesti di volontariato o scelte di lontana missione che son certo difficili ma anche gratificanti.

Paolo VI ha avuto modo di richiamare, invece, come il servizio ai poveri non sia l'unica modalità di esplicazione evangelica del richiamo della terza virtù teologale. Certo, scriveva il Pontefice *“Il sangue della carità vale più dell'inchiostro della scienza. ...ma anche la scienza può essere carità”*.

Carità intellettuale, dunque.

Attività di pensiero e noi aggiungiamo di educazione e di formazione degli educatori, che si facciano giudicare dall'ordine della carità, e che possano rinnovare lo spirito e il senso dell'apprendimento e delle comunità che a tratti vengon meno: a noi, nella quotidianità e irripetibilità delle occasioni di incontro che il nostro lavoro consente, vien chiesto questo.

Bibliografia

- AMERIO P., *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- BENASAYAG M., SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
- BULMER M., *Le basi della Community Care*, Erikson, Trento, 1992.
- BRUNER J.S., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1967.
- CALVINO I., *Le città invisibili* (1972), Mondadori, Milano, 1993.
- COMENIO (KOMENSKY J.A.), *Didattica Magna* (1657), Barabba, Roma, 1948
- COHEN A.P., *The Symbolic Construction of Community*, Routledge, New York, 1989.
- DAMIANO E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella ed., Assisi 2007.
- FRANKL V., *In principio era il senso*, Queriniana, Brescia, 1995.
- GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante*, Feltrinelli Milano 2007.
- MARIANI A.M., *Diritti e doveri, fin da bambini* "Orientamenti Pedagogici", v. 55, n. 4, luglio-agosto 2008, pp. 655-668.
- MARIANI A.M., *La scuola può far molto, ma non può far tutto*, Sei, Torino, 2007.
- MARIANI A.M., *Ragazzi forti, ragazzi fragili* "Animazione Sociale", n. 11, novembre 2008, pp. 72-83.
- MARIANI A.M., *Saper star soli*, "La Famiglia", n. 238, novembre 2006, pp. 34-48.

- MARIANI A.M., *Scomoda pedagogia: oltre i diritti, i "Doveri?"*. In: A. BOBBIO, P. CALIDONI (a cura di), *Tra pedagogia e didattica*, Armando, Roma, 2009.
- MARIANI A.M., *Solitario è l'abisso, e l'altezza*, "Orientamenti Pedagogici", n. 5, ottobre 2006, pp. 817-840.
- NIETZSCHE F., *Così parlò Zarathustra* (1883.85), Adelphi, Milano, 1993.
- RAVASI GF., *Le porte del peccato*, Mondadori, Milano, 2007.
- ROUSSEAU J.J., *Emilio* (1762), Laterza, Bari 1970, p. 61.
- SARASON S.B., *The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology*, Jossey Bass, Oxford, 1974.
- ST-EXUPERY A., *Pilota di guerra* (1939), Garzanti, Milano, 1974.
- TÖNNIES F., *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), Reislad, Leipzig (tr. it. *Comunità e società*, Comunità, Milano 1963).
- VYGOTSKIJ L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- VIENO A., *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*, Unicopli, Milano, 2005.

S

Seconda Sessione Scuola soggetto responsabile tra sussidiarietà ed equità

- Saluto introduttivo

✠ S.E. Mons. Lino FUMAGALLI, Vescovo di Sabina-Poggio Mirteto e Membro della Commissione Episcopale per l'educazione Cattolica, la Scuola e l'Università

- Tavola rotonda

Introduzione: Autonomia, parità scolastica e formativa, federalismo
Mons. Bruno STENCO, Direttore UNESU

Interventi:

Prof. Giancarlo DE MARTIN,

Docente di Istituzioni di Diritto Pubblico, Università Luiss "Guido Carli"

Prof.ssa Annamaria POGGI,

Presidente della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino

Prof. Alessandro PAJNO, Presidente della III Sezione del Consiglio di Stato

- Comunicazioni di esperienze

1. Nel territorio, lavorare in rete per qualificare l'offerta formativa

Prof.ssa Michela D'ORO,

Rappresentante Di.S.A.L., Responsabile Scuola Paritaria Istituto S. Orsola (Catania)

2. Scuola e famiglia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa

Prof.ssa Maria Grazia COLOMBO, Presidente Nazionale A.Ge.S.C.

3. Dalla Partecipazione alla cooperazione dei Genitori nella scuola,
un lungo cammino, dal 1974 ad oggi

Davide GUARNERI, Presidente Nazionale A.Ge.S.C.

✠ S.E. Mons. LINO FUMAGALLI, Vescovo di Sabina-Poggio Mirteto e Membro della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università



Saluto cordialmente tutti i partecipanti al Convegno Nazionale di Pastorale della Scuola e ringrazio di cuore l'Ufficio CEI per l'Educazione, la Scuola e l'Università che ci stimola a riflettere su temi fondamentali per la Chiesa e la Società, provocandoci ad esercitare quella *"fatica del pensare"*, secondo le parole di Paolo VI, a cui, non sempre siamo stimolati dalla cultura odierna.

Gli ottimi Relatori del Convegno ci aiuteranno durante i lavori ad affrontare ed approfondire le tematiche proposte: da parte mia, mi limiterò solo ad alcune riflessioni di carattere generale.

Il Concilio Vaticano II nella Dichiarazione *Gravissimum Educationis* ci ricorda: ***La vera Educazione deve promuovere la Formazione della persona umana sia in vista del suo fine ultimo sia per il bene delle varie società di cui l'uomo è membro ed in cui, diventato adulto, avrà mansioni da svolgere.***

Pertanto fine della Scuola non è quello di creare eruditi cultori delle varie discipline, ma **forti personalità.**

Nel sussidio dell'Ufficio CEI per la Scuola del 1990 ci viene ricordato (N. 24): *Le riflessioni appena proposte ci conducono a comprendere che pastorale della scuola è proprio l'interesse per l'uomo dispiagato dalla Chiesa nella scuola e secondo i dinamismi e le modalità tipiche della scuola. Esso è anzitutto in funzione dell'educazione, che rappresenta il motivo più profondo dell'interesse pastorale per la scuola.*

La scuola non è infatti una istituzione qualsiasi, destinata a produrre beni o servizi materiali: la sua finalità è quella di promuovere con lo sviluppo educativo la formazione dell'uomo in quanto tale, attraverso l'offerta e l'assimilazione dei beni culturali. Propriamente parlando, la conoscenza e la cultura non sono il "fine" della scuola (soprattutto dei gradi di scuola preuniversitaria), quanto piuttosto il mezzo e lo strumento per la promozione e lo sviluppo della persona, nella pienezza delle sue dimensioni fisiche, intellettuali, affettive ed etiche (cfr. Rapporto FAURE, pag. 178).

Il "proprium" della scuola non è tanto, o non è solo, quello di dare all'alunno abilità tecniche e capacità operative, quanto piuttosto quello di sviluppare la sua interiorità, di far crescere la sua intelligenza e la volontà, di guidarlo nelle scelte della sua libertà. In altre parole, essa opera "al di dentro" dell'uomo, sulla radice stessa della

sua umanità in formazione, intervenendo là dove si formano “i criteri di giudizio, i valori determinanti, i punti di interesse, le linee di pensiero, le fonti ispiratrici e i modelli di vita dell’umanità...” (EN n. 19).

Ora, se “l’uomo è la prima e fondamentale via della Chiesa” (RH n. 14), essa non può rimanere assente là dove, come nella scuola, avviene in gran parte la formazione umana delle nuove generazioni.

La centralità della persona è sottolineata ancora nella lettera della Commissione Episcopale per l’Educazione Cattolica del 1995 (N.2):

Pure noi ci interroghiamo spesso su come sia oggi possibile conservare l’orientamento e la fiducia indispensabili per affrontare le incertezze e le fatiche dell’esistenza. La nostra fede ci assicura che Dio porta nel cuore la vita di ogni suo figlio; ma le difficoltà ci rendono pensosi, e ci preoccupiamo di non venir meno alle responsabilità che incombono su ciascuno.

In questa riflessione si fa chiara una convinzione: le trasformazioni che stiamo vivendo, così rapide e sconvolgenti; le tensioni e i conflitti, armati o di tipo sociale ed economico, che ogni giorno mietono le loro vittime; le tecnologie, sempre più potenti e sempre meno controllabili, che l’umanità si trova a disposizione; il degrado ambientale e lo sperpero delle risorse naturali, ci avvertono che il pianeta Terra avrà un futuro solo se verrà riconosciuta la centralità della persona umana e se ci saranno uomini capaci di dominare e guidare i processi della vita personale e sociale, nella direzione dello sviluppo umano pieno e solidale.

Si tratta di pensare alla formazione di un’umanità nuova. Si tratta di capire che il futuro è legato alla scelta dell’educazione. Infatti nessuno nega l’urgenza e la necessità di profonde riforme di struttura (istituzionali, economiche, politiche...). Ma anche il meccanismo più sofisticato e più funzionale può incepparsi e degenerare, se non viene usato da persone consapevoli e responsabili, formate in un cammino ad alta tensione morale e con una forte passione per l’uomo e i suoi destini.

Questo impegno dell’Educazione che pone al centro la persona nella sua dimensione intellettuale, sociale e spirituale è reso oggi più difficile dal particolare clima permeato dal cosiddetto *pensiero debole* o della *post-modernità*.

Nella *Fides et ratio* (56), Giovanni Paolo II ci dice: *Si nota, insomma, una diffusa diffidenza verso gli asserti globali e assoluti, soprattutto da parte di chi ritiene che la verità sia il risultato del consenso e non dell’adeguamento dell’intelletto alla realtà oggettiva. E certo comprensibile che, in un mondo suddiviso in molti campi specialistici, diventi difficile riconoscere quel senso totale e ultimo della vita che la filosofia tradizionalmente ha cercato.*

L’uomo di oggi sembra convincersi sempre più che non è in grado di conoscere la verità e i valori forti; gli è possibile solo arri-

vare ad opinioni desumendole spesso da ciò che pensa la maggior parte delle persone.

Papa Benedetto XVI (6 giugno 2005) ci ha ricordato: *Oggi un ostacolo particolarmente insidioso all'opera educativa è costituito dalla massiccia presenza, nella nostra società e cultura, di quel relativismo che, non riconoscendo nulla come definitivo, lascia come ultima misura solo il proprio io con le sue voglie, e sotto l'apparenza della libertà diventa per ciascuno una prigione, perché separa l'uno dall'altro riducendo ciascuno a ritrovarsi chiuso dentro il proprio "Io". Dentro a un tale orizzonte relativistico non è possibile, quindi, una vera educazione: senza la luce della verità; prima o poi ogni persona è infatti condannata a dubitare della bontà della sua stessa vita e dei rapporti che la costituiscono, della validità del suo impegno per costruire con gli altri qualcosa in comune.*

In questo contesto culturale diventa non facile trovare un conoscere condividere sulla Persona umana e sui valori fondamentali da promuovere per la sua formazione, crescita e realizzazione.

La questione antropologica e quella veritativa cioè la capacità dell'uomo di conoscere la verità ed il bene, sono il nodo fondamentale da sciogliere per una corretta e condivisa scelta educativa.

Non mi rimane che augurarVi Buon Lavoro e confessarVi la gratitudine dell'intera Comunità Ecclesiale e Civile per il Vostro prezioso servizio nella Scuola.



avola rotonda

Autonomia, parità scolastica e formativa, federalismo

I. Introduzione

Mons. Bruno STENCO, Direttore UNESU



1. Autonomia

Nel *Quaderno bianco sulla scuola* si attribuisce grande importanza, per il miglioramento qualitativo della scuola italiana, all'**autonomia delle istituzioni scolastiche**. In esso si dichiara l'urgenza di proseguire il percorso avviato che "mira ad attuare la *riforma già*

fatta (sic) del decentramento e dell'autonomia" sviluppando:

- un rafforzamento del ruolo dello *Stato* come centro di competenza nazionale che, oltre a fissare le norme generali sull'istruzione, definisca indirizzi e obiettivi e stabilisca standard, si ritragga dalla gestione, e supporti l'azione locale attraverso Direzioni regionali del Ministero, rafforzate e incentivate;
- l'assunzione effettiva da parte delle *Regioni*, oltre alla potestà legislativa fissata dalla Costituzione, della competenza nella programmazione territoriale della rete scolastica regionale, a partire da risorse umane e finanziarie stabilite dallo Stato in modo plausibile, fondato e rigoroso; un loro rapporto proficuo con le Direzioni regionali del Ministero;
- una più piena autonomia economico-finanziaria delle *istituzioni scolastiche*, accompagnata da capacità e trasparenza contabile e dalla crescente potestà di attuare gli interventi necessari al miglioramento dei risultati.

Dunque il *Quaderno Bianco* ammette alcune questioni di fondo:

- dichiara che l'autonomia è stata introdotta (Legge 59/97 art. 21 e Regolamento DPR 275/99) allo scopo di realizzare una scuola "di qualità" da intendersi nel senso più estensivo e ricco (quindi non solo organizzativo, gestionale, amministrativo, economico, ma anche culturale, pedagogico, relazionale, curricolare) cioè una

scuola capace di assolvere il mandato pubblico affidatale dalla famiglia e dalla società che è quello di rendere effettivo l'esercizio del diritto umano all'istruzione e alla formazione; infatti nella prima parte rileva che si tratta di riformare il sistema di istruzione e di formazione puntando a passare dalla quantità alla qualità e cita i dati sconsolanti della dispersione e dell'inefficacia e inefficienza dell'insegnamento/apprendimento;

- constata che, nel corso di questi ultimi anni, è andata maturando una maggiore consapevolezza dei diritti/doveri soggettivi, una più matura cultura della libertà e della cittadinanza, una più moderna visione dello Stato più flessibile, una prospettiva della Repubblica più articolata nei compiti e nelle responsabilità dei diversi soggetti che la costituiscono (vedi il nuovo Titolo V della Costituzione, artt. 114, 117, 118), un più spiccato impulso a realizzare pratiche di eccellenza, cioè di vera equità e soprattutto una più marcata attenzione alle e rispetto delle culture, identità e radici locali;
- ritiene che l'autonomia è basata sul principio di sussidiarietà e in quanto tale, valorizzando i soggetti, è un moltiplicatore di iniziativa, di creatività, di "produttività" e quindi di "riduzione di costi"; infatti, riservando allo Stato le sue vere funzioni, quelle previste dagli artt. 33b, 117 della Costituzione ("detta le norme generali dell'istruzione" e determina "i livelli essenziali delle prestazioni"), recupera, valorizza, responsabilizza la "soggettività" degli individui (dirigenti, docenti, studenti, genitori), dei corpi sociali intermedi (famiglia, associazioni...), delle Regioni ed Enti Locali (a dire il vero il Libro Bianco non nomina e Regioni, ma le direzioni scolastiche regionali come enti periferici dello Stato);
- constata, soprattutto, che l'autonomia prefigurata dalla Legge 59/97 e dal DPR 275/99 è insufficiente e inadeguata rispetto alle recenti riforme introdotte nella Costituzione (Titolo V), ai bisogni emergenti e diversificati delle scuole e delle famiglie, ai nuovi profili che si vanno ridefinendo nel rapporto Stato-Regioni; infatti, parla di una più ampia e sostanziale autonomia economico-finanziaria; lascia quindi intendere che agli organismi direttivi delle scuole dovrebbero essere garantite condizioni oggettive per una loro maggiore libertà di definire le scelte strategiche e i mezzi appropriati rispetto agli obiettivi.

Domande

Allo scopo di garantire e promuovere una scuola di qualità capace di assolvere il mandato pubblico affidatale dalla famiglia e dalla società che è quello di rendere effettivo l'esercizio del diritto umano all'istruzione e alla formazione e alla luce della riscrittura del Titolo V della Costituzione, si può ritenere sufficiente e soddisfacente l'autonomia prefigurata dalla Legge 59/97 e dal DPR 275/99?

In quale direzione dovrebbe andare e quali ulteriori passi in avanti dovrebbe fare l'autonomia scolastica (naturalmente evitando i pericoli della frammentazione, del localismo, dell'inerzia e assenza di controllo e guida da parte dello Stato)?

L'autonomia delle istituzioni formative deve poter comprendere le dimensioni organizzative e formative, compresa la gestione delle risorse, anche quelle umane e finanziarie?

2. Parità scolastica e formativa

Nella prospettiva di questo Convegno pastorale, nel quale insieme, pastori e laici, nella distinzione delle relative responsabilità e compiti, ma animati dall'unico desiderio di essere fedeli a noi stessi e alla missione affidataci da Signore Risorto, la riflessione su come contribuire alla riforma e alla qualità della scuola italiana perché promuova la persona e il bene comune passa necessariamente attraverso un punto cruciale: esiste un filo rosso che lega la sussidiarietà, l'autonomia e la parità. Tutti e tre questi istituti hanno il sigillo della piena costituzionalità, tutti e tre privilegiano una visione personalista che valorizza i soggetti nelle loro capacità di iniziativa e intraprendenza. Se bene interpretati tutti e tre con-corrono non a dividere, ma a promuovere il bene comune.

La parità è una modalità in cui si esprimono e si realizzano l'autonomia e la sussidiarietà. La scuola paritaria, frutto dell'iniziativa autonoma di singoli o di gruppi di cittadini è espressione della società civile, della libera scelta educativa delle famiglie, è la realizzazione di diritti umani fondamentali sanciti dal diritto internazionale e dalla nostra Costituzione. La scuola paritaria non è segno di un privilegio, ma garanzia di un diritto e se è un diritto, va tutelata, promossa, garantita anche sotto il profilo economico.

La scuola paritaria è un servizio pubblico (Legge 62/2000) di interesse generale e pertanto non si pone "contro" o "in alternativa" alla scuola statale, perché garantisce lo stesso diritto che è al

Centro dell'attenzione di questo Convegno: il diritto all'istruzione e alla formazione di ciascuno e di tutti.

Se è vero che l'autonomia delinea il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, con un certo e irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà, la scuola paritaria non tanto rivendica il diritto, ma offre il suo contributo derivante dalla sua identità arricchendo quindi la qualità l'offerta formativa senza per questo indebolire il riferimento alle norme generali dell'istruzione. Nel pieno rispetto di queste ultime, poter elaborare un Progetto educativo e un POF frutto di creatività, di originalità, di condivisione e corresponsabilità, di aderenza alle domande delle famiglie e degli studenti è quello che ci inte-

ressa ribadire oggi in questo Convegno. Semmai, è la scuola statale che è chiamata a definire meglio la sua identità se è vero che la persona precede ontologicamente e giuridicamente lo Stato. È la scuola statale che dovrà configurarsi sempre di più e meglio una scuola pubblica autonoma, come recita il nuovo Titolo V.

In particolare, la scuola paritaria cattolica, ispirandosi al Vangelo, in piena aderenza ai valori costituzionali propone una visione antropologica aperta al dialogo, al confronto, alla solidarietà, alla trascendenza. Sul versante civile, anche quando la scuola cattolica, in quanto scuola paritaria, viene giustificata come espressione di diritti prioritari della famiglia e della sua libertà di scelta educativa, permangono le seguenti obiezioni radicate nell'opinione pubblica:

- non è lecito anteporre allo Stato, la famiglia, né tanto meno un suo diritto prioritario di fronte allo Stato;
- la scuola come la legge dev'essere uguale per tutti; per salvaguardare l'unità nazionale;
- la scuola e l'istruzione è funzione precipua dello Stato e prioritaria rispetto agli altri soggetti; si tratta di una primazia intangibile che spetta solo allo Stato.

Non si può ammettere una scuola non statale alla pari con la scuola statale: non si può ammettere una gestione di privati alla pari con una organizzazione dello Stato.

Infine, faccio notare che il Libro Bianco non nomina affatto la scuola paritaria e non coglie il rapporto tra autonomia e parità scolastica come punto centrale della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Domande

Quale rapporto vedete tra riforma dell'autonomia e riconoscimento effettivo della parità scolastica?

Ritenete che questo rapporto sia importante per la "qualità" dell'offerta formativa?

A fronte dell'esaltazione esagerata della differenziazione e dell'autonomia, le scuole paritarie da anni sperimentano, in risposta alla domanda dei propri utenti, quell'"indipendenza controllata" che è la linea portante dell'autonomia. Siete d'accordo?

3. Federalismo

"Il federalismo educativo, che nei fatti è in parte già attuato, anche se a diversa velocità, sia a livello di spesa (quantità e assegnazione) che a livello di normativa, non si pone quindi folcloricamente come la scuola camuna piuttosto che quella sannita, ma come mo-

dalità di avvicinamento del servizio educativo alla domanda del territorio su cui la scuola insiste. La riforma del titolo quinto della costituzione è stata precisa in questo senso, ma ancora poco attuata” (Luisa Ribalzi).

A sette anni dalla revisione costituzionale del 2001 che, come noto, ha attribuito alle Regioni la materia dell'istruzione come competenza concorrente (nell'ambito delle norme generali e dei principi fondamentali) e la materia della istruzione e formazione professionale come competenza esclusiva (limitata dolo dalla definizione del LEP) solo ora si intravedono i primi passi verso un'attuazione di tale normativa costituzionale.

Il 26 luglio 2007, infatti, nell'ambito della Conferenza Unificata, si è avviato il confronto politico tra Stato e Regioni con riguardo all'attuazione del Titolo V della Costituzione in materia di istruzione. Il confronto tecnico sull'attuazione del titolo V e sulla ricognizione delle competenze degli enti istituzionali coinvolti nel processo attuativo, proseguito dal 14 novembre 2007 presso il Ministero della Pubblica istruzione, ha consentito alle Regioni – sulla base anche di una condivisione di massima del Ministero della Pubblica Istruzione delle linee di fondo di definizione della materia – di elaborare una proposta organica d'intesa tra lo Stato e le Regioni concernente l'attuazione del Titolo V per il settore istruzione, licenziata l'8 aprile 2008 dalla IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni ed approvata dalla Conferenza dei Presidenti delle Regioni il 9 ottobre 2008.

Esiste il pericolo che il semplice trasferimento di competenze, diventi un fatto burocratico, più che l'avvio di un vero sistema di autonomie, capace di corrispondere all'esigenza di qualificare l'offerta istruttiva e formativa a vantaggio degli alunni e delle famiglie e in stretto raccordo con il territorio in considerazione delle sue peculiarità.

Il federalismo può contribuire alla qualificazione della scuola a condizione che si realizzi effettivamente l'autonomia scolastica, cioè il superamento di una logica che considera le scuole come “organi” dell'amministrazione statale. Lo stesso si può prevedere se si perpetuasse una concezione “amministrativa” della scuola in cui prevale la impostazione applicativa (delle circolari) e non si sviluppa la logica dell'autorganizzazione e della responsabilità, proprie dell'autonomia.

Ciò che compete ai vari attori del sistema dipende dagli esiti che si vogliono raggiungere: se non sono chiari gli obiettivi e la direzione in cui si vuole andare la distribuzione delle funzioni tra enti è strumentale ad un disegno ideologico ovvero ad una distribuzione meramente orientata al dato formale legislativo.

Si pone dunque la domanda circa il valore aggiunto del federalismo. Se è vero che un sistema centralizzato non ha garantito ve-

ramente l'equità, l'esercizio del diritto all'istruzione, l'accesso per tutti alla conoscenza, che cosa potrebbe portare un sistema federalista? Se per lungo tempo parlare di riforma ha significato soprattutto pensare al rinnovamento dei programmi di insegnamento e a qualche aggiornamento sul piano degli ordinamenti degli studi, oggi parlare di riforma nel senso inteso dal nostro Convegno, significa affrontare la questione di come collegarla sempre più strettamente con le esigenze dei cittadini. Significa rendere il sistema più equo nella fruizione distribuzione dei saperi; significa rendere il sistema più efficace per dare più opportunità agli studenti (e quindi alle famiglie) e ai docenti; significa ridiscutere le pratiche didattiche, ripensare la formazione dei docenti. ...

Per gli enti territoriali ciò significa rendere più responsabili gli amministratori nei confronti dei cittadini sia per quanto riguarda la gestione, sia per il reperimento delle risorse.

Domande

Con la riforma federale passeremo da un centralismo statale ad un centralismo regionale, attuando un semplice decentramento di poteri, o il federalismo favorirà la reale autonomia delle istituzioni scolastiche? Come superare le incertezze – in particolare per il sostegno delle scuole paritarie – ed i conflitti generati dalla modifica del Titolo V della Costituzione?

2. Interventi

Prof. Giancarlo DE MARTIN, Docente di Istituzioni di Diritto Pubblico, Università Luiss "Guido Calvi"



Svilupperò qualche rapida considerazione, essenzialmente su tre punti: le contraddizioni del processo attuativo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; la visione riduttiva della progettazione in corso in questa legislatura; le esigenze primarie per riprendere seriamente il cammino dell'autonomia, tenendo presente anche l'orizzonte della parità.

Premessa

Fare il punto sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, oggi, significa, in larga misura, registrare il quasi fallimento di una riforma che, almeno stando al disegno originario e alle potenzialità con-

tenute nelle scelte del 1993 (restate senza seguito) e poi del 1997, avrebbe dovuto rappresentare un modello radicalmente alternativo a quello allora vigente e che, al contrario, è tuttora ancorato ad una impostazione “ministerial-gerarchica” della organizzazione del servizio pubblico dell’istruzione. Si sarebbe dovuto introdurre un modello alternativo volto a realizzare una sostanziale responsabilizzazione delle singole realtà scolastiche e, anzitutto, dei docenti all’interno di un soggetto scuola inteso come comunità formativa, con una forte connessione con le famiglie e il territorio. In altre parole, si sarebbe dovuto perseguire un modello analogo, in un certo senso, a quello che fisiologicamente si attua nella scuola paritaria (almeno in quella seria), in modo da stimolare le energie disponibili per il miglioramento della qualità complessiva della scuola (la quale, invece, come ben sappiamo, arranca sempre di più, come rivelano impietosamente i ranking OCSE-PISA)¹.

La questione ora da affrontare è come attualizzare la riflessione su una riforma che è certamente incompiuta, se non per molti versi tradita, e che non appare certo al centro delle attenzioni e delle prospettive di chi è responsabile delle politiche scolastiche, visto che l’impegno governativo nella XVI legislatura si è finora tradotto in una miscellanea di micro interventi su profili didattici e organizzativi talora marginali, con obiettivi prevalenti di contenimento della spesa per una scuola “senza pace”, come è stata di recente definita, che finiscono per accrescere sempre di più la distanza tra immagine e realtà, senza affrontare i nodi strutturali pendenti legati all’orizzonte “rivoluzionario” dell’autonomia delle istituzioni scolastiche.

Le contraddizioni del processo attuativo dell’autonomia

Il punto di partenza è ovviamente costituito dall’art. 21 della legge n. 59/97, che ha operato la scelta dell’autonomia e avviato il relativo processo di attuazione, caratterizzato soprattutto dal Regolamento attuativo n. 275 del 1999. Quest’ultimo risente già su vari piani delle resistenze burocratiche e ministeriali a cedere, per così dire, potere alla scuola autonoma. Si tratta di una contraddizione che risulta ancora più evidente dopo che l’autonomia delle istituzioni scolastiche è stata addirittura costituzionalizzata, nel 2001, con la riforma del Titolo V. L’inserimento nella Costituzione

¹ Rinvio ai “Rapporti sull’autonomia delle istituzioni scolastiche”, curati dalla LUISS nell’ambito dell’“Osservatorio sulla scuola dell’autonomia” (2002-2004), nonché al recente volume dedicato alle “istituzioni scolastiche e formative e sistema regionale locale”, a cura di G.C. DE MARTIN, A. COCOZZA e G. PORROTTO (Cedam 2008).

italiana del principio dell'autonomia dell'istituzione scolastica si colloca nell'ambito di un disegno di riforma costituzionale teso a rafforzare in via generale il principio autonomistico, in connessione con l'opzione per la sussidiarietà sia verticale che orizzontale nel sistema delle istituzioni e funzioni pubbliche del nostro ordinamento. Nonostante questo esplicito riconoscimento costituzionale, emerge subito una palese contraddizione sul piano legislativo, che possiamo cogliere in particolare nel "centralismo" di ritorno della cosiddetta riforma Moratti della XIV legislatura, in cui l'autonomia è richiamata solo come una formula di stile. In realtà è considerata e governata come "un'autonomia sotto tutela", in un quadro istituzionale tra l'altro caratterizzato dalla permanenza, se non dal rafforzamento, di fonti tipiche di una concezione gerarchica, quali le circolari, pur a fronte di una giurisprudenza costituzionale orientata esplicitamente e inequivocabilmente a sancire il superamento del modello ministeriale tradizionale a beneficio sia delle autonomie scolastiche che, a diverso titolo, di quelle regionali e locali.

La XV legislatura ha prodotto il Quaderno bianco Fioroni, anch'esso non privo di contraddizioni. Il Quaderno bianco, infatti, pur avendo qualche attenzione alle implicazioni dell'autonomia, ha in realtà il baricentro orientato al rafforzamento del ruolo del Ministero, più che a creare le premesse per un effettivo autogoverno della scuola: da un lato, afferma che l'autonomia scolastica è già compiutamente realizzata e, dall'altro, fa perno concreto sulle direzioni scolastiche regionali, organi periferici dello Stato, ai quali affida il compito di tenere le fila del sistema organizzativo della scuola, trascurando del tutto, tra l'altro, la scuola paritaria.

In sostanza, rimane imperante uno statalismo centralista, privo di un sistema di valutazione affidabile e indipendente, nonostante alcuni tentativi di riforma dell'Invalsi. Anche l'intesa tra Stato e Regioni, che era stata formalizzata nel cd. masterplan, nella prospettiva di realizzare almeno una parte del processo di decentramento amministrativo del sistema, è rimasta sulla carta, complice l'interruzione anticipata della legislatura, che ha impedito di andare più a fondo nella direzione delineata dal Quaderno bianco.

Pur in questo scenario assai poco incoraggiante sul piano delle riforme che avrebbero dovuto concretare l'opzione per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche, si può affermare che, nel decennio dall'entrata in vigore del Regolamento per l'autonomia del 1999, si possono registrare sperimentazioni ed esperienze significative di qualche interesse in varie scuole del nostro paese (come i Rapporti curati dall'Osservatorio Luiss sulla scuola dell'autonomia hanno avuto modo di mettere in luce), a testimonianza delle potenzialità del principio dell'autonomia là dove vi siano dirigenti e docenti coraggiosi, e preparati, promotori responsabili dell'autonomia didattica e dell'adeguamento dell'offerta formativa in rapporto con

il territorio, capaci anche di immaginare e dar vita a forme di auto-coordinamento mediante reti territoriali (in sostituzione di quei centri di supporto che avrebbero dovuto essere i CIS, prematuramente dimenticati, ed anzi poi formalmente espunti dal disegno ministeriale, in concomitanza con la creazione degli uffici scolastici regionali e con una sorta di rivalutazione degli ex provveditorati agli studi a livello provinciale).

Sul piano delle esperienze positive, va ricordato che c'è stato anche il caso significativo, sul piano legislativo, della legge trentina del 2008, che ha prefigurato addirittura una autonomia statutaria delle istituzioni scolastiche: ma si tratta di una provincia a ordinamento speciale, in grado di produrre norme in un'ottica del tutto autonoma, supportata oltretutto da risorse finanziarie di particolare consistenza.

La progettazione in corso in questa legislatura: una visione riduttiva dell'autonomia

Nella XVI legislatura in corso rimangono per ora inalterati i nodi pendenti, anzi si rafforzano taluni equivoci e contraddizioni centralistiche. Si è accantonato il Quaderno bianco nei suoi aspetti positivi, in particolare in ordine alla possibilità di dare attuazione al masterplan frutto dell'intesa Stato-Regioni. Si sono invece intensificati gli interventi normativi basati su circolari, secondo una logica ministeriale centralistica, a cui si deve aggiungere la pratica del tutto fuorviante dei decreti legge in materia scolastica e di quelli che riguardano il contenimento della spesa pubblica, con forti implicazioni sul personale della scuola. Si pensi, in particolare, al significato dell'art. 64 del decreto 112 convertito nella Legge 133/2009, che ha introdotto un piano programmatico volto anche a ridefinire gli ordinamenti scolastici secondo una logica di riduzione complessiva degli oneri. Si pensi poi ai decreti legge di cd. riforma della scuola (decreto Gelmini 137, convertito nella legge 169, e decreto 154, che riguarda i piani di dimensionamento). Il Governo non ha finora dato segno di voler affrontare la questione del riassetto complessivo del sistema scolastico in coerenza all'autonomia, ma si è concentrato essenzialmente su una prospettiva di risparmio della spesa scolastica che, al contrario, dovrebbe essere considerata un investimento di fondo per il futuro del Paese. L'agenda governativa sembra, d'altra parte, finalizzata ad approvare una serie di regolamenti che dovrebbero modificare gli ordinamenti didattici dei vari ordini e gradi di scuola (peraltro con un rinvio di un anno rispetto alla scadenza originaria del gennaio 2009), mentre non emergono iniziative organiche di riorganizzazione del sistema a misura dell'autonomia.

Comunque, si deve rilevare che anche le iniziative parlamentari in tema di scuola non si propongono l'attuazione organica dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ma si limitano ad affrontarne solo aspetti circoscritti, soprattutto quelli che riguardano la governance interna alle scuole e gli organismi di supporto esterno. In Parlamento sono in discussione alcuni disegni di legge presso la VII Commissione della Camera, che ha avviato anche una serie di audizioni. Circa il tema della riforma degli organi collegiali si registrano delle differenze lessicali non trascurabili, che mirano a modificare sensibilmente gli organi collegiali vigenti introdotti nel 1974: tra l'altro, si parla talora di "consiglio di amministrazione" come principale organismo di governo della scuola dell'autonomia, evidentemente pensando ad un modello gestionale di tipo aziendalistico, più che comunitario. Inoltre talune proposte contengono elementi da valutare con cautela: ad esempio, con riferimento all'ipotesi della trasformazione (non necessaria, ma possibile) della scuola in fondazione, oppure laddove si prevede il meccanismo della "quota capitaria", che dovrebbe regolare la distribuzione delle risorse finanziarie. Va notato che nessuna delle proposte pendenti affronta il tema della parità scolastica, se non per un richiamo, contenuto nella proposta Aprea, in cui la scuola paritaria viene evocata per uniformarla alle ipotesi di governance di sistema prefigurate (prospettiva problematica, perché la scuola della parità proprio su questo terreno dovrebbe poter godere di una maggiore autonomia salvaguardando la specificità dei meccanismi gestionali).

Il cammino futuro dell'autonomia

Resta, in sostanza, del tutto aperta la questione dell'autonomia. La sua realizzazione richiederebbe una riforma di sistema condivisa e al di sopra delle divisioni politiche. Dovrebbe essere una riforma capace di coniugare sussidiarietà, autonomia e parità in una prospettiva di federalismo scolastico, in cui l'unità del sistema dovrebbe essere assicurata e imperniata anzitutto sulla funzione legislativa esclusiva di spettanza dello Stato, rivolta a produrre le norme generali sull'istruzione e a determinare i livelli essenziali delle prestazioni per dare effettiva attuazione al diritto all'istruzione, nonché sulla riorganizzazione del Ministero, che dev'essere "rivisitato" in funzione non di gestione operativa ma di una efficace azione di supporto alle istituzioni scolastiche autonome. Per il raggiungimento di questi obiettivi è indispensabile assicurare anche meccanismi affidabili e indipendenti di valutazione di sistema, in grado di misurare realmente i livelli di prestazione effettiva che le istituzioni scolastiche autonome raggiungono, traendone le conseguenze sul piano delle misure e degli incentivi.

Per riprendere il cammino verso l'autonomia delle istituzioni scolastiche, appare indispensabile tenere conto in primo luogo di alcuni aspetti di *metodo*, anzitutto con riguardo a quanto detto sopra circa la necessità di soprassedere all'uso e abuso delle circolari e al ricorso ai decreti legge. È necessario comunque favorire un diffuso coinvolgimento del mondo della scuola, soprattutto dei dirigenti e dei docenti, senza il cui consenso ogni riforma sarebbe destinata a rimanere senza gambe.

Con riferimento poi al *merito* della questione, cioè alle prospettive di lavoro verso l'autonomia scolastica, a voler sintetizzare emergono soprattutto cinque esigenze prioritarie per garantire un'azione coordinata e coerente.

- 1) *Chiarificazione dell'effettiva portata dell'autonomia organizzativa, didattico-progettuale e amministrativo-finanziaria di ciascuna istituzione scolastica autonoma.*

Occorre implementare un modello di organizzazione interna, di governo della comunità scolastica e di partecipazione che lasci spazio alle scelte di ciascun istituto, alla possibilità di ciascuna scuola di modulare i rapporti con il territorio in ragione di obiettivi specifici e di finalità di contesto, rafforzando l'autonomia di scelta nella realizzazione del POF. Ciascuna scuola – eventualmente in rete con altre – deve poter e saper elaborare il piano dell'offerta formativa avendo un margine effettivo e consistente di scelta e avendo, al tempo stesso, uno spazio non effimero in ordine al reclutamento dei docenti o almeno di una parte dei docenti. Inoltre il dirigente scolastico non può essere considerato un organo dipendente del Ministero, nominato secondo un criterio gerarchico, che ne fa non il portatore dell'interesse della comunità educativa scolastica, ma il gestore e il controllore per conto del Ministero stesso, per così dire, di una coerenza amministrativa e di una uniformità programmatica del servizio di istruzione.

- 2) *Revisione radicale dell'amministrazione ministeriale, sia di quella centrale che periferica, con contemporanea chiarificazione dei ruoli e delle funzioni delle Regioni e degli Enti Locali.*

Si tratta, in sostanza, di avviare e sviluppare operativamente la prospettiva del masterplan (aggiornato da un'intesa Stato-Regioni dell'ottobre 2008), evitando peraltro il rischio di un nuovo centralismo regionale. Vi sono Regioni che hanno la pretesa di gestire addirittura una quota dei programmi scolastici, in una prospettiva che è assolutamente incompatibile con il significato e l'orizzonte dell'autonomia delle scuole. Allo stesso modo, è necessario evitare un rapporto improprio tra le istituzioni scolastiche e gli enti locali, Province e Comuni. Gli enti locali sono essenzialmente strutture di supporto che devono essere complementari e non condizionare i compiti propri delle istituzioni scolastiche autonome.

3) *Avvio di meccanismi di rappresentanza e di coordinamento delle istituzioni scolastiche autonome.*

È importante che sia affrontato in modo adeguato il tema delle “reti” di scuole autonome, nonché dei livelli e delle riforme territoriali di rappresentanza delle scuole, in raccordo sia con gli enti locali e le Regioni sia con altri soggetti socio-economici e culturali che possono interagire utilmente con le istituzioni scolastiche.

4) *Attivazione di un sistema di valutazione sostenuto dalla disponibilità di un corpo qualificato di ispettori indipendenti.*

Si tratta di realizzare effettivamente un sistema di valutazione affidabile a due livelli, quello nazionale, in grado di assicurare riscontri indipendenti (dai poteri politici e da quelli amministrativi del Ministero) sulla base di parametri oggettivi; e quello interno a ciascuna scuola, raccordato peraltro a quello nazionale e ai relativi operatori tecnici (gli ispettori). Gli ispettori devono, d'altra parte, essere in grado – attraverso anche una formazione adeguata - di fare da punto di mediazione tra gli orientamenti generali del sistema e la condizione di ciascuna scuola, anche in rapporto al possibile riconoscimento di incentivi a favore non solo della scuola pubblica statale, ma anche della scuola paritaria (quella seria, naturalmente).

5) *Avvio di un sistema di formazione e reclutamento dei docenti.*

Si tratta di avviare un sistema di reclutamento abbinato ad una politica della formazione che superi finalmente gli attuali meccanismi basati sulle liste d'attesa e il precariato permanente e sia in grado di legare il percorso formativo universitario e postuniversitario (basato anche su un tirocinio nella scuola, con una durata massima complessiva non superiore a sei anni) con il conseguimento di una abilitazione valida sull'intero territorio nazionale (sia pure articolabile su base regionale). In sostanza, una politica di reclutamento connessa al periodico accertamento dei posti disponibili, con procedure oggettive, che possano essere fruibili anche dalla scuola paritaria che voglia utilizzarle (con correlativi oneri a carico del sistema nazionale di istruzione), in modo da rafforzare comunque il profilo professionale e la carriera dei docenti. Tutto ciò sulla base anche di un finanziamento straordinario: infatti al processo di attuazione dell'autonomia occorre far corrispondere un impegno altrettanto forte sul piano culturale e tecnico, sostenendo l'adeguata preparazione di coloro che sono chiamati in concreto a gestire la scuola. Il nesso tra riforme e formazione va considerato uno degli aspetti essenziali per andare in una direzione utile non solo per la scuola, ma in generale, per tutte le riforme.

In conclusione, quanto è stato fin qui illustrato richiede un investimento culturale e politico molto impegnativo se si vuole puntare sulla crescita della scuola con il concorso attivo dei docenti. Non

so se ci sono oggi le condizioni politico/culturali per procedere concretamente sulla strada della scuola dell'autonomia e della responsabilità, ma convegni come questo possono contribuire a farne emergere almeno l'esigenza.

Prof.ssa Annamaria POGGI,

Presidente della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino



Il mio intervento riguarderà soprattutto il tema del federalismo, nella consapevolezza, tuttavia, che il processo del federalismo è strettamente collegato con quelli dell'autonomia, della sussidiarietà e della parità.

Il federalismo scolastico è un mezzo

La prima considerazione è che il federalismo, così come anche l'autonomia, non è un fine, ma un mezzo. Considerarlo un fine sarebbe un grave errore. Perché? Come ha evidenziato Mons. Stenco nella sua introduzione, quando parliamo di riforme istituzionali della scuola, non ci poniamo mai dal punto di vista di quale scuola vogliamo e a che cosa siano strumentali le riforme che abbiamo in mente. Se non è chiaro che tipo di scuola vogliamo, se non è chiaro che cos'è per noi la scuola, che cosa rappresenta per la società, è evidente che qualsiasi tipo di riforma che si propone corrisponderà o ad una impostazione ideologica o, peggio ancora, alla smania degli enti di attribuirsi funzioni e competenze. Dopo il 1997, anno in cui si introdusse la riforma dell'autonomia, che cosa è successo? Ha prevalso la logica degli enti di attribuirsi funzioni invece di essere degli strumenti a servizio dell'autonomia della scuola. Di conseguenza, si è ribaltata quella che doveva essere l'aspirazione della riforma.

Allo stesso modo, per impostare correttamente il problema del federalismo, ci si deve chiedere prima di tutto a che cosa debba rispondere un sistema educativo di istruzione e di formazione e più globalmente un sistema educativo in generale.

Un primo aspetto assume, in questa prospettiva, particolare rilevanza: l'organizzazione del sistema scolastico va valutata non tanto per la sua capacità di distribuire titoli formali, titoli certificati giuridicamente di valore legale, quanto piuttosto per la sua capacità di garantire un insegnamento e una educazione equa e giusta per tutti. Al contrario, il nostro sistema non lesina titoli giuridicamente riconosciuti, senza preoccuparsi di garantire l'insegnamento e l'educazione come

fattori di sviluppo, di reale crescita e di mobilità sociale. Il Corriere della Sera e il Sole24ore lo hanno recentemente e nuovamente evidenziato: le Regioni in cui i diplomati ottengono i voti più brillanti, superiori alla media nazionale, sono le stesse in cui i quindicenni, stando ai risultati OCSE-PISA, hanno ottenuto i punteggi più bassi.

Un secondo aspetto consegue da tesi che gli economisti, in modo sempre più convinto, affermano e, cioè, che la gestione centralizzata dei diritti sociali affidata esclusivamente allo Stato, non ha prodotto una reale uguaglianza. Non si tratta dunque di differenziare per dividere, ma per garantire un'uguaglianza sostanziale. Se noi potessimo affermare che lo Stato, amministrativamente centralizzato, ha prodotto una reale uguaglianza dal punto di vista della distribuzione delle risorse e dal punto di vista dell'erogazione dei servizi, il problema del federalismo non ce lo dovremmo neppure porre.

È, invece, per questa ragione che abbiamo il dovere di porre il tema del federalismo: lo Stato centralizzato ha prodotto una uguaglianza solo formale e non sostanziale per cui è necessario avviare, attraverso il federalismo, un processo di unificazione sostanziale del Paese.

La spiegazione del risultato insoddisfacente della gestione centralizzata dell'istruzione si rinviene nel fatto che essa si è sovraccaricata di compiti e di funzioni "impropri", primo fra tutti la stessa "gestione" amministrativa e, per questa ragione, non è riuscita a garantire l'unica cosa davvero essenziale per uno Stato: l'equità nella distribuzione delle conoscenze scolastiche e delle risorse.

Federalismo, autonomia, sussidiarietà

Un'ulteriore considerazione è che il moto verso il decentramento è considerato ormai unanimemente dai sociologi e dagli economisti un fattore di sviluppo e non di arretramento della società.

Il governo delle moderne società complesse non tollera un'eccessiva concentrazione di compiti e di funzioni in capo ad un unico livello decisionale. Gli Stati Uniti e la Germania sono l'esempio di due sistemi più decentrati al mondo, prototipi dei sistemi federali. In questi modelli il federalismo funziona perché non c'è un'unica entità decisionale sovraccaricata di compiti e funzioni; c'è invece una condizione favorevole per sentirsi cittadini dell'unico Stato in un sistema che è fortemente decentrato soprattutto a livello amministrativo e a livello finanziario.

Ciò significa che il federalismo rappresenta un elemento determinante nell'ipotesi di un sistema di istruzione-formazione che voglia basarsi sull'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il sistema verticistico, basato sulla centralità del Ministero, ha lasciato sole le scuole e pertanto la loro autonomia non ha potuto svilupparsi.

Solo un sistema di scuole autonome può controbilanciare la centralità esclusiva dello Stato. L'autonomia si regge solo all'interno di "reti" di scuole autonome.

La scuola autonoma è certamente tale quando ha gli strumenti organizzativi e finanziari per essere autonoma, ma ciò non è sufficiente: essa non può esserlo davvero se rimane sganciata dal contesto di autonomie che le sta intorno.

L'autonomia della singola scuola può reggersi solo all'interno di un sistema di autonomie. Il processo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche potrà riprendere solo all'interno di contesti locali autonomi come appunto il federalismo prevede.

Se il federalismo costituisce il contesto favorevole per l'affermazione sostanziale dell'autonomia scolastica, occorre evitare il pericolo che esso si trasformi in una sorta di centralismo regionale. In tal caso avremmo solo proceduto a sostituire il centralismo del Ministero con quello delle direzioni e degli assessorati scolastici regionali.

Come si può scongiurare questo pericolo? Lo si può scongiurare con due strumenti.

1. Innanzitutto organizzando un sistema di *governance* locale in cui, tolto il potere legislativo, le funzioni amministrative siano allocate verso Province, Comuni e scuole autonome. Non è detto che le Regioni, una volta che si vedranno attribuite le competenze sull'istruzione, le debbano gestire in modo esclusivo. La sussidiarietà richiederebbe, invece, che le Regioni si limitassero a gestire solo ed esclusivamente quello che le scuole autonome non sono in grado di fare e quello che le Province e i Comuni, per la loro dimensione, non sono in grado di gestire in modo adeguato e razionale.
2. In secondo luogo, il centralismo regionale si supera delineando un sistema in cui la sussidiarietà verticale si saldi con la sussidiarietà orizzontale. Solo collocando al centro del sistema la "persona" e le "formazioni sociali in cui si svolge la sua personalità" (art. 2 Costituzione) è possibile un'organizzazione amministrativa orientata al bene di tutti. Senza tale consapevolezza qualunque sistema organizzativo è guidato unicamente dal mantenimento o dalla ricerca del potere.

Federalismo solidale

Dunque, l'unico modo per rilanciare l'autonomia e il principio di sussidiarietà è quello di immaginarli declinati in un contesto locale strutturato con precise regole di funzionamento.

Ma anche in questo caso occorre evitare di correre alcuni rischi, il principale dei quali è l'incapacità di alcune Regioni di dar vita realmente ad un sistema locale di autonomie organizzato, efficiente, ben funzionante. In effetti, la situazione italiana registra la presenza di un gruppo di regioni che rischiano di non farcela.

Occorre pertanto una volontà politica determinata a creare le condizioni affinché tutte le Regioni possano dotarsi di una adeguata struttura organizzativa, altrimenti l'intero progetto è destinato al fallimento. Se prevalgono le ragioni di una unità formale a tutti i costi, è evidente che il federalismo non si attuerà mai. Un federalismo sarà attuabile solo come federalismo solidale, cioè solo facendosi carico di quel certo numero di Regioni che avranno seri problemi organizzativi, finanziari, amministrativi ad avviare un sistema articolato di autonomie. Al riguardo, ci sono due strumenti fondamentali di soluzione.

- Il primo è costituito dalla definizione dei livelli essenziali delle prestazioni che, all'interno del sistema di istruzione e di formazione, devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale come, ad esempio, il sostegno dell'handicap, la possibilità effettiva di accesso per tutti a prescindere dalle condizioni sociali ed economiche e l'uso delle tecnologie che potrebbe risolvere molti dei problemi che oggi sono legati alle scuole di montagna, ai piccoli plessi. Occorre che tali livelli essenziali di prestazione siano definiti in modo realistico e non siano eccessivi anche nel numero: l'esempio della riforma sanitaria non è stato felice perché si è voluto misurarsi con una quantità eccessiva di livelli di prestazione che, alla fine, si sono dimostrati irraggiungibili. Occorre delineare dei livelli essenziali di prestazione che consentano a tutti i bambini, ragazzi e giovani che frequentano il nostro sistema formativo di sentirsi uguali nell'accesso all'istruzione e nella crescita effettiva secondo le proprie doti e capacità. Se questa condizione, attraverso l'indicazione dei livelli essenziali, si realizza, avremmo fatto un passo avanti nel processo verso il federalismo scolastico.
- Il secondo strumento riguarda la distribuzione delle risorse, cioè il federalismo fiscale. Se prevale l'egoismo delle Regioni più ricche o di quelle a statuto speciale, non disponibili a partecipare alla redistribuzione delle risorse e decise a trattenere al proprio interno le risorse prodotte, allora il sistema di federalismo scolastico sarà a rischio. Un limite deve essere imposto con una legge dello Stato che stabilisca che tutte le Regioni sono tenute a partecipare alla redistribuzione delle risorse a favore di quelle che hanno un PIL più basso. Il dibattito è attualmente in corso e riguarda le modalità di attuazione della redistribuzione se debba essa avvenire seguendo una procedura verticale (è lo Stato che ridistribuisce) oppure orizzontale (sono le Regioni a darsi delle regole perequative per cui la Regione che viene aiutata deve dimostrare di sapersi organizzare e agire in modo virtuoso). Su questa questione dovrà misurarsi anche il federalismo scolastico e sarà decisivo che ci si avvii verso una forma di federalismo solidale, altrimenti si corre il rischio di un Paese in cui il sistema di istruzione e di formazione è frammentato o spaccato in due dal momento che le Regioni del Sud sono in grave difficoltà.

Conclusioni

La realizzazione di un federalismo scolastico solidale potrebbe davvero costituire l'elemento decisivo per l'attuazione concreta sia dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, sia del principio di sussidiarietà orizzontale.

Questa prospettiva richiede certamente che siano studiate le condizioni tecniche organizzative e istituzionali migliori per consentire la sua realizzazione. Tuttavia, ciò che è più importante è il livello della decisione politica e della determinazione coerente dell'azione sorretta da una nuova consapevolezza culturale.

Credo che noi, come cattolici, dovremmo dare un forte contributo in questa direzione. Si tratta è vero di una prospettiva sociale e organizzativa del sistema di istruzione e di formazione che si radica sui principi affermati dalla Dottrina Sociale della Chiesa. Ma la sua affermazione è strettamente connessa al bene generale.

Ciò che è in gioco, nel federalismo scolastico, non sono i valori cattolici, ma i valori di un ordinamento che voglia essere davvero laico, che voglia essere e definirsi davvero giusto e democratico. Non dobbiamo lasciarci mettere nel recinto di difesa di valori che si promuovono in quanto sono valori cattolici come nel caso della parità scolastica.

Affermare il federalismo solidale, significa affermare un valore che deve essere caro ad ogni democrazia che voglia essere davvero laica e giusta. Precisare la strumentalità delle soluzioni organizzative rispetto ai valori e ai fini da raggiungere è indispensabile, in questa fase del dibattito in corso in Italia, per non perdere di vista il bene comune a cui si aspira.

Per noi che lavoriamo nel mondo della scuola, questo bene comune è rappresentato dai nostri giovani e dalla cura che vogliamo dedicare al loro futuro.

Prof. Alessandro PAJNO,
Presidente della III Sezione del Consiglio di Stato



Inserirsi nel dibattito di questo Convegno è facile e difficile nello stesso tempo.

È facile, perché si tratta di riprendere temi, discorsi, suggestioni su questioni che molti di noi cercano di approfondire da lungo tempo e di offrire un contributo tenendo conto della situazione e dello stato dell'arte odierni.

È difficile, perché in realtà il tempo non passa invano e se per un verso favorisce la crescita dei processi di

riforma, al tempo stesso li logora se questi stessi processi si fermano e non hanno ricadute significative sulla realtà. Li logora e li carica di ambiguità di cui oggi noi stessi dobbiamo farci carico se vogliamo avere una prospettiva in qualche modo efficace, capace di offrire qualche risposta, qualche soluzione concreta agli interrogativi che Mons. Stenco ha posto nell'introdurre questa tavola rotonda.

Ho sentito parole importanti che implicano scelte, riflessioni e difficoltà: federalismo, sussidiarietà, parità e, sullo sfondo, S.E. Mons. Lino Fumagalli ci ha ricordato le grandi questioni complessive: il rapporto tra cristianesimo e modernità, tra cristianesimo e post-modernità, le principali sfide e difficoltà. Colpisce il fatto che queste suggestioni oggi si presentano problematiche non solo per una carenza di precisazioni concettuali, ma anche per il modo in cui sono state presentate e portate avanti a livello politico-istituzionale e cioè cariche di significati contraddittori e talvolta anche antagonisti. Dobbiamo farcene carico per capire in quale direzione dobbiamo andare, per capire se esista una direzione che possa essere realisticamente intrapresa e se le politiche pubbliche che servono a raggiungere questi traguardi debbano andare in un senso piuttosto che in un altro.

Autonomia

Comincerei dalla parola *autonomia* che è il tema di fondo della nostra tavola rotonda e che, stando a quanto afferma il Libro Bianco, è stata ormai attuata. L'affermazione mi richiama un tema di fondo e cioè che le riforme si dichiarano attuate quando vengono abolite. Lo conferma un libretto di qualche anno fa di Giancarlo Viesti intitolato "Abolire il mezzogiorno"², nel quale, in sostanza, l'autore gioca su questa ambiguità: il mezzogiorno va abolito come luogo della sofferenza, della difficoltà, del disegno istituzionale e sociale, ma va abolito perché c'è la tendenza a rimuovere questo problema. Quando si dice che "l'autonomia è già stata attuata", si dice in realtà che questa riforma è già stata fatta sulla carta, ma che non c'è una concretizzazione effettiva di questa dimensione dell'autonomia, proprio perché non c'è stata una politica vera, una politica pubblica del cambiamento del sistema di istruzione e di formazione come sistema basato sull'autonomia. Oggi, l'autonomia scolastica, per chi ha esperienza di scuola, è logorata anche nella consapevolezza e nella coscienza degli insegnanti, perché è rimasta sospesa

² Cfr, GIANCARLO VIESTI, *Abolire il mezzogiorno*, Bari, Laterza, 2003, pp.150.

tra un quadro istituzionale che non si precisa mai e un quadro organizzativo di regole di funzionamento delle istituzioni che è altrettanto incerto.

L'autonomia è fatta di aspirazioni, di organizzazioni, di realizzazioni. Se l'autonomia è un sistema istituzionale, allora dev'essere una modalità per raggiungere certi obiettivi, certa, definita. E allora bisogna dire che l'autonomia è anzitutto due cose insieme che devono essere perseguite. L'autonomia è anzitutto una forma di governo dell'intero sistema di istruzione (non riguarda solo le singole scuole, ma il sistema di scuole e di istruzione) ed è anche la scelta per un sistema tendenzialmente di tipo orizzontale (a fronte di un sistema di tipo verticale) che ha nel raggiungimento degli obiettivi comuni e nella valutazione del raggiungimento di quegli obiettivi, la sua capacità obiettiva di essere misurata e realizzata.

È una parola priva di senso se non è anzitutto autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca. In primo luogo, finanziaria: le Indicazioni nazionali non si attuano senza progetti e questi non si realizzano senza il finanziamento che aiuta a realizzarle. Dover contare solo sulle risorse dell'entusiasmo, serve a partire, ma non ad andare oltre. Da questo punto di vista *l'autonomia è una regola di funzionamento* delle istituzioni scolastiche e suppone una governance di tali istituzioni, cioè un quadro in cui sia chiaro ciò che fa il collegio dei docenti, ciò che fanno le componenti della scuola (gli insegnanti, ma anche le famiglie), e in cui sia chiaro qual è il rapporto tra queste componenti e il territorio.

L'autonomia non si realizza compiutamente coinvolgendo le singole scuole, ma solo se le scuole si mettono insieme. Non ci sarà autonomia efficace se essa non sarà preceduta da un processo di formazione di reti di scuole che si mettano insieme e che abbiano una visione educativa comune, un progetto comune, una organizzazione comune. In caso contrario, l'autonomia diventa una autonomia pulviscolare e, come la polvere, rischia di posarsi sui nostri vestiti, ma non di cambiare realmente le cose.

È questo ciò che le politiche pubbliche avrebbero dovuto fare e non hanno fatto. Occorreva una politica pubblica che, aderendo alla situazione esistente, senza innovazioni normative, spingesse progressivamente verso questi obiettivi, verso questo tipo di organizzazione del sistema di istruzione. Occorreva uno spostamento dell'equilibrio dall'amministrazione scolastica all'organizzazione delle scuole. Questo non c'è stato o addirittura, si dice nel Libro Bianco, occorre porre al centro del sistema le Direzioni Scolastiche Regionali che, al contrario, dovrebbero sparire se si desse piena attuazione alla riforma del Titolo V della Costituzione. Le Direzioni Scolastiche Regionali, infatti, stanno svolgendo compiti che dovrebbero essere di competenza delle Regioni o delle scuole. Personalmente, ho sempre pensato che una presenza dello Stato, al-

l'interno della dimensione regionale, sia necessaria, ma che non si debba trattare di una presenza di tipo verticale dei Ministeri in modo tale che ciascun Ministero abbia il suo pezzo di Stato in periferia. Quello che ci vuole è un'unica forma di rappresentanza. Noi avevamo pensato ad un unico Ufficio Territoriale del Governo come servizio finalizzato a sostenere l'autonomia e l'efficacia dell'azione, ma poi prevalse il peso e la resistenza delle burocrazie. Il grave deficit di politiche pubbliche su questo tema dell'autonomia, permane nonostante l'alternarsi dei governi. Vengono rivestiti della dignità di riforma interventi settoriali legati a piccole questioni e non ad un ripensamento complessivo né del sistema, né del funzionamento del sistema di istruzione.

Più passa il tempo, più si aggrava la situazione. L'autonomia è un tessuto logorato. O viene ripreso in modo autorevole o rischia di rimanere una delle grandi incompiute italiane.

Federalismo

Se si passa dall'autonomia al tema del federalismo, la quota di difficoltà e ambiguità non diminuisce, ma cresce, perché il federalismo in Italia è una cosa antica e nuova allo stesso tempo. Antica, perché chi, come noi, studia i processi di costruzione dello Stato dopo la Costituzione, sa bene che il dibattito sul federalismo non nasce oggi. Esso accompagna i lavori per la stesura della nostra Carta Costituzionale, durante i quali si discuteva se occorresse dar vita ad uno Stato regionale oppure ad uno Stato federale e che differenza ci fosse tra uno Stato regionale e uno federale. Il dibattito divenne più intenso in occasione della crisi degli anni '90 ed è entrato nell'agenda politica in modo del tutto improprio, ossia in una logica che va in senso opposto alle questioni di fondo del federalismo. Infatti, nella storia dei Paesi federali, il federalismo rappresenta uno strumento per unire ciò che è distante e/o separato. In Italia, al contrario, il tema è entrato nel dibattito come strumento per separare ciò che è unito. Oggi, ha assunto un ulteriore aspetto e viene declinato come "Federalismo fiscale". C'è una tendenza, che per fortuna non viene assecondata, a interpretare il federalismo come capacità di trattenere la risorsa pubblica, la ricchezza e la raccolta finanziaria nei territori in cui sono prodotte e non come capacità organizzativa per ridistribuirle secondo il sistema dei bisogni e delle ricchezze indicati nell'art. 119 della Costituzione.

Anche il "federalismo", pertanto, è un termine carico di ambiguità: può essere una cosa positiva o negativa. Può essere *positivo* nella misura in cui è un federalismo vero e non una forma strutturata e mascherata di "confederalismo". Qual è la differenza? Chi ha avuto modo di leggere il disegno di Legge della Regione Lombardia,

capisce subito in che cosa consiste la differenza tra federazione e confederazione. La confederazione è un luogo dove la cittadinanza locale precede e fonda la cittadinanza nazionale. Il federalismo è un luogo in cui la cittadinanza nazionale precede e fonda quella locale. Ad esempio, se interrogate i cittadini degli Stati Uniti d'America non vi risponderanno affermando di essere prima cittadini della California e poi degli USA: essi avvertono, prima di tutto, di appartenere alla grande realtà degli USA. Così pure in Germania, non vi diranno di essere prima bavaresi e poi tedeschi. Ciò è importante perché è lo Stato e non il Comune o la Regione il titolare dell'insieme della risorsa fiscale, anche se poi il Comune e la Regione devono poterne fruire per espletare le loro funzioni a servizio dei cittadini. La titolarità generale attiene alla titolarità dell'insieme dei cittadini di un territorio.

Se il federalismo significa aumentare la quantità di autonomia e di protagonismo della società, allora è positivo e importante; se, invece, si moltiplicano le burocrazie, allora è negativo e si risolverà in una questione che oggi, in Italia, va sotto il nome di "costi della politica" per contrastare i quali si sta proponendo di abolire le Province e altri Enti.

Il federalismo può essere una grande opportunità a due condizioni: che sia un federalismo solidale ossia che si collochi dentro un progetto complessivo; che non si riduca ad essere una sorta di trasferimento di funzioni per abbandono, perché nessuno se ne cura più e allora cominciano ad occuparsene certi altri.

Sussidiarietà

È una parola importantissima. L'introduzione del principio di sussidiarietà nel quadro costituzionale fatto con la norma 118 è una grande conquista. Non dobbiamo dimenticare che la sussidiarietà è ad un tempo orizzontale e verticale e che oggi la sussidiarietà viene spesso declinata come sussidiarietà verticale, cioè come rapporto centro-periferia e assai poco come sussidiarietà orizzontale, cioè come allargamento della platea dei soggetti chiamati a realizzare un servizio pubblico. Questo è un dato fondamentale. Se si guarda al complesso delle leggi finanziarie di questi anni che hanno accompagnato le vicende dei governi sia di centro destra che di centrosinistra, si può notare che in esse vengono riportate al centro funzioni che prima erano state trasferite alla periferia e ciò in applicazione del principio di sussidiarietà verticale.

Inoltre va detto che la sussidiarietà è un grande principio, ma dipende da come viene utilizzato. Ad esempio, nell'Unione Europea il principio venne richiamato, non a caso, dalla Gran Bretagna, proprio quando la Gran Bretagna vuole proteggersi dall'eccessiva inva-

denza della burocrazia di Bruxelles. Spesso nell'Unione Europea questo principio è stato evocato non per unire, ma per dividere e allontanare. Non esistono parole magiche, non contano solo le formule, ma contano i significati e le direzioni che si vogliono intraprendere, anche quando ci si richiama al principio di sussidiarietà.

La sussidiarietà è una grande ricchezza a condizione che sia anche sussidiarietà orizzontale e non solo verticale e a condizione che sia assunzione piena di responsabilità, poiché non c'è sussidiarietà senza responsabilità. Assumersi una funzione di sussidiarietà orizzontale, significa assumersi la responsabilità di una parte del servizio pubblico. È in questo senso che essa può raccogliere e realizzare le indicazioni che alcuni studiosi di tanti anni fa suggerirono per cui alcune strutture e funzioni dello Stato potevano divenire strutture e funzioni della società civile, obbedendo allo stesso scopo di garantire il bene comune.

Parità

È quanto avviene quando si parla di *parità*. La questione della parità è fondamentale ed è giusto il collegamento che si fa tra sussidiarietà, partecipazione, autonomia e parità. Tuttavia, anche sulla parità occorre avere una cultura autentica. Ossia, occorre avere una cultura che fa riferimento al quadro costituzionale e che la legge all'interno e non al di fuori di questo quadro.

Se si considera l'art. 33 della Costituzione dedicato all'istruzione, ciò che colpisce è che questa norma pone alcune regole sulla immissione nell'ordinamento di istituzioni scolastiche per collegare insieme tra di loro queste istituzioni immesse. L'art. 33 afferma: "La Repubblica istituisce scuole statali di ogni ordine e grado". La Repubblica, quindi e non soltanto lo Stato in senso stretto, ma tutti i soggetti che compongono la Repubblica possono immettere istituzioni scolastiche all'interno della società. Poi l'art. 33 aggiunge: "Enti e privati istituiscono scuole senza oneri per lo Stato". Infine, il IV comma dell'art. 33 che parla della parità, stabilisce un legame tra i due commi precedenti citati e istituisce, attraverso la parità di trattamento assicurata agli alunni e ai soggetti che ne usufruiscono, l'unificazione dello schema cioè un servizio comune che è un servizio pubblico in senso oggettivo. La cultura autentica della parità è una cultura che sta dentro il sistema pubblico in senso oggettivo e non una cultura che sta di fronte o è indifferente al sistema pubblico. Dev'esserci l'aspirazione a partecipare a questo sistema e, anzi, a fondarlo e ad esserne parte costitutiva e questo ho letto con grande interesse nel testo introduttivo di Mons. Stenco, cioè la rivendicazione del valore pubblico, in senso oggettivo, delle scuole. In questo senso, il sistema paritario rappresenta il sistema di tutte le scuo-

le e non solo delle scuole non statali: è il sistema delle scuole nel suo complesso comprendente le scuole immesse da regioni e comuni e quelle immesse da enti e privati che forma il sistema pubblico in senso oggettivo.

Pertanto, bisogna farsi carico dell'interezza di questo sistema, perché, oggi, si sta correndo il rischio di fare delle scuole delle nostre piccole comunità, in senso soggettivo. La regola fondamentale della nostra Costituzione è quella del pluralismo, ma questo principio serve per unire, per arricchire, non per contrapporre e separare. Pertanto, realizziamo veramente la parità se partecipiamo alla costruzione del sistema e, ovviamente, se riceviamo le risorse per far funzionare questo sistema.

Conclusioni

Che dire alla fine di queste considerazioni? Se guardiamo ai termini e le indicazioni che abbiamo analizzato, dobbiamo constatare un deficit di politiche pubbliche.

Per quanto riguarda *l'autonomia* sono mancati due elementi essenziali. Innanzitutto un adeguato sistema di valutazione senza il quale il sistema delle scuole autonome non può funzionare. È mancato poi il collegamento tra il sistema delle scuole autonome e il mondo del lavoro. Ci si preoccupa di insegnare senza chiedersi di che cosa il Paese ha bisogno, di che cosa i giovani possano fare e ottenere. Un legame con il mondo della cultura, della produzione, del lavoro, fa del nostro sistema formativo una risorsa per il Paese; viceversa, la mancanza di questo legame rischia di farne un catalogo di buone volontà che non si realizzano.

Circa il *federalismo*, permangono ambiguità e nodi da sciogliere. La riforma del Titolo V non è stata attuata, per cui la nostra organizzazione amministrativa non corrisponde a quella descritta nel quadro costituzionale. La situazione è destinata ad aggravarsi perché mancano le condizioni fondamentali che fanno da presupposto all'avvio di un sistema federale. Ad esempio, manca un trasferimento di funzioni e compiti amministrativi distribuito tra lo Stato, le Regioni, gli Enti locali che consenta di adeguare la situazione effettiva a quella prevista dalla Costituzione. In questi giorni, per iniziativa del Governo, è stato presentato il disegno di legge sul federalismo fiscale in una situazione di ambiguità: si prevedono funzioni regionali e degli Enti locali che saranno finanziate, ma non si sa ancora bene quali siano. Nello schema di legge c'è una indicazione provvisoria che non si sa se corrisponderà ad un buon funzionamento. Inoltre, per il momento, la proposta non riguarda in modo sostanziale il sistema scolastico per una ragione molto semplice se si pensa che il 99% della spesa scolastica è spesa statale e

quindi non entra nel sistema previsto. Può verificarsi, che il sistema attuale venga, in futuro modificato, ma anche in questo caso si rischia che la programmazione della risorsa pubblica non tenga conto della situazione reale.

Sussidiarietà e parità, come ho ricordato, devono rispettare il quadro costituzionale e quindi riguardare l'intero sistema pubblico del servizio scolastico. Le questioni aperte sono molte (quella del reclutamento del personale, quella del governo delle istituzioni...) e richiedono una risposta magari graduale, ma che vada in una direzione chiara. Ciò che manca è proprio la chiarezza circa il quadro istituzionale che si vuole creare. Contributi, come quello offerto da questo Convegno, possono aiutare a mettere a fuoco la direzione di marcia. Infatti, non si tratta di questioni tecniche, ma di un impegno comune di persone che operano nella scuola, tra le quali i cristiani possono offrire un valido contributo.

Occorre vivere queste prospettive con un supplemento di spirito civico. La dimensione cristiana della fede è tale quando la fede si incarna. Il cristianesimo è la religione dell'incarnazione. È una religione in cui Cristo si fa carne e sangue, prende la storia su di sé, prende su di sé la sofferenza e la morte. Il nostro impegno, pertanto non sarà solo quello di essere informati su ciò che abbiamo illustrato, ma sarà quello di proporre un progetto che riguardi non solo la nostra vita individuale, ma l'impegno personale nella storia. Se non c'è questo progetto di cambiamento, il rischio è quello di non portare fino in fondo le conseguenze del nostro essere cristiani e non spendiamo quell'amore gratuito nei confronti della storia che Cristo stesso ha speso. Questo è lo stile con cui ciascuno di noi realizza e affronta i problemi che sono stati esposti e anche quelli che ci vengono dalla modernità e dalla post-modernità con la consapevolezza che la modernità non è solo un problema per i cristiani, ma una sfida che ci impegna a trovare soluzioni, punti di valore e di ricaduta comuni. Ultimamente viene costantemente richiamato un concetto importante che però costa una certa fatica: quello di *bene comune* e quello della *costruzione del bene comune*. Il bene comune (lo ricordava J. Maritain ne l'Umanesimo integrale) non è il bene assoluto, ma il bene possibile in un certo momento storico. Dobbiamo farci carico della responsabilità di identificare e praticare questo bene che, per quanto possibile, possa essere comune a tutti.



1. Nel territorio, lavorare in rete per qualificare l'offerta formativa

Prof.ssa Michela D'ORO, Rappresentante DIS.A.L., Responsabile Scuola Paritaria Istituto S. Orsola [Catania]



La comunicazione che mi è stata affidata oggi consiste nel racconto, sintetico, di cosa ha significato e significa per la scuola che dirigo, l'Istituto Sant'Orsola di Catania, lavorare in rete per qualificare l'offerta formativa. È necessario chiarire brevemente con quale accezione userò il termine rete. Esso come sapete, non appartiene alla tradizione scolastica,

proviene dal mondo dell'economia e, con l'era della globalizzazione e di internet, ha ampliato i suoi ambiti di riferimento.

Lanfranco Senn, ordinario di economia regionale presso l'Università Bocconi, nell'articolo *"Globalizzazione, reti, infrastrutture"* sul n. 15 del marzo 2008 della rivista *Atlantide* esordisce dicendo "non vi è dubbio che negli ultimi anni uno dei paradigmi culturali di maggiore diffusione e successo sia quello legato al concetto di rete" ed oltre "in realtà non si tratta di un concetto nuovo: esso serve a richiamare il fatto che le persone, le imprese e le istituzioni hanno sempre più bisogno di relazionarsi tra di loro e di non vivere come monadi isolate". In altre parole quando la realtà si fa più complessa, anche quella scolastica, si avverte l'esigenza di mettersi in relazione con chi, in un determinato momento e su determinati scopi e risultati, può fare un pezzo di strada con noi.

Mi riferirò al termine rete quindi sia in senso proprio cioè di rete formalizzata con accordi specifici, sia nel senso di rete di relazioni che ha permesso di creare valore aggiunto nell'offerta formativa della scuola. È dell'8 marzo 1999 il DPR 275 che disciplina gli accordi di rete tra istituzioni scolastiche. La nostra prima rete, denominata *Discoli4*, risale all'anno scolastico 2005-06 ed era costituita da 10 scuole paritarie con più ordini di scuola al loro interno. Si è costituita in forza della circolare ministeriale 77 del 2005 che riguardava l'elaborazione di progetti di formazione dei responsabili di direzione delle scuole paritarie e di monitoraggio per la rilevazione della qualità dell'offerta formativa. Essa prevedeva espressamente che per la progettazione e lo svolgimento delle attività e per la predisposizione del sistema di monitoraggio fosse opportuno coinvolgere Università o Enti di formazione specializzati compresi

tra gli Enti accreditati o qualificati in base al D.M. 177 del 10/7/2000 e alla Direttiva Ministeriale n. 90 dell'1 dicembre 2003.

Ecco che quindi la sinergia tra Foe (Federazione delle opere educative) di cui la nostra scuola fa parte, l'Università di Bologna e Disal (associazione nazionale di dirigenti di scuole statali e paritarie) ci ha permesso di lavorare sul tema da noi individuato cioè **Studio e implementazione di un sistema di monitoraggio della performance per la gestione strategica della scuola.**

Si è lavorato su quattro macroaree: qualità degli apprendimenti, valutazione dei processi interni, risorse umane, immagine e reputazione della scuola.

La dimensione della rete si è rivelata preziosa in quanto ha permesso: a) la condivisione di esperienze positive e criticità, b) il confronto tra realtà più mature ed altre più giovani, c) l'attivazione di canali di scambio di informazioni e di buone pratiche.

Interessante è stata la modalità di formazione della rete: su un progetto che ha intercettato un bisogno si sono unite scuole appartenenti alla Fidae, alla Foe, alla Fism, scuole cattoliche e scuole laiche di ispirazione cattolica.

Il fatto inoltre che alcuni momenti del nostro lavoro abbiano avuto rilevanza pubblica soprattutto per l'interesse suscitato da alcuni relatori, ha generato rapporti con dirigenti di alcune scuole statali di Catania centro, rapporti di stima e amicizia prima e di lavoro poi.

Per lavoro intendo che sono scaturiti successivi accordi di rete tra il Sant'Orsola e alcune scuole statali. Più precisamente nel 2007-08 si è lavorato per l'incremento delle competenze scientifiche e l'implementazione delle dotazioni di laboratorio tramite il programma Scuole aperte del Ministero della P.I., sempre nel 2007-08 il Sant'Orsola, l'Istituto San Francesco di Misterbianco (della precedente rete Discali) e altre tre scuole statali hanno lavorato insieme su Innovascuola che è un bando del Ministero per la selezione di proposte progettuali per favorire l'adozione e l'integrazione delle nuove tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento presentate da istituzioni scolastiche o reti di istituzioni scolastiche delle regioni Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia, nel corrente anno scolastico stiamo lavorando al progetto "Le regole del gioco" che abbiamo elaborato nell'ambito delle misure dell'Assessorato ai BB.CC. e della P.I. della Regione Sicilia destinate alla formazione civile degli alunni

Siamo inoltre stati inseriti, sempre in ottemperanza alla DPR n. 275 e sempre con le stesse scuole statali, in progetti di formazione docenti in cui sono stati utilizzati fondi europei che sono stanziati per le zone dell'Obiettivo 1 della C.E.E., a cui le scuole paritarie non possono accedere se non in rete con scuole statali, interessante il fatto che il programma di aggiornamento ha recepito le no-

stre indicazioni e i nostri bisogni nel senso che spesso il lavoro “concreto” nel “concreto” della realtà di base abbatte pregiudizi e diffidenze ancora esistenti tra scuola statale e paritaria.

In particolare il lavoro attivato al nostro interno sulla didattica teatrale ha generato un certo interesse e quest’anno alla rassegna “*Tutti in scena - il teatro come luogo d’incontro e di esperienza*” destinato a gruppi della scuola secondaria di I grado e promosso dal Sant’Orsola a Catania parteciperanno 11 gruppi studenteschi 8 catanesi, uno della provincia di Roma, uno rumeno e uno francese.

L’ultimo esempio riguarda un’esperienza che ha messo in rete la scuola con soggetti del territorio “*Momenti di svago e tempo libero a Catania nell’antichità*” è il titolo del progetto. È stato realizzato nell’anno scolastico 2006-07 ed ha utilizzato fondi regionali destinati all’educazione permanente che richiedono cioè la formazione di coloro che sono già usciti dal circuito scolastico.

Nodi della rete, non formalmente costituita, sono stati la scuola, l’associazione Opera d’arte di Noto (provincia di Siracusa) che opera nel campo dei servizi della conoscenza dell’arte, la Sovrintendenza ai BB.CC. di Catania – sezione per i beni archeologici – l’AFAE (associazione famiglie audiolesi etnei) per la presenza di un alunno sordo muto all’interno del gruppo dei destinatari nella nostra scuola.

Il progetto ha proposto uno studio della Catania antica attraverso uno specifico percorso che puntava l’attenzione alle attività di tipo ricreativo che si svolgevano all’interno di alcuni importanti monumenti romani: il complesso del teatro ed odeon, l’anfiteatro, le terme dell’Indirizzo. Grazie a una intesa di massima appunto con la Soprintendenza e con l’Associazione Opera D’Arte i lavori del programma sono stati messi a disposizione anche di coloro che – a vario titolo – erano interessati ad usufruire di approfondimenti scientifici inerenti i beni culturali e le tematiche affrontate in modo specifico dal progetto vale a dire il personale non direttivo della Soprintendenza e volontari del Servizio Civile.

La scuola così oltre a impostare per i propri alunni una didattica di tipo laboratoriale che ha alternato momenti d’aula e momenti di lavoro sui siti archeologici (finalmente aperti per l’occasione!), ha fornito un servizio di formazione ad adulti lavoratori.

Da queste esperienze traggio alcune considerazioni: non avremmo potuto fare da soli ciò che abbiamo fatto insieme. Questa evidenza ne porta un’altra: lavorare insieme ad altri chiarisce innanzitutto a noi stessi l’identità della scuola che facciamo e vogliamo, senza una chiarezza di scopo infatti non solo non si può fare rete ma non ci si regge in piedi da soli,e, soprattutto se si lavora in rete, si rischia di essere fagocitati dai soggetti più forti.

Per noi lo scopo della scuola è educare attraverso l’insegnamento.

Come ci insegna il prof. Rigotti tre sono i fattori fondamentali dell'insegnamento: chi insegna (una comunità di insegnanti), chi apprende, le discipline, che propriamente non sono l'oggetto, sono gli strumenti per incontrare l'oggetto che è la realtà. Bene mi metto in rete o faccio rete per incrementare la consapevolezza di questo scopo nei miei insegnanti, per affinare strumenti didattici che possano aiutare i miei alunni ad apprendere con più significatività, per relazionarmi con chi rispetto ai nostri obiettivi ci può insegnare qualcosa e naturalmente, giacché non si vive di sogni, per acquisire risorse per realizzare tutto ciò.

2. Scuola e famiglia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa

Maria Grazia COLOMBO, Presidente Nazionale A.Ge.S.C.



L'educazione rappresenta la questione centrale. Ribadire la dimensione educativa significa innanzi tutto segnalare la necessità di una presenza impegnata per l'educazione ad ogni livello. Significa riconoscere la responsabilità educativa sia dei genitori, delle famiglie, sia della scuola. Scuola e famiglia sono entrambe chiamate – pur nel rispetto delle loro specificità – a centrare l'attenzione sull'educativo.

La scuola, quindi, come luogo in cui la comunicazione e la elaborazione culturale si attuano in una condizione di “comunità educante” caratterizzata dall'incontro e dalla sinergia educativa delle diverse componenti. Da qui una corresponsabilità educativa dei genitori dentro la scuola – qualunque essa sia – tra soggetti di pari diritto perché, in un clima di collaborazione e di coinvolgimento, si realizzi concretamente la proposta educativa, recuperando insieme – genitori e docenti, scuola e famiglia – un giudizio culturale.

La scuola non può ignorare la soggettività educativa dei genitori, né prescindere dal tema della loro partecipazione, provocando il loro compito educativo, anzi, il nostro compito educativo. Provocazione che coinvolge lo stesso corpo docente. Questa non va intesa come interferenza nelle altrui responsabilità, bensì come condivisione di un comune progetto formativo.

Da qui la necessità di un lavoro di “insieme” di genitori con genitori, di genitori con insegnanti. L'esperienza del Fonags (Forum Nazionale Associazione Genitori della Scuola), per l'Agesc, è una esperienza importante e significativa. È stata una “sfida” che ci ha messo in gioco e a confronto con le altre esperienze associative in un ambito importante quale quello del Ministero.

Alcune osservazioni in proposito:

- 1) il Fonags è un ambito istituzionale, anzi, l'ambito istituzionale dove è possibile mettere a tema le istanze delle famiglie e dove l'associazionismo in modo propositivo esce allo scoperto facendo da ponte tra la realtà scuola e il Ministero stesso (Ministro compreso);
- 2) a quel tavolo con una frequenza programmata e precisa abbiamo partecipato condividendo l'esperienza educativa e politica con le altre associazioni, valorizzando la nostra identità che ha permesso nella concretezza un lavoro interessante di incontro e confronto su problemi e tematiche scolastiche;
- 3) senza dubbio il Fonags ha rappresentato il punto di continuità nel passaggio da un Ministro all'altro; sono infatti cambiati molti dei referenti ministeriali, dirigenti e funzionari, e la nostra presenza qualificata ha significato realisticamente la valorizzazione di ciò che nel passato ha costituito una positività e per il futuro una possibile proiezione di lavoro e presenza importante;
- 4) l'esperienza fatta a Bari – al convegno promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia lo scorso 17 dicembre – ad esempio, ha costituito una occasione di proposta sul territorio senz'altro molto innovativa ed interessante sia per le associazioni partecipanti, sia per la direzione regionale stessa che ha potuto mettere a disposizione delle sue scuole e quindi dei suoi genitori e insegnanti uno spaccato di lavoro associativo in stretta collaborazione con l'istituzione ai massimi livelli, quali il Ministero stesso e in modo molto sobrio ma proficuo, con la persona del Ministro stesso;
- 5) il convegno di Bari ha visto per la prima volta il Fonags in trasferta e questo fatto è stato molto significativo poiché ha rotto idealmente un centralismo a favore di una autonomia territoriale: è la scuola del territorio che vive e fa scuola!

“Partecipazione” e “Corresponsabilità”: due termini ricchi di significato. “Partecipazione” significa “prender parte, aver parte” e richiama ad uno spazio concesso, dato. “Corresponsabilità” significa e richiama più specificatamente ad una “responsabilità insieme ad altri”. Due termini che non si elidono l'uno con l'altro, ma si integrano. La differenza è più concettuale che reale ed è carica della delusione avuta in passato dagli organi collegiali nella scuola, delusione data dall'articolazione delle modalità partecipative attraverso la nomina – elezione – di rappresentanti che in ultima analisi non ha portato al coinvolgimento di tutti i genitori nel processo educativo e tanto meno al confronto con il corpo docente, quest'ultimo sviluppato in termini individuali.

Con l'introduzione dell'autonomia si è messo in gioco l'idea stessa di “scuola”. L'autonomia rappresenta una occasione grande

per un nuovo protagonismo dei genitori e dei docenti, ognuno rispettando il proprio ruolo.

La sfida oggi è rendere la scuola luogo di educazione reciproca, in cui genitori e insegnanti si dispongono all'ascolto e al cambiamento vicendevole, contro la rigidità dei ruoli stessi.

Il diritto all'educazione è un diritto fondamentale, un diritto inalienabile della *persona*. In una società autenticamente democratica questo diritto deve essere garantito dalla istituzione Stato, non mediante il sostituirsi al soggetto del diritto, ma mediante la *sussidiarietà* del soggetto stesso di diritto.

Soggetti di diritto – fino al compimento della maggiore età – sono i genitori, dopo la maggiore età, è la persona stessa.

Questo comporta strutturalmente una idea di educazione libera che non può, per sua natura, essere racchiusa in un modello unico di scuola, comunque e da chiunque voglia essere perseguito.

Una società autenticamente democratica affronta il problema educativo sulla base del principio di una *libertà di educazione* che non può non tradursi nel criterio di una pluralità di forme scolastiche, una pluralità di modelli scolastici, offerti alla scelta dei soggetti di diritto: cioè la concretizzazione di un *pluralismo "delle" istituzioni e "nelle" istituzioni*.

Va riconsiderata l'idea stessa di "scuola" che può rappresentare una occasione grande per un nuovo protagonismo sia dei genitori che dei docenti, il cui impegno educativo – svolto in sinergia – non potrà che essere estremamente positivo e così superare l'emergenza educativa che caratterizza oggi gran parte del mondo giovanile e della stessa società.

Ecco: è in questo contesto che come genitori e famiglie ci poniamo, mettendo in gioco anche un *associazionismo* sussidiario, intelligente che non si sostituisce all'istituzione scuola, ma la riconosce come ambito privilegiato di incontro e di lavoro tra adulti educatori.

3. Dalla Partecipazione alla cooperazione dei Genitori nella scuola.

Un lungo cammino, dal 1974 ad oggi

Davide GUARNERI, Presidente Nazionale A.Ge.



Il primo passo significativo volto all'introduzione della partecipazione nella scuola risale al 31 maggio 1974, con l'istituzione dei Decreti Delegati, applicativi della legge 477 del luglio 1973.

Le polemiche fra gli schieramenti politici non mancarono, v'erano timori, ma sostanzialmente i decreti suscitavano entusiasmo e aspettative.

Si prefigurava una scuola non più monocratica, direttamente alle dipendenze di un capo d'istituto che rispondeva al Ministro. L'idea di fondo era quella della partecipazione democratica e responsabile alla gestione dell'istituto scolastico.

“Decentramento” e “partecipazione” erano le parole d'ordine del tempo: il decentramento era rappresentato dai diversi livelli che si irradiavano a partire dal Ministero (Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione, Consiglio Scolastico Provinciale, Distretto Scolastico...). La partecipazione era soprattutto evidente nella nascita dei Consigli di Circolo/Istituto, nella riorganizzazione interna delle responsabilità con il Collegio Docenti e i Consigli di Classe.

Le norme fondamentali emanate riguardavano:

- l'istituzione e il riordinamento della scuola di ogni ordine e grado (DPR 416/74);
- norme sui diritti e doveri del personale docente, direttivo e ispettivo, esplicitando la “libertà d'insegnamento nel rispetto della coscienza morale e civile degli studenti” (DPR 417/74);
- norme sul trattamento economico dei capi d'istituto e degli ispettori, a causa del lavoro straordinario richiesto (DPR 418/74);
- norme sulla sperimentazione e la ricerca educativa, l'aggiornamento culturale e professionale, l'istituzione di apposite agenzie (DPR 419/74), che ha avuto molteplici applicazioni.

norme sullo stato giuridico del personale non docente (DPR 420/74)

Passando, però, dalla teoria all'organizzazione pratica quotidiana, le delusioni, i limiti, le ambiguità delle norme si sono via via fatti più evidenti.

Quella che all'epoca venne definita da parte del Ministro di allora, on. Franco Malfatti, come una “rivoluzione silenziosa”, venne limitata nella sua portata poiché si trattava di una “giustapposizione” di nuovi organi collegiali democratici ai tradizionali organi monocratici della scuola (Ministero, Provveditori, Capi d'istituto), che conservavano le proprie competenze, attenuate semmai da contrappesi garantistici, che, conseguentemente, andavano ad appesantire e irrigidire le procedure. L'incisività degli organi di partecipazione era sostenuta, soprattutto, dalla partecipazione intensa e fortemente motivata, propria della temperie culturale di quegli anni.

La necessità di riordino complessivo dei Decreti delegati condusse in seguito il Ministero alla stesura di un Testo Unico delle disposizioni legislative in materia d'istruzione (T.U., D. Lvo n. 297 del 16 aprile 1994): la parte I contiene le norme generali e tratta la normativa riguardante gli Organi Collegiali della scuola, le assemblee degli studenti e dei genitori.

Nel 1974 era già delineato il profilo di una “scuola-comunità”, espressione sì presente nella legge (art. 3 D.L.vo 297/94), ma non adeguatamente realizzata nella prassi. Già quelle norme intuivano la necessità di una scuola inserita nel territorio vitale (da qui

la composizione, per esempio, dei Distretti Scolastici con la presenza delle realtà amministrative territoriali e delle realtà sociali ed economiche), ma, nel contempo, ogni scuola restava un organo periferico di un unico soggetto giuridico, il Ministero.

Parziali modifiche alle norme si sono susseguite, come adeguamento tecnico ai tempi, ma il cambiamento culturalmente più rilevante per la scuola fu quello dell'autonomia, contenuto nella L 59 del 1997 e nel Regolamento seguente, il DPR 275 del 1999: trascorsi ormai dieci anni, oggi abbiamo un'autonomia ancora parzialmente inesplorata, peraltro in assenza di organi propulsivi. All'organo collegiale d'istituto è stata attribuita qualche ulteriore competenza (p.e. l'adozione del POF, che purtroppo avviene spesso come solo adempimento burocratico), ma il Parlamento non ha ancora maturato una riforma complessiva, né degli organi collegiali d'istituto, né di quelli territoriali.

Oggi, trascorse più legislature (caratterizzate da proposte di legge mai giunte ad un approdo significativo), sono depositati alla Camera otto testi che, riassuntivamente, possono essere ricondotti da un versante a quello dell'on. Valentina Aprea, presidente della VII Commissione, dall'altro al disegno dell'on. Letizia De Torre, già Sottosegretario alla P. I. con il ministro Fioroni.

Martedì 10 febbraio la VII Commissione ha ascoltato in audizione le associazioni dei genitori e degli studenti, nei giorni precedenti le associazioni professionali e i sindacati.

Dal nostro punto di vista non possiamo negare che il clima vissuto in Commissione sia stato civile e propositivo, pur nella consapevolezza che le distinzioni e le diversificazioni sono rilevanti fra maggioranza e opposizione, ed anche all'interno della maggioranza stessa.

Ciò è dovuto alla complessità e ampiezza dei temi in discussione: l'autogoverno delle istituzioni scolastiche, lo stato giuridico dei docenti e il loro reclutamento, l'autonomia finanziaria delle scuole, i rapporti interni all'istituto fra la rappresentanza dei lavoratori e la dirigenza.

L'auspicio, espresso dalle Associazioni dei Genitori presenti, è che il dibattito intorno ai disegni di legge in oggetto possa chiaramente distinguere e definire i livelli di indirizzo (Consiglio della Scuola, più che Consiglio d'Amministrazione), progettazione (Collegio Docenti), gestione (Dirigenza scolastica, affiancata da un Organo gestionale), valutazione del processo (Nucleo di Valutazione, che riferisce al Consiglio della Scuola e all'Ufficio scolastico provinciale)

Dalle norme in elaborazione si profila una certa distinzione tra i cosiddetti organi di governo (da precisare nel testo se siano "di governo" o "di indirizzo") e "altresì" gli organi di partecipazione, che non vorremmo configurati come organi accessori di consulta-

zione, ancora meno incisivi degli attuali sui processi scolastici. Posto che una delle ragioni principali della disaffezione dai vigenti collegi di partecipazione e rappresentanza è individuabile nella scarsa rilevanza all'interno dell'istituzione, consideriamo questa disgiunzione tra organi di governo e di partecipazione rischiosa e in controtendenza con le necessità e le aspettative dei cittadini di oggi, ancor più maturi dopo più di un trentennio di esperienza partecipativa. Se la democrazia formale, quella legata al momento elettorale, si è progressivamente svuotata di effettiva rappresentatività, nella scuola sono, però, cresciute esperienze informali di partecipazione, legate all'associazionismo dei genitori e degli studenti, o ai comitati genitori, o a forme volontaristiche e magari isolate di splendida cooperazione fra alcuni genitori ed alcuni insegnanti.

Tutto ciò ci deve indicare una strada: **la formalità della democrazia necessita di sostanzialità, perché la rappresentanza non sia di "individui", ma il più possibile sia condivisa e sociale.** È necessario, quindi, che anche nella legislazione sulle istituzioni scolastiche si riconosca, come in molti paesi europei già accade, il ruolo dell'associazionismo dei genitori e degli studenti come luogo di mediazione di interessi, luogo di formazione e preparazione alla partecipazione. La presenza di "genitori – ma anche di studenti e insegnanti – sociali" nella scuola, che hanno a cuore il bene complessivo, un orizzonte più ampio dell'interesse personale, è premessa per una effettiva democrazia.

Le nuove norme potrebbero esplicitare che "le istituzioni scolastiche promuovono e sostengono, con propria libera iniziativa, l'associazionismo dei genitori, degli studenti e degli insegnanti".

In proposito, i genitori auspicano che la partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica sia sostenuta attraverso un sistema di incentivi, o defiscalizzazione delle spese sostenute, o permessi orari (in forma di congedo parentale per la cura dei figli): non è la cultura del "gettone di presenza", ma il dovuto riconoscimento del contributo che i cittadini-genitori offrono al bene comune della scuola.

Alcune proposte di legge, senza dubbio nell'intento di rispettare l'autonomia, rinviano alle singole scuole decisioni rilevanti circa la partecipazione e la composizione dei consigli: se si intende l'autonomia non come autarchia, ma come promozione di scuole "comunità educative", pienamente inserite in un territorio e in raccordo con altre scuole, a nostro parere è **necessario che la norma generale individui indirizzi uniformi su tutto il territorio nazionale**, da adattare nell'autonomia degli istituti, che si doteranno di propri statuti e regolamenti: regolamentare, fissare obiettivi e livelli essenziali di partecipazione non riduce i margini di autonomia degli istituti, ma evita improvvisazioni, negligenze, anarchia del sistema.

I genitori sono i primi e principali educatori dei figli. Ciò è evidente per ragioni di natura, e quindi di conseguente diritto natura-

le, affermato in tutti i più significativi Documenti internazionali al riguardo. Per questa ragione l'Associazione Italiana Genitori (ma, insieme, tutte le altre presenti in audizione) individua come corrette quelle forme di Consiglio dell'Istituzione scolastica che precisano la equilibrata consistenza rappresentativa delle varie componenti e la presidenza al genitore eletto, non "concessa", ma spettante, appunto, di diritto.

Poiché non si è trattato, né si tratta, della conquista di un "potere" (in educazione, si sa, non vi sono poteri da dividere, ma corresponsabilità da assumere), la presidenza dell'organo di indirizzo della scuola da parte di un genitore è una scelta da confermare, anche poiché consente una conduzione "duale" (dirigente/genitore) dell'Istituto, quindi più ricca, plurale, aperta, non autoreferenziale.

La pluralità di voci, parallelamente alla distinzione fra organi di indirizzo e organi di gestione della scuola, potrebbe prevedere la responsabilità della gestione in capo al Dirigente scolastico, che partecipa agli indirizzi senza presiederne l'organo deliberante. Reciprocamente, è anche opportuno affermare, in modo esplicito, che il genitore Presidente dell'organo di indirizzo sia componente l'organo di gestione, luogo nel quale, con l'autonomia, devono essere trasferite le competenze in ordine a decisioni concrete, in tempi brevi, soprattutto in riferimento alla gestione economica dell'istituto.

Per quel che concerne la **valutazione dell'istituzione scolastica**, si tratta di un tema che, finalmente, pare essere unanimemente auspicato, pur se da definire nella concreta attuazione. Come genitori sosteniamo che i verificatori siano individuati prevalentemente tra i fruitori e destinatari del servizio scolastico, insieme ad esperti. Infatti, se chi controlla corrisponde a coloro che debbono essere controllati ci si troverebbe in un cortocircuito valutativo inutile, se non pericoloso.

I genitori, anche e soprattutto nelle forme associate che li rappresentano, chiedono che tutta la scuola si sottoponga, senza fiscalismi o addebiti eccessivi, a controlli di qualità costanti su tutti i processi scolastici, soprattutto nell'ottica dell'incentivazione e del riconoscimento delle pratiche virtuose da codificare, standardizzare e generalizzare, offrendole a tutto il sistema.

Riteniamo, inoltre, ancora significativo il permanere nell'esperienza scolastica di organismi di valutazione non solo dell'apprendimento individuale degli studenti, ma anche dell'andamento didattico-educativo del gruppo-classe: momenti di confronto fra insegnanti e fra insegnanti e genitori riferiti alla vita della classe sono necessari per la realizzazione di una comunità che educa. Senza introdurre prescrizioni nell'autonomia organizzativa degli istituti, è auspicabile una norma generale che preveda la necessità, per ogni scuola, di realizzare e regolamentare organismi di valutazione dell'attività educativa, con la partecipazione dei genitori.

La scuola intesa come “comunità educante”, emanazione del potere/dovere educativo della famiglia, che lo Stato istituisce al servizio di tutti i cittadini secondo il dettato costituzionale, definisce l'identità stessa della scuola.

La mutuazione da altri modelli di identità, di tipo aziendale, seppure si possano comprendere come tentativo per rendere più snello, efficace ed efficiente l'intero sistema, potrebbe non corrispondere adeguatamente al senso della scuola come istituzione sociale, patrimonio di un territorio e di tutta la nazione, aperta a tutti, luogo di formazione civica e sociale. Vi sono perplessità da verificare sulle reali capacità del modello della fondazione applicato alla scuola, anche per la presenza di un patrimonio economico insufficiente ad assicurare continuità nel tempo.

Il rapporto dell'istituto con il territorio sarà difficilmente realizzabile, a nostro parere, con la presenza di rappresentanti degli enti locali all'interno del Consiglio d'Istituto (com'è possibile nelle grandi città un ruolo davvero significativo dell'ente locale?). Si potrà realizzare, piuttosto, con periodiche conferenze di servizio convocate dalla scuola, estese alla comunità “plurale” (enti locali, realtà culturali, del tempo libero, del volontariato e dell'associazionismo).

Certamente la scuola dell'autonomia è da raccordare all'interno di un sistema più ampio di autonomie. I tradizionali organi territoriali, troppo ampi e pleorici, peraltro dotati di scarse competenze, sono da rivedere interamente.

È ipotizzabile, dunque, la costituzione di unità scolastiche territoriali, di coordinamenti fra autonomie, con il coinvolgimento degli enti locali e di rappresentanze significative del territorio, che funzionino come “conferenze di servizio”, nelle quali possano davvero incontrarsi i soggetti sociali di un territorio (associazioni, enti locali, enti di servizio, ecc.).

Tali organi non dovranno avere un numero eccessivo di componenti, e dovranno avere competenze di coordinamento ben definite, con l'indicazione chiara dei pareri obbligatori nei confronti dell'Ufficio scolastico provinciale/regionale.

Considerazioni finali

a) La storia degli organi collegiali è lunga, e si intreccia, nel tempo, con una mutata sensibilità nei confronti dei principi di democrazia e partecipazione. A nessuno sfugge che oggi è difficile coinvolgere, che molte riunioni stentano a raggiungere il numero legale, che altre sono “sopportate” in quanto atti dovuti. È fuori di dubbio che qualunque organismo, senza la ripresa di una cultura della partecipazione, può essere concretamente svuotato e reso sterilmente formale.

b) Nel tempo il concetto di partecipazione si è arricchito e implementato, giungendo a quello di “cooperazione fra scuola e famiglia”. Non si tratterebbe, quindi, solo di una partecipazione ad un progetto già stabilito, ma della diretta compartecipazione alla vita della scuola, con assunzione di responsabilità. Come tradurlo nella concretezza di organi collegiali all’interno di scuole autonome?

c) Accanto agli organi formali ve ne sono di più informali, quali il Comitato studentesco, il Comitato Genitori. C’è, da tempo, una maggiore valorizzazione dell’associazionismo. Vi sono gli spazi previsti dall’attuazione dello Statuto degli Studenti, che dovrebbero essere estesi anche ai genitori. Qualcuno fa però notare la stanchezza anche di questi organismi: possiamo dire con certezza che le assemblee studentesche sono luoghi di partecipazione democratica? Che le assemblee dei genitori non sono ridotte ad “incontri” il più delle volte convocati dalla scuola, con scarsa presenza?

Poiché non ci si può, né si deve, limitare alla constatazione della scarsa partecipazione dei genitori, i quali comunque mai potranno essere sostituiti da altri soggetti nell’educazione, è necessario un adeguato sostegno al loro ruolo e un investimento formativo nei loro confronti. È, soprattutto, necessaria la promozione di luoghi e occasioni nei quali si leggano le “domande educative” degli alunni e delle famiglie: non è sufficiente fermarsi alla recezione delle istanze e delle esigenze dei “singoli” genitori.

L’appello alla corresponsabilità educativa degli adulti, non più schierati su fronti contrapposti, conduce all’individuazione di nuove forme di patto, fondate sul reciproco riconoscimento di competenze. Professionali, culturali, relazionali, umane: tutte necessarie per una crescita equilibrata dei nostri alunni e figli.



Terza Sessione

La valutazione risorsa educativa per la qualità dell'apprendimento

- **Comunicazione**

I contenuti essenziali del curricolo: I ciclo e II ciclo.

Aggiornamento anno scolastico 2008/2009

Mons. Bruno STENCO, Direttore UNESU

Intervento:

Dott. Sergio GOVI, Ispettore Ministero della Pubblica Istruzione

- **Relazione**

La valutazione: valore aggiunto per la persona, la comunità formativa e il territorio

Prof. Mario MARTINI, Dirigente Istituto Comprensivo "F. Tonolini" di Breno (Brescia)

Lavori di gruppo: presentazione

1. Non solo conoscenze per qualificare la scuola. POF e istanza veritativa: risvolto antropologico ed etico del curricolo
2. Valutare apprendimenti disciplinari e competenze per la vita
3. Valutare la scuola, una responsabilità sociale
4. Dal macro al micro: valutare la qualità dell'aula
5. Identità culturale della scuola e libertà di scelta educativa
6. Ambiente solidale e cooperativo per la qualità dell'apprendimento



Comunicazione

I contenuti essenziali del curriculum: I ciclo e II ciclo

Aggiornamento anno scolastico 2008/2009

Dott. SERGIO GOVI, Ispettore MPI

Come cambia
la scuola



All'inizio di questa legislatura molti osservatori probabilmente non prevedevano che il sistema di istruzione nazionale, in particolare per il settore del primo ciclo, sarebbe stato interessato, nel volgere di poco tempo, da innovazioni strutturali rilevanti, capaci di determinarne una configurazione nuova e diversa. La campagna elettorale per dare un nuovo Parlamento al Paese non aveva messo al centro del dibattito (come purtroppo era successo altre volte) la scuola e, in generale, il sistema formativo, ed era comprensibile che le attese in proposito fossero prudenti e contenute.

Una certa attesa, in quei giorni, era tutt'al più riferita alla riforma della scuola secondaria superiore che, ridefinita ed integrata per l'istruzione tecnica e professionale, attendeva segnali sicuri di avvio. Nel giugno 2008, gli stessi primi annunci del nuovo Ministro dell'istruzione, on. Maria Stella Gelmini, sembravano lasciare intendere che la sua azione sarebbe stata limitata ad interventi di semplice razionalizzazione del sistema e di miglioramento della macchina amministrativa per conseguire un aumento dell'efficacia del sistema scolastico operando sulla sua efficienza e sul suo snellimento: proprio come aveva a suo tempo dichiarato e operato il precedente ministro dell'istruzione, on. Giuseppe Fioroni, secondo la nota filosofia del "cacciavite".

Di lì a poco, però, alcuni radicali interventi legislativi avrebbero smentito quelle iniziali prudenti previsioni, evidenziando che forse una analisi più attenta avrebbe consentito di individuare meglio la presenza, in atto da tempo, delle ragioni di fondo per intervenire con cambiamenti strutturali nei confronti del nostro sistema di istruzione. Le ragioni del cambiamento, a ben pensarci c'erano già, in profondità, ma anche visibili e concrete. C'erano innanzitutto, sullo sfondo della scuola italiana che di lì a poco avrebbe ini-

ziato un complesso percorso di riforma, almeno tre punti precisi di riferimento che avevano in sé tutto il potenziale per avviare processi forti di innovazione:

- il *quaderno bianco* sulla scuola, uno strumento di analisi del nostro sistema nazionale di istruzione, approntato dal Governo nella precedente legislatura quale premessa al cambiamento;
- le *rilevazioni internazionali* (Ocse-Pisa, Pirls, Timss, Iea) che da tempo presentavano i dati critici dei livelli formativi dei ragazzi italiani, evidenziando una nostra difficoltà nel finalizzare efficacemente le pur consistenti risorse umane e strumentali messe a disposizione del sistema di istruzione;
- gli *obiettivi fissati a Lisbona* dall'Unione europea per conseguire entro il 2010 efficaci livelli di istruzione e miglioramento dell'offerta formativa, superando il gap che inizialmente ci vedeva al di sotto della media dei paesi europei.

Il cambiamento

Le norme legislative intervenute nel secondo semestre del 2008 hanno avuto a riferimento, in senso lato, quegli elementi generali sopra richiamati, a cui si sono aggiunte, tuttavia, ulteriori ragioni più contingenti e attuali, come, ad esempio, quella *finanziaria*, una motivazione forte ma non unica della nuova normativa, determinata dalla emergenza della spesa pubblica più volte oggetto di interventi nelle precedenti legislature. Ci sono state anche, come ricordato prima, attese di completamento di azioni riformatrici già avviate, come le *riforme scolastiche*, iniziate negli anni precedenti ma non del tutto concluse, che reclamano un nuovo impulso normativo per la loro attuazione.

Per capire la portata di quegli interventi normativi deliberati nel secondo semestre del 2008, è bene soffermarsi meglio su alcuni aspetti che connotavano, al momento, il contesto di riferimento, a cominciare dall'ineludibile problema delle risorse finanziarie che il nostro Paese riversa sui servizi pubblici, scuola compresa.

- La spesa pubblica è stata, dunque, (e non poteva non esserlo) una delle condizioni e delle ragioni in cui è maturata la manovra che ha dato luogo agli interventi legislativi di questa prima fase della legislatura. Già due anni prima la legge finanziaria del 2007 aveva disposto un pesante intervento sul sistema scolastico statale. Aveva previsto di ridurre gli organici del personale docente e del personale Ata nell'arco di un quadriennio per decine di migliaia di posti.

Va notato, tuttavia, che quella manovra finanziaria varata dal precedente Governo aveva operato mediante la riduzione di classi e di organici del personale, senza, tuttavia, intervenire con modifiche di ordinamento. Si era trattato di una pura azione di contenimento della spesa senza interventi di modifica degli ordinamenti scolastici, deter-

minando principalmente una razionalizzazione della spesa, ma non anche una razionalizzazione delle cause che la determinano.

La struttura dell'ordinamento scolastico non era stata sostanzialmente intaccata da quella manovra finanziaria che aveva riguardato, infatti, soltanto la parte del sistema di istruzione a gestione statale che induceva costi cospicui. L'entità di quella manovra finanziaria, poi continuata con maggiore incisività dalla successiva dell'attuale legislatura, denotava, comunque, la comune condivisione della emergenza economico-finanziaria della spesa pubblica da parte di diversi Governi, ben prima che subentrasse l'attuale crisi economica.

- Un altro aspetto di contesto in cui è maturata la manovra legislativi dell'estate scorsa era rappresentato dallo stato delle riforme avviate precedentemente che vedeva due questioni pendenti: *la riforma del II ciclo*, la cui attuazione era prevista a partire dal 2009-10 con applicazione graduale, e i piani di studio della scuola dell'infanzia e delle scuole del primo ciclo non ancora definiti sul piano della legittimazione formale. La riforma del secondo ciclo, già disposta dal decreto legislativo 226/2005, attuativo della riforma Moratti, con la previsione di nuovi licei, era stata integrata dalla previsione di riforma degli istituti tecnici e professionali (legge 40/2007). Sistema dei licei e sistema dell'istruzione tecnica e professionale, per una completa attuazione, chiedevano la definizione dei piani di studio e dei nuovi assetti ordinamentali, con previsione della loro entrata in vigore per il 2009-2010. Inoltre, a queste due riforme del II ciclo di istruzione se ne era aggiunta un'altra disposta dalla legge 296/2006 che aveva reintrodotta l'innalzamento dell'obbligo di istruzione per il primo biennio degli istituti superiori.

Per quanto riguardava invece i piani di studio per la scuola dell'infanzia e per le scuole del primo ciclo all'inizio della nuova legislatura coesistevano al momento due Indicazioni che avrebbero dovuto necessariamente essere ricondotte a sintesi:

- le *Indicazioni nazionali* del decreto legislativo 59/2004 (ministro Moratti), di cui agli allegati A, B e C, e le *Indicazioni per il curriculum* introdotte sperimentalmente con decreto 31.7.2007 (ministro Fioroni). Indicazioni che reclamavano, appunto, una sintesi funzionale.
- Riforme del II ciclo e piani di studio del I ciclo costituivano, dunque, un potenziale di innovazione che non poteva non impegnare da subito l'intervento legislativo e l'azione ministeriale.

- Un terzo settore di contesto utile per affrontare l'innovazione delle riforme 2008 era rappresentato dall'analisi e dalle prospettazioni contenute nel citato *Quaderno bianco* sull'istruzione, varato nel 2007 dal precedente Governo, a cura dei ministri Fioroni e Padoa Schioppa. Da quella analisi erano emerse almeno tre linee di intervento per i successivi anni:

- avvicinare sempre più i parametri che identificano il nostro sistema di istruzione a quelli dell'Europa (% PIL – la ricchezza del Paese – per la scuola; rapporto alunni/docenti, ecc.);
- valorizzare la funzione dell'Invalsi per la valutazione del sistema di istruzione;
- potenziare l'autonomia scolastica all'interno del sistema nazionale di istruzione.

I provvedimenti legislativi di riforma

Da questo contesto contrassegnato dagli elementi richiamati sono venuti in rapida successione tre provvedimenti legislativi sotto forma di decreti legge che hanno dato notevole impulso ai processi di cambiamento. I provvedimenti hanno previsto anche un tempo di attuazione circoscritto ad un triennio.

- Legge 6 agosto 2008, n. 133 - art. 4 “Stabilizzazione della finanza pubblica” (*conversione decreto legge 25.6.08, n. 112*)
- Legge 30 ottobre 2008, n. 169 “Misure urgenti per l'istruzione” (*conversione decreto legge 1.09.08, n. 137*)
- Legge 4 dicembre 2008, n. 189 - art. 3 “Misure urgenti in materia di regolazioni contabili delle autonomie locali” (*conversione decreto legge 7 ottobre 2008, n. 154*)

- a) Si può ritenere, senza dubbio, che la legge 133/2008 (di conversione del decreto legge 112/08) sia la norma-base di questo nuovo processo di riforma del sistema scolastico. Contiene due articoli che riguardano il sistema di istruzione (altri articoli riguardano il personale e le amministrazioni pubbliche). L'articolo 15, di portata minore, prevede che gradualmente i testi scolastici in cartaceo siano sostituiti da testi digitali e on line. Di maggiore rilievo è invece l'articolo 64, integrato da successive disposizioni, che prevede il riordino di diversi aspetti del sistema di istruzione in una logica di essenzializzazione.
- b) La legge 169/2008 (decreto legge 137/08) è la norma che introduce con effetto immediato la nuova disciplina di Cittadinanza e Costituzione, nonché modifiche alla modalità di valutazione dell'alunno. In forma più graduale la legge introduce un nuovo principio destinato a modificare gli assetti attuali della scuola primaria: il docente unico nelle classi a tempo normale. La disposizione sul maestro unico integra quanto già previsto dall'art. 64 della legge 137/2008 a proposito della revisione didattica del settore della scuola primaria.
- c) La legge 189/2008 (decreto legge 154/08), infine, è la norma che ridefinisce i parametri per il dimensionamento delle istituzioni scolastiche e i criteri da concordare per la rete scolastica. Anche questa norma integra l'art. 64 della legge 133/2008.

Vediamo più da vicino la portata dell'articolo 64 che definisce gli obiettivi generali di intervento, i contenuti oggetto dell'innovazione, gli strumenti regolamentari per attuarla, i criteri e i tempi per definirla concretamente. L'articolo 64 definisce diversi obiettivi di riforma. L'attuazione della complessiva manovra – dispone la norma – deve conseguire, alla fine del triennio, un innalzamento del rapporto alunni/docente, avvicinandosi agli standard europei, prevenendo per il conseguimento di tale obiettivo una sequenza di interventi tra loro dipendenti. Considerando, infatti, che il numero di alunni nel triennio rimarrà stabile o tenderà all'aumento, occorrerà diminuire notevolmente la dotazione organica dei docenti. Per conseguire questa diminuzione dell'organico dei docenti la legge prevede, in particolare, di operare sui piani di studio dei diversi ordini di scuola, provvedendo ad una loro essenzializzazione. La semplificazione dei piani di studio comporterà la riduzione dei quadri orario e, quindi, un minor fabbisogno di docenza.

Come si vede, la sequenza logica principale della manovra finanziaria, per quanto riguarda gli obiettivi, si conclude in questo modo: essenzializzare i piani di studio, ridurre i quadri orario, ridurre il fabbisogno di docenza. Gli obiettivi di riforma hanno invece la sequenza inversa: dalla riduzione degli organici, semplificare orari e piani di studio, razionalizzare e riordinare il sistema di istruzione. Per la revisione dei piani di studio si dovrà procedere, altresì, alla revisione e all'accorpamento delle attuali classi di concorso.

L'articolo 64 prevede una revisione dell'attuale organizzazione a moduli della scuola primaria: un obiettivo circoscritto alla scuola primaria, integrato con la legge 169/2008, dalla previsione del maestro unico di riferimento su classi a 24 ore o sue articolazioni (27 o 30 ore).

Un altro obiettivo dell'articolo 64 è quello di rivedere i criteri di formazione delle classi con conseguente modifica dei limiti minimi e massimi di studenti.

Viene, inoltre, prevista la revisione dei criteri per dimensionare le istituzioni scolastiche (circoli didattici, istituti comprensivi o istituti, sedi di presidenze e segreterie); sono previste interventi sulle piccole scuole.

Su questi due argomenti (dimensionamento e rete scolastica) è intervenuta successivamente la legge 189/08 che ha previsto accordi e verifiche in sede di Conferenza unificata e intese con gli Enti locali, titolari, come è noto, della competenza per l'istituzione, la chiusura o l'accorpamento di scuole.

La revisione dei Centri di istruzione per gli adulti completa il quadro dei contenuti di riforma previsti dal citato articolo 64, prospettando nell'insieme le linee di una riforma di struttura di notevoli dimensioni e che va ben oltre l'immediato obiettivo per conseguire riduzioni di spesa.

L'organicità degli obiettivi di riforma fa giustizia, quindi, di alcune critiche che vorrebbero ricondurre l'intero intervento sul sistema di istruzione, disposto dal citato articolo 64, ad una mera azione funzionale alla manovra economica.

Gli strumenti normativi di attuazione

Per l'attuazione della legge 133/2008 e il conseguimento degli obiettivi da essa delineati, l'articolo 64 ha previsto che preventivamente sia definito un *Piano programmatico* con cui si definiscono gli interventi del ministero. Il Piano, definito all'inizio di settembre 2008n dal Miur d'intesa con il ministero dell'Economia, è stato sottoposto al parere della Conferenza Stato-Regioni e del Parlamento.

Sulla base di quel Piano la legge ha previsto *più Regolamenti di attuazione* (Dpr) di cui, nell'immediato sono stati approntati, con approvazione definitiva da parte del Consiglio dei Ministri a fine febbraio 2009, quelli relativi al riordino del primo ciclo e alla rete scolastica. I due regolamenti, che saranno applicati a decorrere dal 2009-2010 (per consentire il raggiungimento dei primi obiettivi finanziari), riguardano la revisione degli ordinamenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, nonché il dimensionamento delle istituzioni scolastiche, la rete scolastica e la formazione delle classi.

Mentre venivano approntati gli schemi dei due Regolamenti citati, venivano anche predisposti altri regolamenti relativi alla riforma del secondo ciclo già prevista e delineata prima del varo della legge 133/2008. Ragioni di opportunità (informativa alle famiglie, preparazione delle scuole e altro), hanno indotto il ministro a disporre il rinvio di un anno (dal 2010-11 anziché dal 2009-10) per l'applicazione graduale della riforma. Di questi regolamenti per la riforma della scuola secondaria superiore non possiamo dare, in questa sede, alcuna valutazione, non essendo noti ancora, se non a grandi linee che si riferiscono a pregressi impianti, gli schemi dei testi.

Ad ogni buon conto i regolamenti di attuazione della riforma indotta dall'articolo 64 dovranno avere l'approvazione del Consiglio dei Ministri entro un anno (giugno 2009) per dispiegare tutta la loro efficacia a cominciare dal 2009-2010. Non si può non rilevare, a proposito dei tempi di attuazione, che la scansione temporale disposta per il raggiungimento degli obiettivi finanziari della manovra, non si armonizza con quella necessaria gradualità che deve accompagnare processi di innovazione di grande portata. Ciò potrebbe portare ad alcune forzature di attuazione della riforma a scapito della condivisione degli obiettivi e della metabolizzazione dei processi di innovazione.

Nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo per il triennio 2009-2011 si applicano le Indicazioni Nazionali (riforma Moratti) come aggiornate dalle Indicazioni per il curriculum (sperimentazione

Fioroni). Con atto di indirizzo del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca vengono individuati i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi agli obiettivi previsti dal regolamento.

Nel corso del triennio scolastico 2009-2012, l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS) e l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) svolgeranno apposito monitoraggio sulle attività delle istituzioni scolastiche, anche ai fini dell'eventuale revisione delle Indicazioni.

Scuola dell'infanzia

Il settore della scuola dell'infanzia è soltanto sfiorato dalla manovra di riduzione degli organici e il Regolamento ne conferma sostanzialmente gli assetti organizzativi e didattici. È confermato l'orario settimanale di 40 ore, con possibilità per le famiglie di chiedere il solo orario del mattino (e l'eventuale prolungamento orario a 50 ore settimanali). L'aspetto istituzionale più rilevante è indubbiamente la notevole e organica attenzione alla fascia dei bambini sotto i tre anni di età:

- viene ripristinato l'anticipo di ingresso alla scuola dell'infanzia per i nati entro il 30 aprile (già previsto dalla riforma Moratti e successivamente abrogato dalla legge finanziaria 2007);
- viene confermato il nuovo servizio educativo "sezioni primavera" per bambini di 2-3 anni previsto dalla stessa legge finanziaria 2007 a supporto e integrazione degli anticipi;
- vengono consentite iscrizioni di non più di tre bambini tra i due e i tre anni nelle piccole scuole.

La funzione docente in questo settore scolastico si sposta verso l'educativo, comportando una revisione professionale non semplice.

Scuola primaria

Al centro dell'intervento riformatore, per il combinato disposto della legge 133/2008 e della legge 169/2008, vi è soprattutto la scuola primaria che ha rappresentato e rappresenta tuttora il punto nevralgico di questo intervento di riforma. Sono confermati gli anticipi di iscrizione al primo anno della scuola primaria per i nati entro il 30 aprile, ma indubbiamente il cambiamento strutturale più significativo riguarda il superamento della organizzazione a moduli e della compresenze, originata nel 1990 dalla legge 148 di riordino della scuola elementare.

Al posto del gruppo docenti viene previsto - a cominciare gradualmente dal 2009/10 - un docente unico di riferimento che dovrà prestare l'intero servizio (22 ore) nella stessa classe, e il cui orario verrà completato a 24, 27 o 30 ore da altri docenti.

È prevista, inoltre, una parziale riduzione delle compresenze e viene confermato il tempo pieno a doppio organico.

Scuola secondaria di I grado

Il settore della scuola secondaria di I grado non subisce rilevanti modifiche di ordinamento.

Il regolamento infatti prevede che non siano più effettuati insegnamenti e attività facoltativo-opzionali che determinavano orari aggiuntivi (4 ore) all'orario obbligatorio (29 ore).

Il nuovo orario obbligatorio della scuola secondaria di I grado è di 30 ore: 29 + un'altra ora di approfondimento in materie letterarie (anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri).

Viene consentita la richiesta di insegnamento potenziato dell'inglese (cinque ore settimanali con assorbimento delle due ore previste per altra lingua comunitaria) a condizione che vi sia vacanza di organico dell'altra lingua comunitaria.

Il tempo prolungato vede ridotta la dotazione organica; il nuovo quadro orario consente il funzionamento a 36 o a 40 ore settimanali. Occorre, peraltro, che sussistano condizioni strutturali e servizi per attivare il tempo prolungato.

Il secondo regolamento di attuazione del Piano programmatico riguarda il dimensionamento delle istituzioni scolastiche, i punti di erogazione del servizio, i criteri di formazione delle classi.

Per quanto riguarda i limiti numerici minimi e massimi per la formazione delle classi dei diversi ordini di scuola, infanzia compresa, il regolamento ne prevede l'innalzamento di alcune unità. Mentre però i nuovi valori minimi entrano in vigore già dall'anno scolastico 2009-10, quelli massimi entreranno in vigore dall'anno successivo.

Valutazione degli alunni

La legge 169/2009, quella, per capirci del maestro unico, ha introdotto con effetto immediato anche nuove modalità di valutazione degli alunni, riportando l'espressione della valutazione in decimi (art. 3) anche per le scuole del primo ciclo che dal 1977 avevano la valutazione in giudizi (prima analitici e poi sintetici).

Il voto del comportamento (art. 2) è ritornato con piena efficacia anche per la scuola secondaria di I grado concorrendo con piena efficacia alla valutazione degli alunni.

Per la secondaria di I e di II grado la non sufficienza (5/10) del voto di comportamento comporta la non ammissione alla classe successiva.

L'art. 3 della legge 169/2008 prevede anche che il ministero appronti un *Regolamento per il coordinamento delle norme sulla valutazione degli alunni*. Lo schema di regolamento ha avuto una lunga predisposizione che ha tenuto conto anche della prima applicazione del

“voto di condotta” al primo quadrimestre del 2009. Sottoposto nel dicembre 2008 al parere del Cnpi che si è espresso a maggioranza in modo favorevole con osservazioni, è stato ridefinito nei mesi successivi e sottoposto alla approvazione in prima lettura da parte del Consiglio dei ministri a metà marzo. Dopo aver acquisito il parere del Consiglio di Stato, potrà essere approvato ed entrare in vigore con piena efficacia già per questo anno scolastico 2008-2009.

Nella definizione delle finalità della valutazione, il Regolamento ne evidenzia la natura formativa oltre a quella sommativa: non solo valutazione dei risultati ma anche dei processi. Il Regolamento sottolinea che la valutazione concorre a favorire i processi di autovalutazione dell'alunno, il miglioramento dei suoi livelli di conoscenza e il perseguimento del successo formativo. Sono funzioni, queste, che evidenziano meglio il carattere educativo della valutazione.

Lo schema di regolamento richiama molte disposizioni sulla valutazione per effetto della sua funzione di coordinamento.

Ricordiamo le principali disposizioni a cominciare da quella rinnovata del voto di comportamento.

- Occorre conseguire almeno sei decimi per l'ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato del primo ciclo.
- La non ammissione (con voto inferiore a sei decimi) viene deliberata dal consiglio di classe solo se preceduta da una sanzione disciplinare che ha valore di avvertimento preventivo a cui ha fatto seguito un comportamento non conforme al regolamento di istituto.
- Il voto di comportamento agisce di per sé; fa media soltanto per l'attribuzione dei crediti scolastici negli istituti di II grado, alla stregua di qualsiasi altra disciplina di studio.
- In tutte le scuole, dalla primaria alla secondaria di II grado, la valutazione intermedia e finale degli apprendimenti viene espressa con voto in decimi.
- Per l'ammissione alla classe successiva l'alunno deve conseguire almeno sei decimi in ogni disciplina.
- Nella scuola primaria la non ammissione viene decisa all'unanimità e in casi eccezionali. Nella secondaria di I grado viene decisa a maggioranza.
- Il regolamento conferma la previsione di una prova scritta nazionale per l'esame di stato di fine primo ciclo. Le prove (di italiano e matematica) sono predisposte dall'Invalsi e scelte dal ministro.

Il regolamento non risolve, per il momento, la questione della valutazione della religione cattolica, in ragione della esistenza dell'art. 309 del Testo Unico che dispone tuttora come essa vada stesa con nota a parte e rilevi l'interesse dell'alunno. Ragioni logiche e di pari dignità delle discipline legittimano un ripensamento in materia che potrà essere definito di comune accordo tra Commissione Episcopale e Ministero dell'istruzione, al fine di disporre che anche per tale insegnamento la valutazione venga espressa con voto in decimi.

R

elazione

La valutazione: valore aggiunto per la persona, la comunità educativa, il territorio

Prof. MARIO MARTINI

Dirigente Istituto Comprensivo "F.Tonolini" di Breno (Brescia)

La metafora
del viaggio



Nell'affrontare il tema della valutazione degli apprendimenti, è necessario aprire una finestra sull'insieme delle azioni che sono coinvolte, ossia, oltre alla valutazione, l'apprendimento e l'insegnamento. Insieme infatti costituiscono un sistema tripolare in cui il cambiamento di un elemento implica una risistemazione/ristrutturazione anche degli altri due.

Il ricorso alla metafora del "viaggio" – topos della cultura, perlomeno occidentale (pensiamo ad Ulisse, a Dante, a Marco Polo...) – consente di focalizzare alcuni tratti essenziali della valutazione, dell'apprendimento e dell'insegnamento: il viaggio è legato a delle ragioni, ad una meta o a delle mete che si vogliono raggiungere; implica la ricerca delle vie da percorrere, a volte comode e altre impervie, dei sentieri non sempre ben tracciati, che possono anche interrompersi e far perdere la direzione; può suscitare meraviglia, stupore per le bellezze naturali e antropiche che permette di scoprire, ma riserva anche incertezze, ostacoli, fatiche; richiede un equipaggiamento di strumenti (mappe, bussole, cibo...), ma anche allenamento, capacità di resistenza; coinvolge non solo la mente ma anche il corpo, la parte emotivo-affettiva; si svolge in compagnia di altri con i quali colloquiare, collaborare, concordare mete, soste, convivere emozioni, riflessioni...

La valutazione si colloca all'interno del viaggio, non come un semplice segmento (quello terminale, come nella visione e nella prassi scolastica tradizionale), ma come processo che è presente fin dall'inizio e che riaffiora carsicamente fino al termine del viaggio e che getta uno sguardo verso un nuovo viaggio o nuovi viaggi.

Le motivazioni
della valutazione

Alla base di un viaggio vi stanno delle ragioni, delle motivazioni che ne spiegano il senso, il significato.

Un aspetto che viene tenuto da sempre in grande considerazione

ne, quando si parla di valutazione, è la formulazione di un giudizio che si presenta (o si pensa che sia) lo specchio della situazione dell'alunno rispetto al piano di studio. Con le novità introdotte recentemente, si è tornati al voto anche nella primaria e nella secondaria di 1° grado, dando molto risalto alla quantificazione, alla *misurazione dei risultati* per quanto riguarda sia le discipline che il comportamento.

Si tratta di una dimensione indubbiamente importante, che non può essere sottovalutata: come anche i risultati dell'indagine OCSE-PISA mettono in evidenza, vi è il rischio che, nonostante gli sforzi che la scuola mette in atto, i livelli di padronanza delle competenze risultino insoddisfacenti. Come mai? Perché si abbassano gli obiettivi, i traguardi? Perché quindi la scuola è divenuta poco esigente, magari in seguito ai processi di massificazione o a concezioni pedagogico-didattiche ispirate al lassismo, al "buonismo", al "todos caballeros"? Perché gli alunni/studenti sono cambiati come, peraltro, è cambiata la società? Perché l'insegnamento e la scuola in generale hanno dei riti, dei linguaggi, degli stili organizzativi che non tengono conto degli alunni/studenti reali? Perché la scuola e la cultura risultano valori poco attraenti nella società consumistica ed efficientistica in cui viviamo?

Probabilmente un po' di verità è contenuta in ciascuna delle domande precedentemente formulate. Comunque, al di là delle ragioni che stanno alla base e che non è qui possibile esaminare, vi è da rilevare che l'attenzione per i risultati e per i livelli di padronanza delle competenze deve essere posta in primo piano.

Tuttavia, va subito aggiunto che la formulazione di un giudizio quantitativo rappresenta solo una faccia della valutazione, la quale può essere rappresentata come una sorta di Giano bifronte: l'altra faccia è quella *promozionale*, volta a stimolare lo sviluppo delle capacità potenziali di ogni alunno/studente. Pertanto, da questo punto di vista, diventa indispensabile mettere a fuoco e supportare il complesso dei *processi* cognitivi, metacognitivi, emotivo-affettivi, relazionali, creativi, autoregolativi che precedono e accompagnano i risultati. Nell'insieme essi costituiscono un complesso di elementi soggettivi che più difficilmente, rispetto ai comportamentii, si manifestano esteriormente e, pertanto, rischiano di non venire colti dall'insegnante. Fanno parte di quella "scatola nera" che i comportamentisti programmaticamente avevano escluso dalla propria indagine e che anche la scuola, a volte, rischia di ignorare o di sottovalutare. Sennonché limitarsi alla sfera dell'esteriorità, ossia alla performance oggettivabile, al risultato, significherebbe, da un punto di vista educativo, precludersi la possibilità di incidere sui meccanismi reali che presiedono la nostra mente e che costituiscono la cabina di comando che regola gli apprendimenti.

Le due facce della valutazione, benché diverse, risultano complementari: la misurazione consente, infatti, di rilevare se gli obietti-

vi che ci si è posti per ogni alunno sono stati raggiunti e a quale livello di padronanza sono stati conseguiti; tale verifica costituisce uno snodo importante per capire se il soggetto si è mosso dal punto in cui si trovava all'inizio del percorso, se è divenuto più capace, più competente rispetto alla fase di partenza; quanto più questa operazione è profonda, puntuale e precisa, tanto più diventa preziosa ai fini dell'assunzione di decisioni mirate per eventuali percorsi di recupero, rinforzo e sviluppo. La misurazione permette, cioè, di accertare, al di là della quantità delle attività svolte e del tempo impiegato, l'efficacia sia dell'apprendimento che dell'insegnamento. La sua assenza non consentirebbe di apportare gli opportuni interventi integrativi e/o correttivi e quindi di dare piena attuazione alla funzione promozionale. Pertanto, da questo punto di vista, lassismi – dovuti ad accertamenti insufficienti, eccessivamente distanti dalle fasi di apprendimento – o buonismi – ossia giudizi regalati, indulgenze, tolleranze eccessive nella fase del “rendere conto” di quanto appreso/costruito – rischiano di risultare fattori che si ritorcono contro l'alunno stesso, che ne pagherebbe le conseguenze in termini di mancato o insufficiente sviluppo delle proprie capacità. Nel contempo eccessive durezza – insensibilità verso gli sforzi, le difficoltà incontrate, il carattere timido/problematico dell'alunno/studente – o logiche puramente ragionieristiche – calcolo rigidamente matematico degli errori, delle lacune, volto più alla parte mezzo vuota del bicchiere, piuttosto che a quella mezzo piena – rischierebbero di minare l'autostima e il senso di autoefficacia del soggetto che apprende.

La funzione promozionale richiede, a sua volta, una puntuale analisi delle carenze rilevate e della natura delle difficoltà: spesso diventa necessario variare le strategie di insegnamento, i codici linguistici usati o adeguare gli obiettivi se questi si rivelassero sovradimensionati rispetto alla zona prossimale di sviluppo dell'alunno/studente.

Da entrambi i punti di vista, corrispondenti alle due facce della valutazione, credo emerga il compito delicato che spetta all'insegnante, il quale deve riuscire a navigare tra Scilla (rigore eccessivo) e Cariddi (lassismo, buonismo), trovando un giusto equilibrio, una saggia alchimia tra la funzione misurativa e quella promozionale. Traspare in queste operazioni (anche se non solo in esse) una dimensione etica, come fattore che contrassegna l'azione dell'insegnante, la quale non può essere circoscritta alla sola preparazione professionale, ma deve configurarsi anche e soprattutto come una missione, un servizio volto alla cura e alla promozione della persona, in cui l'eros – ossia il desiderio di agire per il bene del discepolo (come nel “Fedro” di Platone) – sia energia positiva che si trasmette, che contagia, che incoraggia¹ a crescere.

¹ Vedi H. FRANTA e A.R. COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 1991.

Scrive G. Steiner in *“Lezione dei maestri”*, Milano Garzanti, pag. 24:

“Insegnare seriamente è toccare ciò che vi è di più vitale in un essere umano. È cercare un accesso all’integrità più viva e intima di un bambino o di un adulto. Un maestro invade, dischiude, può anche distruggere per purificare e ricostruire. Un insegnamento scadente, una pedagogia di routine, uno stile di istruzione che è, consapevolmente o meno, cinico nei suoi obiettivi meramente utilitari, sono rovinosi. Distruggono la speranza alle radici. [...]

Mentre il complesso delle osservazioni svolte sinora ci induce a pensare al ruolo delicato e direi decisivo della valutazione ai fini dell’educazione e dell’apprendimento, il panorama scolastico di questi ultimi anni, per più motivi, ci lascia, perlomeno, perplessi. Si è passati, nel giro di pochissimo tempo, da una proposta direi ambiziosa, quale quella sottesa allo strumento del portfolio, ad una visione che risulta riduttiva, in quanto fondamentalmente centrata sulla misurazione, come appare non solo dal ripristino dei voti numerici sia nella primaria che nella secondaria, ma anche dall’abolizione del giudizio globale nella secondaria di 1° grado. Accanto a ragioni probabilmente più contingenti, legati all’attuale koiné sociale e culturale (aspirazione di un maggiore rigore finalizzato al conseguimento di solidi livelli di padronanza delle competenze, come ci viene fra l’altro segnalato dai risultati della indagine OCSE-PISA, o sul piano del comportamento, come risposta alla tendenza all’anomia della società attuale), mi sembra di cogliere dei tratti che sono caratteristici di un paradigma culturale che costituisce uno dei pilastri del mondo moderno: ossia il valore assegnato a ciò che è oggettivo, sperimentabile, verificabile, misurabile. Ciò che conta sono i risultati tangibili, il resto conta poco o nulla. Il modello oggettivistico della scienza moderna, che ha tra i suoi fondatori Galilei, Cartesio e Bacone, ha indubbiamente permesso nel campo delle scienze naturali, biologiche, mediche... dei risultati notevoli, ma, estendendo la propria egemonia anche nel settore degli studi sull’uomo, ha finito con il restringere il campo di indagine a ciò che è misurabile (come è avvenuto platealmente nel caso del comportamentismo che ha escluso i processi mentali dall’indagine, limitando l’interesse ai comportamenti esteriori). Anche il modello razionalistico che ha trovato nell’illuminismo, oltre che nel paradigma oggettivistico della scienza moderna (si pensi alla separazione tra mente e corpo in Cartesio), un volano efficace, ha contribuito a “disincarnare” il percorso educativo-didattico centrandolo soprattutto, se non esclusivamente, sulla parte razionale, componente importante ma non esclusiva della formazione umana.

Ritornando alla metafora del viaggio, dopo avere cercato di chiarire il senso, il valore della valutazione, un altro passaggio importante è costituito dalla individuazione delle mete, dei traguardi, degli obiettivi che si vogliono conseguire.

Per cercare di capire quali sono le mete, ossia gli aspetti da valutare, è opportuno aprire una parentesi su che cosa si intende per apprendimento.

L'apprendimento è un'attività complessa, costituita da vari fattori che interagiscono fra di loro. In questi ultimi anni ha assunto una posizione sempre più centrale il concetto di competenza; su di esso sono state (e vengono tuttora) espresse visioni diverse, a seconda degli studiosi, per cui si rischia, nella babele dei linguaggi, di non intendersi².

L'iceberg dell'apprendimento

Si domandava Thomas Stearns Eliot a inizio '900:

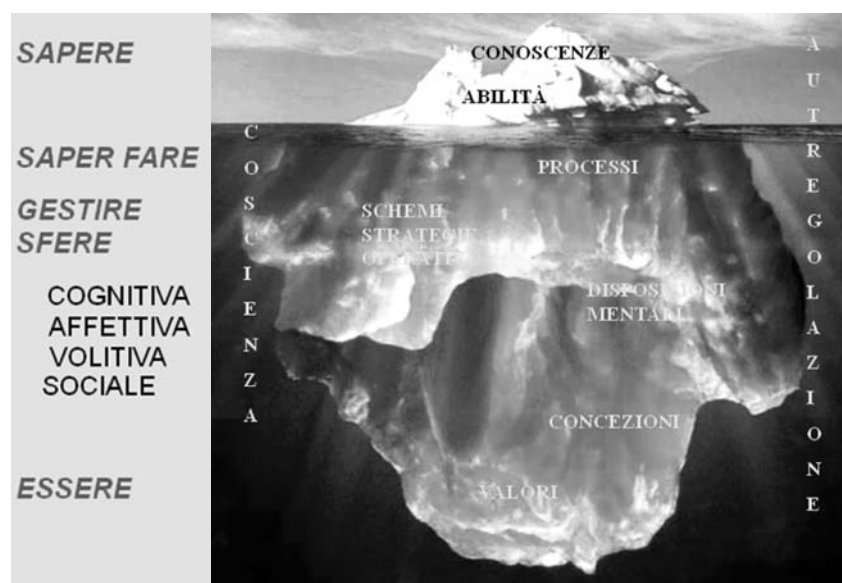
*“Dov'è la saggezza che abbiamo perso con la conoscenza?
Dov'è la conoscenza che abbiamo perso con l'informazione?”.*

Nel viaggio intorno e al centro dell'apprendimento, dell'insegnamento e della valutazione, ci troviamo metaforicamente di fronte ad un iceberg. Il ricorso a questa nuova metafora può servire a rendere in modo plastico sia le varie dimensioni implicate, sia la profondità del coinvolgimento personale. Nella parte emergente possiamo individuare le conoscenze dichiarative (informazioni, concetti, teorie, mappe cognitive), quelle procedurali (relative al sapere come apprendere, come fare), le *abilità* semplici (analizzare, sintetizzare...), i processi-capacità complesse (studiare, problem solving...), gli schemi e le strategie operative. Nella parte sottostante troviamo le disposizioni mentali³ (persistenza, ascolto e comprensione empatica, cura per i propri compiti, flessibilità di pensiero...), la motivazione, le concezioni relative al sé (autostima, senso di autoefficacia, stile attributivo rispetto alle cause dei successi e degli insuccessi), i valori (percezione del senso, del significato) associati alla scuola, allo studio e ai saperi disciplinari. A livello trasversale, riguardante tutte le dimensioni, rileviamo le capacità riflessivo-metacognitive e di gestione-autoregolazione sul piano cognitivo, emotivo-affettivo e relazionale.

² Vedi D. MACCARIO, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006; M. CASTOLDI, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia 2005; B.M. VARISCO, *Portfolio*, Carocci, Roma 2004, M. PELLERAY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

³ Sulle disposizioni mentali molto interessante è il testo di A.L. COSTA e B. KALLICK, *Le disposizioni della mente*, LAS, Roma 2007.

Dalla metafora dell'iceberg emerge come, nell'apprendimento, il soggetto sia coinvolto globalmente: a livello cognitivo, ma anche socio-affettivo; sul piano del comportamento, a livello di performance oggettivabili e più facilmente misurabili, ma anche su quello dei processi interiori, più difficilmente rilevabili, ma che costituiscono le fonti energetiche che permettono lo sviluppo dell'apprendimento e che orientano il conoscere, il fare, ma anche il modo di essere e di gestire del soggetto. La competenza, cioè, richiede la disponibilità di un complesso di risorse interiori per affrontare compiti, situazioni problematiche in contesti specifici, che possono riguardare le singole discipline o progetti di carattere pluri-interdisciplinare. Accanto alle risorse interiori, risulta importante anche sapere individuare e utilizzare adeguatamente quanto offrono l'ambiente (spazi, strumenti, materiali) e il contesto relazionale (stimoli, scambi, richieste di spiegazione ai compagni e agli insegnanti...), in vista del conseguimento degli obiettivi programmati. Il complesso delle risorse interiori e di quelle esterne non solo va mobilitato, ma anche orchestrato opportunamente, in modo da far fronte con successo a quanto viene richiesto⁴.



Il viaggio si muove non solo verso la *realtà esterna* (mondo 1 di Popper⁵), verso le idee, la *cultura* (mondo 3), verso i risultati oggettivabili, ma anche all'interno della propria *interiorità*, dei labirinti della propria mente (mondo 2), della complessa trama dei pro-

⁴ Vedi P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, pp. 28-39.

⁵ Vedi K.R. POPPER, *Conoscenza oggettiva*, Armando, Roma 1975, pp 209-219; K. R. Popper, K. Lorenz, *Il futuro è aperto*, Rusconi, 1989, pp 103-130.

cessi di varia natura (cognitiva, emotivo-affettiva, volitiva, etica e valoriale) che consentono quelle fusioni alchimistiche che portano l'alunno ad agire, a pensare, a sentire, a decidere.

Compiendo tale viaggio all'esterno e all'interno di sé diventa possibile scoprire e progettare la propria identità, costruire la propria cultura e la propria personalità.

Alla base della concezione di competenza così come delineata precedentemente, stanno alcuni principi generali che ritengo opportuno esplicitare.

- Il carattere costruttivistico dei saperi: valorizzando il pensiero del Piaget, del Dewey, del Vygotskij, del Bruner, ma andando anche oltre, emerge come il soggetto che apprende non è una tabula rasa, ma possiede delle esperienze, delle conoscenze, delle abilità, riunite a reticolo, identificabili in script, frame, mappe, schemi, che, nel momento in cui egli si trova in una nuova situazione di apprendimento, svolgono una funzione orientativa, selettiva, organizzatrice. In particolare, si possono rilevare processi di accrescimento (con l'aggiunta di elementi di arricchimento), di revisione parziale o di ristrutturazione totale degli schemi esistenti;
- inoltre nella costruzione dei saperi confluiscono, oltre che aspetti cognitivi, anche componenti emotivo-affettivi e relazionali; il sapere che ogni soggetto ha, rispetto ad un argomento, porta un'impronta personale, frutto di un'alchimia di molteplici fattori strettamente connessi alle proprie esperienze concrete;
- dai due tratti precedenti deriva come indispensabile il protagonismo dell'alunno: l'apprendimento si verifica e risulta significativo nella misura in cui il soggetto si attiva, si organizza, progetta, si autoregola, riflette, si autovaluta e modifica/integra i propri interventi;
- il protagonismo dell'alunno/studente non sminuisce il ruolo altrettanto centrale;
- dell'insegnante e dei saperi; porta però con sé la necessità di modulare, variare l'insegnamento, ridimensionandone il carattere trasmissivo e sintonizzandolo con gli stili cognitivi, le caratteristiche emotivo-affettive e relazionali, le modalità di apprendimento personali di ogni alunno;
- l'importanza dell'intelligenza pratica: l'azione (l'osservazione e l'imitazione delle azioni altrui) è alla base della conoscenza, come sta emergendo anche a livello di studi neurologici con la scoperta dei neuroni specchio⁶; è importante un circolo virtuoso che parta dall'azione concreta passi alla teoria e ritorni all'azione⁷.

⁶ Vedi il testo di G. RIZZOLATTI e C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006 e il saggio di V. Gallese, *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in M. Cappuccio, *Neurofenomenologia*, B. Mondadori, Milano 2006.

⁷ Vedi il saggio di Y. ENGSTRÖM, *Non scholae sed vitae discimus. Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico*, in C. Pontecorvo e A.M. Aiello, *I contesi sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.

La concezione di apprendimento sopra espressa influenza non solo la visione, ma anche le modalità concrete di attuazione della valutazione. Si è parlato, a questo proposito, di valutazione autentica, di new assessment⁸, per indicare la necessità di una revisione del paradigma e della prassi valutativa abitualmente adottati dalle scuole.

Guardando retrospettivamente la storia della scuola italiana da metà novecento ad oggi, possiamo individuare alcuni paradigmi valutativi, intendendo con questo termine sia un insieme di valori e concezioni che un complesso di modalità operative:

- **Paradigma tradizionale:** è stato in auge (e forse permane ancora, almeno in parte) nella scuola fino al termine degli anni '60 del secolo scorso, quando è stato sottoposto a dura critica per il suo carattere selettivo (vedi Don L. Milani, movimento '68 e scuole alternative); si basava/basa sul voto assegnato dal docente in base alla propria sensibilità, ai propri criteri personali; centrali sono, da un lato, i risultati espressi dall'alunno e, dall'altro, il giudizio individualmente espresso dall'insegnante.
- **Paradigma docimologico:** a metà degli anni '70 ha acquisito una posizione di prestigio (e tuttora, almeno in parte, lo mantiene) la docimologia, basata su una concezione "oggettivistica" della scienza: pertanto, solo i prodotti di carattere cognitivo, i comportamenti terminali, traducibili in oggetti quantificabili e misurabili, vanno presi in considerazione. Strettamente associata ad essa è apparsa la programmazione per obiettivi. Grande importanza viene assegnata ai test oggettivi e alla elaborazione statistica dei risultati, in modo da conferire scientificità alle operazioni ed eliminare, il più possibile, interferenze soggettive⁹.
- **Paradigma fenomenologico-ermeneutico:** è emerso nel corso degli anni '90, in polemica con il carattere riduzionistico della pedagogia per obiettivi e della docimologia; sostiene un'idea di scienza che tenga conto degli aspetti soggettivi; nella valutazione considera importante l'attenzione verso i processi; critica la misurazione, possibile solo per conoscenze e abilità semplici; enfatizza l'importanza dell'interpretazione e della narrazione, del coinvolgimento dell'alunno e della dimensione intersoggettiva della valutazione¹⁰.

Negli ultimi anni, sulla spinta fra l'altro del pensiero della complessità, è emerso un paradigma valutativo, che chiamerei eco-

⁸ Vedi B.M. VARISCO, cit.; M. COMOGGIO, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2003.

⁹ B. VERTECCHI, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976; B. Vertecchi, G. Agrusti, *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Bari 2008.

¹⁰ Vedi P. BERTOLINI (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

logico-integrato, che considera sia risultati che processi, sia aspetti oggettivi che soggettivi, sia qualità che quantità, che ricorre sia alla misurazione che alla promozionalità. Vi è sottesa un'idea di scienza post-galileiana e post-positivistica, che ingloba sia le discipline nomotetiche che quelle idiografiche¹¹.

È a quest'ultimo modello che mi rifaccio nell'affrontare il tema della valutazione.

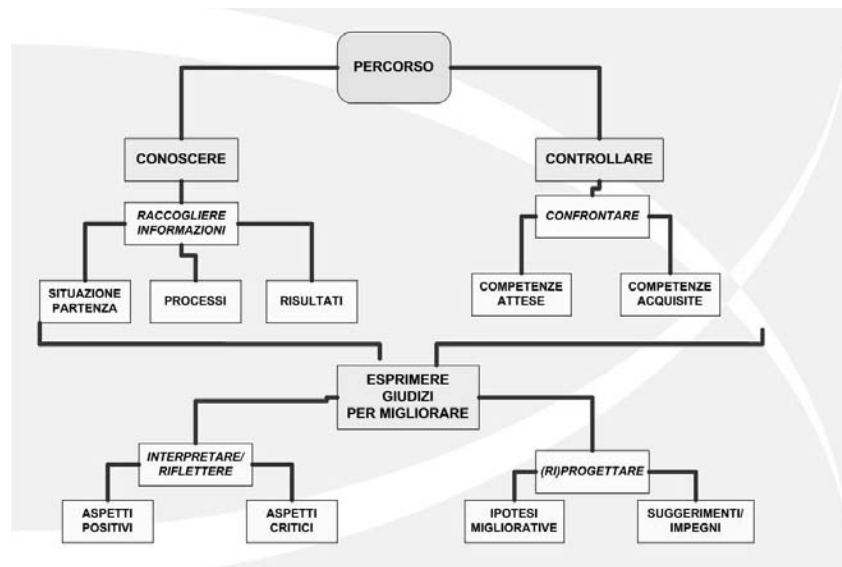
Come valutare?

Sul piano operativo, risulta importante ispirarsi ai seguenti criteri orientativi:

- **significatività**: l'attività valutativa deve avere un senso non solo per l'insegnante, ma anche per l'alunno; deve risultare evidente che misurare e interpretare sono operazioni necessarie a promuovere la crescita umana e culturale;
- **efficacia**: non basta compiere esperienze significative se non ci si muove dalla situazione di partenza, se non si raggiungono elevati livelli di padronanza delle competenze che si collochino nell'ambito della zona prossimale di sviluppo di ogni alunno/studente;
- **congruenza**: tra il percorso formativo e le operazioni valutative vi deve essere omogeneità di approcci e corrispondenza di dimensioni prese in considerazione;
- **efficienza**: non va trascurato il calcolo dei costi e dei benefici, delle risorse umane, del tempo impiegato e dei risultati;
- **integrazione**: da intendere nei suoi vari risvolti: interazione tra soggetto-oggetto, soggetto-altri soggetti, cognitività-affettività-relazionalità-volitività, processi-risultati;
- **flessibilità**: utilizzo di modalità e di strumenti vari in modo da tenere in considerazione le molteplici dimensioni implicate;
- **trasparenza**: esplicitazione dei livelli di padronanza attraverso appositi strumenti (griglie, rubriche) a disposizione non solo degli insegnanti, ma anche degli alunni/studenti e delle famiglie;
- **condivisione**: coinvolgimento dell'alunno/studente e assunzione da parte degli insegnanti di punti di vista diversi, intersoggettivi.

Le operazioni da compiere (da non considerare in un ordine necessariamente sequenziale) vengono sintetizzate nello schema seguente:

¹¹ Vedi M. LICHTNER, *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano 1999, M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Angeli, Milano 2004.



Conoscere

Anzitutto risulta importante conoscere la situazione della classe e le caratteristiche generali di ogni alunno: lo stile cognitivo, il profilo intellettuale, il carattere, le modalità relazionali, le capacità riflessive, organizzative e autogestionali.

Si tratta di una fase importante per potere impostare un insegnamento basato non sull'ipotesi di un alunno standard, ma il più possibile (compatibilmente con il numero degli alunni, delle condizioni organizzative, del tempo...) tarato su misura di ogni singolo soggetto. I rischi di distorsione sono forti: perché si è influenzati da dinamiche di simpatia/antipatia, perché le prime impressioni contribuiscono a formare un'idea del soggetto che poi tende a permanere (effetto Pigmalione), perché le valutazioni relative ad alcuni aspetti (l'abilità linguistica, la frequenza degli interventi spontanei...) possono riversarsi anche sugli altri (effetto alone) del medesimo alunno, perché si è portati a elaborare degli schemi stereotipati che diventano delle "gabbie" da cui risulta difficile uscire/fare uscire gli alunni/studenti, in quanto condizionano gli atteggiamenti e i comportamenti sia degli insegnanti che degli alunni, assumendo la forza, la dinamica della profezia che si autoavvera.

Da qui la necessità, da parte dell'insegnante, di prendere coscienza di tali rischi e di adottare degli accorgimenti che consentano di realizzare un'epoché¹², una sospensione delle proprie precomprensioni, dei pregiudizi, degli schemi prefissati e di comprendere con empatia¹³.

¹² Vedi P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1990; il concetto di epoche è ricavato da E. HUSSERL.

¹³ Vedi E. STEIN, *L'empatia*, Angeli, Milano 2002.

Inoltre, prima di avviare un nuovo percorso di apprendimento, è opportuno fare emergere e valorizzare le esperienze, le conoscenze e le abilità spontanee (o comunque personali) possedute dall'alunno/studente in relazione all'argomento, al dominio culturale prescelto. Tale complesso di elementi, con i relativi legami, costituisce la mappa cognitivo-procedurale dell'alunno che va valorizzata come strumento di ancoraggio per i nuovi apprendimenti, sia che risulti corretta (seppure limitata) o, viceversa, non corretta in misura parziale o integrale. Ignorare le esperienze e le mappe cognitivo-procedurali significherebbe non sfruttare delle risorse possedute (anche se poco adeguate) e non ricorrere ad un fattore essenziale (l'attivismo del soggetto) nell'apprendimento; inoltre ciò che è stato elaborato spontaneamente permane nel tempo, mantenendo una forza – dovuta all'intreccio degli elementi di varia natura (emozionali, affettivi, relazionali, estetici) che confluiscono nelle esperienze, nei vissuti personali – la quale non viene spesso scalfita dagli apprendimenti scolastici che, per il loro carattere generalmente decontestualizzato, rischiano di venire dimenticati, soprattutto se in conflitto con quelli spontanei. Le mappe cognitive elaborate dall'alunno risultano preziose per le successive operazioni valutative, attraverso un confronto tra quelle iniziali, quelle in itinere e quelle al termine del percorso.

Inoltre anche l'azione educativo-didattica va sottoposta a controllo e valutazione, in modo da verificarne l'efficacia, la rispondenza rispetto ai bisogni e alle caratteristiche specifiche di ogni alunno e in modo da prevedere integrazioni e/o variazioni a livello di interventi e stimolazioni.

La conoscenza va poi rivolta ai processi, oltre che ai risultati, che vengono messi in atto dal soggetto colto nella sua integralità. L'attenzione, quindi, va posta non solo sulle prove che vengono predisposte ad hoc come mezzi di vita scolastica, ma anche sulle *attività varie* che vengono svolte durante l'intero percorso.

Pensare di inferire i processi solo dai risultati finali è perlopiù difficile, se non impossibile.

Inoltre, affinché la conoscenza risulti significativa, è opportuno raccogliere informazioni e fissarle tramite appositi strumenti. Le modalità di rilevazione possono avvenire attraverso:

- l'osservazione da parte dell'insegnante;
- lo scambio linguistico (colloquio, dialogo, discussione);
- il pensare ad alta voce da parte dell'alunno;
- la rappresentazione grafica (disegni, mappe, diagrammi) da parte dell'alunno.

Gli strumenti utilizzabili sono:

- carta e penna (o file word e computer): elaborazione di un diario, contenente descrizioni, racconti, rappresentazioni grafiche;
- griglia semi-strutturata con punti di osservazione ritenuti significativi pre-indicati, ma con possibilità di annotazioni libere;

- griglia strutturata con punti di osservazione e ventaglio di possibili risposte pre-indicate.

Le **prove di verifica** possono essere di tre tipi fondamentali:

- strutturate: test oggettivi con domande e risposte (tipo sì/no o multiple) tra cui scegliere;
- semi-strutturate: si tratta di prove con domande strutturate e vincolanti, ma con risposte aperte (ad es. saggi);
- aperte: vi rientrano, ad esempio, le interrogazioni orali, i temi, i problemi.

Più una prova è strutturata più risulta possibile verificare, in modo puntuale, conoscenze o abilità specifiche; nel contempo, però, diventa più difficile cogliere aspetti di carattere qualitativo (ragionamento, creatività...); inoltre, poiché richiede di scegliere tra risposte che sono esplicitate, attiva più che altro la facoltà della memoria, in particolare una memoria di tipo riconoscitivo e non rielaborativo; non consente poi di allenare le capacità espositivo-linguistiche.

Le prove aperte, viceversa, consentono di rilevare aspetti più complessi, abilità connesse a forme superiori di pensiero e sollecitano esposizioni linguistiche elaborate, però possono risultare meno efficaci sul piano delle conoscenze più semplici.

Tutti e tre i tipi di prove, pur risultando utili all'interno di un percorso formativo articolato come cercherò di mettere in evidenza successivamente, evidenziano dei limiti dovuti al carattere prevalentemente riproduttivo delle prestazioni che richiedono. Esse risultano essere mezzi tipicamente scolastici per verificare quanto appreso sulla base di un insegnamento trasmissivo. Un dato che emerge dall'indagine OCSE-PISA è la scarsa capacità, da parte degli studenti quindicenni italiani, di affrontare e risolvere situazioni problematiche aperte. Ci sono forti limiti sul piano delle capacità di transfert e di riutilizzo delle competenze acquisite in forma flessibile e adeguata a contesti nuovi.

Da qui l'importanza di prevedere, soprattutto man mano si progredisce nel percorso scolastico, dei **compiti sfidanti** che pongano situazioni problematiche aperte¹⁴, vicine a quelle che incontriamo nella vita reale, che sollecitino gli alunni/studenti a mettere a frutto le risorse interne via via acquisite e quelle esterne disponibili, in modo personale, creativo e pertinente rispetto a quanto richiesto. Non si tratta, in questo caso, di riprodurre in modo fedele quanto appreso, quanto piuttosto di dar vita, di "produrre" qualcosa di nuovo, partendo da quanto appreso e tenendo conto del contesto.

Non si tratta, certo, di annullare le prove di cui ho parlato precedentemente, che possono, anzi, risultare utili per gli apprendi-

¹⁴ Vedi M. COMOGLIO, cit. pp; M. CASTOLDI, cit. pp 143-152.

menti basilari; così come, nel rilevare i limiti di un insegnamento fondamentalmente trasmissivo e il valore di un apprendimento attivo e motivante, non si intendono cancellare in toto la trasmissione, l'esercizio ripetuto più volte, la memorizzazione di concetti, di formule, di procedure.

Chi valuta?

L'attività di valutazione viene naturalmente compiuta dall'insegnante, ma deve coinvolgere anche l'alunno attraverso una sollecitazione ad esercitare e a sviluppare capacità riflessivo-metacognitive. La capacità riflessiva, che consiste nella presa di coscienza e nella capacità di autocontrollo non solo a livello cognitivo, ma anche emotivo-affettivo, relazionale, volitivo, costituisce una componente importante della competenza e, più in generale, della formazione umana e culturale.

Senza la consapevolezza di ciò che è stato o non è stato appreso (e ciò implica un giudizio critico, un'autovalutazione sul proprio operato, sui processi e sui risultati) difficilmente vengono attivati percorsi volti a colmare le eventuali lacune che si presentano nell'apprendimento.

Tale capacità può essere sollecitata, stimolata attraverso varie strategie/strumenti:

- il dialogo pedagogico finalizzato a fare emergere i processi mentali, le modalità di apprendimento e di autogestione personali;
- il monologo ad alta voce e il monologo interiore come strumenti di autoanalisi e di autodirezione;
- l'utilizzo di griglie metacognitive relative allo studio, alla scrittura, al comportamento...

L'azione di scaffolding (supporto) da parte dell'insegnante costituisce un fattore prezioso fino a quando l'alunno/studente non dimostra di avere acquisito un abito mentale riflessivo e autoriflessivo.

Afferma M. Heidegger, in *"Essere e tempo"*, Longanesi, Milano 1976, pp 157-158:

"I modi positivi dell'aver cura hanno due possibilità estreme. L'aver cura può in certo modo sollevare gli altri dalla «cura», sostituendosi loro nel prendersi cura, *intromettendosi* al loro posto... gli altri possono essere trasformati in dipendenti e in dominati...

Opposta a questa è quella possibilità di aver cura che, anziché porsi al posto degli altri, li *presuppone* nel loro poter essere esistente... aiuta gli altri a divenire consapevoli e *liberi* per la propria cura".

Inoltre risulta importante che la valutazione da parte dell'insegnante venga compiuta anche attraverso il confronto con i colleghi, grazie al quale diventa possibile venire a conoscenza di punti di vista diversi dal proprio che possono arricchire la comprensione dell'alunno/studente, superando gli stereotipi, soprattutto quelli connotati negativamente.

La triangolazione tra punti di vista diversi (insegnante, alunno, team insegnanti) consente di superare i limiti connessi ad una valutazione individualistica, maggiormente esposta alle distorsioni di cui si è parlato più sopra (vedi al paragrafo "Conoscere").

Quando valutare?

La valutazione non costituisce semplicemente la fase terminale di un percorso educativo; come si è cercato di mettere in evidenza nei punti precedenti, essa risulta necessaria, sia pure con modulazioni/approcci diversi, in tutto l'itinerario: all'inizio per conoscere l'alunno, per fare emergere le sue mappe cognitive-procedurali e quindi per elaborare il percorso educativo-didattico; nella fase intermedia per rilevare e tenere sotto controllo i processi di apprendimento e di insegnamento; al termine per analizzare i risultati e per prospettare azioni migliorative. Pertanto essa assume un andamento carsico, strettamente associato alla sua funzione eminentemente formativa.

Quanto valutare?

Da quanto esposto finora, la valutazione si configura come un'attività essenziale per garantire livelli di padronanza elevati proporzionati alle capacità di ogni soggetto.

Inoltre è stato evidenziato il carattere pervasivo che essa assume: sia nel senso che riguarda le molteplici facce dell'apprendimento (fattori cognitivi, emotivo-affettivi, relazionali, volitivi), sia per il fatto che compare durante tutto il percorso formativo. Tale caratteristica va però filtrata dal buon senso: compiere quanto ho indicato in modo costante, a livello quotidiano, sarebbe impossibile e probabilmente anche inopportuno: è necessario assegnare tempi adeguati alla rielaborazione e all'assimilazione personale.

Va, pertanto, trovato un giusto equilibrio che consenta di tenere sotto controllo la situazione, ma nello stesso tempo di evitare eccessi soffocanti¹⁵.

¹⁵ Su tutto il tema della valutazione si può vedere F. Tessaro, *Valutare per formare... con i Modelli di Lavoro*, in U. Margiotta, *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997; F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997.

Da quanto ho cercato di mettere in evidenza nell'arco di tutto il mio scritto, credo che emerga come la valutazione costituisca un'operazione delicata e fondamentale per il percorso formativo di un alunno/studente. Essa richiede un'analisi, una riflessione attenta delle concezioni tacite presenti negli insegnanti (e negli educatori in generale), sottostanti alle pratiche valutative, in modo da cercare di delineare un nuovo, più comprensivo paradigma valutativo. Questa prospettiva richiede non semplici aggiustamenti, ma una revisione profonda degli attuali modi di insegnare, apprendere e valutare. Probabilmente è necessaria una nuova rivoluzione copernicana che renda l'alunno/studente protagonista, che cioè gli consenta di costruire e autodirigere il proprio apprendimento, all'interno di uno sfondo educativo-didattico che, parafrasando B. Pascal, ricomponga cuore e mente, in un contesto comunitario che favorisca il dialogo, la cooperazione e valorizzi l'intelligenza critico-analitica, l'intelligenza creativa e anche l'intelligenza pratica¹⁶.

Come sintesi finale assumo come metafora per rappresentare le due facce della valutazione (rigore-misurazione e promozionalità-cura) la figura di Don Milani nella veste di educatore.

Da un lato, infatti, egli era molto rigoroso (a Barbiana si studiava anche la domenica e l'estate, la ricreazione era ridotta all'osso); nella *"Lettera ad una professoressa"*, LEF, Firenze 1972, pp. 82-83 troviamo scritto:

*"Noi per i casi estremi si adopra anche la frusta.
Non faccia la schizzinosa... ma butti giù la penna dal registro.
La sua penna lascia il segno per un anno. La frusta il giorno dopo non si conosce più.
Gianni per quella sua penna "moderna" e perbenino non leggerà mai un libro in vita sua. Non saprà mai scrivere una lettera decente".*

Dall'altro a p. 82:

"... Lottereste per il bambino che ha più bisogno... Vi svegliereste la notte col pensiero fisso su di lui a cercare un modo nuovo di far scuola, tagliato su misura sua".

¹⁶ Su tutti e tre i tipi di intelligenza e su una sottovalutazione di quella pratica da parte del mondo della scuola, si veda R. J. STERNBERG, L. SPEAR-SWERLING, *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento 1996; inoltre sul pensiero logico-scientifico e su quello narrativo J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993; sulla pluralità delle forme di intelligenza H. GARDNER, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1993; sull'importanza delle emozioni, fra i tanti pubblicati, D. GOLEMAN, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

E ad un amico Don Milani scriveva:

“... io i miei figlioli li amo, che ho perso la testa per loro, che non vivo che per farli crescere, per farli aprire, per farli sbocciare, per farli fruttare”.

Se tutti gli insegnanti fossero animati dal suo rigore ma anche dalla sua attenzione-cura verso gli alunni/studenti, credo che ci troveremmo nelle condizioni ideali per risolvere ogni problema non solo di carattere valutativo ma anche educativo.



GRUPPO 1.

Non solo conoscenze per qualificare la scuola. POF e istanza veritativa:
risvolto antropologico ed etico del curricolo

Prof.ssa Maria Deborah ANASTASIA

Con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche (L. 53/2003), il posto che era dei programmi nazionali viene preso dal Piano dell'Offerta Formativa (POF), che, com'è affermato nella vigente normativa, è "[...] il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche [...]".

Il cuore didattico del POF è il curriculum, che viene predisposto dalla comunità professionale nel rispetto degli orientamenti e dei vincoli posti dalle "Indicazioni Nazionali" e la sua elaborazione è il terreno su cui si misura concretamente la capacità progettuale di ogni scuola.

"Il curriculum include ciò che normalmente si intende per programma, cioè un elenco più o meno articolato di argomenti di studio relativi ad un dato ambito disciplinare.

Inoltre, comprende:

- *l'individuazione degli obiettivi educativi e didattici;*
- *l'articolazione dei metodi e delle procedure di insegnamento;*
- *la selezione dei materiali, dei testi, dei sussidi più adeguati;*
- *i dati sulle condizioni di partenza degli allievi, relativamente a conoscenze, atteggiamenti, interessi;*
- *l'organizzazione didattica generale e la dimensione psico-sociale dell'istituzione formativa;*
- *norme, valori ed attese dell'insegnante rispetto all'insegnamento, alla valutazione, all'innovazione;*
- *modalità interne ed esterne di verifica dei risultati ottenuti e possibili meccanismi di feed back"* (Fusé e Pontecorvo, 1981).

Da tale definizione si evidenzia:

- *il ruolo attivo dell'insegnante quale "costruttore di curricoli" di volta in volta specifici e contestualizzate sia rispetto agli ambiti sia, in particolare, rispetto ai destinatari;*
- *come un compito di tale rilevanza e complessità progettuale non possa essere assolto isolatamente, ma richiede il concorso di tutti i docenti che operano con lo stesso gruppo classe o con gruppi diversi di intersezione.*

Inoltre, l'evidente "non neutralità" di tutti gli elementi menzionati (contenuti, mezzi, modi...) rileva non solo il fatto che siano marcati in senso storico e culturale, ma anche e soprattutto che ogni scelta compiuta a loro riguardo non è priva di conseguenze cognitive e sociali. Pertanto, la delicatezza della scelta evidenzia l'importanza di un giudizio.

In proposito affermava Mons. Luigi Giussani nel 1972:

“La cosa più grave è l’incapacità a culturalizzare il discorso, a portare la propria esperienza cristiana fino al livello in cui essa diventa giudizio sistematico e critico, e, quindi, suggerimento di modalità d’azione. (...) Un’esperienza incide sul mondo solo nella misura in cui raggiunge un’espressione culturale (...) Espressione culturale significa giudizio, capacità di giudizio sistematico e critico sul mondo, sulla mondanità, sulla contingenza storica, e, quindi, suggerimento d’una modalità di programma e di azione. L’esperienza che non arriva a questo non ha volto, non ha faccia nella storia; non ha volto, e perciò può sussistere a lungo in epoche “preistoriche”, ma nella misura in cui la società, la vita umana si ispessisce nei rapporti, pigia addosso a quella esperienza, essa scompare perché viene alienata nelle pressioni dell’ambiente” (da “Tracce”, marzo 2008).

Si noti anche come il giudizio contiene una dimensione educativa (*imparo a giudicare*) ed una dimensione pubblica al tempo stesso (la cultura è come la traccia di un soggetto in azione offerta a tutti) ...

Domande per la riflessione del gruppo

1. Proprio perché la cultura complessa del nostro tempo è policentrica e tutt'altro che unitaria, la scuola deve operare affinché i saperi che trasmette non diventino strumenti di un'ulteriore frammentazione dell'uomo. Su questa linea, pertanto, preoccupazione fondamentale di una scuola che vive ed opera nell'epoca della complessità, deve essere quella di offrire non solo modelli, tecniche, metodi, strategie conoscitive ed operative, ma anche convinzioni e valori da scoprire, riconoscere ed apprezzare, all'interno di un orizzonte di libertà che è insieme metodo e valore. Come si promuove e si realizza questa istanza?

2. La soggettività dell'insegnante che giudica il proprio lavoro si incrementa nell'esperienza della sua personale adesione. In che modo questo nesso tra esperienza e giudizio può essere sostenuto e sviluppato?

3. Nella pratica quotidiana dell'attività scolastica (insegnamento, valutazione degli alunni, rapporto con i genitori e con il ter-

ritorio) emerge da parte dei docenti cristiani il riferimento alla cultura alla quale appartengono? Ci sono oggi nella scuola le condizioni di libertà educativa che rendono possibile la trasmissione agli alunni di una tradizione culturale significativa?

Il curriculum è costituito da obiettivi formativi e da contenuti che non sono neutri, ma dipendenti da un criterio interpretativo. Come possiamo aiutarci a giudicare e valutare gli strumenti di cui è costituita l'attività comunicativa del docente (libri di testo, materiali didattici, normativa ministeriale)?

GRUPPO 2.

Valutare apprendimenti disciplinari e competenze per la vita

Prof. Mario MARTINI

Analisi della situazione attuale

Qual è la concezione che è sottesa alle mie pratiche di valutazione?

Qual è la concezione tacita e/o esplicita relativa alla valutazione presente nel mio istituto o nella mia realtà-comunità?

Che cosa intendo per apprendimento e per competenze?

Le mie pratiche di insegnamento (o di organizzazione-gestione della mia comunità) corrispondono alla visione che ho dell'apprendimento (o di formazione in senso lato)?

Quali modalità e strumenti utilizzo per la valutazione? Ne tengo conto per cercare di migliorare la situazione?

Fornisco indicazioni precise e un adeguato supporto-aiuto a coloro che ne hanno bisogno (o seguo adeguatamente le azioni migliorative)?

Cerco di rendere protagonista l'alunno/lo studente (o i soggetti che fanno parte della mia comunità) nei processi di apprendimento e di valutazione (o di vita della comunità)?

Quanta e quale attenzione presto al dialogo, al confronto, alla cooperazione con i colleghi (o con le persone della mia comunità)?

Promuovo la cooperazione tra gli alunni/studenti (o tra le persone della mia comunità) e in che modo?

Prospettive di miglioramento

Quali azioni posso intraprendere o sollecitare per modificare le pratiche valutative in vista di una migliore qualità dell'apprendimento e delle competenze per la vita?

Quale percorso e quali strumenti posso adottare o proporre?

GRUPPO 3.

Valutare la scuola, una responsabilità sociale

Prof. Angelo DI DIO

Presentazione

- La valutazione del sistema scolastico scaturisce dall'autonomia organizzativa e didattica attribuita alle singole istituzioni scolastiche. Il "servizio nazionale di valutazione" deve tenere sotto controllo il servizio scolastico per garantire gli standard di qualità che la scuola deve assicurare.
- Il processo di autonomia implica un sistema nazionale. Con l'autonomia le scuole devono rendere conto dei risultati ottenuti e perciò dovranno essere messe in grado di gestire le dinamiche che li determinano.
- La scuola, sia statale che privata, svolgendo una funzione pubblica deve poter misurare - secondo criteri di attendibilità e oggettività - la propria produttività.
- Necessità del CONTROLLO INTERNO (o autoanalisi): Per procedere all'autoanalisi di istituto occorre individuare e definire un sistema in INDICATORI che forniscono gli elementi di conoscenza per procedere a forme di autodiagnosi, mediante l'uso di: indicatori di contesto, indicatori di dotazione, indicatori di processo, indicatori di profitto.
- Necessità del CONTROLLO ESTERNO:

<i>Valutazione del sistema</i>	obiettivo: valutare l'andamento del sistema nel suo complesso e nelle sue articolazioni territoriali. Valutare gli esiti delle riforme. Partecipare ai confronti internazionali.
<i>Valutazione singole scuole</i>	obiettivo: valutare le singole unità scolastiche dall'interno (autovalutazione) e dall'esterno.
<i>Valutazione alunni</i>	obiettivo: valutare gli apprendimenti degli alunni nei momenti salienti del percorso scolastico (prove oggettive proposte dall'agenzia nazionale)
<i>Valutazione personale scolastico</i>	obiettivo: valutare la professionalità di docenti, non docenti, capi di istituto.

Linee della discussione e del confronto

Il gruppo discuterà e si confronterà sui quattro principali ambiti oggetto di sistematica valutazione:

- 1) La VALUTAZIONE DEL SISTEMA NEL SUO COMPLESSO
 - Perché valutare ?
 - Per chi valutare ?
 - Cosa valutare ?
 - Come valutare
- 2) LA VALUTAZIONE DELLE SINGOLE SCUOLE
- 3) LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI STUDENTI
- 4) LA VALUTAZIONE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA

GRUPPO 4.

Dal macro al micro: valutare la qualità dell'aula

Prof.ssa Franca TALONE

Nella scuola “comunità di apprendimento”, caratterizzata dal processo centrale di apprendimento-insegnamento, l'aula rappresenta una componente essenziale della stessa, in quanto in essa la relazione educativa sulla base della “visione condivisa” porta alla crescita integrale delle persone. Tra i tanti fattori che incidono sull'esperienza di apprendimento uno dei fondamentali è quello relativo alla gestione della classe; i processi e i metodi educativo-didattici attuati dall'insegnante nel gestire globalmente la vita del gruppo-classe condizionano la vita scolastica di ciascun allievo, il suo benessere personale e la sua riuscita negli apprendimenti. È quasi banale ricordare che, per dare il meglio di sé, un allievo ha bisogno di sentirsi accettato e valorizzato dall'insegnante e dai compagni, ha necessità di vivere un'esperienza motivante, di essere coinvolto ed affascinato dalle attività in una classe *disciplinata*, di essere guidato e sollecitato nel percorso scolastico, deve acquisire la consapevolezza che valga la pena di impegnarsi a scuola non solo per se stesso, ma anche per realizzare attivamente il proprio ruolo di cittadino corresponsabile della costruzione del bene comune della società in cui vive.

Tutti i ragazzi, anche quelli problematici, possono essere aiutati a risolvere le loro difficoltà se incontrano nella scuola insegnanti capaci ed intenzionalmente volti a ricercare il bene dei propri allievi. Nella relazione positiva docente/discente/classe si “gioca l'aggancio iniziale”, che può accendere la scintilla dell'interesse e del coinvolgimento fino a farla diventare una fiaccola perenne sempre più luminosa, se sostenuta dalle competenze didattiche, che l'insegnante dovrà conoscere e padroneggiare, e da una pluralità di fattori socio ambientali.

Ma gestire la “classe” è un insieme di comportamenti spontanei o di scelte strategiche consapevoli? Gestire la classe è un insieme di azioni e di atteggiamenti che coinvolge alunni, docenti, organiz-

zazione scolastica... Ogni elemento influenza gli altri, l'interazione tra le sue parti può cambiare notevolmente i risultati. Valutare la qualità di ciò che avviene nell'aula richiede che ci sia consapevolezza della filosofia (natura, principi e credenze), delle teorie di riferimento (componenti e la loro interazione) e delle modalità di implementazione (la pratica scelta in base ad esse).

Proviamo a porci delle domande che ci aiuteranno a mettere a fuoco su quale debba essere il clima di un'aula in una scuola che vuole essere una "comunità" di apprendimento", come si possa creare e come valutare se si sta andando verso la meta prefissata.

- 1) Come ci colleghiamo alla "visione condivisa"? Diamo contributi per costruirla? Nella nostra scelta della disciplina di classe, quale strumento per migliorare e promuovere l'apprendimento, essa è il risultato dell'equilibrio tra prevenzione e correzione? L'insegnante aiuta ed accompagna nel cambiamento del comportamento scorretto?
- 2) È chiaro in me e nella visione condivisa quello che si pensa della disciplina e quello che si spera che gli studenti diventino dal punto di vista etico, sociale e intellettuale?
- 3) Che cosa può assicurare i risultati desiderati?
Abbiamo ben chiaro cosa sia sentirsi in interdipendenza positiva per la costruzione del bene comune e come aiutare gli alunni ad esercitarla a partire dalle attività di ogni giorno? E così pure imparare ad avere cura dell'altro nell'ambito di una attività didattica necessariamente orientata ad attività cognitive?
- 4) Come si impara ad essere autonomi, responsabili e a compiere scelte secondo una morale? Come si impara a gestire il proprio comportamento?
- 6) Come si impara a diventare inclusivi e cioè a non rifiutare le differenze, ma a valorizzarle per il bene comune?
- 7) Si ha ben chiaro cosa significhi essere guidati da una leadership condivisa e che serve?
- 8) Ci si sente professionisti che apprendono all'interno della propria comunità professionale?

Una scuola di qualità che sia davvero capace di garantire il diritto all'istruzione per tutti deve

a) *porre al centro la persona dell'alunno*

Un attento esame delle varie definizioni, che si danno della scuola e delle tendenze innovatrici presenti nell'ambito delle istituzioni scolastiche ai diversi livelli, consente di pervenire alla formulazione di un concetto di scuola come luogo di formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura. La scuola infatti è luogo privilegiato di promozione integrale mediante l'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale.

Ciò implica che tale incontro avvenga nella scuola sotto forma di elaborazione, cioè di confronto e di inserimento dei valori perenni nel contesto attuale: la cultura infatti, per essere educativa, deve innestarsi nelle problematiche del tempo in cui si svolge la vita del giovane. La scuola deve stimolare l'alunno all'esercizio dell'intelligenza sollecitando il dinamismo dell'educazione e della scoperta intellettuale ed esplicitando il senso delle esperienze e delle certezze vissute. Una scuola che non assolva questo compito e che, al contrario, offra delle elaborazioni prefabbricate, diventa per ciò stesso ostacolo allo sviluppo della personalità degli alunni.

b) *orientare, per quanto possibile, l'offerta formativa attorno a valori condivisi*

La lettura del Piano dell'offerta formativa deve permettere alle famiglie e agli studenti di comprendere che la loro scuola ha fatto propria la scelta di mirare alla formazione globale della persona, anche e soprattutto nella sua dimensione morale, a partire da scelte valoriali esplicite o implicite; che esiste quindi alla base del Piano dell'offerta formativa un progetto educativo, che costituisce la linfa vitale capace di connettere tra loro i differenti spazi e tempi dell'azione formativa ed educativa, animando e ispirando le sinergie della comunità educativa e traducendosi in una organica elaborazione culturale dei contenuti disciplinari. È infatti insufficiente il solo riferimento alle competenze professionali da acquisire, se non si fa riferimento ad una base antropologicamente ed eticamente valida per l'opera formativa della scuola. E proprio perché la cultura com-

plessa del nostro tempo è policentrica e tutt'altro che unitaria, la scuola deve operare affinché i saperi che trasmette non diventino strumenti di un'ulteriore frammentazione dell'uomo.

Su questa linea, pertanto, preoccupazione fondamentale di una scuola che vive ed opera nell'epoca della complessità, deve essere quella di offrire non solo modelli, tecniche, metodi, strategie conoscitive ed operative, ma anche convinzioni e valori da scoprire, riconoscere ed apprezzare, all'interno di un orizzonte di libertà che è insieme metodo e valore.

c) *La scuola paritaria, basata sulla scelta delle famiglie, contribuisce a qualificare l'intero sistema scolastico perché arricchisce l'offerta formativa con il suo specifico contributo*

La scuola paritaria cattolica si ispira ai valori del Vangelo, della Costituzione, dei principali testi del diritto internazionale e delle moderne scienze socio-psico-pedagogiche. I capitoli fondamentali del suo progetto educativo sono riassumibili nelle seguenti espressioni:

1. Una visione antropologica, aperta al dialogo, al confronto, al pluralismo, alla solidarietà, alla trascendenza, che considera l'uomo come fine e mai come mezzo, come valore e mai come merce, come soggetto e mai come oggetto

2. La centralità dell'alunno come "persona" e l'assoluta inviolabilità della sua libertà, della sua coscienza, della sua dignità, della sua intimità, dei suoi diritti

3. L'educazione di tutte le dimensioni umane dell'alunno, considerato come singolo individuo (esse in) e come persona in relazione ad una comunità (esse ad), con una comunità (esse cum), per una comunità (esse per)

4. La "comunità educante" (dirigenti, docenti, non-docenti, genitori, allievi) come unità-molteplice di soggetti liberi, solidali, corresponsabili, che pur nella loro diversità, operano concordemente e lealmente con un progetto comune e condiviso, con un obiettivo chiaro e definito: il bene di tutti e di ciascuno.

- Qual è il valore culturale della scuola paritaria cattolica?
- In che senso contribuisce ad arricchire l'offerta formativa dell'intero sistema nazionale di istruzione?
- È vero che autonomia e parità sono due passaggi essenziali per la riforma della scuola italiana?
- I cattolici italiani dovrebbero essere più uniti e convinti al riguardo? Perché non lo sono stati fino ad oggi e come potrebbero esserlo nell'immediato futuro prossimo?
- Cosa potrebbero fare in proposito i direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola?

Nella scuola, come nella società attuale, convivono due opposte tendenze. Da una parte il culto dell'efficienza, della produttività, della competizione e del successo personale è al centro (nonostante le sue molteplici contraddizioni) dell'agire individuale e collettivo. Questo approccio porta inevitabilmente al diffondersi nei membri della società di un senso di frammentarietà, di estraneamento, di solitudine e di emarginazione. Nelle competizioni c'è sempre qualcuno che resta indietro o che si perde! Ma in questa scuola è solo anche chi vince!

Dall'altra parte si diffonde invece la cultura della scuola come comunità che salda in modo speciale le persone ed esse ai valori e alle idee condivise, che fornisce le condizioni necessarie per creare un senso di "noi" a partire da un "io". Molti "io" non solo scolastici uniti dallo stesso scopo. Questa scuola considera essenziale essere interconnessa con le famiglie e la comunità locale. Ed è proprio questa interconnessione uno dei fattori della sua efficacia educativa. La scuola comunità educante sa che nessuno è un'isola, nessuno sa tutto, i membri interni ed esterni alla classe sono fortemente dipendenti l'uno dall'altro. La competenza esperta è distribuita ed è una risorsa preziosa.

La scuola persegue il conseguimento di alte finalità culturali e formative. Per molti ragazzi essa è la principale se non unica possibilità di *crescere* in tutti i sensi, pertanto, deve essere produttiva ed efficace nel formare cittadini preparati, competenti, attivi, autonomi e responsabili. Recenti studi scientifici sostengono che questo si può realizzare veramente in una *scuola comunità di apprendimento e di caring*, ovvero una scuola che:

- promuova un clima di rapporti positivi, un ambiente sicuro e ordinato;
- possieda obiettivi chiari e condivisi;
- solleciti la partecipazione dei genitori e della comunità locale al proprio "progetto educativo" e stabilisca con essi una relazione costruttiva;
- si impegni a migliorare il livello di istruzione sviluppando o attivando la qualità degli obiettivi dei contenuti e gli standard delle prestazioni richieste agli studenti e agli insegnanti;
- sia decisa e determinata nel perseguire un orientamento fermo e coerente in materia di disciplina;
- valorizzi le capacità professionali degli insegnanti tramite l'aggiornamento e la formazione permanenti, e i segni di riconoscimento;

- elabori programmi scolastici chiari e ricchi sul piano sia dei contenuti disciplinari che delle abilità comunicative e socio-relazionali;
- ponga lo studente al centro del processo d'insegnamento/apprendimento;
- si dia obiettivi di apprendimento di livello "elevato";
- adotti modalità di istruzione che mirano a promuovere l'apprendimento di *tutti* gli studenti;
- verifichi con cura e di continuo il progresso dello studente;
- spinga gli insegnanti a richiedere agli studenti impegno nel lavoro, ma anche ad avere nei loro confronti un'attenzione personalizzata.

Proviamo a domandarci come è possibile costruire una scuola efficiente e produttiva ma nel contempo accogliente ed inclusiva, una scuola di qualità, una comunità di apprendimento efficace:

1. Come costruire una scuola come comunità educante tenendo presente che la scuola deve essere un'istituzione che funziona nonostante le condizioni socio-educative nelle quali si trovano a vivere molti ragazzi oggi? Come si può raggiungere una costruzione e una comprensione condivisa della missione centrale della scuola e dei suoi obiettivi principali?

2. Tra le caratteristiche salienti della comunità educante della scuola, da quali ritieni sia più importante cominciare? Perché si può ritenere più efficace una scuola non esclusiva e competitiva ma una scuola come comunità di persone che apprendono?

3. Come può fare la scuola comunità a verificare sia la realizzazione della propria visione sia la qualità dell'insegnamento/apprendimento di tutti e di ognuno? Come monitorare anche in itinere il pensato e dichiarato con l'agito e il percepito?

Come la scuola può "insegnare" ad ogni suo membro a gestire il proprio comportamento? Come una scuola può formare giovani competenti, autonomi, responsabili e capaci di compiere e sostenere consapevolmente le proprie scelte etiche?



Quarta Sessione

La comunità cristiana oggi per l'educazione e la scuola

- **Saluto**
Don Vincenzo ANNICCHIARICO, Direttore Ufficio IRC della Conferenza Episcopale Italiana
- **Relazione**
La Chiesa e l'educazione della persona: considerazioni teologiche e prospettive pastorali
✠ S.E. Mons. Michele PENNISI, Vescovo di Piazza Armerina e Membro della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università
- **Interventi:**
 1. **Gli obiettivi della pastorale della scuola 2008/2009**
Mons. Bruno STENCO, Direttore UNESU
 2. **Comunità cristiana e parità scolastica: l'impegno dell'Episcopato triveneto e la Legge regionale della Lombardia**
Don Edmondo LANCIAROTTA, Responsabile Regionale di Pastorale della Scuola del Triveneto
 - 3a. **La Legge Regionale Lombarda n. 19 del 6 agosto 2007**
Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia
 - 3b. **Conferenza Episcopale Lombarda**
Consulta Regionale Ecclesiale per la Scuola e l'IRC della Lombardia:
L'Irc nei percorsi di istruzione e formazione professionale in Lombardia
 - 3c. **Comunità cristiana e parità scolastica: l'impegno dell'Episcopato triveneto e la Legge Regionale della Lombardia**
Mons. Vittorio Bonati, Responsabile Regionale di Pastorale della Scuola della Lombardia
 4. **Il cammino del Tavolo Interassociativo**
Francesco CHATEL, Movimento dei Focolari e Paola Dal Toso, Agesci
 5. **La formazione professionale iniziale**
Don Mario TONINI, Presidente CNOS-FAP

Don VINCENZO ANNICCHIARICO - Responsabile Nazionale
del Servizio IRC della Conferenza Episcopale Italiana



Carissimi, ringrazio l'UNESU e quindi Mons. Stenco per l'invito per un saluto durante questo Convegno.

Sono stato fortemente colpito dalla scelta del tema ed in particolare dall'espressione che ne ha generato l'intuizione: puntare all'eccellenza dello studio e della ricerca sarà possibile solo se si pone al centro la persona dello studente però considerata all'interno di una vera comunità educativa e solidale di pensiero e di apprendimento. Il mondo cattolico lo ha sempre fatto puntando sul concetto di formazione integrale della persona in una comunità educante. Oggi la questione riguarda la centralità della persona che apprende. Al centro va posta l'attenzione all'apprendimento e a tutto ciò che può renderlo eccellente cioè significativo per la persona e anche verificabile in termini di utilità sociale (*UNESU, Impostazione ragionata del convegno, p. 3*).

Sono pienamente consapevole che in queste espressioni c'è il cuore della scuola perché suggerisce di accostare le persone, ovvero i bambini, i ragazzi e i giovani con vera **passione educativa**. Essa è una pre-comprensione, un atteggiamento spirituale, prima ancora che mentale, che il docente cattolico può donare in misura originale.

Oggi sembra che vi sia un clima di preoccupazione per la crescita, l'educazione e la formazione dei giovani. Ciò risulta evidente nelle famiglie, nella Chiesa ed in quelle associazioni o movimenti che sono a diretto contatto con i giovani.

A tale preoccupazione corrisponde un diffuso e profondo impegno che trova una delle sue motivazioni nella consapevolezza che i giovani sono "un talento che il Signore ci ha messo nelle mani perché lo facciamo fruttificare"¹.

Oggi bisogna avere il coraggio di proporre un sistema di valori, un quadro orientativo di senso che abbia il suo perno nel cosiddetto "definitivo" per cui l'educazione permetterebbe una svolta progettuale della vita. Benedetto XVI, durante il IV Convegno ecclesiale italiano di Verona, ha sottolineato che l'educazione della persona è questione fondamentale e decisiva, per la quale è necessario risvegliare il coraggio delle decisioni definitive².

¹ CEI, *Comunicare il vangelo in un mondo che cambia*, Roma 2001, n. 5.

² Cfr. BENEDETTO XVI, *Rendete visibile il grande "sì" della fede*. Discorso al Convegno, in: *Una speranza per l'Italia*. Il Diario di Verona, Supplemento ad *Avvenire* del 02.12.2006, p. 19.

Credo che accompagnare i cambiamenti, le innovazioni, le trasformazioni cui è continuamente soggetta la scuola, non significa però lasciarsi trascinare in una corsa senza fine che impedisce di allargare lo sguardo su problematiche di più ampio respiro, come la questione profonda dell'educare nel contesto culturale contemporaneo, problematica al momento molto sottolineata dalla Chiesa³.

Il concetto di comunità educante che investe non solo la scuola, ma anche l'extrascuola induce a lavorare insieme, camminare uniti, progettare e condividere azioni sinergiche che consentano di cooperare nell'ottica del *servizio* e di un servizio per l'uomo. Questo sarà messo a tema anche per l'IRC. Non so se tutti lo sapete, il prossimo 25 aprile il Papa incontrerà gli Insegnanti i Religione cattolica d'Italia, il 23 ed il 24 aprile vivremo il Congresso con i Direttori degli Uff. Diocesani + un IdR, il tema sarà proprio nella direzione detta sopra: "Io non mi vergogno del vangelo (Rm 1,16). L'IRC per una cultura a servizio dell'uomo". Si intende richiamare, da una parte, la portata umana del Vangelo, ispiratore della civiltà dell'amore nell'attuale contesto socio-culturale, esprimendo come una risorsa l'identità credente dell'Idr e la sua appartenenza ecclesiale; dall'altra, la professionalità docente esercitata nel quadro delle finalità della scuola, a servizio della persona umana e della sua crescita integrale, per cui l'Irc è cultura nella scuola.

Ritengo che la garanzia di qualità e adeguatezza del nostro operare come responsabili dell'azione pastorale della Chiesa in riferimento alla scuola sia data dalla capacità di autovalutazione e dal desiderio di miglioramento che conduce a ricercare ed individuare criteri partecipati di lavoro, di principi guida delle prassi, di parametri che ci permettano di muovere passi secondo canoni comuni, favorendo un orientamento unitario e costruttivo a favore degli alunni e delle loro famiglie, degli insegnanti e di tutti coloro che fanno della scuola u luogo educativo.

Auguro a tutti un buon lavoro.

³ Cfr. BENEDETTO XVI, *Lettera alla Diocesi e alla Città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Vaticano, 21 gennaio 2008.

R

elazione

La Chiesa e l'educazione della persona: considerazioni teologiche e prospettive pastorali

✠ S.E. Mons. MICHELE PENNISI

Vescovo di Piazza Armerina e Membro della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università

Premessa



Scopo di questa mia relazione è quello mantenere il *collegamento della pastorale della scuola con il cammino della Chiesa Italiana* e in particolare con le Indicazioni scaturite dopo il Convegno ecclesiale di Verona.

L'importanza del tema dell'educazione emerge sia dalla perenne missione della Chiesa quale emerge dal discernimento esercitato da Benedetto XVI con il suo magistero e del percorso pastorale della Chiesa Italiana soprattutto con Orientamenti pastorali decennali, che hanno espresso ed esercitato il discernimento pastorale dei Vescovi sulla stagione post-conciliare, sia da un'analisi culturale della condizione antropologica attuale nella nostra società.

Da più parti è stata avanzata la proposta di “declinare il *tema dell'educazione come oggetto specifico dell'azione ecclesiale*, facendone non solo oggetto di approfondimento nella prossima Assemblea Generale, che si terrà a Roma dal 25 al 29 maggio, ma anche l'asse intorno a cui costruire il futuro cammino pastorale, destinato a orientare i progetti e le iniziative della Chiesa in Italia nel prossimo decennio”¹.

“Educare – è stato sottolineato – appartiene alla dimensione materna della Chiesa e ne fa emergere la fecondità, attraverso l'ininterrotta catena generazionale. Proprio tale catena, che garantiva in passato la trasmissione della fede e della cultura, pare oggi sfilacciata, comportando un vero disagio di civiltà. Il tempo che ci è posto innanzi impegna ogni comunità cristiana a ritrovare il gusto e la gioia dell'educare, superando quel ricorrente dualismo che separa le con-

¹ Cfr. Comunicato finale del Consiglio permanente della CEI del 3 febbraio 2009.

*vinzioni di fede dagli atteggiamenti pratici e riuscendo a far emergere – come anche il Convegno ecclesiale di Verona ha più volte richiamato – nella persona ricondotta a unità l'interlocutore dell'annuncio evangelico e della proposta pastorale. Solo così sarà possibile integrare nell'esperienza di fede gli ambiti quotidiani dell'esistenza"*².

In questo mio intervento utilizzerò il contributo di riflessione maturato all'interno della Commissione episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università.

1.0. Il Convegno ecclesiale di Verona ha voluto, nel contesto di un cammino di conversione missionaria, *porre al centro* dell'attenzione non tanto i diversi settori della pastorale, ma piuttosto *l'unità della persona* considerata nelle sue condizioni esistenziali e sociali³.

Educare alla fede vuol dire aiutarci scambievolmente, ad entrare in un rapporto vivo attraverso Gesù Cristo con il Padre nello Spirito.

La Chiesa tempio dello Spirito Santo, è quella compagnia affidabile nella quale siamo generati ed educati di generazione in generazione per diventare, in Cristo, figli ed eredi di Dio.

L'importanza del tema dell'educazione, in riferimento sia alla natura della Chiesa che alle sfide e alle prospettive poste dal trapasso culturale in atto, è crescente.

Ci dobbiamo *chiedere*: la fede cristiana ha un futuro nella nostra società?

Ci si dobbiamo interrogare con fiducia, con sforzo creativo e lungimirante verso quale futuro vogliamo andare, quale dovrà essere la società di domani ma anche di oggi.

Non ci può essere un *futuro aperto alla speranza* se l'educazione non sarà rimessa al centro dell'interesse e delle preoccupazioni delle persone, delle famiglie, della Chiesa e di tutta la società civile e quindi dello Stato stesso.

È ancora possibile educare? La domanda non è retorica.

Ogni giorno la cronaca registra nuovi episodi sconcertanti che rivelano aspetti sempre più inquietanti del mondo giovanile. I protagonisti di quegli episodi non sono, infatti, delinquenti abituali, ma ragazzi assolutamente "normali" in molti casi appartenenti a cosiddette "buone famiglie". Davanti a certi comportamenti devianti, viene spontaneo interrogarsi sul *ruolo* che oggi sono in grado di svolgere *le grandi istituzioni educative* che dovrebbero garantire la

² Ibid.

³ Cfr. *Nota pastorale dell'episcopato italiano dopo il 4° Convegno ecclesiale nazionale* (29 giugno 2007).

continuità della trasmissione dei valori morali ispirati dalla tradizione cristiana, vale a dire la famiglia, la scuola e, per la parte che le compete, la Chiesa.

La reazione più diffusa è quella di riversare *la responsabilità di questa “emergenza educativa” sulle nuove generazioni*, ma si dimentica la responsabilità degli adulti che spesso hanno rinunciato o si sentono impari al loro compito educativo e non hanno più il “coraggio di educare”⁴.

La “*sfida dell’educazione*”, deve tradursi per noi cristiani in una vera passione per le giovani generazioni, alle quali va sempre nuovamente offerta la proposta del Vangelo come risposta alle attese della ragione e del cuore di ogni uomo.

1.1. *L’educazione*

Jacques Maritain ha scritto che «*La cosa più importante nell’educazione non è un “affare” di educazione, e ancora meno di insegnamento*»⁵, perchè «*l’esperienza, che è un frutto incomunicabile della sofferenza e della memoria, e attraverso la quale si compie la formazione dell’uomo, non può essere insegnata in nessuna scuola e in nessun corso*»⁶.

La categoria di esperienza – assunta nella sua integralità, una volta sgombrato il campo da ogni riduzione psicologico-soggettivistica del termine – è dunque il cardine della proposta educativa. L’esperienza integrale può garantire il processo educativo perché garantisce lo sviluppo di tutte le dimensioni di un individuo fino alla loro realizzazione integrale, e nello stesso tempo l’affermazione di tutte le possibilità di connessione attiva di quelle dimensioni con tutta la realtà.

Una simile impostazione, ad un tempo teoretica e pratica, mette subito in campo la *natura inter-personale del processo educativo*. Educatore ed educando sono considerati come liberi soggetti coinvolti in un rapporto modulato dall’imporsi del reale. La realtà, con il suo insopprimibile invito ad affermarne il significato, chiama la libertà al rischio del coinvolgimento. Per questo si può parlare del dialogo educativo in termini di avventura, un’impresa rischiosa e affascinante⁷.

Papa Benedetto XVI nel suo discorso al Convegno di Verona ha messo in evidenza il rapporto tra la testimonianza della fede e l’educazione affermando: “*Perché l’esperienza della fede e dell’amore*

⁴ Cfr. G. SAVAGNONE-A. BRIGUGLIA, *Il coraggio di educare: costruire il dialogo educativo con le nuove generazioni*, LDC, Leumann 2009.

⁵ Cfr. J. MARITAIN, *Per una filosofia dell’educazione*, La Scuola, Brescia 2001, 86.

⁶ *Ibid.*, 87.

⁷ Cfr. A. SCOLA, *Ospitare il reale*, PUL-Mursia, Roma 1999.

*cristiano sia accolta e vissuta e si trasmetta da una generazione all'altra, una questione fondamentale e decisiva è quella dell'educazione della persona*⁸ e i suoi successivi, ripetuti interventi su questo tema considerato come questione decisiva, urgente ed emergenziale⁹, non potevano non sollecitare una adeguata riflessione.

Il Convegno ecclesiale di Verona parlando dell'emergenza educativa, ha sottolineato la necessità di un *rinnovato protagonismo* e investimento educativo capace di riprogettare percorsi, itinerari e metodi formativi che interessino trasversalmente tutti gli ambiti della vita privata e comunitaria con particolare riferimento ai compiti delle diverse agenzie educative¹⁰.

Il compito educativo interessa in modo trasversale i vari ambiti dell'esperienza umana: dall'affettività alla cittadinanza, dalla catechesi alla scuola, dal lavoro e dal tempo libero ai mezzi della comunicazione di massa.

I Vescovi nell'individuare *i soggetti* della sfida educativa, dicono che *"L'impegno educativo della Chiesa italiana è ampio e multiforme: si avvale della crescente responsabilità di molte famiglie, della vasta rete delle parrocchie, dell'azione preziosa degli istituti religiosi e delle aggregazioni ecclesiali, dell'opera qualificata delle scuole cattoliche e delle altre istituzioni educative e culturali, dell'impegno profuso nella scuola dagli insegnanti di religione cattolica.(...) Per rendere maggiormente efficace questa azione, non va sottovalutata l'importanza di un migliore coordinamento dei soggetti educativi ecclesiali, le cui originalità potrebbero trovare un luogo di collegamento e valorizzazione in un forum nazionale delle realtà educative"*¹¹.

⁸ BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti al IV Convegno Ecclesiale Nazionale*, 19.10.2006; *Una speranza per l'Italia. Diario di Verona*, p. 17.

⁹ Nei due discorsi rivolti alla Chiesa di Roma (5 giugno 2006, 11 giugno 2008) e nella *Lettera alla Chiesa di Roma* del 21 febbraio 2008, Benedetto XVI ha tratteggiato *i punti qualificanti dell'educazione alla fede* dei giovani (l'educazione cristiana) e i suoi necessari e positivi effetti per l'educazione della persona in una prospettiva culturale non relativistica e riduttiva dell'umano, ma aperta al Trascendente e alla ricerca della verità.

¹⁰ In quel Convegno è risuonato in tutti gli ambiti un appello che, "ci spinge ad un rinnovato protagonismo in questo campo: ci è chiesto un investimento educativo capace di rinnovare gli itinerari formativi, per renderli più adatti al tempo presente e più significativi per la vita delle persone, con una nuova attenzione per gli adulti. La formazione, a partire dalla famiglia, deve essere in grado di dare significato alle esperienze quotidiane, interpretando la domanda di senso che alberga nella coscienza di molti. Nello stesso tempo, le persone devono essere aiutate a leggere la loro esistenza alla luce del Vangelo, così che trovi risposta il desiderio di quanti chiedono di essere accompagnati a vivere la fede come cammino di sequela del Signore Gesù, segnato da una relazione creativa tra la Parola di Dio e la vita di ogni giorno" (*Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il 4° Convegno ecclesiale Nazionale di Verona*, (29 giugno 2007), n.17

¹¹ I.c. *Nota pastorale dell'episcopato italiano dopo il 4° Convegno ecclesiale nazionale* (29 giugno 2007)

1.2. L'emergenza educativa nel nostro tempo.

1.2.1. *L'opera educativa* incontra oggi, in un clima caratterizzato dalla crisi dell'umanesimo occidentale e dominato dal relativismo nichilista, una *serie di difficoltà*¹².

La nostra è una società non solida ma "liquida", non monocentrica ma policentrica, non statica a dinamica. Viviamo in un villaggio globale con una miriade di aeropaghi e in una megalopoli virtuale dove esiste una folla solitaria che comunica attraverso i blog e i siti internet che costituiscono quello che ormai viene definito il sesto potere.

In una società che non è più caratterizzata dal riconoscimento di valori comuni, si attenua la capacità educativa della famiglia e la scuola è ridotta a punto confuso di incontro e di scontro di pluralismi dispersi e di anonimato culturale.

Se prima si poteva parlare di gioventù "bruciata" da tante esperienze più o meno ideologiche oggi mi sembra che diversi giovani siano "spenti", senza radici, senza capacità di porre domande radicali, senza slancio, senza impegno, disorientati, qualunque, robot specializzati nell'uso del computer, del telefonino e dei videogiochi, ma incapaci di porsi domande sul perché di quello sono e che fanno.

È stato Benedetto XVI a dirlo con chiarezza, in un discorso tenuto, all'ultima Assemblea della CEI il 29 maggio del 2008: «*Quando infatti*» – notava il Papa – «*in una società e in una cultura segnate da un relativismo pervasivo e non di rado aggressivo, sembrano venir meno le certezze basilari, i valori e le speranze che danno un senso alla vita, si diffonde facilmente, tra i genitori come tra gli insegnanti, la tentazione di rinunciare al proprio compito, e ancor prima il rischio di non comprendere più quale sia il proprio ruolo e la propria missione. Così i fanciulli, gli adolescenti e i giovani, pur circondati da molte attenzioni e tenuti forse eccessivamente al riparo dalle prove e dalle difficoltà della vita, si sentono alla fine lasciati soli davanti alle grandi domande che nascono inevitabilmente dentro di loro*»¹³.

¹² Cfr. AA.VV., *Educazione un'emergenza?* Paola Bignardi a colloquio con 13 protagonisti, Editrice La Scuola, Brescia 2008.

¹³ BENEDETTO XVI già nel discorso dell'11 giugno 2007 alla Chiesa di Roma aveva detto: "L'esperienza quotidiana ci dice – e lo sappiamo tutti – che educare alla fede proprio oggi non è un'impresa facile. Oggi, in realtà, ogni opera di educazione sembra diventare sempre più ardua e precaria. Si parla perciò di una grande "emergenza educativa", della crescente difficoltà che s'incontra nel trasmettere alle nuove generazioni i valori-base dell'esistenza e di un retto comportamento.(...)Possiamo aggiungere che si tratta di un'emergenza inevitabile: in una società e in una cultura che troppo spesso fanno del relativismo il proprio credo – il relativismo è diventato una sorta di dogma –, in una simile società viene a mancare la luce della verità, anzi si considera pericoloso parlare di verità, lo si considera "autoritario", e si finisce per dubitare della bontà della vita – è bene essere uomo? è bene vivere? – e della validità dei rapporti e degli impegni

1.2.2. Questa situazione lancia alle comunità cristiane una sfida e rappresenta anche una occasione storica. L'emergenza educativa manifesta non solo la diffusa difficoltà di educare ad ogni livello ma anche l'idea stessa di educazione come esperienza elementare che introduce alla realtà globale. Non si tratta di un'emergenza solo ecclesiale, ma più ampiamente culturale e sociale che investe la famiglia, la scuola e tutte le altre istituzioni formative e che determina l'espropriazione della funzione educativa alle istituzioni a ciò deputate e il suo affidamento di fatto al mondo dei mezzi di comunicazione, ai nuovi virtuali genitori elettronici o al gruppo di pari che talvolta si trasforma in branco. Nell'orizzonte culturale del relativismo etico *l'idea stessa di educazione tende a venir meno o viene ridotta a mero apprendimento* di informazioni utili agli scopi più immediati, di "istruzioni per l'uso" e di ricette per farsi male il meno possibile.

Le ultime conseguenze del nichilismo erano già state espresse il secolo scorso da Camus: *"Se a nulla si crede, se nulla ha senso e se non possiamo affermare nessun valore, tutto è possibile e nulla ha importanza. Non c'è ne pro né contro, né l'assassino ha torto o ragione. Si possono attizzare i forni crematori, come anche ci si può consacrare alla cura dei lebbrosi. Malizia o virtù sono caso a capriccio"*¹⁴.

2.1. Evangelizzazione e educazione.

Sempre la Chiesa si è interessata di educazione in forza della sua nativa missione di comunità che realizza relazioni fra gli uomini in forza della sua partecipazione e apertura alla comunione delle tre divine Persone.

Perché oggi essa si interroga sul tema dell'educazione?

Al di là di considerazioni contingenti, la risposta è possibile solo se si guarda al cammino di *conversione missionaria* della Chiesa che caratterizza gli Orientamenti Pastoralisti del decennio.

Il Convegno ecclesiale di Verona ha mostrato il volto di una Chiesa non ripiegata su se stessa, una Chiesa che cercando *una profonda sintonia con l'uomo* si interroga sul modo migliore e più efficace di *offrirgli la verità e la bellezza dell'incontro con Gesù Cristo*.

La novità è costituita dal fatto che si tratta di interrogarsi sulla qualità di una missione che sia capace di diventare autentica evangelizzazione dell'uomo, capace cioè di svelare l'uomo a se stesso: la sua intelligenza, la sua libertà, la sua vocazione trascendente.

che costituiscono la vita. Come sarebbe possibile, allora, proporre ai più giovani e trasmettere di generazione in generazione qualcosa di valido e di certo, delle regole di vita, un autentico significato e convincenti obiettivi per l'umana esistenza, sia come persone sia come comunità?"

¹⁴ A. CAMUS, *L'uomo in rivolta*, Bompiani, Milano 2002, 7.

È proprio nell'intima correlazione tra missione e evangelizzazione della coscienza personale e comunitaria dell'uomo che si colloca l'istanza cruciale dell'educazione della persona.

Su tale sfondo acquista un rilievo peculiare il richiamo della *Nota dopo Verona alla sfida educativa*: "Se oggi, da parte nostra, l'accento cade fortemente sulla responsabilità educativa non è solo per la fragilità diffusa nel mondo giovanile e forse ancor più in quello adulto. C'è una ragione più profonda, che mette in luce la strettissima relazione con l'impegno a 'comunicare il Vangelo in un mondo che cambia' e che esprimerei così: evangelizzare non è limitarsi a proclamare la Parola e a mostrarne la forza di salvezza. Perché il Vangelo sia accolto e diventi generatore di vita occorre porsi accanto alle persone, accompagnandole in un cammino di scoperta e di scelta, di approfondimento e di rielaborazione personale. Un cammino che può senz'altro definirsi educativo" (n. 4).

Del resto, l'azione pastorale della Chiesa ha sempre una valenza educativa; educare è missione permanente della Chiesa, per risvegliare e accompagnare una risposta libera alla chiamata e al dono di Dio. Al grande sì gratuito di Dio può corrispondere solo un sì altrettanto libero da parte dell'uomo. In questa ottica l'impegno educativo presenta l'esigenza di essere intensificato.

Di fronte a questa situazione la Chiesa è chiamata a riscoprire il suo ruolo di Madre e di maestra e quindi di comunità educante che riscopra la sua capacità educativa soprattutto nei confronti delle nuove generazioni.

La Chiesa in tutte le sue articolazioni, quali la famiglia, la parrocchia, i gruppi, i movimenti, le associazioni, deve aiutare i giovani ad accompagnarli quotidianamente nell'esperienza dell'incontro e della sequela di Cristo come sola risposta alla domanda di senso.

2.1.1. L'educazione rimanda alla *tradizione*, anche se il termine di tradizione come quello di educazione oggi non gode di buona fama. Nell'epoca che esalta il mito di un progresso indefinito, che vuole tagliare le radici con il passato, la tradizione diventa un ostacolo perché concepita come una realtà morta. La tradizione retta-mente intesa non è mai un puro "deposito" statico ma piuttosto un dinamismo continuo alla quale ogni nuova generazione apporta il proprio. Essa dunque non riguarda semplicemente il nostro passato, ma è innovativa, aperta a tutte le domande sul presente. Nella trasmissione del proprio patrimonio spirituale e culturale ogni generazione si misura con un compito di straordinaria importanza e delicatezza, che costituisce un vero e proprio esercizio di speranza. *La tradizione, per essere veramente se stessa, ha bisogno che ogni generazione se ne riappropri vitalmente.*

2.1.2. *Educare alla tradizione per una comunità ecclesiale*, rappresenta molto più che la trasmissione di nozioni astratte relative alla fede e alla morale, dal momento che l'atto mediante cui si comunica la fede della Chiesa implica sempre un *e-ducere* (tirar fuori) dalla solitudine del peccato e della lontananza da Dio e dai fratelli, per condurre alla comunione con Dio e i fratelli. La tradizione dunque non si 'insegna' nel senso stretto del termine, ma si media, si testimonia. L'educazione si comunica con le bocche e cammina sulle gambe degli educatori che sono testimoni¹⁵.

2.2. *Il dopo Verona e la dimensione educativa della pastorale*

La fede in *Cristo risorto che vive nella sua Chiesa* è il riferimento teologico basilare del Convegno Ecclesiale di Verona capace realmente di aprirci a una speranza in grado di dare senso pieno alla storia nostra e a quella degli altri.

Di qui alcune conseguenze teologiche per un progetto educativo ecclesiale *basato su alcuni riferimenti fondamentali*.

2.2.1. *Il primato di Dio, pienamente rivelato in Gesù Cristo, nella vita dell'uomo.*

Alla luce dell'intervento del Papa a Verona e della Nota dopo Verona, la testimonianza cristiana oggi richiede di "entrare [...] in un rapporto fecondo con il nostro tempo", nella coscienza che "il problema fondamentale dell'uomo di oggi [...] resta quello di Dio"¹⁶.

2.2.2. *L'assunzione della testimonianza come "forma dell'esistenza cristiana capace di far adeguatamente risaltare il grande 'sì' di Dio all'uomo, di dare un volto concreto alla speranza, di mostrare l'unità dinamica tra fede e ragione, eros e agape, verità e carità»* (n. 4).

Benedetto XVI dice che l'educazione alla fede che implica una testimonianza cristiana credibile: "Il lavoro educativo passa attra-

¹⁵ BENEDETTO XVI dice che bisogna sviluppare la "pastorale dell'intelligenza" che implica una testimonianza cristiana credibile: "Il lavoro educativo passa attraverso la libertà, ma ha anche bisogno di autorevolezza. Perciò, specialmente quando si tratta di educare alla fede, è centrale la figura del testimone e il ruolo della testimonianza. Il testimone di Cristo non trasmette semplicemente informazioni, ma è coinvolto personalmente con la verità che propone e attraverso la coerenza della propria vita diventa attendibile punto di riferimento. Egli non rimanda però a se stesso, ma a Qualcuno che è infinitamente più grande di lui, di cui si è fidato ed ha sperimentato l'affidabile bontà. L'autentico educatore cristiano è dunque un testimone che trova il proprio modello in Gesù Cristo, il testimone del Padre che non diceva nulla da se stesso, ma parlava così come il Padre gli aveva insegnato (cfr Gv 8,28). Questo rapporto con Cristo e con il Padre è per ciascuno di noi, cari fratelli e sorelle, la condizione fondamentale per essere efficaci educatori alla fede"

¹⁶ Nota pastorale dell'episcopato italiano dopo il 4° Convegno ecclesiale nazionale (29 giugno 2007)n. 4 ; cfr. anche i nn. 5 e 6.

verso la libertà, ma ha anche bisogno di autorevolezza. Perciò, specialmente quando si tratta di educare alla fede, è centrale la figura del testimone e il ruolo della testimonianza. Il testimone di Cristo non trasmette semplicemente informazioni, ma è coinvolto personalmente con la verità che propone e attraverso la coerenza della propria vita diventa attendibile punto di riferimento. Egli non rimanda però a se stesso, ma a Qualcuno che è infinitamente più grande di lui, di cui si è fidato ed ha sperimentato l'affidabile bontà. L'autentico educatore cristiano è dunque un testimone che trova il proprio modello in Gesù Cristo, il testimone del Padre che non diceva nulla da se stesso, ma parlava così come il Padre gli aveva insegnato (cfr Gv 8,28). Questo rapporto con Cristo e con il Padre è per ciascuno di noi, cari fratelli e sorelle, la condizione fondamentale per essere efficaci educatori alla fede”.

2.2.3. *La centralità della persona umana*: il destinatario ultimo della nostra testimonianza di credenti in Cristo risorto è la persona umana nella sua condizione di vita, nelle sue dimensioni esistenziali fondamentali, che il Convegno di Verona ha indicato nei suoi ambiti principali: gli affetti, il tempo del lavoro e della festa, la fragilità, la tradizione, la cittadinanza; la dimensione educativa è stata evocata trasversalmente in riferimento a tutti gli ambiti.

2.2.3.1. *La centralità della persona e della sua educazione* suppone non solo una “pastorale integrata”, ma anche la capacità di dare forma pastorale a quel primato della *questione antropologica* che costituisce l'esito maturo della svolta culturale della Chiesa italiana. La sfida educativa è legata alla questione antropologica in quanto non si può educare se non alla luce di un progetto di persona e di società che si rifaccia alla concezione cristiana dell'uomo, che trova la sua vera luce nel mistero del Verbo incarnato (cfr. GS 22).

2.2.3.2. *La questione antropologica* si inserisce nella più ampia *questione della verità*. Nella Nota dopo Verona si afferma che “*Il diffondersi della sfiducia verso la capacità dello spirito umano di raggiungere una verità non puramente soggettiva e provvisoria, bensì oggettiva e impegnativa, genera non raramente la messa in questione dell'esistenza stessa di tale verità, con la conseguenza di ritenere assurda ogni posizione, a cominciare da quella cristiana, che indichi la via per guadagnarla e ne prospetti le prerogative e le esigenze*” e si avverte la necessità di “*saper mostrare lo stretto legame esistente tra verità e libertà e come la coscienza umana non esca mortificata, ma anzi arricchita, dal confronto con la verità cui la fede ci fa rivolgere*”¹⁷.

¹⁷ Nota pastorale dell'episcopato italiano dopo il 4° Convegno ecclesiale nazionale (29 giugno 2007),n.15.

Nella prospettiva giudaica e cristiana la Verità è una verità vivente e personale. Non è un'idea, né il puro frutto di una ricerca teorica.

3.0. In un simile contesto l'impegno della Chiesa per **educare ad una fede consapevole e libera** e alla testimonianza coraggiosa del Signore Gesù assume un valore importante per far uscire la nostra società dalla crisi educativa che la affligge.

Bisogna allora impostare una "*pastorale dell'educazione*" passando dai valori teologici ad una prassi quotidiana che diventi pedagogia pastorale.

Educare è favorire una "tras-formazione", cioè una azione che conforma a Gesù Cristo. Il Battesimo che abbiamo ricevuto è un seme destinato a crescere in noi. Il dono della vita nuova di Cristo Risorto, che nello Spirito ci viene realmente comunicata, chiede di essere accolto, interiorizzato e fatto fruttificare in un'esistenza trasformata dalla carità. Dalla Parola di Dio Viva ed Eterna noi siamo generati ed educati nella fede. La Sacra Scrittura, interpretata nella Tradizione viva della Chiesa, deve diventare sempre di più il riferimento fondamentale e reale della formazione cristiana.

Ci dobbiamo chiedere: "*Che cosa comporta concretamente questo impegno di intendere la formazione come conformazione a Cristo?*".

3.1. Vanno verificati i percorsi fondamentali della formazione cristiana:

- *l'iniziazione cristiana* che si propone di preparare ed educare alla vita di fede inserendo nella compagine ecclesiale;
- *la formazione permanente*, nella modalità anche di un'auto-formazione, che vuole approfondire e far maturare una fede più consapevole e "adulta", attenta non solo all'età ma anche alle diverse condizioni e momenti particolari della vita;
- *la preparazione dei formatori e degli educatori* che nella Chiesa sono chiamati a loro volta ad un impegno educativo e ad accompagnare gli altri in un cammino di fede.

3.2. Occorre elaborare criteri adeguati per una verifica formativa

3.2.1. *La formazione cristiana nasce dall'incontro con Cristo;* avviene per un dono dello Spirito e del Corpo Eucaristico del Signore. Deve esserci la convinzione che proprio l'appartenenza a Cristo fonda l'autorevolezza della proposta educativa e apre ad una prospettiva di speranza. Ha detto Benedetto XVI: "*In un simile contesto l'impegno della Chiesa per educare alla fede, alla sequela e alla testimonianza del Signore Gesù assume più che mai anche il valore di*

un contributo per far uscire la società in cui viviamo dalla crisi educativa che la affligge, mettendo un argine alla sfiducia e a quello strano “odio di sé” che sembra diventato una caratteristica della nostra civiltà”¹⁸.

3.2.2. La formazione è integrale, coinvolge tutta la persona. Troppo spesso ci si è accontentati di una educazione solo “intellettuale”, di conseguenza astratta, e incapace di interpretare la vita per saperla poi orientare in modo diverso, a partire dalla Verità rivelata e donata. Accanto all’esperienza diretta è quindi necessario recuperare il valore della riflessione, della progettualità e dell’interpretazione dell’esperienza, sostenuta dall’accompagnamento educativo.

3.2.3. La formazione implica una fraternità. L’educazione e la formazione mettono in gioco un rapporto significativo tra educatore ed educando e di entrambi con la verità, la bellezza e la bontà alle quali affidare il senso dell’esistenza. Occorre arrivare alla convinzione personale, ad interiorizzare il valore ricevuto. Il senso della vita non lo si inventa ogni volta di nuovo, ma lo si scopre nella mediazione educativa che rimanda alla figura imprescindibile di un maestro, di un educatore che sia un testimone in un contesto di reciproca stima e fiducia.

3.2.4. È una comunità intera ad essere investita di un compito educativo, anche se poi deve esprimere competenze e figure educative specifiche. Si cresce in una comunità, in un gruppo, e si matura sostenendosi a vicenda e si cammina insieme lungo la strada del Vangelo con l’aiuto e sotto la guida di educatori, che siano autentici testimoni.

4.1 In un contesto di pluralismo e di complessità si tratta di offrire una solida formazione che metta ciascuno in condizione di non smarrire la propria identità senza isolarsi o peggio fuggire dal mondo. Si tratta di portare avanti un proficuo lavoro formativo educando all’arte di un dialogo rispettoso ed aperto alla sincera ricerca della verità.

4.2. L’impegno della comunità ecclesiale nei confronti di una educazione specifica alla vita di fede non esclude, ma rimanda e presuppone un impegno della famiglia, della scuola e di tutte le altre

¹⁸ BENEDETTO XVI, *Discorso alla Chiesa di Roma*, 11 giugno 2007.

agenzie implicate nella formazione, ad educare secondo una visione dell'uomo "alta", aperta alla trascendenza. La comunità cristiana stessa, oltre a dover collaborare ed interagire, sia sul piano del confronto, sia della *collaborazione con tutti i luoghi educativi e culturali*, si impegna a porre in prima persona nella forma di un "segno" il felice intreccio tra educazione dell'uomo ed educazione del cristiano come l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica statale, la lunga e feconda tradizione oratoriana e delle scuole cattoliche ci insegnano.

4.3. Educare alla fede significa aver presente tutto *l'uomo nella sua "complessità"* e non solamente una sua dimensione come può essere quella religiosa, tanto più che è la nostra stessa fede a richiamarci ad una spiritualità profondamente incarnata nella vita in cui si trasfigurano tutte le dimensioni dell'umano. Così pure qualsiasi altro approccio veramente educativo dovrà considerare la dimensione spirituale aperta alla trascendenza se non vuole impoverire la persona.

4.4. Sarà particolarmente utile *curare raccordi e sinergie tra le diverse realtà che operano nel campo educativo ed anche tra i vari settori pastorali coinvolti*, nella consapevolezza di vivere in un tempo nel quale diventa essenziale essere capaci di una fede che sa dirsi nel linguaggio e nel vissuto dell'oggi. "Solo lavorando *"in rete"*, nel reciproco ascolto, attento e rispettoso della specificità di ciascuno, è possibile elaborare un progetto educativo organico che non rischia di disorientare, ma è capace di trasmettere valori condivisi.

Da questo deriva una *pastorale integrata*, che metta in campo tutte le energie di cui il popolo di Dio dispone, valorizzandole nella loro specificità e al tempo stesso facendole confluire entro progetti comuni, definiti e realizzati insieme"¹⁹. Si tratta di stabilire un approccio che permetta alle comunità cristiane di superare una visione troppo settoriale del proprio impegno pastorale a servizio dei giovani e di ricomporre la frammentazione individualistica e campanilistica e di evidenziare possibili percorsi di continuità educativa tra famiglia, scuola, territorio e comunità cristiane.

4.5. Necessità di un nuovo spirito di *condivisione e di convergenza nell'associazionismo laicale*. Ci si domanda come far sì che i gruppi, i movimenti, le associazioni di ispirazione cristiana che hanno come compito quello della mediazione tra fede e vita, svolgano questo compito avendo come riferimento comune la comunità cristiana.

¹⁹ CEI, Nota pastorale dopo Verona, n. 25.

La verifica va fatta su alcuni punti:

- L'Associazione cattolica si pone a servizio della Chiesa per edificare il progetto pastorale unitario della stessa Chiesa. Non devono emergere parallelismi o estraneità ma, semmai, pur nel rispetto del pluralismo, la ricerca di convergenze, integrazioni, collaborazioni sistemiche e strategiche.
- È indispensabile un *luogo di discernimento interassociativo* su queste questioni. Le associazioni hanno il dovere di aggiornare e informare i pastori e la comunità cristiana sulle *questioni di rilevanza etica/educativa* e insieme (pastori e associazioni laicali) *vanno individuate le sfide da interpretare alla luce dello Spirito*.

Si tratta di rimotivare la “testimonianza organizzata” in gruppo. Oggi in non pochi cristiani si trova difficilmente la motivazione all'associarsi, al prendersi la responsabilità di un organismo vivente come è l'associazione, al non limitarsi alla testimonianza individuale e occasionale.

5.1. Se uno dei problemi fondamentali per il futuro dell'umanità è il ruolo *dell'educazione, la scuola e l'università sono tra i luoghi privilegiati per dare ragioni di vita e di speranza alle nuove generazioni*, attraverso un sapere e una cultura elaborati criticamente, sulla base di una concezione della persona e della vita ispirata ai valori evangelici. Oggi la scommessa che i cristiani siamo chiamati a giocare dentro la scuola è quella di salvaguardare l'unità della persona senza annullare le differenze e rispettando la complessità e di educare un retto uso della ragione umana che rischia di essere privata della possibilità di conoscenza dell'essere come vero, buono e bello.

La pastorale della scuola è servizio alla salvezza dell'uomo; i cristiani rendono testimonianza esplicita a Cristo nella vita della scuola, mostrando come la fede in Lui arricchisce la vita dell'uomo in tutte le sue manifestazioni positive e la riscatta dai decadimenti che la insidiano, rendendola autenticamente umana. In una *scuola pubblica, sia essa paritaria che statale*, fondata sull'autonomia e sull'apertura al territorio non è accettabile la tesi che considera la scuola mondo separato ed estraneo alla missione propria della comunità cristiana²⁰.

²⁰ Il Santo Padre Benedetto XVI nel discorso per il convegno della Chiesa di Roma del giugno 2007 ha detto: “ Nell'educazione alla fede un compito molto importante è affidato **alla scuola cattolica**. Essa infatti adempie alla propria missione basandosi su un progetto educativo che pone al centro il Vangelo e lo tiene come decisivo punto di riferimento per la formazione della persona e per tutta la proposta culturale. In

5.2. L'obiettivo generale è quello di *consolidare il carattere organico della pastorale della scuola e dell'università* attraverso l'integrazione con gli altri settori diocesani della pastorale d'ambiente e della pastorale ordinaria, armonizzando i percorsi dell'iniziazione cristiana con la pastorale giovanile, familiare e culturale.

5.3. La scuola, quella statale attraverso soprattutto l'insegnamento della religione e ancor più quella cattolica, può diventare un luogo privilegiato per l'elaborazione culturale alla luce del Vangelo, in una prospettiva che superi le fratture tra l'intellettuale e l'affettivo e tenga conto dell'integralità dell'esperienza umana. La separazione tra i cammini formativi dell'educazione cristiana e quelli della scuola, produce non solo una caduta della valenza educativa della scuola, ma anche la percezione nei giovani del valore privato o superfluo dell'esperienza della fede. L'educazione è l'esito di una rete di relazioni tra soggetti educanti. È un fatto "corale", non una funzione specialistica. Ciò non preclude, anzi comprende, la necessità di distinguere compiti e responsabilità tra i diversi soggetti.

5.4. Il nostro *cammino pastorale* di questi anni, dentro il programma decennale della Chiesa italiana centrato sulla conversione missionaria delle chiese particolari e delle comunità cristiane ci ha portato a sottolineare i seguenti punti:

- *Il soggetto adeguato di pastorale della scuola è la comunità cristiana nel territorio e nell'ambiente (chiesa particolare, parrocchie, aggregazioni ecclesiali);*
- *Nell'animazione cristiana della scuola è essenziale la testimonianza singola e associata del laicato e cioè dei soggetti che costituiscono la comunità educativa scolastica e formativa (docenti, genitori, studenti). L'identità vocazionale del laico che opera nella scuola deve realizzarsi nel quotidiano della sua missione educativa. L'autenticità di un'opera educativa si misura dal fatto che è per se stessa missionaria. La missionarietà è la misura della verità dell'educazione cristiana che si sta realizzando. La scuola, dove è possibile incontrare tutti i giovani può diventare in questo*

convinta sinergia con le famiglie e con la comunità ecclesiale, la scuola cattolica cerca dunque di promuovere quell'unità tra la fede, la cultura e la vita che è obiettivo fondamentale dell'educazione cristiana.

Anche le **scuole statali**, secondo forme e modi diversi, possono essere sostenute nel loro compito educativo dalla presenza di insegnanti credenti – in primo luogo, ma non esclusivamente, i docenti di religione cattolica – e di alunni cristianamente formati, oltre che dalla collaborazione di tante famiglie e della stessa comunità cristiana. La sana laicità della scuola, come delle altre istituzioni dello Stato, non implica infatti una chiusura alla Trascendenza e una falsa neutralità rispetto a quei valori morali che sono alla base di un'autentica formazione della persona”.

modo un luogo privilegiato di pastorale giovanile, perché mette in comunicazione vera persone di generazioni diverse, senza per questo sfociare nel proselitismo.

- *Gli educatori cristiani*, professionalmente preparati e umanamente maturi, senza rinunciare alla propria identità cristiana ma nel rispetto della natura della scuola, hanno la possibilità di dare la propria *testimonianza credente* instaurando un dialogo serrato con i giovani fondato sulla ascolto e sulla reciproca stima, che se non condurrà alla riscoperta della fede servirà, secondo il metodo di don Milani a “turbare l’animo” dei giovani dalle superficiali sicurezze, dai luoghi comuni indotti dalle manipolazioni massmediali e a orientarli a scoprire valori autenticamente umani e a rendersi corresponsabili per la realizzazione di una comunità educante e aperti alla trascendenza e all’incontro con Gesù Cristo.

5.5. Non bisogna certo dimenticare *le difficoltà che sono presenti nella scuola*: la crisi di motivazione di tanti docenti, la scarsa considerazione dell’istituzione scolastica presso gli studenti e larghi settori della società, la dimenticanza del senso dei valori della propria cultura. Non bisogna poi dimenticare il *mancato riconoscimento di una effettiva libertà scolastica* dovuta ad antichi pregiudizi da parte di quelli che Luigi Sturzo chiamava “i bigotti del laicismo”, ai quali corrisponde poca sensibilità anche in taluni ambiti ecclesiali circa la *funzione della scuola cattolica*. Ma è necessario un impegno di tutti perché la scuola torni ad essere un punto di riferimento per la crescita delle nuove generazioni soprattutto attraverso *insegnanti spiritualmente e professionalmente formati* che siano punto di riferimento per la loro intensa umanità, per la profondità della loro cultura e la serietà della loro relazione con gli studenti.

6. Conclusioni

Ci limitiamo ad alcune sottolineature:

1. *Riconoscere il positivo che c'è.*

Il problema dell’educazione è il problema dell’orientamento di un cammino “di generazione in generazione”: l’intervento della Chiesa sull’educare, non è un iniziare “da zero”. La crisi dei giovani è in gran parte derivata da una crisi degli adulti. Gli adulti hanno bisogno di riacquistare la giusta stima di sé, di essere aiutati a ripartire dal positivo della loro esperienza, di riscoprire la consapevolezza della loro responsabilità nei confronti delle nuove generazioni..

2. *La verità piena dell'uomo*

L'istanza educativa è costitutiva della natura relazionale dell'uomo e da essa dipende in primo luogo la nostra capacità di vivere come persone libere e responsabili, generatrici a nostra volta di libertà e responsabilità, in un contesto sociale che, proprio per questo, può diventare sempre più umano. Decisiva è la proposta di una figura piena dell'umano: questo fa parte essenziale della proposta cristiana dell'educare, ed è un valore proposto "per tutti". Nell'educare bisogna riferirsi ad un'antropologia completa, integrale e autentica, non solo saputa e affermata in teoria, ma testimoniata in concreto nella gioia e nella speranza. È necessario dare visibilità ad una verità profonda dell'uomo.

3. *Si educa solo nell'insieme*

L'istruzione o l'addestramento possono essere settoriali e possono essere attribuiti a qualche soggetto singolo; l'educazione è solo nell'insieme: insieme nei soggetti che vi operano, compresa la persona educata, insieme negli ambiti, andando oltre al particolare e al settoriale per condividere e mettere in rete. Il *soggetto adeguato* dell'educazione può essere soltanto una vera *comunità educante*, ossia una rete solidale e responsabile di legami in funzione della crescita dei più giovani e della qualità umana del contesto in cui si vive. Ciò esige una collaborazione tra genitori e insegnanti, una unità profonda che coinvolga tutta la comunità, famiglie ed educatori, nella totalità della loro vita..

4. *Educare con un progetto*

Tenendo presente che l'educazione è per la vita si rivela sempre più necessaria l'elaborazione di percorsi e strumenti capaci di accreditarsi *come progetto* che pur valorizzando il passato guarda al futuro. Essi andranno ripensati di volta in volta secondo il mutevole clima culturale: è qui che pedagogia e filosofia dell'educazione hanno un compito attuale e non possono far riferimento soltanto a gloriose tradizioni passate. Viene richiesta a tutti la fatica di conoscere il *kairòs*, il tempo propizio, che sta passando veloce, conoscendo positivamente le sue risorse e potenzialità per metterle in grado di agire in modo fecondo, e nello stesso tempo sterilizzando, con attento e coraggioso spirito critico, i virus che porta con sé e domando le sue energie dirompenti.

5. La proposta educativa cristiana non si basa solo su un discorso ma sul fascino della Bellezza di Gesù Cristo

Il nucleo dell'educare cristiano è *l'incontro con la persona di Gesù* e la risonanza con il suo Volto che cambia la vita e da all'esistenza umana un orientamento nuovo (Cfr. Deus Caritas est, n.1). Secondo quanto ha detto Gesù "Uno solo è il vostro maestro, il Cristo, e voi siete tutti fratelli" (cfr Mt 23,8-10).

All'inizio della fede c'è un avvenimento di bellezza che ti affascina, ti atterra, ti convince. Non possiamo pretendere di sostituirlo con discorsi o con ragionamenti. Solo nella bellezza di Dio che risplende nel volto di Gesù Cristo il cristianesimo si presenta in tutta la sua verità, in tutta la bontà e in tutta la sua forza persuasiva.



1. Gli obiettivi della pastorale della scuola 2008/2009

Mons. Bruno STENCO, Direttore UNESU



1. Premessa

Il Programma di pastorale della scuola per l'anno 2008/09 prevede, oltre al Convegno Nazionale che sarà celebrato a Roma l'11-14 febbraio 2009, l'incontro con i vescovi delegati delle conferenze episcopali regionali del settore, con i responsabili del coordinamento regionale e con i membri delle commissioni o organismi costituiti.

Il testo del Programma precisa: "In data da stabilirsi, d'intesa con i Vescovi delegati delle Conferenze Episcopali regionali e con i responsabili regionali di pastorale della scuola, incontrerò nel corso del 2008.09 tutte le Consulte Regionali. Saranno oggetto di verifica i seguenti punti:

- *la professionalità e spiritualità del docente e dirigente cattolico; l'associazionismo professionale;*
- *studenti e animazione cristiana della scuola; l'associazionismo studentesco;*
- *genitori corresponsabili e competenti; l'associazionismo genitoriale;*
- *convergenza del laicato cattolico impegnato nel campo dell'educazione e della scuola;*
- *il coinvolgimento a livello diocesano delle parrocchie nella pastorale della scuola in una prospettiva di pastorale integrata.*

Ogni regione ecclesiastica si impegnerà a preparare un dossier".

L'iniziativa è solo la tappa di un tracciato che insieme, Ufficio Nazionale, Consulta Nazionale e Diocesi, ci siamo proposti come membri della Chiesa per non far mancare, doverosamente, il contributo della comunità cristiana in quanto tale e dei fedeli singoli e associati in quanto cittadini affinché il sistema educativo di istruzione e di formazione professionale del nostro Paese possa sempre meglio corrispondere alle sue intrinseche finalità istituzionali di formazione integrale della persona e di edificazione del bene comune attraverso l'istruzione e la formazione.

L'iniziativa, cioè, è pienamente comprensibile solo se si considera il cammino compiuto tutti insieme, anche tramite la Consulta Nazionale, nel corso degli anni e potrà essere utile solo nella condivisione degli obiettivi che si propone di raggiungere.

A questo scopo richiamo sinteticamente alcuni punti, peraltro insistentemente ribaditi e illustrati anche nel programma 2008/09 che vi è stato inviato e comunque reperibile nel sito dell'Ufficio in www.chiesacattolica.it.

1. Obiettivo generale e punti fermi

L'obiettivo generale dell'Ufficio Nazionale di pastorale della scuola rimane quello di renderla più organica in tutte le Chiese particolari. Il cammino di questi anni, dentro il programma decennale della Chiesa italiana centrato sulla conversione missionaria delle chiese particolari e delle parrocchie ("Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia") ci ha portato a sottolineare i seguenti punti:

- il soggetto adeguato di pastorale della scuola è la comunità cristiana nel territorio (chiesa particolare e parrocchie);
- nell'animazione cristiana della scuola è essenziale la testimonianza singola e associata del laicato e cioè dei soggetti che costituiscono la comunità educativa scolastica e formativa (docenti, genitori, studenti);
- molto importante coinvolgere "in rete" nel territorio scuola, famiglia, comunità cristiana.

La pastorale della scuola/educazione si articola contemporaneamente come:

- cura pastorale delle persone singole ed associate operanti e presenti nella scuola e loro coordinamento;
- animazione, ispirata e illuminata dal riferimento all'antropologia compiuta, della vita della scuola (evangelizzazione della scuola);
- consapevolezza ecclesiale della comunità cristiana sia delle proprie responsabilità in campo educativo, sia di ciò che riceve dal mondo della scuola per una migliore autocomprensione dinamica di sé e del messaggio cristiano (inculturazione della fede).

2. Quattro qualificazioni costitutive della pastorale della scuola

La linea direttrice è quella di una pastorale della scuola come azione specifica, ma integrata nella pastorale ordinaria. Solo valorizzando contemporaneamente tutte queste componenti la pastorale della scuola è organica e completa. Si tratta di una realtà esigente che possiede quattro qualificazioni costitutive: *continuativa, articolata, organica, globale*.

Continuativa: e cioè non episodica e saltuaria, ma costante, programmata: lo esige in gran parte l'avvenire educativo delle nuove generazioni che richiede prima di tutto continuità tra passato, presente e futuro.

Articolata: l'azione pastorale nella scuola non può essere opera di uno o di pochi ed in una sola direzione: ma è convergenza operativa di numerose persone (docenti, genitori, alunni, rappresentanti delle forze sociali, personale dirigente e personale non insegnante) operanti in diverse direzioni: sul piano più strettamente pedagogico-educativo, su quello culturale, su quello didattico, su quello disciplinare ed organizzativo, ecc.

Organica: un intervento pastorale, se vuole essere efficace, deve coordinare le presenze e gli interventi in vista di un obiettivo comune, così come opera un organismo vivente orientando l'azione delle parti al bene del tutto.

Globale: la pastorale, se vuole riuscire fruttuosa, deve farsi carico di tutto ciò che influisce educativamente sulle persone appartenenti ad un determinato "ambiente": così, per il mondo della scuola, l'attenzione pastorale deve rivolgersi certamente alle persone degli studenti (il soggetto primo della scuola), ma anche alle persone degli insegnanti e dei dirigenti e di tutti gli altri operatori della scuola; non solo, ma deve rivolgersi ai contenuti culturali che nella scuola si trasmettono, al complesso delle attività parascolastiche, ricreative che la scuola promuove, ecc.

3. *"La scheda" inviata il 16 gennaio 2006 ai Vescovi delegati delle conferenze episcopali regionali da parte della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università*

Vi si afferma: "In considerazione delle accresciute competenze delle regioni civili nel campo dell'istruzione e della formazione scolastica e universitaria, e al fine di garantire un supporto pastorale organico e continuativo ai vari ambiti in cui si articola e si concretizza l'educazione della persona, specie in età evolutiva, è opportuno affidare a un unico vescovo delegato per ciascuna regione ecclesiastica il settore pastorale comprendente:

- la pastorale dell'educazione;
- la pastorale della scuola e dell'irc, con specifica attenzione alla scuola cattolica e alla formazione professionale;
- la pastorale universitaria.

L'art. 44 dello Statuto CEI (*Collaborazione con i Vescovi delegati e gli incaricati regionali*), al comma 1, afferma che «Le Conferenze Episcopali Regionali eleggono i Vescovi delegati per settori di attività pastorale **possibilmente in corrispondenza con quelli propri delle Commissioni Episcopali della Conferenza Nazionale**, anche per favorire gli opportuni collegamenti con i relativi organi statutari della CEI».

Il Vescovo responsabile delegato del settore sarà adeguatamente coadiuvato da uno o più delegati regionali con l'incarico di promuovere, sostenere e coordinare *l'ambito pastorale regionale per l'educazione, la scuola/irc e l'università*.

Si è notato che in alcuni casi non sembra garantita questa completezza e organicità. Essa va recuperata soprattutto in riferimento al coordinamento regionale della pastorale universitaria.

Sarebbe opportuno che ci si orientasse, **anche a livello diocesano**, a tenere presente nei limiti del possibile questa stessa attenzione (un unico responsabile e più delegati di settore) anche nella costituzione dell'Ufficio di pastorale dell'educazione, della scuola e dell'università".

È chiaro che ogni Conferenza Episcopale regionale dovrebbe almeno aver redatto uno Statuto per la costituzione di una Consulta regionale. Rimando, per chi ancora non si fosse dato questi strumenti, a quello proposto dall'Ufficio Nazionale (reperibile nel sito) oppure a quelli redatti da alcune conferenze regionali.

È anche doveroso che ogni Consulta Regionale elabori il suo programma annuale considerando i tratti della pastorale della scuola che dev'essere continuativa, organica, sistematica e globale.

2. Preparazione di un dossier

Nell'animazione cristiana della scuola è essenziale la testimonianza singola e associata del laicato e cioè dei soggetti che costituiscono la comunità educativa scolastica e formativa (docenti, genitori, studenti. È su questa dimensione essenziale della pastorale della scuola che si vuole concentrare la verifica regionale.

1. Le questioni essenziali

La domanda è come far sì che le associazioni laicali di ispirazione cristiana dei docenti e anche dei dirigenti attualmente operanti nella scuola statale e nella scuola cattolica (AIMC, ANIR, DIESSE, DISAL, UCIIM), dei genitori (AGe, AGeSC, CONFEDEREX) e degli studenti (GS, MSC, MSAC) che hanno come compito quello della mediazione della fede nella vita della scuola, svolgano questo compito avendo come riferimento comune la comunità cristiana di cui il direttore dell'ufficio è l'espressione.

La verifica va fatta su alcuni punti:

1. L'Associazione opera nella scuola, ma si pone a servizio della Chiesa per edificare il progetto pastorale unitario della stessa Chiesa. Non devono emergere parallelismi ma, semmai, pur nel rispetto del pluralismo, la ricerca di convergenze, integrazioni, collaborazioni sistemiche e strategiche.
2. È indispensabile un luogo di discernimento interassociativo su queste questioni.

a) Le associazioni hanno il dovere di aggiornare e informare i pastori e la comunità cristiana sui processi di riforma della scuola e

sulle questioni di rilevanza etica/educativa e insieme (pastori e associazioni laicali) vanno individuate le sfide da interpretare alla luce dello Spirito che interpella la comunità cristiana. Perché oggi il ruolo del laicato associato non appare efficace: cosa manca? Forse un luogo ed un tempo di discernimento autorevole ecclesiale? Forse una strategia comune? Forse la consapevolezza del radicamento nella fede cristiana? Forse una riscoperta della funzione educativa?

b) La *comunità cristiana* è chiaramente il luogo teologico e concreto di vita ecclesiale, ma non sono ancora chiare e condivise le caratteristiche pastorali di coloro che devono 'guidare' la comunità soprattutto in relazione alla promozione del laicato impegnato nella scuola come docente. Sembra che *la comunità non sia capace* di far nascere, crescere o di sostenere nel tempo un'azione orientata ai soggetti (docenti, dirigenti, genitori, studenti) che conduca verso un impegno collegiale. Al riguardo occorrerebbe un'azione molto più determinata.

c) L'elemento caratterizzante e più difficoltoso dell'associazionismo "cattolico" è quello della "testimonianza organizzata in gruppo. La difficoltà maggiore è la motivazione all'associarsi, al prendersi la responsabilità di un organismo vivente come è l'associazione, al non limitarsi alla testimonianza individuale e occasionale. Perché oggi un docente, un genitore, uno studente cattolico dovrebbe aggregarsi? I dati ci parlano di un calo numerico degli associati. È un fenomeno da interpretare nelle diverse realtà, che devono stimolare un rinnovato impegno da parte dei responsabili della pastorale della scuola e della Consulta regionale per la scuola.

d) Il *carisma specifico* è ciò che definisce e distingue un'associazione. Come viene vissuto e come si è andato strutturando lo evidenzia l'evoluzione storica di ogni associazione. Una delle attuali questioni che sovente caratterizza l'associazione, provocando anche profonde "crisi", riguarda appunto lo "status" di identificazione ecclesiale e sociale dell'associazione stessa. È una questione che richiede da una parte la consapevolezza del fondamento teologico-ecclesiale dell'apostolato dei laici nell'ambito del "mondo scolastico" e la loro libertà associativa in ordine al perseguimento di fini comuni e dall'altra lo spirito di comunione ecclesiale e la fiducia che è necessario oggi, per il bene della scuola, che i cattolici individuino dei punti di convergenza per orientare la loro azione.

e) Il direttore dell'ufficio diocesano deve sostenere la formazione permanente dei fedeli e in particolare di quelli associati. Per questi ultimi un ruolo importante è quello che compete al Consulente/Assistente Ecclesiastico o dai sacerdoti incaricati ad hoc nei gruppi/movimenti ecclesiali.

Pur non essendo associazioni in senso stretto, è opportuno raccogliere i dati delle scuole cattoliche federate: CONFAP, FIDAE, FISM, FAES, FOE.

2. Raccolta di dati a livello diocesano/provinciale

2.1. Censimento delle principali aggregazioni di docenti, genitori, studenti... presenti nel territorio regionale (con presidenti, responsabili, assistenti/consulenti ecclesiastici, numero iscritti, sede, posta e-mail, indirizzo...):

- individuare le principali iniziative culturali-formative e di spiritualità... sia per gli iscritti sia per il territorio;
- individuare le principali potenzialità e punti di debolezza nei confronti della società, della chiesa, della scuola;
- periodicità di incontri delle associazioni a livello provinciale e principali temi trattati;
- ogni realtà (aggregazione...) individui e suggerisca i principali contributi che intende offrire alla scuola, alla chiesa, alla società e le principali richieste che ha da rivolgere alla scuola, chiesa, società;
- rapporto con le parrocchie;
- lasciare spazio per eventuali contributi e richieste...

Nome associazione	Breve presentaz. dell'associazione	Provincia	n. assoc.	presidente	assistente
PRESIDENTE REGIONALE	* iniziative culturali e formative	1)			
	* periodicità incontri	2)			
	* periodicità incontri	3)			
Nome cognome	e temi trattati	4)			
Indirizzo	* suggerimenti:				
Posta e-mail	cosa intende offrire alla Chiesa				
	* cosa si intende dalla Chiesa				
	* rapporto con le parrocchie				
	* punti deboli e punti forti				
	* altro				

CENSIMENTO SCUOLE CATTOLICHE - ANNO 2008/2009

Regione	Scuole	Classi/sezioni	Alunni	Docenti relig./laici	Assistente
FISM					
Presidente...					
FIDAE					
Presidente...					
CONFAP					
Presidente...					
FOE					
Presidente...					
FAES					
Presidente...					

CENSIMENTO ASSOCIAZIONI - ANNO 2008/2009

<i>Regione</i>	<i>Sezioni</i>	<i>Associati</i>	<i>Assistente</i>
AGe			
Presidente...			
AGeSC			
Presidente...			
CONFEDEREX			
Presidente...			
GS			
Coordinatore...			
MSAC			
Presidente...			
MSC			
Presidente...			
AIMC			
Presidente...			
Diesse			
Presidente...			
DISAL			
Presidente...			
ANIR			
Presidente...			
UCIIM			
Presidente...			

2.2. Censimento degli Uffici diocesani:

- direttore, responsabili, eventuale statuto;
- consulta diocesana di pastorale della scuola e dell'educazione... eventuale statuto, periodicità di incontri, principali temi trattati nell'ultimo anno;
- individuare le principali iniziative formative-culturali a livello diocesano e a livello vicariale e /o zonale.

Ogni uffici individui i principali contributi che intende offrire alla scuola, alla società, e alle aggregazioni e le principali richieste che ha da rivolgere alla scuola, società ed aggregazioni

- individuare i punti di forza e di debolezza all'interno della pastorale ordinaria;
- individuare le principali richieste alle associazioni, alla società, alle parrocchie;
- lasciare spazio per eventuali contributi e richieste...

DIOCESI di	Indirizzo	e-mail
N. 1	Nome e indirizzo DIRETTORE Scuola Educazione Università Nome e indirizzo DIRETTORE I.R.C.	e-mail
N. 2	C'è la CONSULTA SCUOLA EDUCAZIONE Numero aderenti: Periodicità di incontri: (mens./bimest./trimest./semest./annuale)	Nome dei Membri
N. 3	Principali iniziative/attività anno 2007/2008: Argomenti trattati:	
N. 4	L'ufficio che cosa chiede: – alle aggregazioni laicali? – alla parrocchia? – alla diocesi? – alla CET?	L'ufficio che cosa offre: – – – –
N. 5	La Pastorale della scuola nella pastorale integrata: a) proposte: b) attuazioni: c) problematicità	
<p>VARIE</p> <p><u>Il ruolo indispensabile dei laici nella pastorale integrata della chiesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Individuare le principali iniziative per la formazione integrale dei fedeli cristiani laici impegnati nella scuola e nell'educazione che sono state messe in atto o si potrebbero mettere e in atto. – Come promuovere nella comunità cristiana la valorizzazione del 'ministero' del laico impegnato nella scuola e nell'educazione: proposte e suggerimenti. 		

3. A livello regionale

- Individuazione del responsabile... indirizzo completo...
- Eventuale statuto o/e regolamento.
- Si potrebbe fare un censimento completo delle presenze... a livello regionale; presidenti, responsabili, sacerdoti... delle principali realtà (organismi, associazioni, movimenti, agenzie impegnate nella scuola e nell'educazione...).
- Periodicità di incontro della Commissione regionale con i principali eventi (seminari, convegni...) le principali tematiche affrontate...
- Individuazione delle principali punti di forza e punti di debolezza.
- Il dialogo con le Autorità scolastiche ed amministrative e politiche locali.
- Il dialogo con le Commissioni pastorali regionali contigue (Pastorale giovanile, vocazionale, sociale e del lavoro, familiare...).

2. Comunità cristiana e parità scolastica: l'impegno dell'Episcopato triveneto

Don Edmondo LANCIAROTTA, Responsabile Regionale di Pastorale della Scuola del Triveneto



Premessa

Da sempre la scuola cattolica si sente *parte integrante del sistema educativo nazionale* di istruzione e di formazione del nostro paese. Da questo punto di vista la legge 62/2000 sulla parità ha semplicemente riconosciuto un dato di fatto. La scuola cattolica è consapevole di svolgere un servizio pubblico e per questo vuol essere aperta a tutti, contribuendo con la scuola statale a realizzare pienamente l'autonomia e a rispondere efficacemente all'emergenza educativa attuale.

Da una parte essa *rispetta la laicità della scuola* e dall'altra parte offre una sua identità di valori nel quadro di un *progetto educativo che promuove la persona nella sua integralità aperta ai valori trascendenti e radicato nei valori cristiani* che caratterizzano la storia del nostro Paese. La legittimazione della sua esistenza viene anzitutto dalla domanda di istruzione e di formazione che le famiglie e i giovani le rivolgono nell'esercizio del loro diritto civile di scelta educativa senza dover sostenere oneri aggiuntivi.

L'impegno principale della Commissione pastorale Scuola Educazione Università della CET, presieduta da S.E. Mons. Cesare Nosiglia, Vescovo di Vicenza e coordinata da d. Edmondo Lanciarotta, in questi ultimi anni si è orientato su *due fronti*: riscoprire la dimensione ecclesiale e la missione pastorale della scuola cattolica, riaffermandone l'attualità e l'originalità all'inizio del XXI secolo; e portare a compimento la parità sul piano economico finanziario. Particolari sono state due iniziative realizzate il 30 aprile 2006 ed il 6 aprile 2008 con interventi nei settimanali diocesani, conferenze stampa aperte ai quotidiani locali, diffusione di un messaggio sottoscritto da tutte le realtà del mondo cattolico in difesa della parità scolastica.

1. Intervento dei Vescovi del Triveneto

Ultimamente il tema della *scuola cattolica è stato al centro della preoccupazione dei Vescovi del Triveneto* nelle riunioni presiedute dal Patriarca Angelo Card. Scola a Zelarino il 30 settembre 2008 ed il 18 novembre 2008. I Vescovi hanno esaminato con viva preoccupazione la situazione delle scuole paritarie in seguito anche alla difficoltà, sempre più forte, di usufruire delle legittime – pur li-

mitate – forme di sostegno economico di cui le scuole hanno assolutamente bisogno per continuare a svolgere la loro funzione educativa. Il problema è gravissimo, in particolare, per le scuole materne paritarie che – nel solo Veneto – accolgono quasi 100.000 bambini interessando il 75% dell'intera popolazione scolastica regionale del settore. Il prezioso servizio educativo, da esse svolto, costituisce oltretutto una fonte di risparmio per lo Stato, la Regione e gli Enti locali. La chiusura di queste scuole – scelta dolorosa ma inevitabile se permane l'attuale situazione di sospensione o non conferma dei contributi dovuti – comporterebbe un ben più pesante aggravio alle finanze pubbliche. Accogliendo il pressante appello delle famiglie e delle scuole, la Conferenza Episcopale Triveneta chiede che tutte le istituzioni interessate ai vari livelli politici – nazionale, regionale e comunale – non privino la scuola paritaria del necessario sostegno. La “questione educativa” assume sempre più rilevanza fondamentale per il bene e il futuro della società ed esige pertanto un responsabile impegno da parte di tutti. I Vescovi del Nordest hanno poi deciso di costituire uno speciale comitato per monitorare la situazione e promuovere le forme più adeguate di mobilitazione e sensibilizzazione sui problemi e sulle questioni della scuola e delle scuole paritarie.

2. Il lavoro del Comitato al primo incontro il 3 dicembre 2009 presso la sede CET a Mestre

Il *Comitato*, voluto dai Vescovi, per monitorare la situazione e promuovere le forme più adeguate di mobilitazione e sensibilizzazione sui problemi e sulle questioni della scuola e delle scuole paritarie, composto dai presidenti regionali di FISM, FIDAE, AGESC, CONFAP, FOE, CISM, USMI, ANCI, rappresentante dell'Ufficio scolastico regionale, si è riunito (ad oggi), sotto la guida di S. E Mons. Cesare Nosiglia e coordinato da d. Edmondo Lanciarotta, due volte.

Nel primo incontro presso la sede della CET il Comitato ha ribadito e caldeggiato:

- *la centralità della scuola*, statale e libera, nella vita della nostra società attraverso una fattiva collaborazione di tutti i soggetti in campo per rispondere efficacemente all'emergenza educativa.
- *la necessità e l'urgenza di sbloccare immediatamente, da parte dello Stato, la quota di 133 milioni annui già destinati alle scuole per l'infanzia e di garantire la continuità di sostegno, da parte della Regione, alle scuole paritarie*: da ciò dipende, infatti, la loro reale sopravvivenza;
- *l'appello ad attuare finalmente la legge della parità scolastica* in quanto le scuole paritarie fanno parte a pieno titolo del sistema educativo di istruzione e di formazione italiano;
- *la concreta possibilità per le famiglie di esercitare il diritto a sce-*

gliere liberamente la scuola dei figli, nell'ambito di un sistema scolastico plurale e senza dover sostenere oneri aggiuntivi.

Sono stati individuati i seguenti strumenti:

a) *un'apposita "lettera messaggio" dei vescovi del Nordest a tutte le comunità cristiane, e letto ai fedeli di tutte le diocesi e radunati per la s.Messa domenica 21 dicembre 2008, sulla situazione in atto e sulla reale posta in gioco in quest'ambito educativo;*

b) *una speciale Giornata nel Veneto e Friuli Venezia Giulia per domenica 21 dicembre dedicata all'informazione, alla mobilitazione e alla sensibilizzazione e con l'iniziativa "Scuola aperta" in tutte le scuole cattoliche, (piccole e grandi), dalle scuole dell'Infanzia alle Superiori e ai Centri di Formazione Professionale con un'assemblea finalizzata all'informazione e alla sensibilizzazione nei riguardi sacerdoti e comunità cristiane, famiglie, amministrazioni civili e tutta la popolazione dei territori interessati. La scelta della domenica prima di Natale è motivata dalla gravità della situazione, dalla discussione in atto della Finanziaria, dal bilancio che si sta chiudendo nelle Amministrazioni Comunali, dalle prossime iscrizioni del nuovo anno scolastico;*

c) *Sostegno dell'iniziativa promossa in modo unitario e a livello nazionale dalla FISM-FIDAE-FOE-AGESC della raccolta delle firme;*

d) *Azione di sensibilizzazione nei settimanali e radio e televisioni diocesani in queste settimane (molto buona è stata la reazione della stampa locale ed anche nazionale, con diversi servizi interviste e dibattiti realizzati nelle televisioni locali e regionali);*

e) *Una conferenza stampa presieduta dai Vescovi Martedì 16 dicembre, alle ore 12.00, presso la sede della Conferenza Episcopale Triveneta a Zelarino-Mestre per presentare la Giornata con l'iniziativa della "scuola aperta".*

Tre gli obiettivi "positivi" della Giornata, ha spiegato l'arcivescovo di Vicenza mons. Cesare Nosiglia: informare, sensibilizzare e proporre. "Il fine di questa iniziativa – ha osservato – è sollecitare tutta la comunità cristiana e civile a prendere coscienza del problema che riguarda una scuola fortemente radicata nel territorio ed espressione di un valore molto radicato nella nostra popolazione. Si parla di far partecipare i cittadini alla cosa pubblica, di superare estraneità e disaffezioni, di federalismo fiscale e così via: la scuola paritaria offre questa concreta opportunità e lo fa giorno per giorno. Se vive infatti è perché i genitori e la comunità la sostengono con una partecipazione ed una corresponsabilità che vanno ben oltre la questione economica. La scuola è nata dal basso e porta con sé tale caratteristica di popolarità, è espressione dell'impegno di tutta la comunità locale". Nella Giornata di domenica ogni scuola paritaria d'ispirazione cattolica del Veneto e del Friuli Venezia Giulia è invitata a divulgare la recente Lettera dei Vescovi del Nordest su tale argomento e a favorire momenti di incontro e dialogo coinvolgendo

non solo le famiglie interessate ma tutti i soggetti del territorio e le realtà ecclesiali e civili

“La scuola paritaria – ha aggiunto mons. Nosiglia – è scuola di servizio pubblico perché è aperta a tutti. Il problema non è solo finanziario, va risolto alla radice: non vogliamo né elemosina né privilegi, ma solo il dovuto. Se la scuola paritaria è stata riconosciuta dalla legge istitutiva come parte integrante del sistema scolastico pubblico perché non se ne traggono le dovute conseguenze anche sul piano delle risorse finanziarie? Perché ogni anno occorre fare una battaglia per mantenere i finanziamenti dell’anno precedente? Una famiglia, soggetto riconosciuto dalla Costituzione nell’educazione dei figli, ha diritto di avere dallo Stato tale servizio per cui paga le tasse; dovrebbe liberamente e senza oneri aggiuntivi poter scegliere tra scuola statale e scuola paritaria. Questo avviene in quasi tutti i Paesi d’Europa: la laica Francia, ad esempio, paga gli insegnanti delle scuole cattoliche che è, come è ovvio, la voce più forte di spesa. Il pluralismo scolastico è norma acquisita in Europa, fonte di progresso e qualità della scuola”.

“Questa iniziativa – ha concluso mons. Nosiglia – è una prima mobilitazione della base. Ne potranno seguire altre e secondo modalità diverse, da definire. È necessario che il problema sia mantenuto vivo e seguito con impegno per non rischiare di dover, ogni anno, ritornare da capo e richiedere ciò che è dovuto. Il problema della parità deve trovare una soluzione stabile e garantita se vogliamo che le scuole possano continuare a svolgere serenamente ed efficacemente il loro servizio”.

Don Edmondo Lanciarotta (coordinatore della Commissione regionale della Conferenza Episcopale Triveneta nello stesso ambito) ha illustrato il contenuto della recente lettera dei Vescovi del Nordest sull’argomento e presentato il Dossier informativo *“La situazione della Scuola cattolica nel Triveneto”* con schede, dati e documentazione sull’argomento.

3. Finalità e struttura del Dossier

Il Dossier elaborato è uno strumento per sostenere le iniziative promosse dalla Conferenza Episcopale Triveneta per Domenica 21 dicembre 2008 in relazione alla Giornata della “scuola aperta” durante la quale – come si legge nel “Messaggio” inviato dai Vescovi alle comunità cristiane – le “scuole paritarie promuoveranno occasioni di incontro e visita alle loro strutture, attivando un’assemblea aperta a tutti, famiglie, docenti e personale, amministratori locali e popolazione”.

Il Dossier è composto di due parti. Nella prima, dopo la premessa ed il testo della lettera messaggio dei Vescovi del Triveneto,

in cui viene posto il grave problema economico all'interno della questione della parità scolastica, viene presentata la situazione delle Scuole dell'Infanzia ed Asili Nido (FISM), del Primo Ciclo e Superiori (FIDAE) e dei Centri di Formazione Professionale (CON-FAP, FORMA), con alcune considerazioni pastorali e le principali richieste fatta dai Vescovi al Presidente Galan e agli assessori regionali del Veneto. Nella seconda parte vengono offerte alcune schede con dati di carattere economico-finanziario, la consistenza delle nostre scuole a confronto con la scuola statale, ed alcuni esempi conclusivi che rivelano motivi di 'preoccupazione' per il futuro.

Gli obiettivi dell'Assemblea nelle singole scuole cattoliche del territorio sono:

- leggere ed approfondire i nuclei principali del 'Messaggio' inviato dai Vescovi in data 8 dicembre 2008, a firma del Vescovo Delegato S.E. Mons. Cesare Nosiglia, sulla situazione della scuola cattolica paritaria nelle nostre regioni,
- sensibilizzare le comunità cristiane e l'opinione pubblica sull'identità e le finalità della scuola cattolica all'interno del sistema educativo di istruzione e di formazione italiano,
- presentare la ricchezza e la varietà della scuola cattolica, dalle Scuole dell'Infanzia alle Superiori e ai Centri di Formazione Professionale presenti sul territorio, ed il loro prezioso patrimonio pedagogico a servizio dell'educazione delle giovani generazioni,
- richiamare il diritto della libertà di scelta dei genitori di scegliere la scuola per i propri figli senza ulteriori oneri,
- individuare le vie principali di soluzione definitiva al problema dei finanziamenti statali, regionali e comunali attraverso il dialogo fattivo con le autorità amministrative locali, che attraverso l'ANCI si sono rese disponibili a collaborare e ad offrire il proprio fattivo contributo anche con un particolare intervento pubblico,
- promuovere e consolidare il raccordo tra famiglia, scuola, comunità cristiana e territorio per un ambiente educativo idoneo a rispondere sempre più e meglio all'emergenza educativa attraverso l'indispensabile unità dell'atto educativo.

I destinatari dell'Assemblea sono genitori, docenti, dirigenti scolastici, personale della scuola, gestori, parroco, sacerdoti, membri dei Consigli Pastoral Parrocchiali (= CPP) e dei Consigli Pastoral Affari Economici (=CPAE), sindaci, assessori, rappresentanti dell'Amministrazione Comunale, associazioni e federazioni cattoliche che operano nella scuola e nell'educazione, aggregazioni ecclesiali e laicali, e popolazione tutta sensibile alle questioni educative e scolastiche chiamata a riflettere sul ruolo decisivo della scuola oggi.

Le modalità e l'organizzazione dell'Assemblea è lasciata alla singola scuola cattolica.

Ogni scuola è invitata ad individuare una o due persone disponibili e competenti a guidare l'Assemblea, riflettendo sul 'Messaggio' dei Vescovi, utilizzando liberamente il materiale del Dossier ed altra documentazione utile, come le ripercussioni sui mass media della conferenza stampa appositamente realizzata, presentando le caratteristiche principali della propria scuola all'interno della situazione locale, individuando prospettive economico-finanziarie, politico-culturali, ecclesiali-pastorali, che dalla propria realtà locale si presentino percorribili e concrete per il bene della scuola riconosciuta come comunità educativa e scuola della comunità.

4. Secondo incontro del Comitato il Mercoledì 7 gennaio 2009 al Cavallino (VE)

Per valutare le iniziative messe in atto nella speciale Giornata di "Scuola aperta" realizzata il 21 dicembre 2008, in relazione alla questione della scuola paritaria libera si è nuovamente riunito il Comitato. Unanimemente positivo è stato il giudizio sulla Giornata sia per il coinvolgimento delle scuole che per quello delle comunità cristiane e degli Enti locali. Oltre ai problemi finanziari si è potuto affrontare – nelle assemblee promosse in ogni scuola – il valore pedagogico e sociale delle scuole paritarie, l'apprezzamento di cui godono presso le famiglie e le comunità, la necessità di continuare a sostenerle per superare le gravi difficoltà che incontrano, soprattutto in ambito economico e finanziario. Il Comitato, oltre a ringraziare l'ANCI (Associazione Nazionale dei Comuni Italiani) per l'impegno profuso e la conferma della sua attiva collaborazione, ha stabilito in particolare di rendere permanente l'iniziativa 'Scuola aperta' e di celebrarla ogni anno in una domenica di novembre.

In prospettiva, il Comitato:

- incoraggia ora le scuole e le comunità cristiane e civili a proseguire nell'impegno educativo per i bambini e verso le loro famiglie. Le scuole paritarie rappresentano, infatti, un patrimonio e una risorsa fondamentali per contribuire al sistema educativo di istruzione e formazione della scuola italiana, con la loro specificità per l'educazione integrale di ogni alunno;
- invita le comunità cristiane a non rinunciare – anche di fronte alle attuali difficoltà – a scommettere sulla scuola paritaria considerandola uno strumento essenziale per il proprio compito di evangelizzazione e di servizio alle nuove generazioni.

Il Comitato chiede quindi che siano ripristinati tutti i contributi ordinari dello Stato e della Regione, senza decurtazioni, e siano erogati entro la metà del mese di febbraio 2009 in modo che le famiglie possano più serenamente iscrivere i propri figli alle scuole paritarie.

Il Comitato ha poi deciso di indire, entro la primavera del 2009,

una Conferenza sulla scuola libera paritaria – aperta al mondo ecclesiale, sociale, politico ed economico del Nordest – al fine di formulare una proposta condivisa e progettuale ed individuare le vie più efficaci e adeguate a risolvere il problema della parità. Questa iniziativa vuole anche essere il contributo che le Chiese del Nordest intendono offrire a tutta la società italiana per rilanciare la centralità della scuola e dell'educazione nel nostro Paese.

Conclusioni

Il prossimo incontro del Comitato è fissato per martedì 24 febbraio 2009 alle ore 15,30 a Zelarino-Mestre presso la sede della CET per continuare il cammino intrapreso, valutare la situazione attuale e preparare la Conferenza sulla scuola libera e paritaria come contributo all'emergenza educativa.

3a. La Legge Regionale Lombarda n. 19 del 6 agosto 2007

Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia

Mons. Vittorio BONATI, Responsabile Regionale di Pastorale della Scuola della Lombardia



1. L'impianto e i contenuti della legge

1.1. La Legge regionale n. 19 del 6 agosto 2007 "Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia" intende assumere le competenze che il nuovo articolo 117 della Costituzione assegna alle regioni. Alla elaborazione di questa legge hanno contribuito con audizioni specifiche la Consulta Regionale Ecclesiale per la scuola e l'IRC della Lombardia e l'Osservatorio Giuridico Legislativo della Regione Ecclesiastica Lombarda.

La legge si prefigge di riordinare tutto il sistema educativo, composto da due sottosistemi: da una parte l'istruzione, dall'altra la istruzione e formazione professionale.

Nella prospettiva delineata dalla L. n. 53/03, la riforma della Lombardia prospetta una ridefinizione organica dell'intero "sistema educativo di istruzione e formazione" regionale, nei termini di un sistema unitario, internamente articolato – per quanto concerne l'ambito della scuola secondaria – nei due sottosistemi dell'"Istruzione" liceale e dell'"Istruzione e formazione professionale", e comprensivo di:

– scuola dell'infanzia;

- primo ciclo: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado;
- secondo ciclo: percorsi dei licei e di istruzione e formazione professionale (IFP), in diritto-dovere di istruzione e formazione (DDIF);
- offerta di Istruzione e formazione professionale superiore;
- percorsi di formazione continua e permanente.

1.2 È però evidente che la legge lombarda non può attuare con le sue sole forze il **Titolo V della Costituzione**: infatti per quanto riguarda il sistema di istruzione, la legge non prevede altro se non l'assunzione delle competenze già attribuite alle regioni dalla riforma Bassanini. Si vedano infatti gli articoli 5 (Ruolo della regione) e 6 (Ruolo delle province e dei comuni): sono esattamente le previsioni del Decreto legislativo n. 112 del 1998.

Perciò la legge si concentra molto di più sul nuovo sistema di istruzione e formazione professionale, che ridefinisce l'intera gamma degli interventi e delle attività della formazione professionale tradizionale, superando la precedente legge regionale n. 95 del 1980.

Qui si vedono parecchie novità, in buona parte conseguenza dell'impianto della legge 53/03, nel solco della quale evidentemente si colloca la legge regionale.

Con riferimento al secondo ciclo, il sistema regionale ha pari dignità rispetto alla scuola secondaria superiore e permette l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione ed alla formazione, nonché dell'obbligo di istruzione previsto dal comma 622 dell'art. 1 della legge 296/2007.

L'offerta prevista a livello secondario porta a sistema i percorsi triennali sperimentali avviati nel 2002 a cui segue un quarto anno di diploma. Dopo il quarto anno, il sistema prevede o un quinto anno, utile a sostenere l'esame di Stato richiesto per l'accesso all'Università, oppure un percorso di livello terziario di istruzione e formazione tecnica superiore della durata di uno, due o tre anni.

Sono inoltre previsti percorsi flessibili per rispondere in modo personalizzato ai diversi stili cognitivi e alle esigenze degli allievi e delle loro famiglie.

1.3 Per quanto riguarda i **oggetti erogatori dei percorsi di IFP**, la Regione Lombardia da un lato consolida il sistema di accreditamento di tutti gli enti di formazione (che vengono chiamati *istituti formativi*, in analogia agli istituti scolastici del sistema di istruzione), dall'altro si spinge a prevedere il trasferimento degli istituti scolastici statali come inizialmente previsto dalla legge 53/03, poi di fatto bloccato dal Governo successivo.

All'articolo 24 ci sono delle novità interessanti (non a caso è stato oggetto di ricorso da parte dello Stato):

Art. 24 (Istituzioni formative)

1. Il sistema regionale di erogazione dei servizi di istruzione e

formazione professionale è assicurato dai seguenti soggetti pubblici e privati, che assumono la denominazione di istituzioni formative:

a) centri di formazione dipendenti dalla Regione o dagli enti locali;

b) istituzioni scolastiche autonome di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 (Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa), trasferite ai sensi di accordi nazionali per l'adeguamento dell'ordinamento della Repubblica al Titolo V della Costituzione;

c) operatori accreditati iscritti alla sezione A dell'albo, di cui all'articolo 25. [...]

5. Le istituzioni formative di cui al comma 1, lettere a) e b), sono dotate di personalità giuridica e autonomia statutaria, didattica, di ricerca, organizzativa, amministrativa e finanziaria. La loro attività è improntata al principio della separazione tra funzioni di indirizzo e funzioni gestionali, nonché a quello della partecipazione delle rappresentanze di allievi, genitori e docenti.

6. Le istituzioni formative di cui al comma 1, lettere a) e b), possono attivare modalità di selezione e valutazione del proprio personale docente e non docente. Nel rispetto degli accordi sindacali, tali istituzioni formative possono assumere la titolarità del rapporto di lavoro del personale docente e non docente loro assegnato o direttamente reclutato.

1.4 In questo modo la legge regionale manifesta chiaramente **la propria idea sulla scuola statale: la sua trasformazione in soggetto pienamente autonomo, che assume direttamente il personale e ottiene un finanziamento direttamente proporzionato al numero di allievi**, come si dice al successivo articolo 28 c. 1 *“la Regione provvede all'attribuzione delle risorse disponibili sulla base del criterio principale della quota capitaria”*.

Oltre a questo aspetto di reale volontà di considerare totalmente paritari, anche economicamente, i soggetti statali e quelli privati, un altro aspetto di forte interesse di questa legge è la messa a regime del **“buono scuola”**, anche se questo attiene più alle politiche della Giunta che ad una riforma strutturale del sistema, che potrebbe essere resa possibile solo con il trasferimento delle competenze, del personale e delle relative risorse economiche.

1.5 Ritengo che il **criterio della “quota capitaria”** (ossia un sistema contributivo per le scuole paritarie in considerazione del numero degli allievi che utilizzano i servizi – del numero delle sezioni per la scuola dell'infanzia –, tenendo conto del diverso ordine e grado di scuola, e della loro collocazione territoriale) possa essere uno strumento importante per tentare di risolvere il problema della parità scolastica.

Questa pare la prospettiva assunta dalla Regione Lombardia per il futuro, confermando per l'oggi il buono scuola. Tale prospettiva presenta un elemento di novità: la logica d'assegnazione delle risorse è passata da un modello di finanziamento a spesa di funzionamento (ovvero in cui il finanziamento dipende dai fattori di costo) a un modello basato sul bisogno della popolazione (quota capitaria, ponderata o meno).

Il sistema di finanziamento è il modo in cui la Regione attribuisce un valore monetario all'attività svolta e orienta quindi il comportamento delle stesse; il tentativo di superare una logica di finanziamento a spesa storica guida le scuole a razionalizzare l'utilizzo delle risorse per far fronte al meglio ai bisogni della popolazione. La quota capitaria s'ispira al principio di assegnare le risorse al bisogno, misurato dalla dimensione della popolazione di riferimento (quota capitaria semplice). Il finanziamento si differenzia, però, in relazione alle caratteristiche socio-demografiche (es. valli disagiate, presenza di disabili), alla tipologia dell'offerta e questa constatazione si traduce in sforzi per correggere (ponderare) il criterio capitario semplice.

Nel nuovo sistema di finanziamento si aggiungono altri due tipi di finanziamento.

- Il primo rappresenta un finanziamento diretto di particolari funzioni (orientamento, sportello) e si giustifica in relazione a una loro rilevanza e alla necessità di mantenerle indipendentemente dall'attività svolta.
- Il secondo è rappresentato da un'assegnazione di risorse finanziarie di tipo straordinario per far fronte a esigenze di investimenti, o in caso di difficoltà contingenti di scuole.

Esempio di applicazione quota capitaria 2006-07

Quota capitaria pubblica:	€ 4.500,00
Quota capitaria privata minimo:	€ 500,00 (allievi + territorio)
Minimo allievi:	15
Massimo quote capitarie:	20
Quota pubblica a corso:	€ 67.500,00 min
	€ 90.000,00 max
Costo medio allievo Miur:	€ 7.000,00

Per avere ulteriori elementi e presagire sviluppi per il tema della parità economica per la scuola cattolica si tenga presente che le classi possono anche superare il numero di 20 alunni, anche se dopo il ventesimo non viene assegnata la quota capitaria, e che il monte ore di insegnamento di un docente assunto nell'IFP è di 1600 ore, di cui il 60% lezioni frontali di un monte ore annuo di circa 1008 ore per un docente di scuola statale (cattedra a 18 ore), a cui si devono aggiungere le ore per altre funzioni scolastiche.

1.6 Un'ultima osservazione. L'attuale situazione di contributi

(statali, regionali, provinciali e comunali) ha determinato una situazione per la quale le scuole dell'infanzia riescono con sempre maggior fatica a chiudere in pareggio i loro bilanci, la scuola primaria soffre gravi preoccupazioni, la scuola secondaria di primo e secondo grado soffrono invece gravissime difficoltà. La formazione professionale, che ha goduto in questi anni, soprattutto per la presenza del Fondo Sociale Europeo, di una speciale attenzione, è da alcuni anni anch'essa in crisi.

Personalmente ritengo che la legge regionale lombarda possa essere un buon punto di avvio per risolvere i problemi della parità scolastica, specialmente se verrà approvata la proposta di legge dell'On. Aprea "Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti" n. 953 presentata alla Camera dei deputati il 12 maggio 2008 sulla quale il mondo cattolico senza incertezze dovrebbe impegnarsi.

2. Lo stato di attuazione della legge regionale lombarda

2.1 La legge è stata attuata in buona parte, almeno per quanto riguarda il sistema di IFP regionale. Il ricorso con il quale il Governo Prodi l'ha impugnata non ne ha bloccato l'avvio ed ora si è in attesa di un formale ritiro a seguito del decadimento dei motivi di ricorso:

- la legge nazionale ha chiarito che l'obbligo di istruzione si possa assolvere anche nei percorsi di IFP;
- Regione Lombardia ha cambiato alcuni articoli (il 10, l'11 e il 18) che non hanno alcun impatto sulla legge, ma solo un rispetto tecnico di vincoli normativi statali;
- è stato chiarito con una lettera che quanto si dice sul trasferimento degli istituti è una semplice previsione che necessita di iter condiviso con lo Stato.

2.2 Naturalmente restano **inapplicate le previsioni di trasferimento delle scuole professionali statali**. Su questo punto la Consulta Regionale Ecclesiale della Lombardia sta insistendo nei confronti della Regione Lombardia perché il sistema della "quota capitaria" venga esteso alle scuole professionali statali e quindi alle scuole professionali cattoliche come primo passo per l'ingresso della scuola cattolica nel nuovo sistema di finanziamento secondo la "quota capitaria".

3. La proposta culturale che permea la legge regionale lombarda

Oltre alla novità della legge in sé, penso sia importante valutare il modello di governo che ne sta alla base e le conseguenze che ne potrebbero derivare, se la legge fosse attuata in tutta la sua portata. Quindi gli elementi in sintesi.

3.1 *Un nuovo modello di statualità: dallo Stato Gestore allo Stato Regolatore*

La riforma strutturale della scuola si inserisce nell'ambito di un nuovo modello di statualità, che vede il passaggio da uno Stato gestore ad uno Stato regolatore. Tale processo è caratterizzato dalla tendenza alla decentralizzazione amministrativa e alla delega della responsabilità di erogazione dei servizi a soggetti privati.

In un sistema di governo indiretto, l'intervento pubblico si limita alla regolazione dei soggetti che forniscono i servizi e alla valutazione dei risultati raggiunti.

Si supererebbe in questo modo il monopolio statale sull'istruzione, coerentemente alle ultime affermazioni di Benedetto XVI all'Assemblea dei Vescovi italiani nel maggio 2008: *“non gioverebbe alla qualità dell'insegnamento lo stimolante confronto tra centri formativi diversi suscitati, nel rispetto dei programmi ministeriali validi per tutti, da forze popolari multiple, preoccupate di interpretare le scelte educative delle singole famiglie. Tutto lascia pensare che un simile confronto non mancherebbe di produrre effetti benefici”*.

Si raggiunge in questo modo un sistema scolastico sussidiario, che permette una semplificazione delle regole del sistema e una riduzione della spesa.

3.2 *Una riforma strutturale*

La riforma del sistema scolastico è vista nella sua parte strutturale, al di là dei programmi o ai cicli di studio:

- il compimento dell'autonomia scolastica con la modifica della loro natura giuridica;
- la semplificazione normativa: lo Stato definisce solo le “norme generali”;
- la privatizzazione del contratto dei docenti con le singole scuole autonome;
- la regionalizzazione della gestione della rete scolastica;
- la piena parità, anche economica, tra scuole statali e paritarie.

Gli Obiettivi di tale riforma sono:

- valorizzare e dare piena autonomia alle scuole: superare una gestione burocratica e capillare;
- assegnare la responsabilità alle scuole sulla spesa, sulla qualità dell'offerta, sulla gestione del personale;
- razionalizzare i ruoli e gli interventi degli enti locali;
razionalizzare la spesa ed eliminare gli sprechi;
- riconoscere la libertà delle persone nella scelta del proprio percorso educativo. L'applicazione del principio della “dote” a tutto il sistema dell'istruzione garantisce la piena libertà delle famiglie nel decidere a quale scuola iscrivere i propri figli e stimolerebbe la capacità di auto organizzazione della società.

3.3 *Autonomia delle scuole*

Alla costituzionalizzazione del principio di autonomia delle scuole non è seguito un impianto normativo adeguato e l'autonomia è ora di fatto sospesa. Il completamento dell'autonomia scolastica passa innanzitutto dalla selezione e dal reclutamento diretto delle risorse umane e dalla piena gestione finanziaria. La gestione diretta rende direttamente responsabili le scuole, permette una riduzione dei costi, e una migliore gestione del personale.

Le scuole statali assumerebbero così la forma di istituzione pubblica riconosciuta come persona giuridica senza fini di lucro, sul modello delle fondazioni private.

Le scuole, avendo lo status di personalità giuridica, acquisirebbero autonomia organizzativa, amministrativa, patrimoniale, contabile, gestionale e tecnica, titolarità del rapporto di lavoro con il personale. Al vertice di queste nuove aziende è posto un Direttore Generale con esperienza manageriale a cui verrebbero conferiti ampi poteri tra cui la responsabilità dell'andamento economico.

3.4 *Il finanziamento alle scuole*

Il finanziamento alle scuole statali non dovrebbe più avvenire attraverso il pagamento diretto del personale, ma attraverso un finanziamento complessivo gestito poi in autonomia. Il finanziamento alle scuole sia statali che paritarie potrebbe avvenire in modo diretto, proporzionale al numero di studenti frequentanti (attraverso la "quota capitaria"), oppure – in modo più sussidiario – indirettamente, attraverso il finanziamento alle famiglie ("Buono scuola"), che viene utilizzato per pagare il servizio scolastico.

Un finanziamento di questo tipo elimina *ipso facto* tutta la burocratica cerimonia della distribuzione di insegnanti, segretari e bidelli alle scuole, secondo criteri quantitativi discutibili e senza considerazioni qualitative.

Affidando la gestione del personale alle scuole e liberandole da vincoli rigidamente prefissati si ottiene una riduzione dei costi del servizio, avvicinandosi a quelli delle scuole paritarie, oggi pari a circa il 60% del costo delle scuole statali.

3.5 *Una gestione più manageriale*

Prevede una gestione più manageriale della scuola: maggiore responsabilità e potere al dirigente, superamento della "falsa democrazia" vigente nella scuola, dove ogni decisione è sottoposta a vincoli di parere obbligatorio da parte di comitati barocchi come il collegio dei docenti o il consiglio di classe.

I decreti delegati, nati negli anni settanta in piena stagione ideologica, rappresentano oggi non più un momento di partecipazione di docenti e famiglie alla vita della scuola, ma un modo per bloccare ogni decisione.

Allegato: L'Insegnamento della religione cattolica nelle prime classi dei percorsi triennali dell'IFP per l'a.s. 2008/09.

Le "Indicazioni regionali per l'offerta formativa", DGR 6563 del 13 febbraio 2008, hanno introdotto anche per i percorsi triennali di IFP, a partire dalla prima annualità dell'anno formativo 2008/09, ai sensi del comma 1 lettera c) dell'articolo 18 del Dlgs. 226/05, "l'insegnamento della religione cattolica come previsto dall'Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense e al relativo protocollo addizionale, reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n.121, e dalle conseguenti intese". L'IRC va così impartito anche nei percorsi triennali di ISP tenendo presenti gli "Obiettivi di apprendimento della Religione Cattolica" (descritti per conoscenza e abilità) quali sono stati stabiliti nell'Intesa tra il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana e il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in data 13 ottobre 2005.

Per tale motivo la Consulta Regionale Ecclesiale per la scuola e l'IRC della Lombardia ha curato l'allegata nota per l'avvio di questa esperienza. Per il corrente anno scolastico ogni diocesi d'intesa con la Regione Lombardia si è proposto un pacchetto formativo di 16-20 ore di insegnamento. A fine anno si svolgerà una Giornata regionale di studio per poter partire a regime con l'a.s. 2009/2010. Qui di seguito le note di riferimento sul tema in oggetto.

3b. Conferenza Episcopale Lombarda

Consulta Regionale Ecclesiale per la Scuola e l'IRC della Lombardia:

l'IRC nei percorsi di istruzione e formazione professionale in Lombardia

L'introduzione dell'Irc nei percorsi dell'IFP impone l'adozione dello schema previsto per tale insegnamento dall'Accordo di revisione del Concordato lateranense. L'Accordo del 1984 non dice nulla sull'IFP, limitandosi a contemplare la presenza dell'Irc nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel momento in cui i percorsi dell'IFP rientrano nel secondo ciclo di istruzione e formazione (legge 53/03) e sono considerati validi per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (legge 133/08), la presenza dell'Irc al loro interno è pienamente giustificata e va configurata secondo le indicazioni concordatarie, le quali prevedono:

1. facoltà di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'Irc;
2. adozione di programmi di insegnamento approvati dall'autorità ecclesiastica;
3. adozione di libri di testo forniti di nulla osta della Cei;
4. svolgimento del numero di ore di insegnamento previsto dalla normativa;
5. Idr in possesso di specifici titoli di qualificazione professionale;

6. Idr in possesso di idoneità rilasciata dall'ordinario diocesano;
7. Idr nominati d'intesa tra autorità scolastica ed ecclesiastica.

1. La facoltà di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'Irc va riconosciuta anche nei percorsi di IFP, fermo restando che nei Cfp di ispirazione cristiana la condivisione del progetto educativo/formativo dovrebbe coerentemente imporre la scelta di avvalersi dell'Irc, che di quel progetto è elemento qualificante. Si vedano in proposito le indicazioni offerte dal Sussidio pastorale del CNSC della *Cei Irc e scuola cattolica* (1 luglio 2004)²¹.

La legge 281/86 attribuisce agli studenti di scuola secondaria superiore la facoltà di scegliere direttamente e fin dall'inizio, ancorché minorenni, se avvalersi o non avvalersi dell'Irc. Per le considerazioni svolte in premessa si deve ritenere che per analogia la stessa facoltà vada riconosciuta anche agli allievi dei percorsi di IFP, fermo restando il doveroso coinvolgimento delle famiglie nella presentazione del progetto educativo/formativo e del ruolo svolto al suo interno dall'Irc.

Nel caso eccezionale in cui, per le situazioni particolari contemplate dal citato Sussidio Cei, dovessero esserci allievi che non si avvalgono dell'Irc, dovrebbero essere proposte loro anche le attività alternative previste dalla legislazione per la scuola, ivi inclusa la possibilità di uscire dal Cfp.

2. Dal momento che deve trattarsi di vero Irc, devono essere svolti i programmi didattici previsti per la scuola e approvati con specifiche intese tra autorità scolastica ed ecclesiastica.

I programmi vigenti per la scuola superiore sono quelli contenuti nel Dpr 339/87, ma possono esser tenuti presenti anche quelli contenuti nel Dpr 39/06, che riporta gli obiettivi specifici di apprendimento per il secondo ciclo di istruzione e formazione sottoscritti d'intesa tra le due autorità competenti il 13 ottobre 2005. Tali

¹ «L'IRC è inscindibilmente legato al Progetto educativo che caratterizza e contraddistingue ogni scuola cattolica, è doveroso e legittimo quindi chiedere che tutti gli alunni, anche quelli appartenenti ad altre culture e religioni, se ne avvalgano e siano disponibili a confrontarsi con una riflessione culturale sul dato religioso quale appunto è, per sua natura, l'IRC, salvo eccezioni legate a situazioni particolari. L'aderenza a specifiche situazioni locali (ad esempio, una scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana è l'unica scuola presente sul posto, una forte presenza di alunni appartenenti ad altre culture e religioni...) suggerirà le modalità più opportune di attuazione di queste disposizioni generali. È sempre indispensabile un dialogo con le famiglie e gli alunni per ascoltare e comprendere la loro sensibilità, le loro attese e, nello stesso tempo, per offrire un'informazione corretta che aiuti a cogliere il valore del Progetto educativo della scuola e, coerentemente, il significato dell'IRC in quanto parte essenziale di questo progetto. Sempre l'attenzione a particolari situazioni locali potrà suggerire l'opportunità di scelte diverse rispetto a quanto si prospetta in questo Sussidio circa l'obbligo di avvalersi dell'IRC».

obiettivi prevedono infatti una selezione di abilità e conoscenze anche per la formazione professionale e, pur non essendo mai entrati in vigore nelle scuole per la mancata attuazione della riforma Moratti nel secondo ciclo, possono essere oggetto di sperimentazione da parte delle istituzioni formative proprio nel quadro di questa prima esperienza di inserimento dell'Irc nei percorsi di IFP.

3. Per l'Irc devono necessariamente essere adottati libri di testo forniti di nulla osta della Cei. Ma i libri di testo attualmente in circolazione sono pensati per la scuola e potrebbero non essere idonei per un percorso di IFP. Le alternative perciò sono due: o si evita di adottare un libro di testo, almeno in questa fase di prima attuazione, oppure se ne adotta uno scegliendolo tra quelli forniti del prescritto nulla osta. Questa seconda ipotesi escluderebbe che si possa far ricorso ai testi di educazione religiosa realizzati per esempio dalla Confap e che potrebbero essere di fatto utilizzati (pur non essendo destinati all'Irc) solo nel caso in cui il libro di testo ufficiale non sia stato adottato (come nella prima ipotesi).

4. Per l'Irc nelle scuole primarie e dell'infanzia l'Intesa Cei-Mpi fissa la quantità di ore di lezione, rimettendosi alle ore previste dall'ordinamento nelle scuole secondarie. In assenza di indicazioni per i percorsi di IFP, si deve ritenere che sia applicabile il quadro orario della scuola secondaria che prevede un'ora settimanale. In prima attuazione è comprensibile che l'attivazione dei corsi di Irc possa avvenire con ritardo e che quindi il monte ore annuo possa risultare inferiore.

Per la valutazione dell'Irc si possono seguire le disposizioni relative alla scuola, in quanto compatibili con l'ordinamento vigente nei percorsi di IFP.

5. Dal momento che il contesto deve essere quello concordatario, per l'Irc devono essere nominati docenti in possesso dei titoli previsti dall'Intesa Cei-Mpi per le scuole superiori. Possono pertanto essere nominati solo coloro che siano forniti di magistero in scienze religiose, diploma di scienze religiose unito a una laurea civile, baccalaureato, licenza o dottorato nelle discipline previste dal DM 15-7-87, corso completo di studi in un seminario maggiore.

Ove non dovessero esserci candidati sufficientemente qualificati, si potrà ricorrere a docenti che, comunque in possesso di idoneità ecclesiastica, stiano conducendo studi teologici del tipo sopra indicato. È da escludere che possano essere incaricati dell'Irc formatori già in servizio nei Cfp, dal momento che questa opportunità è prevista solo per la scuola primaria e, in assenza di disposizioni specifiche, non sembra di poterla estendere al secondo ciclo.

6. Gli Idr devono essere forniti di un certificato di idoneità rilasciato dall'ordinario diocesano e da esso non revocato. Il certificato di idoneità è richiesto tanto dalla normativa statale di derivazione concordataria, quanto dalla normativa canonica, quindi non può essere omissivo.

Il certificato di idoneità è valido a tempo indeterminato e quindi possono essere incaricati dell'Irc anche ex Idr cui, dopo il 1990, non sia stata revocata l'idoneità e siano in grado di stipulare contratti di lavoro (ad esempio per motivi di età).

7. L'intesa sulla nomina dell'Idr è elemento indispensabile e costitutivo per la gestione di questo personale. Pertanto, in analogia con quanto disposto dall'Intesa Cei-Mpi, l'ordinario diocesano, ricevuta comunicazione delle esigenze anche orarie di ciascun Cfp in ordine all'Irc, propone i nominativi delle persone da assumere con contratto a tempo determinato. La stipula del contratto tra l'interessato e il responsabile del Cfp si configura come atto dovuto, dopo aver verificato il possesso dei requisiti previsti per l'assunzione. È da escludere che l'Idr possa essere scelto autonomamente dal responsabile del Cfp all'interno di un elenco di persone fornite di idoneità.

3c. Comunità cristiana e parità scolastica

L'impegno dell'Episcopato triveneto e la Legge regionale della Lombardia

Sono tre punti che vorrei affrontare:

1. la Legge regionale lombarda n°19 del 6 agosto 2007
2. alcune comunicazioni circa il dossier della conferenza episcopale della Lombardia
3. alcune considerazioni sul Convegno in corso

1. La Legge regionale lombarda 19/2007

La Legge (cfr. testo della Legge) si prefigge di riordinare tutto il sistema educativo composto dai due sottosistemi: da una parte l'istruzione (dalla scuola infanzia fino ai percorsi di formazione continua e permanente) e dall'altra il percorso dell'istruzione-formazione di competenza regionale in un unico sistema unitario. È chiaro che la Legge lombarda non può attuare con le sue sole forze il Titolo V della Costituzione: c'è tutto il problema dei trasferimenti delle risorse economiche dallo stato alla Regione. Infatti, per quanto riguarda il sistema di istruzione, la Legge non prevede altro se non l'assunzione delle competenze già attribuite alle regioni dalla riforma Bassanini. Per questo la Legge si concentra molto di più su un nuovo sistema di istruzione e formazione professionale che ridefi-

nisce l'intera gamma degli interventi e delle attività della formazione professionale tradizionale superando la precedente Legge regionale. In riferimento al punto 1.3 circa i soggetti erogatori dei percorsi di IFP, Regione Lombardia, da un lato consolida il sistema di accreditamento di tutti gli enti di formazione chiamati ora Istituti formativi – in analogia agli istituti scolastici del sistema di istruzione –, dall'altra si spinge proprio a prevedere il trasferimento degli istituti scolastici statali, come inizialmente previsto anche dalla Legge 53/03 e poi di fatto bloccato dal governo successivo.

Ecco una nomenclatura delle varie istituzioni formative:

- a) i centri di formazione dipendenti dalla Regione Lombardia e dagli enti locali;
- b) le istituzioni scolastiche autonome (le scuole statali);
- c) gli operatori accreditati.

In questo modo la Legge regionale manifesta chiaramente la propria idea sulla scuola statale, cioè la sua trasformazione in soggetto pienamente autonomo. Essa assume direttamente il personale e ottiene un finanziamento direttamente proporzionato al numero di allievi – come si dice all'art.28 *“la regione provvede all'attribuzione delle risorse disponibili sulla base del criterio principale della quota capitale”* – cosa che attualmente funziona per il sistema dell'IFP.

Per il momento, rimane vigente il buono scuola. Personalmente ritengo che il criterio della quota capitaria (ossia un sistema contributivo per le scuole paritarie in considerazione del numero degli allievi che utilizzano i servizi tenendo conto del diverso ordine e grado di scuola relativo alla collocazione territoriale)², potrebbe essere uno strumento importante per risolvere il problema della parità scolastica. Questa pare la prospettiva assunta dalla Regione Lombardia per il futuro, pur rimanendo confermato, per l'oggi, il buono scuola. La logica della erogazione delle risorse passa da un modello di finanziamento a spesa di funzionamento – cioè il fattore di costo – al bisogno della popolazione in quota capitaria, con la considerazione e l'attenzione per le situazioni che intervengono come variabili, quali i disagiati, i disabili. Come esempio di applicazione la Regione erogava a ciascun iscritto degli Istituti di IFR (Istruzione e Formazione Regionale) 4500 Euro – da parte sua l'Istituto o l'allievo doveva integrare tale importo con 500 Euro.

Per avere ulteriori elementi e presagire sviluppi per il tema della parità economica delle scuole cattoliche, si tenga presente che le classi possono anche superare negli IFP il numero di 20 alunni, anche se, dopo il ventesimo, non viene assegnata la quota capitaria

² Attualmente, fa eccezione la scuola dell'infanzia, la quale riceve contributi in base al numero delle sezioni.

e che il monte ore di insegnamento di un docente assunto nell'IFP è di 1600 ore di cui il 60% lezioni frontali, rispetto ad un monte ore annuo di circa 1008 ore per i docenti di scuola statale. Ciò si spiega in quanto un docente di IFP svolge 23 ore di cattedra settimanale secondo il contratto regionale della Lombardia (cioè circa 800 ore di cattedra) e il rimanente lo impegna per compiti vari, per la formazione dell'ente, o per le formazioni iniziali e continue: grazie a questo dato il riferimento è estremamente significativo.

Un'ultima osservazione: l'attuale situazione di contributi statali, provinciali e comunali ha determinato lo squilibrio evidenziato anche da don Edmondo Lanciarotta. Al riguardo devo dire che dovremmo invece sentirci tutti più solidali, come un'unica famiglia. Mi riferisco alla distribuzione tra le scuole paritarie del contributo statale che dal 2001 è rimasto invariato e che oggi è di circa 530 milioni di euro. La distribuzione è così suddivisa: 350 milioni di euro sono assegnati alla scuola dell'infanzia, 160 milioni alla scuola primaria, 11,5 milioni alla secondaria di primo grado e 10 milioni alla secondaria di secondo grado. È chiaro che la scuola secondaria è penalizzata. È giusto che ci chiediamo dove, dal punto di vista educativo, ci dobbiamo impegnare: nella scuola dell'infanzia o nell'accompagnamento successivo? Personalmente ritengo prioritario sostenere i percorsi scolastici dei licei, degli istituti tecnici e degli IFP. Il rischio è quello di non riuscire ad accompagnare gli adolescenti in un momento delicato della loro vita. Purtroppo si tratta di una guerra tra poveri.

Un altro risultato positivo di questa Legge è che l'IRC, da quest'anno, è entrato nelle prime classi dei percorsi triennali dell'IFP. La Legge afferma: *“Le indicazioni regionali per l'offerta formativa hanno introdotto anche per i percorsi triennali degli IFP l'insegnamento della religione cattolica come previsto dall'accordo che appor-ta modifiche al Concordato Lateranense e al relativo Protocollo Addizionale esecutivo”*.

2. Il dossier regionale

Si tratta di un testo che attende di essere approvato dalla Consulta regionale per la scuola della Lombardia. Dopo l'approvazione anche da parte della Conferenza Episcopale Lombarda verrà inviato a tutte le parrocchie. Nel frattempo stiamo predisponendo un ulteriore documento sulla parità scolastica cercando di essere attenti però a tutta la scuola e non solo a quella cattolica. Le proposte di questo strumento le trovate al punto 3 pag.1 con un riferimento alla Comunità cristiana che per le Associazioni costituisce il luogo fondamentale di riferimento attraverso il servizio gli Uffici diocesani. Gli obiettivi che vorremmo verificare tra due anni sono: a) la costituzione nelle parrocchie di un tavolo per l'educazione (a cui partecipano varie realtà che vanno dalla Comunità cristiana alla scuola);

- b) la presenza delle associazioni dei genitori in tutte le diocesi;
- c) il sostegno delle associazioni dei genitori;
- d) l'elaborazione di un progetto di formazione per genitori delle scuole dell'infanzia della FISM promosso ed organizzato dall'A.Ge e dall'AGeSC;
- e) incontri congiunti in questi due anni dei consigli provinciali e regionali dell'A.Ge e dell'AGeSC al fine di costruire percorsi comuni;
- f) il coinvolgimento dell'AIMC e dell'UCIIM nelle loro competenze specifiche sui temi della religione cattolica e nei percorsi di formazione dei docenti della scuola cattolica;
- g) un evento diocesano sul tema dell'educazione scolastica
- h) la promozione a livello diocesano di incontri e percorsi realizzati in collaborazione con la Pastorale Giovanile.

Di fatto la scelta che stiamo facendo è quella di costituire una Commissione Regionale Ecclesiale per la parità scolastica che lavori per quei mesi necessari per constatare quali problemi siano da affrontare, per poi chiudersi e rientrare.

Nel testo inviato all'Ufficio Nazionale, si trovano le schede statistiche dei dati delle varie associazioni dal 1998 al 2003-2008; inoltre sono state aggiunte delle schede di riflessione.

3. Una considerazione sul Convegno

Alcune osservazioni:

- l'aspetto maggiormente critico è l'impegno dei sacerdoti e delle diocesi *in primis* nella scuola: come preti ci siamo ritirati nelle sacrestie o nelle pastorali del muretto o della discoteca. Bisogna invece tornare alla scuola dove si trovano i ragazzi. La vera crisi è che noi preti dovremmo essere più missionari e vicini ai giovani, ai ragazzi e alle famiglie. Se si osservano i programmi della Pastorale Giovanile, si può notare che si parla sempre di situazioni che si trovano dentro la scuola (disagio giovanile, senso civico di appartenenza civile, l'extra-scuola, esperienze culturali o multiculturali, scambi culturali all'estero...). Questo impone una collaborazione più significativa tra pastorale scolastica e pastorale giovanile;
- per quanto riguarda le Associazioni va detto che esse stesse si accorgono che non è più possibile camminare una a fianco dell'altra; grazie all'impegno di quelli che si associano con la tessera, occorre camminare verso l'unità delle Associazioni e dei movimenti; non è sufficiente che essi comunichino le loro iniziative, ma è più urgente che essi concordino con l'ufficio di pastorale scolastica i diversi interventi. È chiaro che in questa prospettiva l'Ufficio di pastorale scolastica diviene luogo di coordinamento. Così mi permetto di auspicare che la FISM continui a svolgere in modo eccellente il suo servizio di consulenza ma lasci spazio all'AGE, all'AGeSC, all'AIMC nei cammini formativi per poter

- permettere a queste Associazioni di entrare in contatto con i docenti e i genitori e farli crescere dal punto di vista associativo;
- circa la parità scolastica: è necessario comprendere quanto interessi veramente; Istituti e Diocesi hanno a volte “svenduto” le scuole cattoliche;
 - occorre elaborare un’anagrafe un po’ più precisa (scuole cattoliche, di ispirazioni cristiana...);
 - le diocesi potrebbero creare un fondo economico per un sostegno in questo momento particolare. Va tenuto in maggior considerazione il livello regionale, senza togliere l’impegno a livello nazionale;
 - per la parità scolastica è necessario trovare uno strumento condiviso dalle Associazioni, Movimenti e Diocesi. Una opportunità può essere il disegno di legge Aprea dove l’art. 6 afferma *“nella composizione del consiglio di amministrazione deve essere assicurata una rappresentanza dei docenti, dei genitori e degli studenti negli istituti secondari di secondo grado”*; ma soprattutto all’art.11 dove in relazione alla quota capitaria si parla dell’autonomia finanziaria e della libertà di scelta educativa delle famiglie: *“ogni singola regione e provincia attribuisce le risorse finanziarie e pubbliche disponibili all’istituzione scolastiche accreditate sulla base del criterio principale della quota capitaria individuata in base al numero effettivo degli alunni iscritti ad ogni istituzione scolastica”*.

4. Il cammino del Tavolo Interassociativo

Francesco CHATEL, Movimento Focolari - Paola DAL TOSO, AGESCI



Premessa

Il saluto da parte delle 23 aggregazioni³ che compongono il Tavolo Interassociativo, vuole innanzitutto essere espressione di piena condivisione ai lavori del vostro Convegno e rinnovata coscienza che, davanti alle sfide della società complessa, l’educazione non può essere patrimonio di una singola realtà ma è

³ ACI, ACLI, AGE, AGESC, AGESCI, AIMC, ANIR, Comunità Sant’Egidio, CONFEDERX, CSI, DIESSE, DISAL, FAES, FOCSIV, GS, Istituzione Teresiana, Movimento dei Focolari, MPV, MSAC, MSC, Movimento Vivere In, Rinnovamento nello Spirito, UCIIM.

un'impresa comunitaria nella quale interagiscono soggetti diversi, ognuno con la propria originalità e il proprio ruolo: famiglia, scuola, comunità ecclesiale, Stato, associazioni e aggregazioni.

È questa la convinzione di fondo che ha guidato il cammino del nostro Tavolo fin dai suoi primi passi, alcuni anni fa, con mons. Vincenzo Zani, allora direttore dell'Ufficio Educazione, Scuola ed Università della Conferenza Episcopale Italiana.

L'avvio

Davanti alle sfide crescenti che portano a parlare sempre più apertamente di "emergenza educativa", e dopo il quarto convegno ecclesiale nazionale di Verona (ottobre 2006), con coraggio e slancio, il nuovo direttore dell'Ufficio Educazione, Scuola ed Università, mons. Bruno Stenco, ha voluto rilanciare gli incontri interassociativi, proponendo il **15 novembre 2006** un momento di riflessione su "L'emergenza educativa e le aggregazioni laicali", aperto alle associazioni dei genitori, della scuola, dei docenti e dei dirigenti scolastici e ad alcune aggregazioni, tra le quali: Azione Cattolica, Centro Sportivo Italiano, Agesci, Focolari.

Tutte le associazioni presenti (in quel primo incontro, 12 presidenti nazionali o loro delegati) hanno condiviso la centralità della questione educativa, anche perché al centro del loro impegno associativo, ed hanno espresso il desiderio di continuare a confrontarsi ed approfondire insieme.

Incontro nazionale: "L'educazione: una sfida da vincere insieme"

Proseguendo il cammino di conoscenza e partendo dalle conclusioni del convegno di Verona, nel secondo incontro svoltosi l'**8 febbraio 2007**, si è evidenziata l'esigenza di elaborare una proposta educativa condivisa e di organizzare un convegno che riunisse rappresentanti delle diverse associazioni con l'obiettivo di rimettere in rilievo a livello ecclesiale e civile il tema dell'educazione, piuttosto trascurato negli ultimi anni.

A testimonianza della crescente attenzione dei Pastori verso il lavoro del Tavolo Interassociativo, il Presidente della Commissione Episcopale, mons. Diego Coletti ha partecipato all'incontro tenutosi il **14 marzo 2007** nel quale si è lavorato sulla stesura del programma del convegno nazionale. La preparazione è proseguita anche nel successivo incontro del **19 aprile 2007** nel quale sono stati elaborati i dettagli e la metodologia da seguire, in particolare nei lavori di gruppo.

Il primo convegno nazionale si è svolto a Roma, dall'**11 al 13**

maggio 2007, sul tema: “L’educazione: una sfida da vincere insieme. Nuovi cammini, promesse, impegni”⁴, e ha visto la partecipazione di un centinaio di dirigenti appartenenti a 22 associazioni e/o movimenti⁵.

La presenza di mons. Giuseppe Betori sul versante ecclesiale e di due sottosegretari (on. Letizia De Torre e on. Cristina De Luca) e della Coordinatrice Assessorati Regionali (on. Silvia Costa) sul versante civile, oltre ai qualificati interventi degli altri oratori ed ai lavori di gruppo (sugli stessi temi degli ambiti del convegno ecclesiale di Verona) molto riusciti e partecipati, hanno dato vita ad un più decisivo passo avanti nel cammino iniziato.

Per facilitare la conoscenza reciproca, soprattutto per quanto riguarda l’impegno associativo, è stato preparato e distribuito un fascicoletto contenente le schede di presentazione delle associazioni e dei movimenti aderenti al Tavolo.

A conclusione del convegno è stato sottoscritto un documento-appello per l’educazione, firmato da tutte le componenti del Tavolo, diffuso da vari organi di stampa e ripreso ed approfondito nelle varie associazioni. In esso si riaffermavano: il primato dell’educazione, la positività delle esperienze già in atto, l’importanza di relazioni educative autentiche e di un’azione di rete capace di aggregare e orientare energie per un’azione educativa in grado di chiamare in causa la persona nella sua unità, nella sua integralità, nella sua vocazione trascendente per un progetto di vita a servizio della verità e del bene comune.

Abbiamo condiviso il parere che nella situazione odierna, contrassegnata anche nella pratica quotidiana da “smarrimento” e da esasperato “tecnicismo”, o, su altro versante, da interminabili discussioni su progetti di riforma della scuola e del sistema di istruzione, è del tutto legittimo porsi la domanda sulla “possibilità di educare” o, in altri termini, su che cosa significhi e che cosa comporti educare oggi nella nostra società e nella nostra cultura.

L’“emergenza educativa” si è così presentata a noi più come una “sfida” che avremmo potuto affrontare solo mettendoci in sintonia. Importante è stato precisare il concetto di rete e porre la que-

⁴ Per gli atti si veda “Il Notiziario dell’Ufficio Nazionale per l’Educazione, la Scuola e l’Università” Quaderni della Segreteria Generale CEI, n. 6 – giugno 2007, scaricabile anche dall’indirizzo Internet: http://www.chiesacattolica.it/cce_new/documenti_cci/2007-06/13-19/Not6-07.pdf.

⁵ L’invito era stato esteso anche ai responsabili regionali di Pastorale della scuola ed ai direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola, nonché ai presidenti e ad una rappresentanza delle Associazioni/Federazioni delle scuole cattoliche e delle scuole dell’infanzia e centri di formazione professionale di ispirazione cristiana, quali: FISM, FIDAE, CONFAP.

stione della specificità e del valore aggiunto dell'ispirazione cristiana, di un'antropologia rispettosa della natura e della vocazione trascendente della persona, e quindi di un equilibrato rapporto tra Stato e società civile (in particolare tra scuola, famiglia, territorio e comunità ecclesiale), basato sul duplice principio di equità e sussidiarietà. Soprattutto si è riaffermato il valore intrinseco autonomo della riflessione pedagogica e dell'educazione, non separato, ma distinto e non riducibile ad altri approcci sia pur rilevanti: economico, politico, sociale, morale, religioso.

Proseguendo il cammino di conversione missionaria della Chiesa italiana dopo Verona, abbiamo deciso che è necessario fare qualcosa insieme, condividere esperienze, ritrovare slancio ed energie per impostare insieme con i giovani e gli studenti nuovi progetti di vita, ben fondati sulla roccia che è quella dell'incontro con Gesù Cristo. Prima ancora di essere un compito da realizzare (e atteso da tanti ragazzi, giovani, famiglie, educatori...) questa missione educativa da rifondare è per ciascuno di noi un dono d'amore da accogliere.

Nell'incontro di verifica fra noi (**11 giugno 2007**) si è sottolineata in particolare la crescita di conoscenza reciproca che il convegno aveva portato e l'importanza di una testimonianza che possiamo e dobbiamo rendere ancora più vera e gioiosa, aiutandoci reciprocamente a maturare una comune consapevolezza educativa civile ed ecclesiale. Infatti, poiché l'educazione della persona ad aprirsi all'Amore e alla Verità è lo scopo del nostra vita di educatori, oggi siamo chiamati a rendere ancora più chiaro a noi stessi e agli altri quest'impegno che richiede tanta abnegazione e saggezza.

Seminario di studio: "Educare: opera comunitaria di adulti"

Il nostro cammino è proseguito col mettere a fuoco i vari elementi che compongono la *comunità educativa*, cominciando con il seminario "Educare: opera comunitaria di adulti", tenutosi il **15 ottobre 2007**⁶, che ha visto la presenza del Segretario della Commissione Episcopale, mons. Michele Pennisi.

Di ampio respiro il momento di preghiera e la riflessione pedagogica sulla figura e identità dell'adulto *educatore*. È stato ribadito il primato di Dio nella vita dell'educatore, che è un adulto cioè un testimone: non rimanda mai a se stesso, ma a qualcosa, o meglio a Qualcuno più grande di lui, che ha incontrato e di cui ha sper-

⁶ Per gli atti si veda il fascicolo curato dall'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università.

mentato l'affidabile bontà. Si è avvertita la necessità del carattere comunitario della sua credibilità educativa come fondamento della sua autorevolezza. Sollecitata dai ripetuti interventi di Benedetto XVI sull'educare in un contesto culturale relativistico, la riflessione si è concentrata su alcune condizioni che rendono autorevole e credibile la testimonianza dell'educatore che, animato dalla fede cristiana, intende non far mancare il proprio contributo all'educazione intesa come progetto globale di vita in una prospettiva umanistica.

Inoltre, è andata maturando la consapevolezza pedagogica della questione antropologica e veritativa. La crisi dell'educazione, del senso e della stessa possibilità di educare dipende da una crisi ben più ampia e profonda riconducibile ad un'eclissi della speranza e della verità: se per educazione si intende un progetto totale di vita comprendente le forme culturali, i mezzi e il metodo adatti per attuarlo lungo il corso della vita al fine di promuovere la maturazione della personalità e l'autonomia della condotta e se questo senso totale della vita non esiste, allora manca una condizione essenziale per elaborare una progettualità educativa finalizzata ad apprendere il "mestiere di uomo".

Particolarmente ricco e costruttivo è stato il dialogo tra tutti, il che conferma l'impegno delle varie associazioni e movimenti di voler camminare insieme, elaborando comuni elementi pedagogici essenziali, dando vita ad azioni locali che coinvolgono più entità, cominciando a pensare di dar vita ad una realtà interassociativa continuativa e più organizzata.

Nella verifica svoltasi l'11 gennaio 2008, la valutazione del convegno è stata particolarmente positiva. Sono poi emerse le seguenti prospettive:

- continuare il percorso di elaborazione comune di alcuni elementi pedagogici fondanti;
- basandosi sull'esperienza dell'anno precedente, elaborare idee e strategie per rendere sempre più vivo l'impegno del Tavolo Interassociativo: continuando lo stimolante scambio di esperienze localmente portate avanti da più associazioni insieme, intensificando la comunicazione delle diverse iniziative associative per promuovere sinergie, creando dei sistemi di coordinamento e facilitazione della comunicazione (con i vari sistemi di Internet, creando una piccola segreteria organizzativa...);
- coordinare gli sforzi in un unico percorso che porti ad un secondo convegno nazionale e permetta di elaborare un documento da offrire alla Commissione Episcopale - in vista del seminario di studio sull'educazione in calendario per il 16 giugno 2008 ed al Consiglio Permanente CEI - in vista anche degli Orientamenti Pastorali per il decennio 2010/2020 che dovrebbe essere dedicato proprio all'educazione

Secondo incontro nazionale: “L’educazione oggi: un cammino comunitario d’amore – verifiche e impegni”

Anche la preparazione di questo secondo incontro nazionale è stata curata (riunioni del Tavolo svoltesi il **10 marzo** e **11 aprile 2008**), sviluppando insieme un tema che prestasse sempre attenzione a tre livelli: la fonte (il livello trascendente), la dimensione culturale e pedagogica, la dimensione politica. Condividendo il fatto che l’amore è dimensione ontologica, fondante l’azione (perché Caritas, Spes et Fides sono uno in Dio), si è sottolineata la necessità di uscire dalla solitudine degli educatori e presentarsi come comunità che riflette sulle condizioni che ne facilitano il crescere e la rendono possibile. Si è concordato di centrare i lavori sulla scelta dell’educazione all’amore, alla gratuità: la persona è fatta, è vocata all’amore, che corrisponde alla sua essenza, quindi alla sua natura, finalità, vero sviluppo.

Il secondo incontro nazionale, tenutosi dal **16 al 18 maggio 2008** a Chianciano, ha centrato i suoi lavori su “**L’educazione oggi: un cammino comunitario d’amore – verifiche e impegni**”⁷, riprendendo l’idea del primato dell’*amore* di Dio e del prossimo nella vita personale e nell’esperienza comunitaria dell’adulto educatore, alla luce dell’Enciclica *Deus Caritas est*.

“Essere amato ed amare – si afferma nell’appello finale – corrisponde alla vera vocazione e alla maturità della persona. L’educazione, compresa nel pieno senso della parola, è donare alle giovani generazioni il bene più prezioso, ciò che corrisponde alla loro autentica realizzazione. Educare all’amore è questo dono”. Il fine dell’educazione, infatti, è orientare l’intelligenza e la libertà della persona all’amore e al dono di sé mediante la condivisione di concreti cammini comunitari da promuovere e realizzare in ogni ambiente che voglia dirsi educativo (famiglia, scuola, chiesa, territorio, economia, politica...).

Cominciando a dar spazio fra noi ad un’*antropologia della reciprocità*⁸, abbiamo continuato l’elaborazione comune di alcuni elementi pedagogici fondanti e di idee e strategie, intensificando la comunicazione delle diverse iniziative associative per promuovere sinergie.

La *comunità educativa* quale motore che possa rimettere in moto le varie agenzie educative e che si ponga quale modello alternativo rispetto alla società individualista o massificata, è stato al centro non solo del nostro studio, ma anche dell’impegno di renderla viva fra noi.

⁷ Per gli atti si veda “Il Notiziario dell’Ufficio Nazionale per l’Educazione, la Scuola e l’Università” Quaderni della Segreteria Generale CEI, n. 2 – maggio 2008.

⁸ Cf. ZANI A.V., *Formare l’uomo europeo*, Roma 2005, Città Nuova, pp.502-503.

Tutta una giornata è stata dedicata ai lavori di gruppo, riflettendo la mattina più sulle finalità (Educare all'amore) ed al pomeriggio sulle modalità comunitarie di educazione (Educare come cammino d'amore).

A conclusione anche di questo secondo incontro nazionale è stato sottoscritto un documento-appello per l'educazione, firmato da tutte le associazioni del Tavolo, diffuso da vari organi di stampa⁹ e ripreso ed approfondito nelle varie associazioni. Tale testo tende ad elaborare una prospettiva educativa comune e l'impegno a farlo attraverso esperienze comunitarie, illuminando così anche l'istanza antropologica e quella veritativa. Si vuole in esso anche dimostrare come, a partire dalla comune appartenenza ecclesiale e dalla comune esperienza dell'amore di Dio in Cristo crocifisso e risorto, si possa elaborare una prospettiva pedagogica ed educativa aperta al dialogo, propositiva, capace di costruire percorsi e di offrire proposte valide per tutti ai diversi livelli e ambiti di responsabilità educativa¹⁰.

Il 16 giugno 2008, poi, i membri del Tavolo sono stati invitati a partecipare al Seminario promosso dalla Commissione episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università, dedicato a "L'educazione: una questione decisiva per la comunità cristiana. Fondamenti antropologici e prospettive pastorali", che ha evidenziato come il cammino del Tavolo interassociativo si sta svolgendo in un contesto più ampio di riflessione anche ecclesiale sul tema dell'educazione. È a partire da questa consapevolezza che si sta cercando di individuare la strada per rendere l'esperienza del Tavolo ancora più incisiva ed efficace di quanto non lo sia stato finora sia sul versante ecclesiale che civile.

Verso il terzo incontro nazionale: "Educazione e bene comune"

L'incontro del 5 settembre 2008 è stato dedicato alla programmazione dell'attività per il 2008/09. Dopo l'educatore e dopo l'amore quale essenza della relazione e dimensione ontologica del

⁹ Settimanali diocesani e seguenti riviste: Comunicazioni Sociali, Docete, Dialoghi, Famiglia Oggi, Insegnare Religione, La Famiglia, Note di Pastorale Giovanile, Orientamenti Pastoral, Orientamenti Pedagogici, Pedagogia e vita, Proposta Educativa, Rassegna CNOS, Ricerca, Ricerche, Rinnovamento nello Spirito, Rivista Scienze dell'Educazione, Scuola e didattica, Scuola Italiana Moderna, Tracce.

¹⁰ Genitori, animatori di gruppi e comunità, dirigenti e docenti della scuola e della formazione professionale, operatori nel campo del mondo del lavoro, della formazione professionale e della comunicazione, catechisti, allenatori ed educatori dello sport, promotori e conduttori di cooperative e imprese sociali, responsabili di attuazione di progetti solidaristici nazionali e internazionali, educatori interculturali..., professionisti e non.

nostro essere in comunione, il tema scelto per il terzo incontro nazionale, fissato dall'8 al 10 maggio 2009 è: "Educazione e bene comune". Lo sfondo è quello tracciato da Benedetto XVI nel suo discorso del 18 aprile scorso all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ed in quello che ricorda il 60° anniversario della proclamazione della Carta dei diritti umani. Il bene comune riguarda l'intera vita della persona e tutte le dimensioni della comunità, non solo locale e circoscritta, ma sempre più universale e internazionale: coinvolge tutta l'esperienza dell'uomo, di ogni uomo, dal suo concepimento al termine della sua dimensione terrena. Il bene comune è un concetto, ma anche un agire, positivo, attivo, che coinvolge la responsabilità di tutti, da cui nessuno si può sentire escluso o chiamare fuori. Il Concilio Vaticano II definisce il bene comune come: «l'insieme di quelle condizioni della vita sociale che permettono, sia alle collettività sia ai singoli membri di raggiungere la propria perfezione più pienamente e più celermente»¹¹.

Nel corso della riunione del 3 ottobre 2008 si è preparato il **seminario di studio** in calendario il 13 novembre 2008 nel quale il Tavolo ha focalizzato l'attenzione sul *soggetto educando*, e sul compito dell'educazione di favorire l'unicità della persona dell'educando, soggettività considerata non come "affermazione di un puro protagonismo arbitrario", ma quale uno degli elementi costitutivi della *comunità educativa*.

Si è inteso approfondire, alla luce dell'umanesimo personalista e dell'antropologia cristiana, due livelli di osservazione:

- le condizioni relazionali (io-tu-noi) che consentano l'affermazione di un'effettiva soggettività;
- le condizioni sociali, politiche, istituzionali che consentano l'effettivo esercizio di questa soggettività.

Il seminario ha visto due interventi, che hanno tenuto conto del punto di vista sia teologico che pedagogico:

- bene comune e educazione: le condizioni relazionali.
- bene comune e educazione: le condizioni sociali, politiche, istituzionali.

Il prof. Luciano Caimi (pedagogista) e mons. Antonio Mastantuomo (teologo) al termine dell'incontro ci hanno aiutato ad elaborare una sintesi.

Nell'ultima riunione tenutasi lo scorso 7 gennaio 2009, si è verificata la possibilità di promuovere, avviare e sostenere iniziati-

¹¹ Cfr *Gaudium et spes*, n.26. Si veda anche il *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*, Pontificio Consiglio della Giustizia e della pace, nn.165, 167 e 168.

ve locali, a partire dalla presentazione dell'esperienza maturata in alcune diocesi (Rimini, Siena, Reggio Emilia, Ventimiglia-Sanremo) che hanno posto il tema dell'educazione al centro del loro programma pastorale o comunque come tema significativo di pastorale integrata.

Concludendo

Il cammino percorso dal *Tavolo Interassociativo* in questi due anni, è stato innanzitutto un *esodo*: ha rappresentato un'uscita da noi stessi, dai confini conosciuti delle nostre associazioni e movimenti, dai già tanti e gravosi impegni di ciascuno... per incamminarci verso una *terra comune*.

Si è andato sviluppando nelle due direzioni: esperienza di vita tra noi e riflessione teorica in vista dell'elaborazione di proposte. Un'esperienza vitale che valorizza la dimensione dell'amore tipica dell'associazionismo.

Il "bene comune", che è più della somma di una parte, è il naturale sviluppo del nostro cammino di vita ed approfondimento, nella convinzione che l'educazione è un'esperienza interpersonale, comunitaria in cui integrare sempre più le esperienze che si sviluppano nel mondo ecclesiale e quelle nel mondo civile per rivolgerci a tutti.

Nella crescente convinzione che la riflessione sull'educazione offra e costituisca effettivamente un punto di vista specifico (teorico/pratico, teologico/ecclesiale, civile/politico) che non è ancora assunto con piena consapevolezza come forza e risorsa capace di mobilitare energie di rinnovamento ecclesiale e sociale, vogliamo proseguire il cammino continuando a guardare all'educativo quale snodo imprescindibile per tutti gli altri sottosistemi (economico, politico, culturale, sociale, produttivo, giuridico e anche religioso) che rischiano l'involuzione se non pongono la questione del rapporto intergenerazionale e della necessità della testimonianza, orientando e costruendo un progetto di vita degna dell'uomo.

Nello stesso tempo, è maturata, attraverso l'esperienza del Tavolo, la convinzione che non è sufficiente continuare a camminare nella solitudine della propria autoreferenzialità, uno a fianco dell'altro, ma che occorre dar vita ad una forza d'urto capace di interloquire validamente e a tutto campo con gli altri attori e fattori che entrano in gioco.

In particolare, il Tavolo è deciso a proseguire considerando attentamente:

- il cammino di riflessione dell'Episcopato circa i nuovi orientamenti pastorali della Chiesa italiana;
- le iniziative condotte a livello locale in collaborazione tra due o

più associazioni o di associazioni che si sono poste come capofila di rete;

- il cammino di alcune Diocesi che stanno ponendo al centro dei loro programmi pastorali la questione educativa;
- la riflessione dei pedagogisti cattolici italiani di Scholè;
- lo sviluppo di altre realtà che agiscono coordinate come la Consulta Nazionale delle Aggregazioni Laicali, il Forum delle Famiglie, Retinopera, il Copercom, la Charitas, il Volontariato internazionale, il Terzo Settore cooperativistico;
- i luoghi odierni dove, sia pur in modo informale, confuso, forse politicizzato, ma non per questo meno significativo o solo reattivo, la generazione giovanile sta tentando di elaborare proposte di innovazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e di quello universitario.

Nella prospettiva di un crescente interesse della nostra Chiesa Italiana verso l'educativo e nella speranza che ad esso venga dedicato dalla CEI il prossimo decennio, crediamo che questo nostro comune impegno di vita e di riflessione possa essere un contributo da offrire ai Pastori.

Ci auguriamo che la varietà ed eterogeneità dei diversi carismi e impegni da noi rappresentati possa essere, e lo stiamo già sperimentando, una risorsa per la Chiesa anche nella missione di essere sempre più comunità d'amore, comunità veramente educativa.

5. La formazione professionale iniziale

Don Mario TONINI, Presidente CNOS-FAP



Per iniziare ...

In questo periodo si parla e si scrive molto in Italia sul sistema scolastico, su quello universitario e sulla formazione professionale.

Si parla o si scrive bene (raramente in verità!) e male (molto più spesso).

In questo periodo, inoltre, quando le forze politiche affrontano il problema "scuola" o "formazione professionale", di norma, tendono a dividersi più che cercare soluzioni condivise.

a) *Un giudizio sulla "scuola"*

Riporto, a solo titolo esemplificativo, un giudizio impietoso sul sistema scolastico, tra i tanti che mi sono passati tra le mani in

questi mesi. È il giudizio di Giuseppe De Rita, Presidente del CEN-
SIS il quale, nell'editoriale (Corriere della sera del 10.09.08), giudi-
ca la scuola italiana **una scuola senz'anima**.

Tre sono i mali che, a suo parere, affliggono il sistema scola-
stico: l'incertezza sull'assetto strutturale del sistema, la disaffezione
soggettiva e l'evoluzione di altre agenzie educative.

E conclude: ... *dobbiamo ricominciare dal basso, dalle fonda-
menta del sistema: da una buona scuola dell'infanzia, naturalmente
rinforzata per diffusione territoriale e per qualità delle persone; e da
una scuola elementare profondamente ricentrata sulla sua primordia-
le funzione di formazione dei sentimenti, della sintesi personale, del
senso della responsabilità, della serietà del comportamento. [...]
Cominciare dal basso e rifare le fondamenta del sistema.*

*Immagino che si tratti di un'opzione troppo drastica per una
politica scolastica attraversata da centinaia di altre idee, proposte, in-
teressi, poteri. Ma se non si fa questa scelta si rischia che si accentui
la confusione ai piani superiori del sistema; e che la scuola ci sfugga
sempre di più, come componente del nostro vivere insieme.*

b) Gli effetti di una continua divisione tra le forze politiche: istru- zione obbligatoria tra riforme e controriforme

Il cammino di riforme e controriforme si può evidenziare, ri-
chiamando l'evoluzione della normativa sull'istruzione obbligatoria
negli ultimi 10 anni:

- nella la **XIII legislatura** (1996-2001) il Governo ha innalzato
l'**obbligo "scolastico"** fino a 15 anni e ha introdotto l'**obbligo**
"formativo" fino a 18 anni o a 17 se il giovane consegue una qua-
lifica professionale;
- nella **XIV legislatura** (2001-2006) il Governo ha "*ridefinito e am-
pliato*" l'obbligo scolastico (articolo 34 della Costituzione) e l'ob-
bligo formativo (art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144) in **di-
ritto all'istruzione e formazione e correlativo dovere per alme-
no 12 anni** o sino al conseguimento di una qualifica profes-
sionale entro il 18 anno di età;
- nella **XV legislatura** (2006-2008) il Governo ha rimesso mano alla
riforma precedente introducendo una **istruzione obbligatoria per
almeno 10 anni** finalizzata a consentire il conseguimento di un ti-
tolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica pro-
fessionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età;
- nella **XVI legislatura** (2008- ...), l'attuale Governo ha stabilito
che l'**obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzio-
ne e formazione professionale**, e sino, alla messa a regime delle di-
sposizioni contenute nel capo III del D.Lgs. 226/05, **anche nei
percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale**.

Una vera scommessa per un giovane ed una famiglia che deve
orientarsi, a partire dal solo linguaggio!

1. La formazione professionale iniziale (FPI) in Italia

Richiamo alcune caratteristiche della FPI soffermandomi su questioni che mi sembrano anche tra le più rilevanti oltre che dibattute in questo periodo.

a) La “competenza”

La Formazione professionale ricade, in base alla Costituzione, sotto la competenza legislativa e amministrativa delle Regioni.

Ma quando si parla di FPI, alle cui caratteristiche dedicherò un successivo paragrafo, bisogna tenere presente una questione: l'istruzione obbligatoria, sancita dalla Costituzione, è prerogativa esclusiva dell'istituzione scolastica o può essere soddisfatta anche attraverso il concorso di una istituzione diversa, una istituzione formativa?

In altre parole: la FPI inizia dopo una istruzione obbligatoria o può concorrere, con modalità proprie ma perseguendo obiettivi equivalenti, all'assolvimento di qualche segmento di questo obbligo?

Rispondere a questa domanda non è semplice perché le forze politiche stentano a trovare una soluzione “definitiva” e “stabile”. Sono sufficienti alcuni cenni.

Negli anni Ottanta del secolo scorso la Formazione Professionale era collocata nelle politiche attive del lavoro. Era dunque una formazione fuori del sistema scolastico.

Nel decennio successivo si era registrata una proposta avanzata dall'on. Mezzapesa il quale proponeva che anche il sistema di FP potesse contribuire all'assolvimento dell'*obbligo scolastico*, allora proposto fino a 16 anni. Ma la proposta non fu accolta.

Il Ministro Berlinguer, dopo un *obbligo scolastico* innalzato fino a 15 anni, prevede un *obbligo formativo* extra scolastico fino a 18 anni. La riforma complessiva, però, fu bloccata; nelle Regioni si avviò solo l'obbligo formativo.

Il Ministro Moratti, riformulando l'*obbligo scolastico* e l'*obbligo formativo* nel *diritto-dovere*, coinvolse anche le istituzioni formative nell'assolvimento di tale diritto-dovere. Ma anche questa proposta fu sospesa nella legislatura successiva.

Con il Ministro Fioroni si ripropose il dilemma tra innalzamento dell'*obbligo scolastico* e l'allungamento dell'*istruzione obbligatoria*. La soluzione fu a favore di quest'ultima, ma inquadrata in una fase temporanea.

L'attuale Governo, intervenendo ancora una volta sulla materia (la Legge 133/2008), stabilisce che *l'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale, e sino alla completa messa a regime delle disposizioni contenute nel capo III del D.Lgs. 226/05, anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale* (di cui al comma 624 della Legge Finanziaria 2007).

Personalmente sono convinto che sono molti a considerare questa soluzione “ragionevole” per la FPI.

Si tratta di una soluzione che qualifica, infatti, la FPI a concorrere all’obbligo di istruzione proponendo di far acquisire, ai giovani che la frequentano, **obiettivi “equivalenti”** a quelli scolastici (non uguali!).

Si tratta di una proposta che va nella direzione della diversificazione dell’offerta formativa, una via anche europea, necessaria in Italia soprattutto oggi dal momento che la scuola “deve proporre sempre meno modelli omologanti e sempre più rispondere invece alle *sfide della differenziazione*, dinanzi ad un destinatario sempre più disomogeneo e ad un’utenza caratterizzata, da qualche anno, dalla crescente presenza di stranieri”¹².

Si tratta di una decisione, ancora, che ha dato senso ad una sperimentazione, quella dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, che era stata avviata dal 2003.

La proposta, infine, colloca la scelta della FPI al termine della scuola secondaria di primo grado, ad una tappa ormai profondamente assimilata dai giovani e dalle famiglie come “età importante per scegliere”, evitando così la prassi di riservare alla FPI solo i giovani che ripiegano dopo un fallimento scolastico.

Mentre nei decenni passati la FPI era prevalentemente “politica attiva del lavoro” e quindi extra scolastica e legata solamente alla Regione (competenza legislativa e amministrativa) e allo Stato/Ministero del Lavoro (legislazione nazionale di riferimento – legge quadro), oggi la FPI, in quanto concorre anche all’assolvimento dell’obbligo di istruzione, ha tre riferimenti:

- la Regione in quanto legifera ed organizza la FPI;
- i Ministeri (MLPS e MIUR) perché concorrono anche con propri finanziamenti e riferimenti normativi nazionali a sostenere la FPI in quelle mete che devono essere “equivalenti” a quelle scolastiche.

b) Le caratteristiche della FPI

La letteratura specialistica descrive la FPI come *un intervento formativo, a carattere corsuale, destinato a giovani che hanno terminato il ciclo di base della scuola e che intendono acquisire competenze sia di base che tecnico professionali per esercitare una professione specifica nel mondo del lavoro o rientrare nel sistema dell’istruzione.*

Vari **ACCORDI interistituzionali** sottoscritti a partire dal giugno 2003 sia dai Ministeri (MLPS e MIUR) che dalle Amministrazioni locali, in ossequio al Titolo V della Costituzione (L. 3/2001), hanno

¹² CAMPIONE V., FERRATINI P., RIBOLZI L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino 2005, p. 69.

concorso a definire il curriculum base della FPI: **un percorso di istruzione e formazione professionale:**

- rivolto a giovani che hanno concluso il primo ciclo con esito positivo;
- di durata almeno triennale;
- connotato da scelte pedagogiche e didattiche che mirano a motivare apprendimenti e competenze per assicurare il successo formativo di tutti;
- connotato altresì da standard formativi minimi relativi sia alle competenze di base (poi riformulate in parte anche negli assi culturali) che alle competenze tecnico-professionali;
- che prevede la certificazione finale ed intermedia per il conseguimento della qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e inquadrata in specifici livelli europei nonché per il riconoscimento dei crediti formativi.

Vari Enti hanno elaborato, in questa fase sperimentale, una proposta organica, una **LINEA GUIDA per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale** e varie **GUIDE PROFESSIONALI**, a sostegno dei vari CFP che sono impegnati a progettare e gestire *percorsi* di istruzione e formazione professionale in diritto – dovere dai 14 ai 18 anni e/o *progetti* integrati nelle iniziative del secondo ciclo degli studi, secondo un approccio rigoroso, coerente con le normative italiane e le disposizioni europee, così da delineare una FPI di qualità.

Le sperimentazioni promosse hanno permesso, nel tempo, di concorrere a chiarire alcuni equivoci che si sono diffusi e che sono, purtroppo, ancora presenti in vari contesti.

La Linea Guida, facendo riferimenti anche ad avanzate esperienze europee, quella francese in particolare, propone un *modello di competenza* e di cultura del lavoro, suggerisce percorsi scanditi da “*situazioni di apprendimento*”, consegna al formatore una *definizione rigorosa di traguardi formativi*, elabora un preciso *iter valutativo* del percorso e dell’offerta, elaborando una modalità di *formazione dei formatori*.

Anche questi pochi cenni sulla FPI sono sufficienti per distinguere dalla altra formazione professionale (la formazione superiore, la formazione continua) oltre che dall’Istruzione Professionale di Stato che è imperniata prevalentemente su un curriculum disciplinare e proiettata soprattutto verso il quinquennio.

La FPI, in quanto concorre ad assolvere all’obbligo di istruzione, deve essere “*stabile*”, “*strutturata*”, “*unitaria*”, “*professionalizzante*”.

Per i monitoraggi che effettuo nella sede nazionale posso affermare che molti Regioni hanno ormai messo a sistema l’avvio dell’anno scolastico e dell’anno formativo quasi contestuale. Così la Regione Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Trento, Friuli Venezia Giulia, Lazio.

L'altra formazione – generalmente chiamata “formazione superiore”, “formazione continua”, formazione acquisita “nell’esercizio dell’apprendistato”, formazione continua erogata attraverso l’accesso ai fondi interprofessionali – ha altre regole, altri destinatari, altre finalità e altre modalità di finanziamento.

c) I finanziamenti

- La FPI è sostenuta da varie fonti di finanziamento. È previsto:
- il contributo annuale del MIUR. Oggi la cifra si attesta sui 40 milioni di euro. Nella XV legislatura la somma era stata portata a 53 milioni di euro;
 - il contributo annuale del MLPS. Oggi la cifra si attesta a 200 milioni di euro, cifra ferma all’anno 1999/2000, anno dell’avvio dell’obbligo formativo;
 - il contributo delle Regioni ricavato sia da propri bilanci che dai fondi europei;
 - il concorso del MLPS volto a sostenere le azioni di coordinamento e di sistema svolto dagli Enti nazionali.

d) I destinatari della FPI

Sulla base dei recenti monitoraggi sulla FPI¹³, tre sono i principali destinatari.

- Sono, innanzitutto, quei **giovani che scelgono** di assolvere l’obbligo di istruzione (che oggi dura fino a 16 anni) in un percorso triennale di istruzione e formazione professionale, iscrivendosi all’età di 14 anni.
- Ci sono poi **giovani che, ancora soggetti all’obbligo, fuoriescono dagli istituti secondari di secondo grado** e si spostano nei percorsi di istruzione e formazione professionale.
- Sono i c.d. *droup out* della Scuola Secondaria Superiore, coloro che abbandonano dopo il primo o il secondo anno, i ripetenti di uno, due o anche più anni, rilevati soprattutto tra quelli che si iscrivono agli istituti tecnici e professionali.

È bene tenere presente questo dato eloquente (MIUR 2007): del 94,7% che si iscrivono ad un corso di scuola secondaria superiore, arrivano al diploma senza aver mai ripetuto una classe solo il 72,7% (= -22%)!

Da questo punto di vista appare chiara un’altra finalità della FPI, quella di essere in Italia, oltre che percorso volto a “professionalizzare”, anche un progetto sperimentato (quasi l’unico?), idoneo a **contrastare la “dispersione scolastica”**.

¹³ ISFOL, *La sperimentazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale*, Roma, giugno 2006. ISFOL, *Sintesi della ricerca “La domanda di formazione dei giovani in diritto – dovere all’istruzione e alla formazione”*, Roma 2007.

Per comprendere l'importanza di questa offerta formativa è utile tenere presente anche un altro dato, un indicatore europeo usato per monitorare i progressi nell'elevamento delle competenze della popolazione dei Paesi membri: in Italia i giovani tra i 18 e i 24 anni, gli *early school leavers*, che sono fermi alla sola licenza media senza frequentare alcun corso di formazione, sono il 20,8% (ma il 28,8% in Campania, il 26% in Sicilia, il 23,9% in Puglia) contro una media europea del 15,3%. I pochi dati permettono di affermare che dove manca l'offerta della FPI la "descolarizzazione" aumenta e rende più complessa la preparazione di queste persone all'inserimento nella formazione continua, oggi più necessaria di un tempo, data l'attuale società della conoscenza.

Ci sono, infine, i **giovani immigrati** che optano per la FPI, più idonea alle loro aspettative: una professionalità da spendere per un più facile inserimento nella società italiana.

e) Le Regioni dove si realizza la FPI

La diffusione della FPI non è omogenea sul territorio nazionale.

A livello nazionale, in media, si iscrivono alla Scuola Secondaria Superiore il 94,7% e il 5% circa ai corsi della FPI.

Questa proposta, iniziata nella sua prima versione nel 2003 con appena 25.347 allievi, è crescita progressivamente fino a raggiungere la cifra di circa **109.933 allievi** (la cifra sarebbe superiore se si fossero stanziate risorse adeguate alla domanda).

Fonti ministeriali e dell'ISFOL fotografano così la situazione della popolazione scolastica in età compresa in età compresa tra i 14 e i 17 anni:

<i>Scuola:</i>	2.080.000 (88,8%)
<i>FP:</i>	109.933 (4,4%)
<i>Apprendistato:</i>	41.028 (1,7%)
<i>Dispersi:</i>	119.878 (5,1%) ¹⁴

Questi numeri vanno approfonditi.

Nelle regioni del **NORD** (Trentino Alto Adige, Veneto, Lombardia, Piemonte) i giovani che, dopo la scuola media, scelgono un corso di FPI, sono intorno al **10%** (in Trentino Alto Adige arrivano addirittura al **19,1%**). Al Nord, dunque, questa offerta formativa c'è ed è rilevante. Il suo successo va attribuito al ruolo sicu-

¹⁴ Da Rapporto ISFOL 2007. La formazione professionale qui indicata comprende percorsi triennali e quadriennale (sperimentato in Lombardia e nelle Province di Trento e Bolzano).

ramente fondamentale delle relazioni tra sistema formativo e mondo dell'impresa, che ha consentito di poter effettuare proposte formative qualificate in termini di competenze tecnico professionali e rispondenti ai fabbisogni del mondo del lavoro.

Nelle regioni del **CENTRO** e del **SUD** invece, la % dei licenziati iscritti ai percorsi di FPI è notevolmente inferiore al valore percentuale nazionale con un 3,1% per le regioni del Centro e un 2,2% per le regioni del Sud, dato ancora più rilevante se si considera che in Abruzzo e in Sardegna il totale degli allievi iscritti ai percorsi di IFP è diminuito, dall'a.s. 2005/2006 all'anno 2006/2007, rispettivamente, del 53,7% e del 72,0%.

f) I soggetti erogatori di FPI

Parlare dei soggetti significa parlare degli Enti di Formazione professionale accreditati. Il tema è complesso e controverso.

Inizio con alcune osservazioni generali che traggio da un volume un po' datato¹⁵.

Sui soggetti del sistema della formazione professionale così si esprime l'ISFOL: *Il sistema della formazione professionale risulta caratterizzato dalla maggioritaria presenza di soggetti che hanno nella formazione la propria attività esclusiva o prevalente. Più in particolare, il 30,1% di soggetti erogatori ha nella FP l'unica attività, mentre un ulteriore 33,% opera anche in altri campi ma l'attività formativa resta comunque la funzione principale.*

Nei tempi più recenti, inoltre, si registra anche un altro fenomeno sempre a proposito dei soggetti della FP: il CFP non si limita ad erogare solamente "corsi" di formazione ma anche "servizi", un'offerta di prestazioni parallela all'offerta formativa.

Analizzando questo secondo aspetto, l'ISFOL elenca come "servizi" in particolare:

- la progettazione formativa
- lo sportello informativo e di orientamento
- il bilancio delle competenze
- le attività a monte e a valle della formazione quali l'accoglienza e le misure di accompagnamento al lavoro.

L'attivazione di servizi, paralleli e propedeutici all'attività formativa, permette di fornire all'utenza una sorta di guida completa in tutti i momenti della qualificazione professionale.

La FPI ha, però, una caratterizzazione anche dal punto di vista dell'**accreditamento**.

¹⁵ UCCELLO S., *Guida ai corsi di formazione. Com'è organizzata ed erogata la formazione professionale. Il Sole 24 ore 2002, p. 3 e ss.*

La normativa nazionale recente ha approvato un modello “finalizzato” per quei CFP che concorrono, con il percorso formativo triennale, all’assolvimento dell’obbligo di istruzione.

Si tratta di un “accreditamento specifico”, in aggiunta a quello generale e vigente nelle Regioni.

Il CdM, con Decreto n. 78 del 29 novembre 2007, ha deliberato di richiedere a quei CFP che intendono svolgere attività formative che concorrono assolvere all’obbligo di istruzione i seguenti ulteriori requisiti: l’organismo:

- non deve avere fini di lucro e deve offrire servizi educativi destinati all’istruzione e formazione dei giovani fino a 18 anni;
- deve avere un progetto educativo finalizzato;
- applicare il CCNL per la formazione professionale nella gestione del personale dipendente impegnato nei percorsi sperimentali”;
- prevedere docenti “abilitati” all’insegnamento nella Scuola Secondaria Superiore o, in via transitoria, “diplomi di laurea inerente” l’area di competenza e di una sufficiente esperienza o, almeno un “diploma di S.S.S.” ed una esperienza quinquennale.
- deve essere in possesso di relazioni stabili con le famiglie e con i soggetti economici e sociali del territorio;
- deve garantire la collegialità nella progettazione e nella gestione delle attività didattiche e formative
- deve essere in possesso di strutture, aule ed attrezzature idonee alla gestione di servizi educativi all’istruzione e alla formazione dei giovani fino a 18 anni.

Io credo che questi requisiti, se correttamente declinati dalle Regioni, possono concorrere a “qualificare” e “selezionare” i vari organismi formativi.

g) FPI e strategia europea

In ogni incontro sento citare l’Europa: come fanno in Europa, così vuole l’Europa...

Io vorrei evitare questa retorica soprattutto quando si allude al tema dell’istruzione e formazione che resta a “intervento debole”, a differenza di altre che sono oggetto di competenze esclusive o concorrente.

Tuttavia i paesi membri hanno adottato ormai da anni alcune strategie comuni e concertate che hanno già ed avranno sempre più influenza sui sistemi educativi di istruzione e formazione dei paesi membri. Si può affermare, senza alcuna esagerazione, che anche la FPI è inserita in alcuni processi a dimensione europea.

Mi limito solo a ricordare alcune strategie che riguardano la FPI:

- la nuova prospettiva dell’*apprendimento*.
L’*apprendimento* permanente o *apprendimento* per tutto il corso della vita o, ancora, *apprendimento* formale, non formale o infor-

- male. Si tratta di una prospettiva che mette a fuoco soprattutto la persona che apprende prima che l'istituzione che eroga il servizio. Questa prospettiva ha dei riflessi sulle finalità e sulla organizzazione del sistema educativo di istruzione e formazione; si apprende dentro e fuori l'istituzione (formale, non formale e informale), in Italia e in Europa (mobilità, scambi, cooperazione);
- la spendibilità delle *qualifiche professionali a livello nazionale ed europeo*.

Già l'Accordo Stato - Regioni del 2003 esplicitavano il livello europeo della qualifica italiana: la qualifica professionale, oltre che essere riconosciuta a livello nazionale, doveva corrispondere almeno al 2° livello europeo (85/368/CEE).

Ma su questo tema l'Ue ha compiuto un passo avanti proponendo un nuovo quadro di riferimento che collegherà diversi sistemi e quadri per le qualifiche: una sorta di "traduttore" teso a rendere le qualifiche in Europa comprensibili e comparabili per impiegati, individui e datori di lavoro, cosicché i lavoratori potranno utilizzare e valorizzare le proprie qualifiche all'interno dei paesi dei diversi paesi.

- l'indicazione di mete comuni basilari, le "*competenze chiave per l'apprendimento permanente*".

Anche questa strategia è preziosa perché invita i sistemi educativi di istruzione e formazione a dotarsi di uno zoccolo comune di competenze (non conoscenze) ritenute necessarie per la realizzazione personale, la coesione sociale e l'occupabilità.

- *La qualità dell'Istruzione e Formazione professionale*

Si tratta, anche secondo questa prospettiva, di sperimentare criteri e descrittori di qualità per confrontare alcuni aspetti strategici del processo formativo quali il livello di partecipazione, il successo formativo, il tasso di occupazione, l'utilizzazione delle competenze acquisite, l'inserimento dei soggetti svantaggiati, ecc. criteri e indicatori messi in rete non solo a livello nazionale ma anche europeo.

h) Due cantieri aperti riguardanti la FPI

Per completezza di quadro, andrebbero trattati altri due punti che riguardano la FPI:

- a) il riordino dell'Istruzione Tecnica e Professionale per il suo rapporto con la formazione professionale iniziale;
- b) il DDL "*Attuazione dell'articolo 119 della Costituzione: delega al Governo in materia di federalismo fiscale*" (approvato dal CdM il 3 ottobre 2008).

Senza entrare nel merito dei due problemi, che richiederebbero approfondimenti specifici, mi limito a formulare un auspicio e richiamare una attenzione: le soluzioni che saranno adottate non portino a soluzioni di "neocentralismo" regionale.

L'approvazione della Legge – Quadro 845/78 fu giudicata positiva soprattutto per un aspetto: l'affermazione del “pluralismo istituzionale”, il riconoscimento, cioè, da parte dell'ente pubblico (stato, regione, provincia, ecc.) dell'apporto, non solo sussidiario, dato dai soggetti che sono espressione della società civile. Di qui l'organizzazione di Enti di FP dotati di specifiche “proposte formative” e di “progetti educativi”.

2. L'importanza della FPI

Lungo la relazione, in più passaggi, ho richiamato l'importanza della FPI.

- La **legislazione vigente** recita che il giovane deve essere in possesso, entro il 18° anno di età, di *un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale*.

Questi titoli sono ritenuti la “carta” per entrare dignitosamente nella complessa società attuale, detta anche, con un po' di enfasi retorica, la società della conoscenza. In ogni Regione sono necessari, pertanto, sia il sistema scolastico che quello formativo a partire dalla Formazione Professionale Iniziale.

La tentazione ricorrente (e vigente in alcune Regioni) di appoggiarsi alla sola offerta scolastica dell'Istituto Professionale di Stato dà vita a due criticità:

- non affronta in maniera adeguata la “dispersione” che è presente
- concorre a sacrificare il valore del pluralismo istituzionale, valore esistente dagli anni Ottanta del secolo scorso, sancito dalla Legge Quadro 845/78.
- concorre a rendere la formazione superiore destinata ai soli diplomati, precludendo di fatto ogni ipotesi di crescita verticale a chi non è in possesso di tale titolo.

Il tema della scarsa presenza della **cultura del lavoro** nei percorsi scolastici italiani è stato sottolineato a più riprese in questo decennio di dibattito e in questa legislatura, anche dal Ministro del Lavoro: “*Invece di ritardare all'infinito l'esperienza del lavoro, esso va considerato parte integrante dei processi formativi attraverso adeguati strumenti normativi che consentano di integrare positiva esperienze di studio e di lavoro*”¹⁶.

A me sembra che i percorsi formativi del (sotto)sistema di IeFP (triennale, quadriennale, biennale nell'esercizio dell'apprendistato) siano una risposta sperimentata a questa esigenza. Si tratta,

¹⁶ MLPS, *La vita buona nella società attiva. Libro Verde sul futuro del modello sociale. Documento per la consultazione pubblica*, 25 luglio 2008, p. 6.

quindi, di una “buona pratica” da diffondere e non da soffocare, anche in quelle regioni dove per svariati motivi non è ancora sufficientemente decollata.

- La FPI è il mezzo più idoneo per avvicinare **una particolare fascia giovanile, quella “popolare”**. Sono quegli allievi di cui ho parlato prima:
 - adolescenti che si portano il giudizio di “sufficiente” della Scuola Secondaria di primo grado (Scuola Media). Non tutti naturalmente, ma una buona percentuale;
 - sono *drop out* della scuola secondaria superiore, ripetenti... che intravedono nella proposta della FPI il mezzo per conseguire almeno una qualifica professionale spendibile
 - sono i giovani immigrati che hanno affollato da tempo i nostri CFP.

È dunque un servizio “popolare” ed anche una proposta concreta per fronteggiare quella emergenza educativa che da più parti viene denunciata sia a livello civile che ecclesiale.



celebrazione dell'Anno Paolino: non cristiani conformati ma trasformati

Don GUIDO BENZI - Direttore dell'Ufficio Catechistico Nazionale
della Conferenza Episcopale Italiana



In questo testo densissimo della Lettera ai Romani Paolo designa la meta ultima della vita cristiana: l'essere trasformati in Cristo. È una meta alta ed insieme vicina perché essa viene donata dal Signore, Lui che ha reso la missione e la predicazione di Paolo un atto sommamente educativo per tutti i cristiani di ogni tempo. Romani 12,1-2 è un passo molto denso e che andrebbe studiato attentamente:¹

«Vi esorto dunque, fratelli, per la misericordia di Dio, a offrire i vostri corpi come sacrificio vivente, santo, gradito a Dio: questo è il vostro culto spirituale [logikos]. Non conformatevi [sun-sk?matizesthe] a questo mondo ma lasciatevi trasformare [meta-morphousthe] rinnovando il vostro modo di pensare per poter discernere la volontà di Dio, ciò che è buono, gradito e perfetto».

Ogni lettera che si rispetti porta sempre delle raccomandazioni conclusive, quasi che il mittente, sentendo avvicinarsi la fine dello scritto voglia farsi ancor più presente alla vita del destinatario. Questo vale anche per la Lettera ai Romani² dove l'intera sezione Rm 12,1-15,13 risponde a questa dimensione esortativa.

Dobbiamo anche ricordare che in realtà i commenti non dedicano troppa attenzione alla trattazione di Rm 12,1-15,13: ovviamente l'interesse per la novità e l'importanza del kerygma paolino può in qualche modo mettere in secondo piano la sua riflessione etica. Negli ultimi anni questo orientamento è però mutato e si è voluto ridare uno spazio importante al commento di questa sezione della Lettera ai Romani³.

¹ Cf G. BENZI, «Il nuovo culto del cristiano (Rm 12,1-2)», in *Parole di Vita*, 6 (2006) 4-9.

² Si veda A. PITTA, «Relazioni tra esortazione morale e kerygma paolino», in *Il paradosso della croce. Saggi di teologia paolina*, Piemme, Casale Monferrato 1998, 348-374.

³ A. PITTA, *Lettera ai Romani. Nuova versione introduzione e commento*, Paoline, Milano 2001, 416-418.

Come la grande parte dottrinale della lettera incominciava con una tesi generale (denominata *propositio* – Rm 1,16-17) dove Paolo affermava «Io non mi vergogno del Vangelo», così anche la sezione esortativa incomincia con questi due versetti che svolgono il ruolo fondamentale di introdurre l'uditorio alle questioni etiche e morali che Paolo vuole sviluppare. Dunque il linguaggio che Paolo qui utilizza vuole anticipare in forma abbreviata e argomentativamente significativa, quanto esporrà nel seguito della lettera: la vita dei cristiani come culto vivente, santo e gradito a Dio.

Dobbiamo subito notare l'orizzonte *teologico* nel quale Paolo colloca questa dimensione esortativa: compare per tre volte il richiamo a Dio, alla sua misericordia e volontà, ed alla profonda relazione che intercorre tra l'agire dei fedeli e l'agire e l'essere di Dio stesso. Questa caratteristica relazionale imprime subito alla proposta etica che Paolo presenterà nella sua lettera una dimensione profondamente dinamica, tale da rendere tutta la persona e la vita del credente un continuo cammino di discernimento verso la perfezione nell'amore. L'esortazione/consolazione ha come scopo la pienezza della vita cristiana, che viene espressa nella seconda parte del v. 1 attraverso un vocabolario culturale. Già in Rm 6,13 Paolo aveva invitato i Romani ad offrire se stessi «a Dio come vivi tornati dai morti e le vostre membra come strumenti di giustizia per Dio», ma qui in Rm 12 il termine *s?ma* non esprime solo la corporeità, bensì tutto il vissuto della persona nella sua interezza. Questa dimensione di "offerta" culturale della propria vita è molto sviluppata da Paolo nelle sue lettere: essa non è sconosciuta alla teologia dell'Antico Testamento. I profeti (ad esempio Is 1,10-20) richiedono la corrispondenza della conversione del cuore con l'offerta di sacrifici materiali, che altrimenti rimangono solo vuoti atti esteriori intrisi di ipocrisia. Una simile teologia è presente anche nel pensiero giudaico ellenistico: scrive lo Pseudo-Filone commentando il sacrificio di Isacco: «... i popoli comprenderanno che il Signore ha considerato la vita dell'uomo degna (di essere offerta) in sacrificio». Si tratta dunque di un'estensione della metafora culturale alla vita del cristiano: il modello è evidentemente il Cristo *agnello pasquale* (1Cor 5,7)⁴. Certamente questa dimensione di offerta totale di sé, attraverso il dono totale di Cristo, ci apre anche uno squarcio sulla dimensione "pasquale" ed insieme "eucaristica" della vita dei cristiani. Il dono totale da parte dei cristiani della propria vita è animato, come dal di dentro, dal dono che il Cristo ha fatto di sé nella sua passione-morte e risurrezione, mistero continuamente riattualizzato nel sacrificio eucaristico. I tre aggettivi che seguono esprimono che questo sacri-

⁴ Si veda R. PENNA, «Laicità e categorie culturali», in *L'Apostolo Paolo. Studi di esegesi e teologia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1991, 568-573.

ficio deve essere “*vivente, santo, gradito a Dio*” così come deve essere la vittima sacrificale nelle prescrizioni di Lv 10 e 22. Non basta che l’offerta di se stessi da parte dei cristiani sia *vivente*, e cioè connessa con un’esistenza umana autentica, essa deve essere anche *santa* e *gradita*, cioè continuamente conforme al Signore ed al suo volere.

Ma ciò che può attirare in modo specifico la nostra attenzione è la conclusione di questo versetto, là dove Paolo chiama questo culto *logik?n latreian* “culto razionale”. Questa definizione è assai enigmatica e, benchè tutte le traduzioni ruotino intorno al concetto di consapevolezza e ragionevolezza, il dibattito tra gli autori non ha ancora trovato un punto di sintesi. Innanzitutto va ricordato che tale aggettivo in tutta la Bibbia greca si trova solo qui e in 1Pt 2,2 «*come bambini appena nati bramate il puro latte “logikon”*». Come tradurre questa espressione? La Bibbia CEI sceglie sia in Romani e sia nella Prima Lettera di Pietro l’aggettivo “spirituale”. Altre traduzioni moderne rendono con “razionale” (così suggerisce A. Pitta), “logico”, il che si avvicinerebbe sia al pensiero etico dello stoicismo sia a quello del giudaismo ellenista. Il filosofo giudeo Filone di Alessandria, quando si riferisce alla mente umana usa questo aggettivo e dichiara che nei sacrifici «*ciò che è prezioso davanti a Dio non è l’abbondanza delle vittime immolate ma l’estrema purezza dello spirito razionale (pneuma logikon) di colui che offre*». Un altro riferimento proverrebbe invece dalla letteratura delle religioni ermetiche e misteriche del mondo ellenista: il “culto razionale” sarebbe in qualche modo il pervenire intimo del *logos* a se stesso, una sorta di autoconsapevolezza della presenza del divino in se stessi⁵. Paolo dunque, in contrasto con una mistica autocentrata, esprimerebbe qui l’idea che l’offerta di sé da parte dei cristiani debba avvenire in piena e illuminata coscienza sia del dono di misericordia ricevuto da Dio, sia dell’offerta piena di una vita conforme al volere di Dio. Si tratta di una ragionevolezza illuminata dalla fede, e di una fondata conoscenza di sé che richiede anche l’esercizio della mente. Potremmo rendere questa espressione con la traduzione «*in piena coscienza*», proprio per sottolineare la piena presenza del cristiano al suo agire, nella consapevolezza della dimensione spirituale che la vita concreta comporta in riferimento a Dio e al mondo. Ci sembra che questa traduzione permette di mettere in evidenza anche un tratto di bruciante attualità nella proposta paolina, in riferimento alla deriva soggettiva ed “emozionale” che presentano tanti elementi delle religiosità contemporanea legata alla così detta *new-age*.

⁵ Per approfondire questi aspetti si veda A. PITTA, *Lettera ai Romani*, 421.

Il v. 2 riprende, ampliandole, le prospettive già delineate nel v. 1. Innanzitutto va sottolineato anche qui l'uso di vocaboli che fanno riferimento alla dimensione della ragione e della mente, fino a giungere al "discernimento" del bene come pienezza del processo di trasformazione del cristiano. In primo luogo si delinea un *anti-conformismo* cristiano (A. Pitta) rispetto alla mentalità corrente: il credente non si conforma alla "logica" di «questo tempo», ma si apre ad un dimensione ulteriore, dettata da un senso "ultimo" della vita e del rapporto con Dio. L'orizzonte escatologico viene qui introdotto come categoria teologica capace di fecondare non solo la fede dei cristiani ma anche il loro agire concreto. La speranza cristiana si riverbera dunque anche sulla loro vita, invitandoli ad uscire fuori dagli "schemi" correnti (l'imperativo negativo *mē suschēmātizesthe* esprime proprio questa esigenza di non conformità). Tale abbandono della mentalità mondana viene descritto come un processo graduale di trasformazione di sé, che passa attraverso il rinnovamento della mente ed approda al discernimento. Qui mi sembra sia chiara la proposta educativa di Paolo: non è la proposta di un metodo che rende tutti copie-conformi dell'unico modello, ma si tratta di una trasformazione cosciente e personale che parte dalla vita stessa dell'individuo, interessa tutto il suo agire umano e, una volta apertasi al dono della Grazia, diviene una trasformazione profonda, teologica, anzi cristologica, della propria vita. C'è dunque una trasformazione della vita, che nasce dalla Grazia e dal libero assenso della persona, che rende possibile l'offerta di sé da parte dei cristiani. Che Paolo pensi ad un processo graduale, esso stesso inserito nella vita e posto sotto la dinamica dello Spirito, lo sappiamo da 2Cor 4,7-17:

⁷Noi però abbiamo questo tesoro in vasi di creta, affinché appaia che questa straordinaria potenza appartiene a Dio, e non viene da noi. ⁸In tutto, infatti, siamo tribolati, ma non schiacciati; siamo sconvolti, ma non disperati; ⁹perseguitati, ma non abbandonati; colpiti, ma non uccisi, ¹⁰portando sempre e dovunque nel nostro corpo la morte di Gesù, perché anche la vita di Gesù si manifesti nel nostro corpo. ¹¹Sempre infatti, noi che siamo vivi, veniamo consegnati alla morte a causa di Gesù, perché anche la vita di Gesù si manifesti nella nostra carne mortale (7-11).

Tornando al nostro brano di Rom 12 si deve notare che, come sottolinea H. Schlier, Paolo non oppone alla mentalità mondana la trasformazione della medesima, ma la trasformazione di se stessi. Non viene prima la trasformazione del mondo, ma l'intimo rinnovamento del modo di pensare e agire del soggetto che pur vivendo nel mondo è proiettato verso l'eterno. Ancora una volta vediamo come la dimensione escatologica inserisca nella vita cristiana un

elemento dinamico molto importante. Essa innesca a partire dal Battesimo e dalla vita di fede (come suggerisce proprio 2Cor 4,16) un “rinnovamento” che progredisce fino alla piena maturazione.

Il discernimento della volontà di Dio è il fine della trasformazione della mente del credente. Possiamo così riflettere su due aspetti basilari della vita cristiana. In primo luogo si deve osservare che il cammino di rinnovamento porta il cristiano alle soglie della scelta continua tra il bene ed il male, con la possibilità in Gesù Cristo di scegliere il bene. Ritornano qui, in forma succinta, le tematiche affrontate nei capitoli 7-8 della Lettera ai Romani, là dove Paolo ha trattato l'avvilente risultato che consegue la volontà umana da sola (Rm 7,15-25), rispetto al dono di grazia che promana dalla redenzione operata da Cristo e che permette al cristiano, attraverso lo Spirito, di accedere alla vita piena (Rm 8,1-17) di figlio di Dio. In secondo luogo possiamo notare come questo discernimento immetta la vita cristiana in una dinamica di continuo perfezionamento: al contrario di chi vanta di possedere e conoscere la volontà di Dio (si veda Rm 2,17-24, dove torna in modo polemico il tema del “discernimento”), il cristiano è chiamato a ricevere questo discernimento come un dono che nella sua vita continuamente lo spinge ad una perfetta corrispondenza al volere di Dio.

I tre aggettivi che concludono il v. 2 descrivono proprio questa volontà di Dio. Essi certamente richiamano i tre aggettivi che concludevano il v. 1 (si noterà come ritorna il tema dell'offerta “gradita” a Dio), tuttavia qui ciò che è buono e gradito porta al “perfetto” (*to teleion*). In Paolo abbiamo tale espressione solo qui; ci può aiutare nella sua interpretazione il brano di Fil 3, 12-14 ¹² « Non ho certo raggiunto la mèta, non sono arrivato alla perfezione; ma mi sforzo di correre per conquistarla, perché anch'io sono stato conquistato da Cristo Gesù. ¹³ Fratelli, io non ritengo ancora di averla conquistata. So soltanto questo: dimenticando ciò che mi sta alle spalle e proteso verso ciò che mi sta di fronte, ¹⁴ corro verso la mèta, al premio che Dio ci chiama a ricevere lassù, in Cristo Gesù». La vita cristiana, sull'esempio di Paolo stesso, è questo continuo cammino di maturazione nella fede che si esprime attraverso un sempre più fedele discernimento della volontà di Dio fino a giungere a questa “perfezione” che con 1Cor 13,10 e Col 3,14 possiamo identificare con l'*agapé*, “vincolo di perfezione”.

In conclusione possiamo allora sintetizzare così la *propositio* esortativa della Lettera ai Romani racchiusa in 12,1-2: l'esortazione/consolazione dell'apostolo Paolo rivolta ai cristiani di Roma, vuole spingerli a trarre le motivazioni del loro agire dalla misericordia di Dio che attraverso il dono di grazia ricevuto in Gesù Cristo, ha dato loro la possibilità di un pieno dono di sé, dei loro corpi e della loro vita concreta, in sacrificio vivente, così come Gesù stesso ha fatto nella sua Pasqua riattualizzata continuamente nel sacrificio

eucaristico. La vita stessa dei cristiani diventa così liturgia, culto santo e gradito a Dio che comporta un distacco dalla logica del mondo presente e si colloca in un orizzonte escatologico pieno di speranza, potendo così accedere ad un continuo e vero rinnovamento della mente, che permette loro di vedere ed attuare la volontà di Dio fino alla perfezione dell'amore.





Quinta Sessione Conclusioni

- **Sintesi dei Lavori di Gruppo**
Don Giuseppe LOMBARDO,
Vicedirettore dell'Ufficio Regionale di Pastorale della Scuola della Regione Sicilia
- **Conclusioni del Convegno**
Mons. Bruno STENCO,
Direttore UNESU

S

intesi ragionata dei Lavori di Gruppo

Don GIUSEPPE LOMBARDO,
Vicedirettore dell'Ufficio di Pastorale della Scuola della Regione Sicilia



L'ampio percorso prospettato dai temi scelti per i sei gruppi di studio, dalla proposta formativa del progetto educativo d'istituto (POF) alla valutazione degli apprendimenti disciplinari e delle competenze, dalla valutazione dei docenti alla loro formazione, dalla qualità dell'aula alla valutazione della scuola, dalla libertà di scelta educativa alla responsabilità sociale: è segno della grande propulsione costruttiva che anima la scuola, in seno alla quale si riscontra un terreno fertile per l'attuazione di una pastorale efficace ed efficiente.

Ciascun gruppo ha lavorato partendo da uno schema prestabilito, progettato come stimolo per la riflessione, che ha visto, purtroppo come inconveniente, i tempi brevi destinati a questo non irrilevante momento di interscambio opinionistico, esperienziale e didattico-educativo.

Si è stati concordi nell'assunto che lo scopo primario dell'esperienza educativa è quello di promuovere integralmente la personalità dell'alunno attenzionandone la crescita, senza trascurare l'importanza della relazionalità che deve porre le basi sulla ricerca empatica con gli studenti al fine di sollecitare in loro l'interesse per la conoscenza.

Si è detto che è presente nel mondo della scuola la necessità di vivere l'essere docente nella pienezza della scelta cristiana. Tuttavia si è riscontrata una dicotomia tra l'istanza di singoli e/o di micro comunità scolastiche che vivono e propongono la propria professionalità come parte integrante dell'essere cristiani impegnati appieno nel mondo dell'educazione, e la realtà del macrocosmo scolastico che progetta piani di offerta formativa pensati principalmente per "vendere il prodotto scuola".

La proposta formativa degli Istituti secondari è spesso centrata sul prodotto da offrire all'utenza, a scapito dell'attenzione ai bisogni formativi della persona. C'è però da dire che, nonostante esempi interessanti e ammirevoli di interventi culturali, educativi e di alta professionalità, offerti da molti uffici di pastorale della scuola a sostegno dell'istanza formativa, l'attenzione al risultato spesso costituisce l'ostacolo alla formazione di un curriculum dal risvolto an-

tropologico e conoscitivo, privo di etica, anche se molti docenti cercano di sopperire a quest'assenza con proposte personali di vita e di interventi.

È emersa la differenza tra la scuola primaria e quella secondaria, dovuta, probabilmente, alla storia e alla diversa evoluzione delle stesse. Nella scuola primaria vengono perseguiti con successo, anche se non senza difficoltà, percorsi educativi che guardano alla dimensione della persona. Diversamente è stata presentata la realtà delle scuole secondarie che soffrono per i cambiamenti frenetici della gioventù a causa del mutamento valoriale della società.

I cambiamenti epocali trovano una realtà scolastica non in linea con i tempi di adeguamento, anche, e soprattutto per la mancanza di una riforma concreta.

È stato detto che è necessario individuare nuovi percorsi nella relazione docenti-personale ATA-genitori-studenti al fine di creare un'interazione costruttiva, efficace ed efficiente che sta alla base di ogni positivo cammino educativo.

È stata riconosciuta l'importanza di una corretta valutazione: i docenti debbono aiutare lo studente ad acquisire la capacità dell'autovalutazione senza penalizzare l'autostima degli alunni, che, particolarmente nella scuola di I e II grado, vivono la delicata stagione dell'adolescenza. Il giudizio pertanto, non deve essere mai fine a se stesso, né elemento penalizzante, ma mezzo per promuovere la consapevolezza di sé, valenza indispensabile per l'acquisizione di conoscenze e competenze. In quest'ottica il voto di condotta, previsto dalla normativa vigente, potrebbe ostacolare questo percorso e avere delle ripercussioni negative sullo sviluppo della personalità. Più che il giudizio sulla condotta va rivisto il percorso didattico-educativo messo in atto per individuare eventuali errori sui tipi di intervento, su eventuali carenze di spazi di ascolto, di dialogo, di fiducia, e soprattutto sull'attenzione all'anamnesi di ogni singolo discente, purtroppo molto spesso trascurata o sottovalutata. È fuori dubbio che con la repressione si ottengono risultati immediati, ma assolutamente apparenti, che non danno alcun vantaggio a livello di promozione di consapevolezza e di formazione.

Il tema della valutazione della scuola, intesa come responsabilità sociale, è considerato necessario per misurarne l'efficienza e l'efficacia.

È stata sottolineata l'importanza di rilevare la qualità dell'offerta e i bisogni dell'utenza tenendo presente la condivisione delle finalità da parte di tutti i docenti. Ad oggi, la valutazione della scuola, novità legata essenzialmente all'autonomia, non trova pieno compimento, in quanto la vigente normativa in materia di Autonomia non ha ancora raggiunto (tuttora) un assetto stabile.

È emerso da parte dei docenti un certo disorientamento in quanto spesso si sentono giudicati dai dirigenti, qualche volta più

burocrati che guide, dalle famiglie, interessate spesso più ai risultati che alla crescita educativa dei loro figli, dalla società, che li considera poco incisivi nel tessuto sociale.

Si è discusso sul superamento dell'appartenenza. La solidarietà, il "mi prendo a cuore" di don Milani deve essere al centro della relazione educativa e deve estendersi a tutti gli allievi, soprattutto a coloro i quali hanno maggiore bisogno. Il cuore deve essere aperto all'accoglienza, oggi più che mai urgente, nella considerazione della crescita del fenomeno legato all'immigrazione.

Pertanto, l'attività educativa del docente deve essere trasversale: valori e cultura da trasmettere e continua crescita personale che prevede aggiornamento ricorrente e permanente; feedback metodologico didattico dopo attenta valutazione del proprio operato educativo e interrelazionale con ogni singolo alunno, operato che non deve essere limitato esclusivamente al travaso di elementi culturali, e alla comunicazione di valori, ma deve avere alla propria base quella condizione psicologica in grado di ricevere anche da parte dei discenti un contributo per la crescita personale. Lo stare insieme agli alunni deve portare anche l'educatore a crescere. A tal proposito si può prendere in considerazione la famiglia di Nazareth: Maria e Giuseppe educavano il figlio Gesù, e nello stesso tempo venivano da lui aiutati a comprendere il Mistero di Dio.

È emerso il bisogno di una maggiore collegialità e corresponsabilità con il recupero del dialogo educativo e della dimensione umana, nonché la necessità di un maggiore impegno nell'aggiornamento pedagogico che possa incidere sulla qualità dell'opera educativa di docenti; una formazione continua in servizio che abbracci non soltanto le conoscenze didattico-pedagogiche, ma anche e soprattutto quelle psicologiche in modo da vivere l'insegnamento nella scuola con sempre maggiore consapevolezza, considerata la peculiarità e la grande responsabilità del ruolo docente e il delicato ed impegnativo lavoro svolto in un campo che ha delle ricadute non indifferenti nella società tutta.

È stata chiesta inoltre, una maggiore considerazione da parte delle Istituzioni Governative e una maggiore attenzione da parte della Chiesa.

È stato rilevato che il lavoro dei docenti non è retribuito in rapporto al merito e alla qualità ma, relativamente alla quantità del tempo-lavoro, senza alcuna considerazione della singolarità del loro ruolo.

È stata lamentata la generalizzazione dello Stato relativamente al palese disimpegno di alcuni, peraltro in assoluta minoranza, e la carenza di una meritevole valutazione del corpo docente che lavora con senso di responsabilità e competenza.

È stato chiesto alla Chiesa istituzionale di essere più incisiva nella salvaguardia dei diritti degli operatori del mondo della scuola;

peraltro, i documenti della dottrina sociale della Chiesa mettono in risalto l'impegno della comunità a difesa dei diritti.

È stato domandato, riguardo alla libertà di scelta educativa, l'impegno per una parità effettiva, possibilmente con la creazione di un movimento di sensibilizzazione a favore della scuola cattolica con il coinvolgimento dell'Episcopato, dei presbiteri, dei genitori cattolici e della Chiesa tutta.

È stato chiesto alla scuola cattolica una maggiore apertura non solo verso i problemi sociali, ma anche verso la comunità Chiesa.

È stato proposto all'Episcopato di farsi parte attiva nel processo di recupero del mondo dell'educazione, non solo con la rivisitazione dell'emergenza educativa, ma anche con il coinvolgimento di nuove forze che possano alimentare l'entusiasmo nella comunità educante.

Si è parlato della creazione di reti nazionali e regionali per un interscambio esperienziale e progettuale, nonché dello sviluppo di un programma condiviso con le scuole statali nella considerazione del fatto che il confronto diventa occasione di crescita reciproca.

È stato rilevato che il contributo dei cattolici dovrebbe essere più incisivo e la partecipazione degli Idr alle attività della pastorale della scuola più attiva.

Sono stati sollecitati, pertanto, gli Idr a vivere con maggiore impegno il loro ruolo in seno alla scuola.

Viene chiesta inoltre, una concreta e costante presenza della pastorale nella scuola che sia lievito che faccia crescere la responsabilità educativa nella comunità scolastica tutta.



Conclusioni del Convegno

Mons. BRUNO STENCO, Direttore UNESU



Qual è la situazione in cui si trova oggi la scuola italiana? Qual è il contributo che i cattolici italiani possono e devono offrire oggi alla riforma qualitativa del sistema educativo di istruzione e di formazione?

Sono questi gli interrogativi che sono stati al centro del Convegno Nazionale dei direttori degli Uffici diocesani e regionali di pastorale della scuola che si è svolto a Roma dall'11 al 14 febbraio scorso. Interrogativi complessi, ma inevitabili, che il Convegno ha affrontato da un punto di vista pastorale ossia con l'intenzione e la consapevolezza di interpretare il sentimento di tutta la Chiesa italiana: non mancare, oggi, di offrire il proprio contributo al mondo della scuola e dell'educazione. L'atteggiamento è stato quello del *discernimento ecclesiale comunitario* (cfr. CEI, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, n. 50) finalizzato a individuare criteri di fondo, ma anche convergenze di contenuto e di metodo per orientare e richiamare tutti i fedeli ad assumersi la propria parte di responsabilità, pastori e laici insieme, affinché la scuola realizzi al meglio le sue finalità a servizio della persona e della comunità civile.

Promuovere la
persona per
rigenerare la scuola

L'animazione cristiana della scuola¹ è parte costitutiva della pastorale della scuola e, soprattutto oggi, non deve perdere di vista che al centro dei progetti di riforma del sistema di istruzione e di for-

¹ La pastorale della scuola va intesa come azione ecclesiale che si svolge nello stesso tempo *nella* scuola e *per* la scuola attraverso l'articolazione di tre elementi essenziali e complementari: promozione dei valori umani della scuola, evangelizzazione della scuola, formazione ecclesiale della coscienza cristiana.

a) La scuola va guardata anzitutto come una realtà caratterizzata dall'ambiguità, ma anche da valori autentici e propri da riconoscere e promuovere nella loro legittima autonomia (cfr. *Gaudium et Spes* n.36). La presenza dei cristiani nella scuola va vista come *promozione dei valori umani della scuola*, cioè come un impegno, carico di speranza, a far sì che la scuola realizzi in pieno la propria identità e la propria funzione. Questo comporta l'attenzione a sviluppare la scuola tanto nella dimensione culturale-educativa (crescita integrale della persona attraverso un cammino culturale autentico di assimilazione e rielaborazione critica del sapere), quanto nella dimensione socio-politica e comunitaria (luogo di partecipazione e crescita democratica e non di egemonie ideologiche o cinghia di trasmissione del potere economico).

A questo livello è chiaro che la presenza dei cristiani nella scuola va intesa tra "le azioni che i fedeli compiono in proprio nome, come cittadini guidati dalla coscienza cristiana" e non tra quelle che "essi compiono in nome della Chiesa in comunione con i loro pastori" (*Gaudium et Spes*, n.76).

mazione va posta la persona. Occorre avere consapevolezza dello sfondo antropologico sul quale si proiettano le scelte educative, organizzative, ordinamentali, didattiche².

Nelle due legislature precedenti all'attuale sono stati approvati due ambiziosi progetti di riforma, che non hanno tuttavia determinato il cambiamento di cui la scuola ha bisogno. Ne è deriva-

b) L'impegno dei cristiani nella promozione dei valori umani della scuola si compie secondo una originalità che è fondata sull'appartenenza a una comunità che fa esperienza di Cristo morto e risorto. Da tale esperienza nasce l'impegno a evangelizzare Lui, perché solo dalla Pasqua di Cristo acquistano pienezza gli impulsi di promozione dell'uomo nella storia e nasce la capacità di relativizzare i progetti umani e di sospingerli verso il loro orizzonte totale, che è la vittoria sul peccato e sulla morte. In questo modo l'impegno verso i valori umani della scuola si qualifica come evangelizzazione.

Nel concreto della vita scolastica essa assume una duplice prospettiva. Innanzitutto presenta il carattere di una proposta che valorizza tutte le possibilità evangeliche nascoste nella scuola e che *offre valori qualificanti*: la visione integrale del progetto educativo a servizio della crescita globale della persona (anche nella sua vocazione trascendente). Non si tratta di valori propri solo dei cristiani, ma sono originali e specifici perché i cristiani riconoscono in essi i germi del Regno di Dio. Inoltre, si manifesta attraverso *la testimonianza* che i cristiani offrono nel mondo della scuola quando sanno "rendere ragione della speranza che è in loro" attraverso l'annuncio esplicito di Cristo.

c) È nel contesto di questo impegno per la promozione umana e per l'evangelizzazione della scuola che scaturisce il terzo aspetto costitutivo della pastorale della scuola, inscindibile complementare rispetto agli altri due: è il momento della formazione ecclesiale. È necessaria un'azione continua di sensibilizzazione di tutta la comunità ecclesiale nei confronti della realtà della scuola e un continuo sostegno da parte della comunità stessa a quei cristiani che nella scuola vivono la loro fede e il loro servizio. Spetta all'azione educativa (in particolare dei pastori) predisporre modalità di *preparazione* della coscienza cristiana (iniziazione cristiana, Parola, Eucaristia), di *orientamento* (confronto con la Parola per ricavare criteri e linee direttrici del servizio di promozione umana e di evangelizzazione della scuola), di *verifica/discernimento* (comunità cristiana come luogo di confronto tra le diverse opzioni culturali e politiche e riconduzione alla comunione ecclesiale).

² Non una qualsiasi analisi culturale, ma un vero e proprio *discernimento evangelico della cultura educativa e istruttiva* in grado di predisporre la comunità cristiana ad elaborare proposte basate più decisamente su:

- una chiara *visione antropologica*, che discende dalla cristologia, tale da saper delineare e proporre una specifica visione cristiana della realtà, così che tutta la rete del vissuto - relazioni interpersonali, economiche, sociali... - ne venga segnata;
- una *prospettiva della speranza*, in cui si evidenzia che il Vangelo è sì risposta alle contraddizioni, ai bisogni e alle attese dell'uomo contemporaneo, ma soprattutto opera una radicale novità nel vissuto dei singoli e, per loro tramite, della società: una speranza che dà luogo a percorsi possibili, plausibili, ragionevoli di vita buona e piena;
- un contenuto sostanziale alla coscienza personale e all'*ethos* collettivo, individuando tale contenuto nell'evidenziare *l'autenticazione della libertà* che il Vangelo dona all'uomo e che ne è ragione di credibilità;
- un fondamento ultimo di questa progettualità evangelica, che si incarna nella vita del fedele cristiano nel mondo e che non è costituito da un'idea ma da una persona, *Cristo Gesù*; per dirlo con le parole del Papa Giovanni Paolo II: «No, non una formula ci salverà, ma una Persona, e la certezza che essa ci infonde: *Io sono con voi!*» (NMI, 29).

to che ai progressi, ancora incompleti, in termini di quantità non hanno corrisposto miglioramenti sul piano della qualità. Attualmente il 21% dei ragazzi fra 18 e 24 anni esce dal sistema di istruzione senza un diploma o una qualifica professionale. Il 41% degli studenti italiani viene promosso con debiti formativi e solo uno su quattro riesce a colmarli.

Perché questo risultato insoddisfacente? E soprattutto, da dove si deve partire per una decisa inversione di tendenza?

In questi anni, come mondo cattolico, abbiamo puntato sul concetto di formazione integrale della persona in una comunità educante e quindi sulla valenza educativa della scuola. Abbiamo insistito che si tratta di porre al centro la questione del progetto umano che sottende l'intero percorso formativo e che gli conferisce un significato e una direzione per far sì che i saperi trasmessi contribuiscano all'unificazione della coscienza personale e collettiva contro il rischio della frammentazione.

Occorre ammettere, tuttavia, che qualcosa si è interrotto nel processo di trasmissione da una generazione all'altra del patrimonio di valori e di saperi acquisito. Si tratta di una situazione di disagio che mette in discussione il compito primario del nostro sistema di istruzione e di formazione. Così come la tradizione di un popolo non è mai un puro "deposito", così l'educazione non è mai una pura "trasmissione". La tradizione viene "rigenerata" dai giovani e anche l'educazione autentica non è mai realmente "trasmessa", quanto piuttosto "rigenerata" nella mente dello studente: nel dinamismo di questa ri-generazione, ogni generazione e ogni persona agiscono come un "filtro vivo" della proposta, la reinterpretano e la sviluppano, correndo perennemente dei rischi di fraintendimento e di perdita, ma anche delle possibilità di sviluppo e comprensione ulteriore. Il modello trasmissivo, legato alla metafora del "riversamento" o della "erogazione" è, dal punto di vista didattico, un modello ampiamente falso e falsificante.

Oggi la questione riguarda *la centralità della persona che apprende attraverso un autentico processo culturale di assimilazione che consenta non l'acquisizione frammentata e passiva di conoscenze e abilità, ma di vere competenze per la vita.*

a) Priorità da condividere

Il sottotitolo del Convegno “*comunità, merito, equità*”, ha inteso precisare l’ambito delle questioni relative alla situazione del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione intendendo porre la seguente domanda: quali sono le priorità che come mondo cattolico dovremmo condividere?

Il Convegno ha posto la questione in questi termini: di fronte ad una situazione non soddisfacente per quanto riguarda la qualità e l’efficacia dell’insegnamento/apprendimento e di fronte alla considerazione generale che per l’esercizio effettivo del diritto all’istruzione per tutti in condizioni di eguaglianza e di promozione della personalità di ciascuno secondo le sue originali doti e capacità, *non è sufficiente limitarsi a garantire l’accesso al sistema scolastico e formativo*

- non si può accettare con rassegnazione quella “selezione occulta” che obbedisce ad un principio di “uguaglianza solo formale” per cui molti studenti conseguono formalmente i titoli in presenza di carenze sul piano culturale e dell’apprendimento (cfr. la relazione della prof. Elena BESOZZI);
- è doveroso farsi carico dell’obiettivo di qualificare la scuola in termini di efficacia ed efficienza in ordine ai risultati dell’apprendimento che devono essere eccellenti sia sul piano delle conoscenze che su quello culturale;
- non si può isolare il discorso qualitativo dell’eccellenza dell’apprendimento dal riferimento alla persona, alla formazione integrale della persona cioè dal tema della sua crescita globale come cittadino e come professionista e quindi, necessariamente solo in un contesto comunitario di solidarietà, di aiuto reciproco, di corresponsabilità.

b) Prospettive di lavoro da condividere

Il Convegno ha proposto, come linea di orientamento comune, la necessità di ribadire, concretizzandola con azione concertata, la luce dell’ispirazione cristiana e della dottrina sociale della Chiesa, sulla centralità della persona e della comunità intesa come comunità di apprendimento con particolare riferimento *a tre prospettive* di riflessione, sensibilizzazione e lavoro.

- Va condiviso il proposito riformatore di qualificare la scuola, di premiare il merito, di puntare all’eccellenza dei risultati, di renderla più autorevole e anche più esigente, ma occorre ribadire con forza che *puntare all’eccellenza dello studio e della ricerca sarà possibile solo se si pone al centro la persona dello studente considerata all’interno di una vera comunità educativa e solidale di pen-*

siero e di apprendimento. Dobbiamo farci carico della scarsa qualità dei risultati dell'apprendimento sottolineando che proprio per questo scopo si richiede di prestare attenzione al contesto comunitario, solidale e cooperativo. La relazione *“Scuola come comunità solidale di pensiero e di apprendimento”* della prof. Annamarina MARIANI ha offerto un utile contributo in questo senso.

- Le politiche scolastiche, per affrontare la situazione, puntano a raggiungere obiettivi di qualificazione della scuola attraverso norme e direttive che si propongono di valorizzare il merito, premiare l'eccellenza, e soprattutto ripristinare *strumenti di valutazione* per rendere più autorevole l'insegnamento (cfr. Legge 169/08 e le linee applicative della CM 100/08, del DM n.5/09 e della CM n.19/09). *In realtà la crisi della scuola è più profonda. Riguarda il senso stesso dell'istruzione e della formazione e quindi le modalità valutative* devono poter stimolare e non solo registrare l'acquisizione di conoscenze e abilità. Vi è implicato lo stesso rapporto tra studenti-docenti-genitori e tocca profondamente le motivazioni dello studio e dello studio in un contesto comunitario. La relazione del prof. Mario MARTINI sulla valutazione dell'apprendimento distingue tra la funzione di misurazione dei risultati e quella di promozione delle potenzialità e suggerisce, come prospettiva di lavoro, di approfondire il tema della valutazione della *“competenza”*³. Anche le schede predisposte per i lavori di gruppo, dedicate al tema della valutazione, possono essere un utile strumento per lo sviluppo del tema.
- L'appropriazione non può dar luogo ad una più profonda assimilazione se non coinvolge l'identità personale e, insieme, quelle questioni, collegate al senso ultimo della vita, che rimandano al vissuto e alle realtà di riferimento delle nuove generazioni (famiglia, gruppo, appartenenze culturali e religiose, territorio...). Un sapere educativo che voglia concorrere alla crescita personale non può prescindere da tutto ciò, senza rimanere inefficace per la stessa crescita culturale. La scuola come autentica *comunità di pensiero e di apprendimento* *suppone dei soggetti testimoni dei propri riferimenti di senso e di valore*. Il bene comune richiede la loro integrazione e non la loro privatizzazione. Per queste ragioni oc-

³ “La competenza” ha affermato “richiede la disponibilità di un complesso di risorse interiori per affrontare compiti, situazioni problematiche in contesti specifici, che possono riguardare le singole discipline o progetti di carattere pluri interdisciplinare. Accanto alle risorse interiori, risulta importante anche sapere individuare e utilizzare adeguatamente quanto offrono l'ambiente (spazi, strumenti, materiali) e il contesto relazionale (stimoli, scambi, richieste di spiegazione ai compagni e agli insegnanti...), in vista del conseguimento degli obiettivi programmati. Il complesso delle risorse interiori e di quelle esterne non solo va mobilitato, ma anche orchestrato opportunamente, in modo da far fronte con successo a quanto viene richiesto”.

- corre tornare a riflettere sul processo di riforma che ha avviato *l'autonomia delle istituzioni scolastiche* (legge 59/97 e DPR 275/99) ricordando che fu avviata proprio per garantire la qualità e l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento. A tal proposito occorre un deciso impegno del laicato cattolico rivolto:
- a denunciare il mancato esito positivo della riforma dell'autonomia considerando le riforme introdotte nella Costituzione (cfr. riscrittura del titolo V, Legge 3/2001), la realtà sociale, culturale e familiare diversificata, i nuovi profili del rapporto Stato/Regioni;
 - a evidenziare che esiste uno stretto legame tra *autonomia, sussidiarietà e parità scolastica* in quanto principi pienamente costituzionali, basati su una corretta visione personalista che valorizza i soggetti nella loro capacità di iniziativa e intraprendenza senza pregiudicare, anzi, arricchendo e garantendo il bene comune quale deve tutelare un servizio pubblico come la scuola⁴;
 - a seguire con attenzione le legislazioni scolastiche regionali: sarà quasi impossibile giungere ad una vera autonomia scolastica senza l'affermarsi un sistema delle autonomie che può trovare nel *federalismo regionale* il suo punto di consistenza e soprattutto di concretezza in quanto garante di una maggiore vicinanza alle caratteristiche del territorio e quindi alle attese dei cittadini⁵.

**Promuovere
la persona
per rigenerare la
scuola:
prospettive per la
pastorale della
scuola**

Anche per il 2008.09, l'obiettivo generale dell'Ufficio Nazionale di pastorale della scuola rimane quello di renderla più organica in tutte le Chiese particolari. Il cammino di questi anni, dentro il programma decennale della Chiesa italiana centrato sulla conversione missionaria delle chiese particolari e delle parrocchie ("Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia") ci ha portato a sottolineare i seguenti punti:

- il soggetto adeguato di pastorale della scuola è la comunità cristiana nel territorio (chiesa particolare e parrocchie);
- nell'animazione cristiana della scuola è essenziale la testimonianza singola e associata del laicato e cioè dei soggetti che costituiscono la comunità educativa scolastica e formativa (docenti, genitori, studenti);

⁴ Si confronti la relazione di Don Edmondo Lanciarotta sul tema della parità scolastica fatto proprio dalla Conferenza episcopale dei Vescovi del Triveneto.

⁵ Si confronti a quest'ultimo proposito la relazione di Mons. Vittorio Bonati riguardante la Legge regionale della Lombardia 6 agosto 2007, n. 19 "Norme sul sistema educativo di istruzione e di formazione".

- è molto importante coinvolgere “in rete” nel territorio scuola, famiglia, comunità cristiana.

La linea direttrice è quella di una pastorale della scuola come azione specifica, ma integrata nella pastorale ordinaria. Solo valorizzando contemporaneamente tutte queste componenti la pastorale della scuola è organica e completa.

In ordine alle prospettive e alle esigenze aperte dal tema del Convegno si suggeriscono i seguenti orientamenti per la ripresa di una progettualità non occasionale:

- a) l'identificazione delle risorse umane di cui la Chiesa dispone nell'ambito della propria diocesi: associazioni di categorie, docenti e dirigenti, genitori, insegnanti di religione cattolica, realtà e agenzie educative nel territorio che interagiscono con le scuole;
- b) alcune linee approvate dai vescovi della regione e assunte dalla Consulta o Commissione regionale di pastorale della scuola;
- c) la traduzione in un progetto diocesano che ne permetta anche la verifica e quindi il miglioramento anno per anno; le prospettive pastorali presentate al Convegno da S.E. Mons. Michele Pennisi, suggeriscono che il tema dell'educazione costituisce un significativo punto di convergenza per una pastorale integrata; in questo contesto l'Ufficio Nazionale continuerà, attraverso il proprio sito www.chiesacattolica.it a evidenziare progetti e buone prassi diocesani che già rispondono a questa prospettiva.
- d) l'approfondimento della “visione cristiana” di persona e di educazione – che attraverso le dovute mediazioni è attinta dalla dottrina sociale della Chiesa, ma che ultimamente viene dal Vangelo – come riferimento e criterio essenziale ed irrinunciabile per l'elaborazione e il giudizio del sistema dell'istruzione e della formazione che è la scuola.

a) *Gli Uffici Diocesani*

Gli Uffici diocesani per la pastorale della scuola e dell'insegnamento consapevoli che la pastorale scolastica non esiste senza le associazioni e movimenti e senza una presenza nella comunità cristiana e nella scuola, dovrebbero impegnarsi negli anni pastorali 2009-10 e 2010-11 a promuovere i seguenti obiettivi:

- a) la costituzione nelle parrocchie e/o vicariati/decanati delle diocesi di un “Tavolo per l'educazione” al quale partecipino in particolare la comunità cristiana, la scuola, le associazioni educative presenti sul territorio e gli insegnanti di religione cattolica; l'esperienza del “Tavolo interassociativo” avviata a livello nazionale⁶ con il

⁶ Rimando alla relazione di Paola Dal Toso e Francesco Chatel “Il cammino del Tavolo interassociativo” al Convegno.

concorso di 23 aggregazioni ecclesiali e di ispirazione cristiana, è stata positiva allo scopo di favorire un confronto e un discernimento comune dei concetti di persona e di educazione alla luce dell'ispirazione cristiana e di ricavarne conseguenze per l'animazione cristiana della scuola e dei percorsi educativi non formali e informali⁷;

- b) la presenza delle associazioni degli studenti, dei genitori e di quelle professionali (docenti e dirigenti) in tutte le diocesi (con la nomina anche degli Assistenti/consulenti ecclesiastici); per favorire questo obiettivo va fatta l'anagrafe da parte del responsabile regionale;
- c) il sostegno delle associazioni dei genitori, degli studenti e professionali attraverso:
- l'aiuto ad elaborare e concretizzare sul territorio i "Patti di corresponsabilità educativa"⁸ che possono richiedere una formazione comune tra le associazioni dei genitori AGE e AGE SC;
 - l'attenzione all'organizzazione sul territorio dei rappresentanti degli studenti e dell'associazionismo studentesco cattolico (MSC, MSAC, GS);
 - il coinvolgimento dell'A.I.M.C. e dell'U.C.I.I.M. nei percorsi di formazione dei docenti di religione cattolica e dei docenti della scuola cattolica (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore);

⁷ Molto significativa in proposito è l'esperienza interassociativa maturata e realizzata nella diocesi di Torino "Per un uomo umano" con interessanti esperienze di laboratorio e anche con collegamenti ed elementi di continuità tra riflessione biblica, cammini catechistici, curricula scolastici.

⁸ Il Patto Educativo di Corresponsabilità (PEC) viene introdotto con l'art. 5 del D.P.R. n. 235/2007 che riprende, con aggiunte e modifiche, lo statuto dello Studentesse e degli Studenti (D.P.R. n. 1998). Quindi la proposta di quest'ultimo documento, le linee di indirizzo generali e le azioni a livello nazionale per la prevenzione del bullismo (CC.MM. n. 16 e n. 30/2007) obbligano la scuola ad attuare il Patto educativo di Corresponsabilità, accanto al POF, al Regolamento di Istituto e allo Statuto delle Studentesse degli Studenti. La scelta del ministro Fioroni, del resto confermata anche dal Ministro Gelmini, è da correlarsi con il manifestarsi nell'ambito delle scuole di fenomeni di soprusi, di piccole e grandi sopraffazioni, di angherie, di provocazioni e micro-violenze, di danneggiamenti e spesso di offese e lesioni. Il Patto educativo di Corresponsabilità è formalmente un contratto formativo sottoscritto dalle parti (genitori e studenti) e dal Dirigente scolastico della scuola di appartenenza. Il patto non è né facile né semplice da realizzare, ma sembra essere un passaggio obbligato perché nell'ambiente di vita siano promosse iniziative che concorrano, con la scuola, a realizzare dei percorsi formativi integrati e continuativi. Se l'attuale generazione di padri e madri non sarà in grado di promuovere, insieme alle varie realtà territoriali, iniziative di corresponsabilità verso i giovani, il costo sociale delle conseguenze sul piano delle responsabilità personali sarà molto alto. Esperienze di collaborazione tra scuola e le altre istituzioni e/o associazioni culturali, sportive, di volontariato per prevenire situazioni di disagio per i giovani, sono in atto in diverse realtà territoriali italiane.

- d) la promozione a livello diocesano di incontri e percorsi tra la pastorale scolastica, l'IRC e la pastorale giovanile;
- e) l'impegno di ogni diocesi a verificare la situazione della scuola cattolica e della formazione professionale (si veda in proposito il documento-dossier preparato dalla Regione Ecclesiastica del Triveneto) sensibilizzando la comunità civile ed ecclesiale sul grave problema della scuola cattolica paritaria e della formazione professionale;
- f) una speciale attenzione al tema della valutazione scolastica dell'apprendimento con particolare riferimento alle "competenze" e al "portfolio"⁹.

b) Le Regioni ecclesiastiche

Al Convegno erano rappresentate 62 diocesi e 9 conferenze ecclesiastiche regionali. Va ricordato che la costituzione di un'apposita commissione per la pastorale della scuola non è garantita in tutte le regioni ecclesiastiche. È opportuno richiamare "La scheda" inviata il 16 gennaio 2006 ai Vescovi delegati delle conferenze episcopali regionali da parte della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università.

Vi si afferma: "In considerazione delle accresciute competenze delle regioni civili nel campo dell'istruzione e della formazione scolastica e universitaria, e al fine di garantire un supporto pastorale organico e continuativo ai vari ambiti in cui si articola e si concretizza l'educazione della persona, specie in età evolutiva, è opportuno affidare a un unico vescovo delegato per ciascuna regione ecclesiastica il settore pastorale comprendente:

- la pastorale dell'educazione;
- la pastorale della scuola e dell'IRC, con specifica attenzione alla scuola cattolica e alla formazione professionale;
- la pastorale universitaria.

L'art. 44 dello Statuto CEI (*Collaborazione con i Vescovi delegati e gli incaricati regionali*), al comma 1, afferma che «Le Conferenze Episcopali Regionali eleggono i Vescovi delegati per settori di attività pastorale possibilmente in corrispondenza con quelli propri delle Commissioni Episcopali della Conferenza Nazionale, anche per favorire gli opportuni collegamenti con i relativi organi statutari della CEI».

⁹ In proposito possono essere utili gli atti (in corso di pubblicazione) del Seminario "Verso la scuola delle competenze" realizzato il 14 maggio 2009 e le cui relazioni peraltro sono reperibili nel sito del Centro Studi per la Scuola Cattolica.

Il Programma di pastorale della scuola per l'anno 2008/09 prevede l'incontro del direttore dell'UNESU con i vescovi delegati delle conferenze episcopali regionali del settore, con i responsabili del coordinamento regionale e con i membri delle commissioni o organismi costituiti. Sarà oggetto di verifica soprattutto l'anagrafe delle aggregazioni laicali presenti nelle diocesi e quindi i seguenti punti:

- la professionalità e spiritualità del docente e dirigente cattolico; l'associazionismo professionale;
- studenti e animazione cristiana della scuola; l'associazionismo studentesco;
- genitori corresponsabili e competenti; l'associazionismo genitoriale;
- convergenza del laicato cattolico impegnato nel campo dell'educazione e della scuola;
- il coinvolgimento a livello diocesano delle parrocchie nella pastorale della scuola in una prospettiva di pastorale integrata.

Alla luce degli esiti del Convegno possiamo dire che sono emerse alcune coordinate o chiavi di lettura per far sì che i punti di verifica sopradescritti non rimangano privi di contenuti e di una precisa prospettiva di lavoro¹⁰.

¹⁰ L'anagrafe delle Associazioni già stata utilmente realizzata nelle Regioni ecclesiaristiche del Triveneto e del Piemonte. Ma è chiaro che solo un coordinamento pastorale regionale potrà presidiare i temi giuridici (IRC, federalismo e diritto all'istruzione, parità scolastica ecc.) e quelli culturali connessi al processo di riforma della scuola e dell'educazione.

