CONCLUSIONI GENERALI

Guglielmo Malizia - Sergio Cicatelli - Pierino De Giorgi - Gesuino Monni

Non è né semplice né immediato tracciare una sintesi conclusiva di tutta una serie di elementi, non solo vasta e articolata, ma sostanzialmente costituita da tematiche ancora molto aperte. Tuttavia una denominazione *comune* si presenta abbastanza evidente, sia dal punto di vista delle strutture istituzionali come da quello dei contenuti culturali.

Ogni impegno del CSSC è sempre stato una ricerca sull'identità della scuola cattolica e il metodo è sempre consistito nell'*ascolto interpretativo* del lavoro che si sta svolgendo in essa da parte dei vari soggetti.

La scuola cattolica ha un suo crescere e produce anche una coscienza di questo maturare, per cui essa è costituita sia da ciò che è come da ciò che tende a diventare. In educazione è il futuro che comanda il presente ed è il non esistente ancora che determina l'esistente.

La molteplicità e soprattutto la ricchezza e la varietà degli interventi raccolti nel volume hanno ampliato grandemente gli orizzonti in cui si situa la scuola cattolica e le hanno spalancato nuove prospettive di sviluppo. Allo scopo di offrire un quadro riassuntivo di apporti così numerosi e significativi si è ritenuto opportuno organizzare questa parte conclusiva del libro, facendo ricorso a *due approcci* differenti e al tempo stesso complementari. La prima ottica, di natura descrittiva e interpretativa, intende presentare sinteticamente gli scenari entro cui si muovono le nostre scuole cattoliche, la seconda di carattere più prospettico verrà focalizzata sulle principali proposte di intervento che emergono dal rapporto.

1. Gli scenari: linee di tendenza

La sintesi che segue cercherà di individuare gli orientamenti generali che affiorano dal dibattito cIrca convergenze e divergenze relative agli aspetti principali segnalati dai vari interventi.

1.1. Il contesto ecclesiale, sociale e culturale di riferimento

Tutti i rapporti internazionali sia a livello mondiale (l'Unesco) sia sul piano europeo (l'UE) sottolineano che rispetto alle sue tradizionali funzioni la scuola si trova oggi nei paesi industrializzati di fronte ad uno scenario radicalmente diverso, quello cioè della *società della conoscenza*, ma anche quello della società complessa, della società pluralistica e multiculturale, della mondializzazione e della globalizzazione[1]. Anche in Italia ci si è confrontati con la nuova domanda educativa e si è cercato di fornire una risposta articolata, ridisegnando l'architettura del sistema di istruzione e di formazione.

1.1.1. L'esigenza della riforma

Più in particolare, l'esigenza di una nuova impostazione del sistema nasce dalla considerazione delle criticità dell'ordinamento esistente e dalla riflessione sulle trasformazioni della società[2]. Il contesto di accelerazione del cambiamento e gli effetti conseguenti dell'obsolescenza

---

[1] E. CRESSON - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1996; F. SCANZIO (ed.), *La società dell'apprendimento. Istruzione e formazione nella nuova Europa*, Edizioni Associate/Editrice Internazionale, Roma 1998; J. DELORS ET ALII, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, Paris 1996 (tr. it. *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1999).

[2] Cfr. G. MALIZIA - C. NANNI, *Il riordino dei cicli: una difficile attuazione*, "Orientamenti Pedagogici", 2001, *2*, pp. 190-215.

delle professioni e della disoccupazione rendono urgente sostituire il modello tradizionale focalizzato sulla trasmissione delle conoscenze con uno centrato *sull'acquisizione di competenze e di metodi*.

Al tempo stesso, si dimostra altrettanto necessario *rafforzare la formazione culturale generale*. Nel nuovo assetto socioculturale verso il quale ci muoviamo, la persona va abilitata a gestire situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili; essa è chiamata a confrontarsi con una diversità in continuo aumento di situazioni sociali, di contesti geografici e culturali, di oggetti, e si trova sottoposta a un vero bombardamento di informazioni frammentarie e discontinue, su cui si moltiplicano le interpretazioni e le analisi parziali. È la cultura generale che apre la strada alla intelligenza del mondo in quanto fornisce l'abilità di cogliere il significato della realtà, di comprenderla anche in funzione creativa, di dare un giudizio.

Tutto questo significa *ridurre le nozioni* e puntare a fornire ai giovani gli strumenti affinché essi sappiano leggere la realtà, orientarsi in essa, prendere decisioni consapevoli e assumerne la responsabilità in un quadro di valori che trovano nella Costituzione l'ambito naturale di riferimento. Inoltre, viene meno la pretesa di insegnare conoscenze e abilità *definitive* e si mira, invece, a formare le capacità di apprendere ad apprendere per tutta la vita, di scegliere, di cooperare e di risolvere problemi.

Lo sviluppo di un paese non si fonda unicamente sul raggiungimento dell'eccellenza da parte di un'élite, ma richiede la diffusione in tutta la popolazione di livelli adeguati di preparazione professionale. Da questo punto di vista appare urgente che il sistema dell'istruzione esca dalla autoreferenzialità ed entri in relazione con il mondo della produzione e con la formazione professionale alla quale va riconosciuta la *pari dignità* con la scuola.

Oltre a queste aspettative collegate al mondo dell'occupazione e del lavoro, la riforma della scuola risponde a inderogabili esigenze di tipo largamente *personalistico* e *socio-politico*, nella linea del profilo di umanità che disegna la Costituzione: una comunità fatta di membri al contempo persone, cittadini, lavoratori. Ora è proprio la Costituzione che stabilisce che la Repubblica garantisca «il pieno sviluppo della persona umana» e «rimuova gli ostacoli» che ne impediscano la partecipazione alla vita del paese. La scuola diventa così una via di realizzazione di questi fini costituzionali. Questo avrebbe dovuto essere vero anche per la libertà di scelta educative delle famiglie e dei singoli che, invece, per l'assenza di una leggere paritaria ha ricevuto per oltre cinquant'anni un riconoscimento solo formale.

Nella loro fase iniziale i processi di riforma della scuola tendono a focalizzarsi, pressoché costantemente, sul problema dell'ordinamento e così è avvenuto di recente anche nel nostro paese, dalla legge 30/2000 fino alla delega attualmente in discussione di fronte alle Camere. La critica più comune a questo modo di procedere sta nella non contestuale attenzione posta ai problemi di "contenuto". La questione però è più ampia e riguarda *la presenza o l'assenza di una strategia* sufficientemente precisa e avvertita dalla quale far dipendere la soluzione da dare sia ai problemi di natura ordinamentale sia a quelli di natura cognitivo-pedagogica.

Pertanto, è dalla individuazione di una strategia, che conviene avviare una riflessione sulla riforma dei sistemi scolastici, per definire ipotesi di lavoro e soluzioni. Le tendenze internazionali spingono a riorientare l'intera realtà dei processi di istruzione verso *l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita*, assumendo dunque la centralità del soggetto in formazione come variabile indipendente, rispetto alla quale ricostruire l'intera offerta di istruzione. Sul piano pedagogico-didattico è un rovesciamento di prospettiva; ma anche su quello ordinamentale significa tentare di ricondurre comunque alla discussione propriamente educativo-formativa ogni preoccupazione di natura funzionale, pur legittima. Tale orientamento significa anche che ogni opzione è di per sé legittima se consente di acquisire quelle capacità, conoscenze ed anche motivazioni che sono condizioni necessarie ai fini della possibilità di avvalersi di opportunità formative lungo tutto l'arco della propria esistenza.

In questo quadro un primo gruppo di obiettivi può essere ricondotto al problema del *successo* dei processi di istruzione e formazione che sul piano ordinamentale chiama in causa in

primo luogo la capacità di offrire percorsi formativi in grado di consentire tassi elevati di partecipazione scolastica per un periodo di formazione sufficientemente lungo e al tempo stesso di qualità adeguata per il conseguimento di specifici standard cognitivi. L'esperienza internazionale, per quanto non omogenea, suggerisce di portare *ad almeno dodici anni complessivi* la durata della formazione iniziale, superando peraltro la nozione di obbligo scolastico, a favore di un diritto che può essere esercitato anche in percorsi non necessariamente scolastici.

Il successo formativo è indubbiamente legato alla scelta del momento in cui avviene l'opzione per il tipo di secondaria di secondo grado e di quello in cui avviene l'opzione per l'uscita sul mercato del lavoro, o verso un prolungamento dell'esperienza formativa. Nel primo caso la discussione si concentra di solito sulla dimensione anagrafica (quattordici, quindici, sedici anni) e nel secondo caso sulle modalità (esame di stato, raccordo con l'università od esperienze formative post-diploma, entrata nel mercato del lavoro). In realtà la scelta del percorso formativo al termine della scuola di base è legata alla *qualità* di quest'ultima e alla consapevolezza che i giovani e le loro famiglie hanno delle *conseguenze* che dalla scelta stessa discendono. Del resto le politiche nei vari paesi si presentano diversificate, e se, da un lato, ritardare il momento dell'opzione anche oltre la scuola di base può dare più tempo per acquisire informazioni e maturare convinzioni, dall'altro va ammesso che l'ipotesi di un biennio orientativo all'interno di un percorso di secondaria di secondo grado può risolversi in una semplice moratoria e in una riduzione di fatto di tale percorso a tre anni.

La proposta Moratti intende esplicitamente di contrastare questo rischio, e ha il *merito* di porre con più chiarezza che in altre proposte il problema delle modalità di uscita, con l'ultimo anno in particolare definito come caratterizzante rispetto alle diverse opzioni possibili.

Una delle modalità principali con cui si ritiene di poter assicurare il successo formativo è quella di *differenziare l'offerta formativa*. Rispetto a questa modalità esercita una incidenza rilevante nei processi di riforma la questione di un riequilibrio tra percorsi di tipo liceale, tradizionalmente non professionalizzanti, e percorsi esplicitamente orientati alla preparazione al lavoro. Sotto il profilo ordinamentale, questo significa:

- la presenza di un sistema educativo nel quale siano previsti e si intersechino percorsi di istruzione e percorsi di formazione, ambedue a livello secondario e superiore;
- l'esigenza che la costruzione di tale sistema vada effettuata tenendo fermo il principio che essa deve essere il risultato di una collaborazione e di un interscambio tra percorsi ben definiti e non ibridi, ciascuno dei quali abbia cioè un profilo chiaro e una missione riconoscibile.

In ogni caso, dentro e tra i diversi possibili "contenitori", l'ordinamento va attuato secondo almeno tre principi: la coerenza strategica, la simmetria (pari dignità) e l'integrazione. La *coerenza*, se considerata in relazione alla finalità fondamentale di insegnare (imparare) ad apprendere, implica l'esigenza di elaborare *curricula* che permettano prioritariamente l'acquisizione di un metodo di studio e di lavoro. Questo risultato si consegue meglio approfondendo determinati saperi che non attraverso la definizione di (troppi) obiettivi cognitivi e/o relazionali. Pertanto, si può consentire all'ipotesi di contenere il numero dei licei; e, per quanto riguarda l'istruzione e la formazione professionale, a quella di individuare competenze rispetto a pochi e precisi livelli professionali trasversali alle varie aree produttive piuttosto che a profili occupazionali specifici che diventerebbero necessariamente troppi.

L'articolazione interna alle diverse vie formative richiede di assicurare pari dignità o *simmetria* formativa ai diversi percorsi. Ciò è reso certamente meno problematico se, accanto ad un sistema di passerelle e crediti per poter passare da un percorso all'altro, si definisce uno zoccolo di saperi di cittadinanza, il più possibile omogeneo, da acquisire a scavalco tra la secondaria di primo grado e quella di secondo grado (compresa soprattutto l'istruzione e la formazione professionale).

Quanto *all'integrazione*, ai fini di una piena legittimazione dell'intero complesso di opportunità offerte dalla riforma bisognerà puntare alla predisposizione di dispositivi efficaci (ed agili, non burocratici) ai fini dell'integrazione fra tali opportunità.

1.1.2. La scuola cattolica: fini, identità e parità

A) Nel corso dei secoli l'impegno espresso dalla Chiesa e dalla cultura cattolica per l'educazione ha mirato costantemente alla formazione dell'onesto cittadino e buon cristiano, *passando dall'educare l'uomo nel cristiano all'educare il cristiano nell'uomo*.

In questo quadro, risulta necessario che la scuola cattolica si configuri sempre più come "scuola per le persone e delle persone" e come forma di autentico "apostolato", spaziando nel territorio più decisivo dei fini. Di non occuparsi solo del *come* ma anche del *perché*, di ridare al processo educativo quella unitarietà che impedisce la dispersione nei rivoli delle diverse conoscenze e acquisizioni e mantiene al centro la persona nella sua identità globale, trascendentale e storica, vista quindi nei suoi bisogni materiali e spirituali.

In linea con grandi documenti conciliari e post-conciliari della Chiesa universale e della Chiesa italiana sull'educazione e sulla scuola cattolica in particolare, va ribadita la fedeltà della scuola cattolica *al suo fine* di formazione integrale della persona attraverso una seria e solida formazione culturale, nell'attenzione concreta alla persona di ciascun alunno, nel quadro educativo e culturale della sintesi tra "cultura, fede e vita" e nella sensibilità all'apertura socio-religiosa e più generalmente all'interculturalità.

Nell'attenzione e nell'interazione vivace con gli sviluppi della pedagogia e della didattica contemporanea, resta che in *Cristo* e nella pienezza di umanità che gli compete con la sua Resurrezione, la scuola cattolica intravede il suo fondamento e il suo orizzonte di senso.

In questa sua identità ecclesiale e culturale, viene ad evidenziarsi la sua *missione* di carità educativa, il suo stile relazionale e di servizio sociale, la tradizionale premura per i più deboli, cercando, pur tra le contrarietà di ordine economico-giuridico, di essere capace di rispondere alle esigenze delle categorie meno favorite sotto il profilo sociale ed economico (poveri, extracomunitari…).

B) Nel dibattito in corso in Italia sulla parità si ha l'impressione che per molti questa riguardi solo le scuole cattoliche, o i genitori che mandano i figli a frequentarle, cioè una minoranza all'interno del nostro sistema formativo, o che si tratti di una benevola concessione da "*ancien régime*" fatta alla Chiesa Cattolica in quanto Religione della maggioranza del popolo italiano o sua Religione storica. Al contrario, la libertà di educazione non è un diritto né di una minoranza, né di una maggioranza, ma è un *diritto di tutti*.

Da tale punto di vista un passo avanti è stato compiuto dalla legge che, modificando la seconda parte della Costituzione ha introdotto *il principio di sussidiarietà*. Questo «contiene una duplice valenza: esso indica sia un paradigma ordinatore dei rapporti tra Stato, formazioni sociali, individui (sussidiarietà orizzontale), sia un criterio di distribuzione delle competenze tra Stato e autonomie locali (sussidiarietà verticale). In quest'ultima accezione si lega a una prospettiva federalistica in un'ottica per cui la rottura di un potere centralizzato è vista come essenziale all'affermazione di una democrazia che individua nella "prossimità" dei governanti ai governati un bene primario. […] Le maggiori resistenze sembrano riscontrarsi per il principio di sussidiarietà orizzontale il quale, affermando che lo Stato interviene solo quando l'autonomia della società risulti inefficace, si contrappone all'idea di una "cittadinanza di mera partecipazione" e promuove invece una "cittadinanza di azione" in cui è valorizzata la "genialità creativa dei singoli" e delle formazioni sociali»[3].

Ciò che va affermato è che il concetto non va inteso come sostegno ad una ipotesi neoliberale di Stato minimo: infatti, mentre si riconosce alla persona il diritto di iniziativa, nel contempo si intende affermare la responsabilità sociale. In questo modo il principio di sussidiarietà dimostra di valorizzare la persona come protagonista della vita sociale, capace di rispondere, nel-

[3] A. PALMA, *Sussidiarietà e formazione in Italia: profili giuridici*, in S. VERSARI (a cura di), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, pp.60-61.

la libera associazione con altri, a esigenze e bisogni della società. Il pubblico interesse e il pubblico servizio è garantito, ma non anche gestito in esclusiva dallo Stato, che ha il ruolo di favorire, pure nei servizi educativi, l'iniziativa della società civile e la responsabilità diretta delle persone e delle formazioni sociali.

I rinnovati articoli 117 e 118 della Costituzione permettono ulteriori precisazioni nella direzione soprattutto della sussidiarietà. Anzitutto, l'attività scolastica è soggetta alla libera iniziativa dei cittadini entro le norme generali sull'istruzione di competenza dello Stato e le leggi ordinarie di iniziativa regionale. In secondo luogo, le scuole statali, che sono autonome, vengono disciplinate dai due gruppi di norme appena citate e risultano sussidiarie alla libera iniziativa dei cittadini, mentre le istituzioni scolastiche non statali godono di piena libertà entro le norme generali sull'istruzione. Infine, le norme generali sull'istruzione hanno, come oggetto, l'istruzione, che è il servizio erogato, non l'organizzazione degli insegnamenti, degli apprendimenti e dei processi in generale, che costituisce invece l'istituzione scolastica.

Diversamente dalla riforma costituzionale, la legge 62/2000 già nel titolo – *"Norme sulla parità scolastica e disposizioni per il diritto allo studio e all'istruzione"* – mostra i suoi limiti di incompiutezza e ambiguità.

Gli aspetti *problematici* della legge riguardano soprattutto il concreto della vita scolastica e in questo senso presentano un'incidenza particolarmente negativa. Se ne ricordano i principali:

1) la realizzazione del tutto *inadeguata* della libertà di educazione della famiglia;
2) l*'ambiguità* presente già nel titolo che mescola parità e diritto allo studio e all'istruzione;
3) l'affermazione di *principi giuridici* di per sé validi ma di cui *non viene valorizzata tutta la potenzialità concreta*, non tirando da essi l'intera gamma delle possibili conseguenze soprattutto sul piano pratico per cui si ha l'impressione che la parità sia offerta più per gli oneri che per il riconoscimento dei diritti;
4) la *contraddizione* tra il riconoscimento della piena libertà e la successiva limitazione di questa all'orientamento culturale e all'indirizzo pedagogico-didattico;
5) la mancata indicazione della *natura indipendente* dell'istanza che dovrà procedere alla valutazione dei processi e degli esiti delle scuole statali e paritarie con il pericolo che il Ministero sia al tempo stesso controllato e controllore;
6) la molteplicità di *punti oscuri e dubbi* contenuti nella legge e che possono implicare benefici o gravi inconvenienti per le scuole paritarie a seconda della loro interpretazione in un senso o nell'altro.

Invece, risultano certamente *positivi* alcuni principi giuridici recepiti dal provvedimento in esame:

1) la scelta di legittimare la parità sulla base della *domanda formativa delle famiglie e degli studenti*;
2) la consacrazione in legge del principio di *un sistema nazionale di istruzione* che non si identifica con la scuola dello Stato e degli Enti locali, ma del quale sono *parte integrante scuola statale e non statale*;
3) l'espresso riconoscimento del valore e del carattere di *servizio pubblico* a quelle iniziative di istruzione e formazione che, promosse da enti e privati, corrispondono alle norme generali sull'istruzione;
4) l'attribuzione alle scuole paritarie almeno della *libertà culturale e pedagogica*;
5) il conferimento *al gestore della libertà di scegliere il personale dirigente e docente*, senza interferenza di graduatorie;
6) la possibile *equiparazione per le scuole senza fini di lucro alle organizzazioni Onlus*,.

In questa cornice di ambiguità e incertezze, la situazione della scuola non statale dal punto di vista economico e strategico rimane *molto difficile* e di fatto si trova nell'impossibilità, a fronte di oneri aggiuntivi per garantire i requisiti richiesti dalla parità, di partecipare effettivamente all'offerta pubblica del proprio servizio.

1.1.3. Il modello della scuola della società civile

Proporre la dizione "scuola della società civile", significa sia sul piano istituzionale e sociale che su quello educativo collocarsi nell'ottica dell'autonomia basata sul principio di sussidiarietà e indicare il ruolo primario e fondante dei soggetti naturali dell'educazione sia nei processi di insegnamento-apprendimento che nella stessa istituzione scolastica. Cioè si valorizzano e si riconoscono come protagonisti la società civile e le formazioni sociali che ne costituiscono la ricchezza e l'originalità, in primo luogo la famiglia.

«In particolare, nel pluralismo culturale del nostro tempo, le persone e i raggruppamenti sociali, liberamente costituiti, devono avere la possibilità – opportunamente normata e sostenuta da adeguati interventi – di attivare centri di istruzione e di formazione che assicurino ai genitori l'esercizio del primario e irrinunciabile diritto di scegliere per i propri figli l'iter e l'ambiente scolastico più idoneo e più rispondente ai propri convincimenti morali. Il traguardo di questo lungo cammino, ancora non pienamente definito, *è un sistema pluralistico di istituzioni scolastiche pubbliche autonome, statali e non statali,* caratterizzato da flessibilità organizzativa e didattica, da attenzione ai 'mondi vitali' delle persone e da una partecipazione più viva delle famiglie, riconosciute come membri a tutti gli effetti della comunità scolastica»[4].

Anche la scuola cattolica se veramente vuol essere scuola della corresponsabilità educativa di tutti i suoi soggetti, non può non essere scuola della *società civile*, nel senso di una scuola che ha come riferimento i corpi sociali intermedi da cui riceve naturalmente esistenza, stimolo e continuità di vita. Anzi, la scuola cattolica per la sua stessa natura e la sua storia vuol essere oggi l'espressione più consapevole di quella che è una "scuola della società civile".

Come già accennato (cfr. sezione 1.1.2B) non si intende con questo promuovere un concetto neo liberale di Stato minimale, ma semplicemente affermare il primato, sia in educazione come in politica, del ricupero alla vita pubblica, della creatività delle persone e del loro libero e progressivo associarsi. In sostanza, qualsiasi unità ha un suo livello connaturale, sopra il quale muore per eccesso e sotto il quale perde per difetto.

Va anche aggiunto che questa istanza di una scuola della società civile non comporta solo l'esigenza organizzativa di un passaggio dallo Stato gestore allo Stato garante e promotore, ma implica anche un *passaggio dal concetto di governo a quello di "governanza".*

Il concetto di "*governanza*" rappresenta un tentativo di riportare a "regole comuni" sia il politico come espresso dalle strutture di governo, come il sociale espresso dai corpi sociali intermedi di qualsiasi natura. D'altra parte, la scuola cattolica è proprio nata in questa maniera.

1.2. Le dinamiche della scuola cattolica

In una fase di transizione così vivace appare tanto più necessario avere un quadro aggiornato delle realtà della scuola cattolica. Questo Rapporto, insieme all'attività costante del CSSC, costituisce una seria occasione per *fare il punto* di una situazione in rapida evoluzione. Tre possono essere le direzioni di indagine e documentazione: le rilevazioni compiute dall'Osservatorio sulla scuola cattolica, l'impegno di autoformazione che la scuola cattolica sta cercando di promuovere, il contributo che le realtà associative interne alla scuola cattolica offrono alla sua crescita.

1.2.1. L'Osservatorio sulla scuola cattolica

Il CSSC cura da alcuni anni un osservatorio che ultimamente ha ricevuto una formalizzazione più specifica, anche sull'onda dell'attenzione alla *qualità* che è stata oggetto del precedente Rapporto. L'esigenza di una valutazione della qualità del servizio scolastico è ormai un dato ac-

---

[4] C.M. MARTINI, in «Avvenire», 22 marzo 2002, p. 16.

quisito della più recente legislazione sull'autonomia scolastica. La scuola cattolica intende partecipare a questo moto di rinnovamento e di riqualificazione del sistema educativo con un contributo proprio che, lungi dall'appiattirsi sul modello adottato dalla scuola statale, può tenere conto delle specificità proprie e allargare la prospettiva di intervento con sollecitazioni e proposte articolate e motivate. Il monitoraggio della qualità è un impegno di vasta portata, che sta muovendo i primi passi nei diversi settori della scuola cattolica, ma che nei prossimi anni dovrebbe riuscire a ridefinire il volto stesso della scuola cattolica in un sistema finalmente integrato e maturo.

Da questa rilevazione emerge un quadro documentato della realtà della scuola cattolica in Italia ed alcune linee di tendenza ricavabili dal confronto tra i dati più recenti e quelli degli anni precedenti. Rispetto alle informazioni analitiche descritte nei capitoli precedenti, si propone qui una sinossi *sintetica* per soffermare l'attenzione su alcuni parametri più significativi, proponendo in qualche caso anche un confronto con le statistiche relative alla scuola statale. Per l'anno scolastico 2000-01 l'universo delle scuole sottoposte alla ricerca è stato quello descritto nella Tav. 1, che riporta il totale delle scuole, il totale degli alunni ed il numero medio di alunni per scuola, da cui si può ricavare un'idea approssimativa delle dimensioni delle scuole stesse.

Tavola 1 – Osservatorio sulla scuola cattolica (a.s. 2000-01)

	Scuole osservate	Alunni	Alunni/Scuola
Materne	4.833	284.646	58,9
Elementari	1.096	138.347	126,2
Medie	620	57.053	92,0
Superiori	774	70.153	90,6
FP	257	65.113	253,4

Relativamente alle scuole materne della *FISM*, tra il 1997-98 e il 2000-01, gli anni delle rilevazioni compiute dal Centro Studi per la Scuola Cattolica, il loro totale è *aumentato* di 319, pari a +3.7%, passando da 8.657 a 8.796. I dati del 1999-00 e del 2000-01, gli unici comparabili, anche se si riferiscono al 50% circa delle scuola FISM, consentono altri due confronti: nel biennio considerato i bambini sono cresciuti dell'8.6% e i docenti dell'11.5% (cfr. Tav.2). Va aggiunto che nel tempo la distribuzione tra scuole di Ordini/Congregazioni e di altri Enti rimane sostanzialmente invariata con le prime al 32.4% e le seconde al 67.6% (anno 2000-01).

Passando alle scuole elementari, medie e superiori della *FIDAE*, emerge che nel 1999-2000 gli *alunni* toccavano complessivamente la cifra di 265.553, di cui 138.347, pari a più del 50% del totale (52.1%), nelle elementari, 57.053, in misura di oltre un quinto del dato globale (21.5%), nelle medie e 70.153, ossia più di un quarto dell'ammontare generale (26.4%), nelle secondarie superiori (cfr. Tav.2). L'articolazione tra maschi e femmine risulta globalmente equilibrata (49.7% e 50.3%). In questo caso un effettivo sostegno pubblico è tanto più urgente perché tra il 1997-98 e il 2000-01 il totale degli iscritti alla Fidae è *calato* del 5.9% scendendo di 16.529 alunni. Le riduzioni riguardano soprattutto le superiori (-14.1%), l'Italia Centrale (-11.2%), il Meridione (-10.2%) e le alunne (-9.1%). Le perdite si situano al di sotto del totale quanto alle elementari (-2.3%) e alle medie (-3.1%) e sono minime nel Settentrione (-0.9%). Quanto alla distribuzione tra Ordini/Congregazioni e altri Enti, nel tempo si nota una diminuzione della percentuale degli alunni iscritti alle scuole gestite dalla prime (dall'87.1% all'82.6%) e un aumento del peso degli studenti delle scuole gestite dai secondi (dal 12.9% al 17.4%).

Tav. 2 - Evoluzione degli alunni della FISM e della FIDAE e degli allievi della CONFAP: totali, per livello, per sesso e per circoscrizione geografica (1997-98/2000-01; in VA, % e Ind.)

	1997-98	2000-01

	VA	%	Ind.	VA	%	Ind.
FISM:						
Totale	262.099*	100.0	100.0	284.646**	100.0	108.6
Nord	191.679*	73.1	100.0	201.939**	70.9	105.4
Centro	29.167*	11.1	100.0	33.963**	11.9	116.4
Sud	41.253*	15.7	100.0	48.744**	17.1	118.2
FIDAE:						
Totale	282.082	100.0	100.0	265.553	100.0	94.1
M	135.110	48.4	100.0	131.889	49.7	97.6
F	146.972	51.6	100.0	133.664	50.3	90.9
Nord	142.128	51.4	100.0	140.716	53.0	99.1
Centro	63.522	22.0	100.0	56.438	21.3	88.8
Sud	76.432	26.6	100.0	68.539	25.7	89.8
Elementari	141.543	50.2	100.0	138.437	52.1	97.7
Medie	58.886	20.9	100.0	57.053	21.5	96.9
Superiori	81.653	28.9	100.0	70.153	26.4	85.9
CONFAP:						
Totale	51.834	100.0	100.0	65.113	100.0	125.6
M	31.830	61.4	100.0	40.168	61.7	126.2
F	20.004	38.6	100.0	24.965	38.3	124.8
Nord	38.980	75.2	100.0	52.389	58.8	134.4
Centro	3.790	7.3	100.0	3.010	6.2	79.4
Sud	9.064	17.5	100.0	9.714	35.0	107.2

Legenda:
VA= Valori assoluti
Ind.= Numeri Indici
* Il dato è del 1999-00 e si riferisce al 50.8% delle scuole materne della FISM
** Il dato si riferisce al 53.8% delle scuole materne della FISM
Fonte: CSSC 2002

Nel 2000-01 le *scuole* della FIDAE sono 2.490 anche in questo caso si è verificata una riduzione di 177 unità, pari al 6.6%, rispetto ai 2.667 plessi del 1997-98. Nel periodo considerato si registra un calo di 1.298, pari al 4.6%, anche per i *docenti* che passano da 28.254 a 26.956.

E sia per gli alunni come per le scuole e gli insegnanti le *tendenze nel tempo* sono grosso modo le stesse: sovrarappresentazione nel Nord e nelle elementari e perdita di consensi nel Centro e nel Sud, riguardo alle superiori e tra le ragazze.

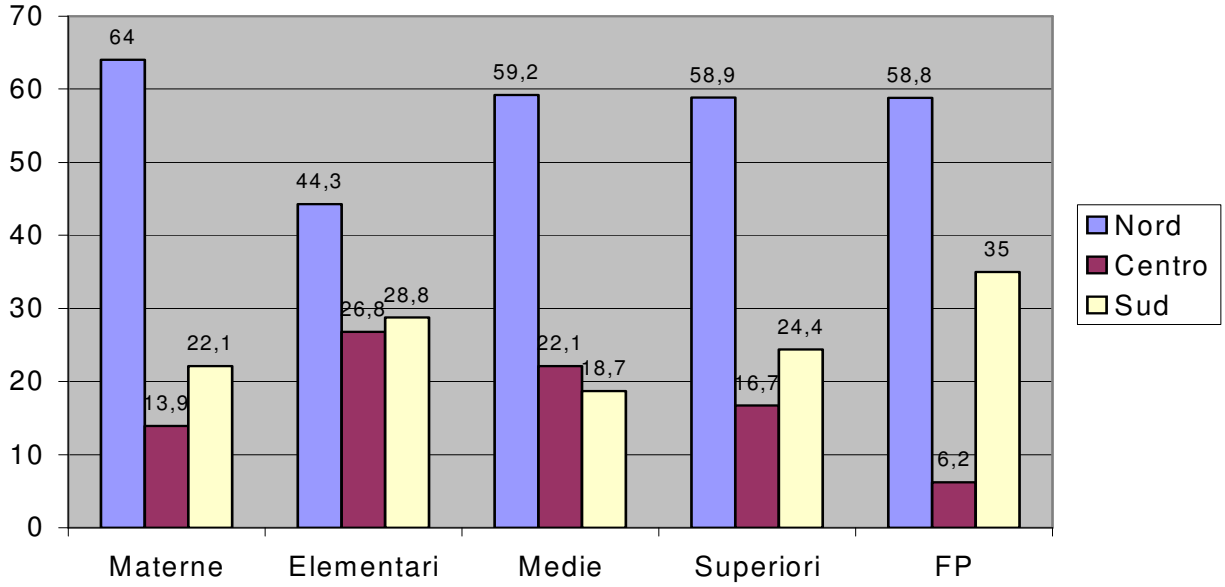
Da ultimo, il *flusso dei dati quantitativi* relativi ai centri di formazione professionale della *CONFAP* si caratterizza tra il 1998 e il 2000 per un andamento sostanzialmente positivo :

- i *centri* sono passati da 253 a 257, in ogni caso con un guadagno di 4 o di +1.6%;
- gli allievi sono *aumentati* di 13.279 o di +25.6%, salendo da 51.834 a 65.113, mentre rimane pressoché inalterata la distribuzione per Enti promotori che nel 2000 vede gli Ordini/Congregazioni al 57.5% e gli altri Enti al 42.5% (cfr. Tav.2);
- così pure i docenti/formatori dai 7.251 iniziali sono arrivati ai 9.441 attuali, con una crescita di 2.190 pari a +30.2%;
- anche i corsi da 3.071 sono passati a 3.491 e quindi a 3.855 e l'aumento è stato di 784 o di +25.5%.

Per quanto riguarda l'*ente gestore*, è netta la prevalenza di scuole dipendenti da ordini o congregazioni religiose negli istituti associati alla Fidae e nei centri associati alla Confap, mentre la tendenza è inversa nelle scuole materne della Fism, dove prevalgono altri enti gestori, quantunque tra questi spicchino parrocchie (28.3%) e IPAB, ex IPAB o altri enti pubblici (14.6%).

Un aspetto caratteristico è costituito dalla squilibrata distribuzione territoriale delle scuole indagate all'interno della rilevazione. Il Nord è sistematicamente prevalente rispetto al Centro e al Sud, secondo le proporzioni descritte nel grafico 1.

Grafico 1 - Distribuzione territoriale delle scuole



La presenza di portatori di *handicap* è in lenta ma progressiva crescita. Si è ancora lontani dai livelli delle scuole statali, ma il parametro previsto dal comma 4, lett. e) dell'art. 1 della legge 62/00 sembra essere sempre più rispettato, nonostante il contributo del tutto inadeguato previsto per le scuole paritarie. Nella Tav. 3 il numero di alunni portatori di handicap nelle scuole censite è distinto per ordine e grado di scuola e paragonato, ove possibile, con i dati analoghi delle scuole statali (Fonte Miur, a.s. 2000-01). Per le scuole superiori il Ministero non è in grado di fornire dati, mentre mancano statistiche di confronto per i CFP. Abbastanza caratteristica è la distribuzione territoriale dei portatori di handicap, sensibilmente concentrati nelle scuole del Nord.

Tavola 3 – Alunni portatori di handicap nelle scuole statali e non statali (a.s. 2000-01)

Portatori di Handicap	Scuole cattoliche*		Scuole statali	
	valore assoluto	%	valore assoluto	%
Materne	1.223	0.43	10.112	1.08
Elementari	508	0.37	52.643	2.06
Medie	194	0.34	45.153	2.56
Superiori	204	0.29	n.d.	n.d.
FP	1.702	2.61		

* Si tenga presente che il dato delle materne è relativo al 53.8% dell'universo, quello delle elementari al 73.8%, quello delle medie al 78.9%, quello delle superiori al 50.9% e quello della FP al 78.6%.

Gli *alunni non italiani* sono ugualmente una presenza in crescita, con una prevedibile maggiore concentrazione nelle scuole materne e nei CFP. Essi si distribuiscono nel modo riportato nella Tav. 4, che confronta i dati con la scuola statale (fonte Miur). Ai fini del paragone va ricordato che i dati relativi alla scuola cattolica si riferiscono alle sole scuole censite dall'osservatorio, che peraltro presentano alcuni valori assoluti superiori a quelli di fonte ministeriale relativi all'intero universo della scuola non statale.

Tavola 4 – Alunni non italiani nelle scuole cattoliche e statali (a.s. 2000-01)

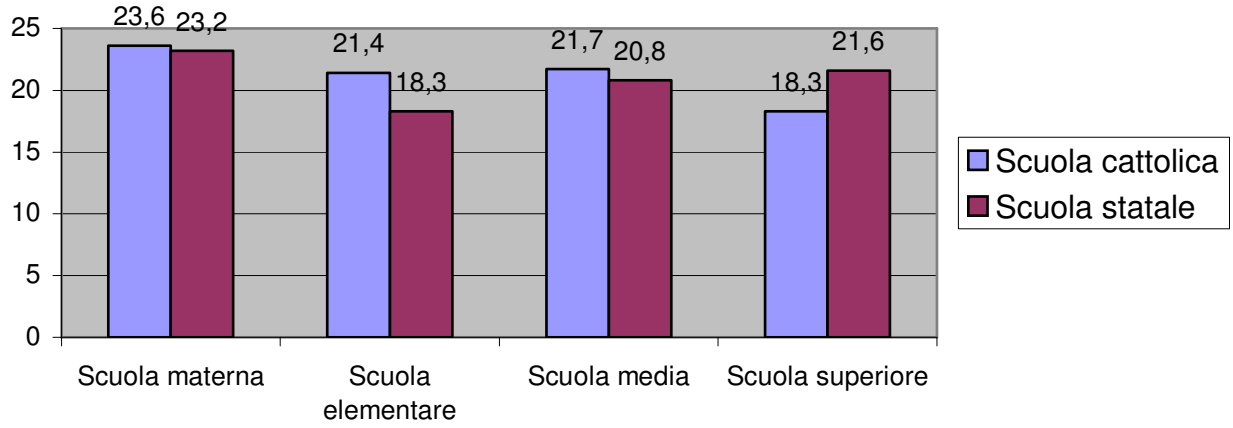
Alunni non italiani	Scuole cattoliche*		Scuole statali	
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%
Materne	8.144	2.9	20.009	2.3

Elementari	1.487	1.1	60.959	2.5
Medie	526	0.9	35.147	2.2
Superiori	426	0.6	17.429	0.8
FP	1.405	2.2		

*Cfr. nota Tav.3.

Un indicatore interessante può essere anche il *rapporto alunni/classi*, in base al quale i valori tendono ad equivalersi tra scuola cattolica e statale solo per la materna, mentre per gli altri ordini si avvertono differenze di varia tendenza. Il grafico 2 riassume i dati e mostra l'andamento dei valori (si noti che i dati delle scuole materne di ispirazione cristiana sono relativi all'universo Fism e non alle sole scuole rilevate dall'osservatorio, come nelle altre tipologie).

Grafico 2 - Rapporto alunni/classi



Quanto all'*appartenenza religiosa*, sono sempre più numerosi gli alunni non cattolici che frequentano le scuole cattoliche censite, con concentrazioni maggiori al Nord. In valore assoluto non si tratta di una presenza cospicua, ma è da rilevare in quanto si colloca in scuole di dichiarata appartenenza confessionale. La loro distribuzione è riportata nella Tav. 5, che ovviamente non può consentire un confronto con la scuola statale.

Tavola 5 – Appartenenza religiosa degli alunni di scuola cattolica* (a.s. 2000-01)

Alunni non cattolici	VA	%
Materne	4.097	1.4
Elementari	381	0.3
Medie	171	0.3
Superiori	147	0.2
FP	736	1.1

*Cfr. nota Tav.3.
Legenda: VA=Valori Assoluti

Le dinamiche del personale sono piuttosto varie. I *docenti* presentano un tendenziale aumento rispetto alle osservazioni degli anni precedenti nelle scuole materne ed elementari e soprattutto nei CFP, mentre le scuole medie e soprattutto le superiori evidenziano un certo calo. La composizione del personale docente manifesta sensibili variazioni cIrca la condizione ecclesiale, dato che nel breve periodo si registra un netto calo dei religiosi con un corrispondente aumento dei laici.

Il *personale non docente* si presenta invece sostanzialmente stabile, con minimi incrementi nelle scuole materne e nei CFP. Quanto a quello con funzioni *direttive cioè di coordinamento didattico*, anche in questo caso si deve registrare una netta crescita dei laici soprattutto nelle scuole della Fism e della Fidae, dove ammontano a circa un quarto del totale, mentre nei

CFP la crescita è più modesta anche perché i laici hanno già raggiunto una quota percentuale cospicua (40.9%).

Sulla *qualità* dell'offerta formativa non è possibile fare comparazioni sintetiche. Alcuni indicatori formali possono essere forniti dalla redazione dei documenti previsti dalla più recente normativa scolastica: Carta dei Servizi e Piano dell'Offerta Formativa, oltre al Progetto Educativo e al Regolamento di istituto. Il Progetto Educativo risulta abbondantemente generalizzato, essendo presente nel 94.7% delle scuole Fism e nel 96.5% delle scuole Fidae, ma solo nel 73.9% dei centri Confap. Il POF è ugualmente presente in larga misura, soprattutto nelle materne (93.2%), ma anche nelle scuole della Fidae (88.4%). Meno diffusa è la Carta dei Servizi, peraltro non esplicitamente richiesta alle scuole non statali: 63.2% nelle scuole Fism e 78.1% nelle scuole Fidae. Per i centri della Confap non è possibile fare confronti. Il regolamento interno è infine presente nel 89.4% delle scuole Fism, nel 91.9% delle scuole Fidae e nel 77.4% dei centri Confap.

Un importante segnale di qualità può essere offerto dalla partecipazione dei *genitori*. Non ci sono indicatori numerici in merito che consentano confronti effettivi, ma una valutazione complessiva lascia apprezzare un miglioramento nelle scuole Fism, una sostanziale stabilità nelle scuole Fidae (pur con variazioni rispetto alla materia della partecipazione e agli ordini e gradi scolastici) e nei centri Confap (che però mostrano livelli di coinvolgimento assai modesti).

L'*associazionismo dei genitori* è presente in maniera significativa nelle scuole Fidae (44.5%), mentre nelle scuole Fism si registra solo la presenza di un 4.6% di scuole direttamente gestite da associazioni di genitori di varia natura, e nei centri Confap l'associazione dei genitori è presente nel 13,2% dei casi.

Nel suo insieme l'Osservatorio si è mostrato negli anni uno strumento *utile* di rilevazione, anche se deve ancora realizzarsi la sua estensione all'intero universo della scuola cattolica: è largamente carente la rappresentatività delle scuole materne del Sud, mentre non si riesce a incrementare significativamente il livello di coinvolgimento delle scuole Fidae e dei centri Confap, sostanzialmente stabili nel tempo.

1.2.2. L'autoformazione della scuola cattolica

Se è vero che la società del futuro sarà sempre più una società della conoscenza e che la formazione è un settore strategico per lo sviluppo di qualunque sistema, la scuola non può sfuggire a questa regola e continuare a formare senza mai formarsi. Lo ha capito da tempo la scuola in genere e lo ha capito anche la scuola cattolica, ultimamente impegnata in progetti formativi *ad intra* di vasta portata.

A) Possiamo citare in questa direzione tutto il movimento derivante dal *progetto qualità*, che costringe ogni scuola a ripensare e monitorare il proprio operato per renderlo sempre più adeguato alle sue finalità istituzionali e alle esigenze dell'utenza, nell'ottica di una sempre maggiore trasparenza e condivisione. È un modo per coinvolgere tutte le componenti della comunità scolastica in un processo di autocoscienza che contribuisce in maniera davvero efficace a costruire quella stessa comunità e a darle consapevolezza di sé.

Da un lato si punta a forme di *accreditamento* interno ed esterno che hanno l'obiettivo di rendere riconoscibile lo standard di qualità di ogni singola scuola o centro, attribuendo alle sigle associative anche il compito di certificare questa qualità. Dall'altro si punta a suscitare nelle scuole una cultura dell'*autovalutazione* che ben si combina con l'appello alla responsabilità dell'azione educativa contenuta nei testi base dell'autonomia scolastica. In entrambi i casi si tratta di uscire dalla genericità e dall'approssimazione, dichiarando esplicitamente (e orgogliosamente) gli obiettivi che si vogliono raggiungere e che si è in grado di raggiungere: sul piano educativo, cognitivo, comportamentale, spirituale, professionale, ecc. Ne deriverà sicuramente una crescita di consapevolezza da parte di tutte le componenti scolastiche, non ultimi gli stessi alunni/allievi

che potranno avvertire una maggiore consapevolezza del loro ruolo e del progetto educativo all'interno del quale potranno così sentirsi soggetti a pieno titolo.

B) In secondo luogo un forte investimento organizzativo ed economico è quello che si sta avviando per la *formazione del personale direttivo* delle scuole cattoliche. L'analogia è qui con il progetto di formazione che ha investito a tappeto il personale dirigente della scuola statale in coincidenza con il passaggio di qualifica voluto dall'autonomia. Ma si tratta solo di un'analogia, perché da un lato non si può parlare di personale dirigente alla stessa maniera dello Stato, bensì di personale incaricato di funzioni direttive o di coordinamento didattico, e dall'altro non c'è alcun passaggio di qualifica che giustifichi tale formazione (si tratta solo di una coincidenza con la legislazione sulla parità che vuole estendere anche ai responsabili delle scuole cattoliche quella riflessione critica sul proprio ruolo che i colleghi della scuola statale hanno comunque svolto in questa fase di transizione del sistema scolastico).

L'impegno organizzativo è *notevole*, anche se le risorse sono decisamente *limitate*. L'investimento del Miur in questa direzione è assolutamente incomparabile a quello profuso per i dirigenti statali. Ne deriva un progetto ridotto nelle modalità ma non nei contenuti (sostanzialmente equivalenti a quelli dei dirigenti statali), che interesserà per i prossimi tre anni i responsabili delle scuole cattoliche italiane riuniti in gruppi di lavoro territorialmente omogenei. La sfida è quella di acquisire una professionalità nuova ed aggiornata per un ruolo sempre più complesso e delicato, da non confondere peraltro con quello del gestore, che ha responsabilità e impegni diversi all'interno della singola scuola.

C) Infine, anche l'azione *formativa* nei confronti dei *genitori* può costituire una nuova frontiera di impegno della scuola cattolica. Si tratta di andare oltre le scuole per genitori che hanno già una lunga tradizione dalle nostre parti. Si tratta di riconoscere nella formazione dei genitori un'occasione nuova di autoformazione della scuola cattolica in quanto i genitori sono una delle componenti costitutive della comunità scolastica in quanto tale.

In una logica di continuità orizzontale tra i diversi ambienti educativi (famiglia, scuola, Chiesa, gruppo dei pari, ecc.) i genitori vengono ad occupare una posizione di *cerniera* tra mondi diversi. Essi svolgono un ruolo strategico nella struttura stessa della scuola cattolica, che non può dirsi tale se non interagisce direttamente con il diritto-dovere di educare i figli che per natura spetta ai genitori. Rivolgersi ai genitori come destinatari di un progetto formativo che è anzitutto un progetto comune, non imposto dall'esterno ma co-costruito da tutte le componenti della comunità educativa, significa valorizzare le peculiarità della scuola cattolica e rivedere la sua immagine riduttiva di semplice servizio scolastico rivolto agli alunni.

Il progetto è ambizioso e inevitabilmente destinato ad incontrare difficoltà, ma il suo successo non può essere misurato sui grandi numeri bensì sullo *spirito* che riuscirà a trasfondere alle scuole che vorranno impegnarvisi.

1.2.3. L'associazionismo interno

L'universo della scuola cattolica è un arcipelago movimentato, caratterizzato da significative aggregazioni intorno a questioni o settori qualificanti. L'associazionismo è perciò uno dei *gangli vitali* della scuola cattolica e le sue diverse voci esprimono bene la varietà e la profondità dei problemi in cui la scuola cattolica si dibatte alle soglie di un nuovo millennio che, nella piccola dimensione del riformismo scolastico, sta davvero attraversando passaggi epocali.

Tre sembrano essere le *tematiche* ricorrenti nelle diverse associazioni di settore (Fism, Fidae, Confap, AGeSC):

1. il confronto aperto con le riforme in corso,
2. l'assimilazione di una cultura di rete,
3. la valorizzazione del ruolo dei genitori.

Si tratta di tematiche trasversali, che hanno un peso diverso a seconda del terreno sul quale vanno ad inserirsi, ma la loro costante presenza costituisce motivo di attenzione per l'osserva-

tore esterno e per gli stessi operatori interni.

1) Per definire il confronto con le riforme che stanno interessando la scuola italiana la Fidae parla di *partecipazione critica* e di adesione costruttiva, utilizzando una formula che può essere sostanzialmente condivisa anche dalle altre Associazioni/Federazioni. Le riforme degli anni precedenti – quelle dell'Ulivo, per intenderci – avevano suscitato qualche riserva, ma quelle della Moratti non provocano adesioni entusiastiche, mostrando una valutazione attenta dei problemi e totalmente aliena da schieramenti precostituiti.

Si apprezza la valorizzazione della formazione professionale nel secondo ciclo del nuovo sistema educativo, ma si esprimono forti riserve sull'ingresso anticipato, specialmente per quanto riguarda scuola materna ed elementare. Si approva il passaggio forte dalla partecipazione alla cooperazione dei genitori, ma si attendono risposte efficaci sul piano della parità al fine di rendere effettiva la libertà di scelta delle famiglie. Insomma, la scuola ed i suoi decisori politici non cessano di essere sotto esame, in attesa di soluzioni che rispondano alle attese della società.

Le riforme scolastiche, infatti, non vengono viste come relative al solo mondo della scuola ma come espressione di una più complessa e complessiva trasformazione di carattere sociale ed istituzionale, una *pacifica rivoluzione* che sta ribaltando ruoli consolidati da decenni (o da secoli) in nome del non sempre esplicito principio di sussidiarietà.

2) Tra le riforme, quella dell'autonomia appare già ampiamente metabolizzata, anche se mancano conferme visibili di tale processo. Il dato più evidente è però la diffusione della cultura di rete, che ovunque viene invocata – come fatto acquisito o come prospettiva imminente – per sostenere il senso delle trasformazioni.

Le scuole cattoliche si riconoscono facilmente in questo nuovo paradigma in quanto scompare il precedente modello statalista e si lascia ampio spazio al libero incontro delle realtà sociali ed educative, dalla famiglia alle scuole: è la scuola della società civile senza essere la scuola del libero mercato, anche se il liberismo educativo latente deve essere accuratamente arginato.

La cultura di rete, il dialogo interistituzionale, l'intraprendenza collaborativa, sono espressioni di una sussidiarietà vissuta e ricercata tra le pieghe del nuovo assetto normativo del sistema scolastico/formativo, talvolta recalcitrante ad assumere il volto che sembra comunque destinato ad avere, talvolta ansioso di liberarsi di pastoie annose ma rassicuranti.

3) Il *protagonismo dei genitori* non è solo un argomento della specifica associazione di settore, l'AGeSC. Tutti concordano nel riconoscere alla famiglia un fondamentale ruolo generativo nella domanda educativa. Ancora una volta sono i genitori gli artefici della sussidiarietà più radicale, ed è la scuola cattolica ad avere la possibilità, per posizione oltre che per vocazione, di soddisfare queste domande con un'offerta che si modella più agevolmente su misura del committente. In una logica di mercato il genitore/cliente potrebbe avere sempre ragione e dettare legge in una scuola che vive del suo contributo e della sua scelta, ma la scuola cattolica tende ad esplicitare anche i bisogni formativi dei genitori coinvolgendoli in un progetto educativo globale in cui anche le famiglie si trovano accanto ai figli come destinatari del servizio educativo in quanto appartenenti alla comunità che la scuola stessa vuole costituire e vuole soprattutto essere. Il peso dei genitori diventa perciò la cifra caratteristica della scuola cattolica e la chiave di lettura della valutazione espressa sulla legge di parità, la cui insufficienza proprio i genitori possono quotidianamente e direttamente misurare.

1.2.4. L'Irc nella scuola cattolica come sintesi degli indicatori culturali di identità

L'Irc condensa ed esprime sia i problemi di una disciplina scolastica a sé stante, e per di più a statuto epistemologico “misto”, sia la religiosità cristiana come dimensione trasversale delle discipline e perciò del rapporto razionalità immanente-razionalità trascendente.

Comunque si risolva questo problema, è importante per la identità di scuola cattolica avere presenti gli indicatori culturali dell'Irc. Ma dopo l'autonomia e la parità che offrono un nuovo

quadro istituzionale a questo problema è altrettanto importante avere presenti gli indicatori ecclesiali e civili che concorrono a determinare un più completo e perciò più corretto profilo dell'Irc nella scuola cattolica.

Gli *indicatori ecclesiali* di un Irc nella scuola cattolica sembra che debbano essere almeno i seguenti:

* l'educazione di scuola cattolica è primariamente educazione di ambiente e ambiente permeato di spirito evangelico di libertà e carità;

* la razionalità umana che cerca di dare senso alla vita attraverso una ricerca che parte dai fatti non può non fare i conti con un senso che nella storia si presenta come "donato" da parte del trascendente;

* ogni alunno ha diritto a una fondazione critica della propria religione di appartenenza.

Gli *indicatori civili* vanno rilevati nella logica della riforma della scuola. Questa, ovviamente, persegue istanze di rinnovamento globale, ma proprio per questo è indicativa dei bisogni e delle attese della società in materia di educazione scolastica, e l'Irc nella scuola cattolica ne viene direttamente interpellato e provocato.

L'esigenza che sta alla base delle riforme generali della scuola sembra toccare in maniera particolare lo stesso modo di essere dell'Irc nella scuola cattolica. Con la parità, la scuola cattolica, pur continuando a mantenere la coerenza con una sua tradizione, assume volontariamente la prospettiva della educazione alla cittadinanza, come prospettiva educativa "sua".

L'Irc va, quindi, ripensato e ripreso dalla scuola cattolica come strumento per una collaborazione convergente con la scuola di Stato, nel comune obiettivo della crescita del cittadino, in un pluralismo di opinioni anche in materia di religione.

Questo potrebbe diventare uno dei punti nodali della identità della scuola cattolica e perciò della sua funzione rispetto alle altre agenzie e forme di educazione: *la dimensione religiosa come base per la "educazione civica" alla cittadinanza.*

2. Proposte di linee di intervento

Tutto questo porta l'educazione scolastica di scuola cattolica a ripensarsi, partendo non dal punto di vista di un perfezionamento della "offerta formativa", così come costruita dalla "istituzione", e quindi in situazione di permanenza e sicurezza, ma da quello della domanda educativa, così come espressa dalle persone in perenne situazione di provvisorietà, incertezza e rischio. Senza ovviamente pretendere di reimpostare tutta l'educazione scolastica a partire dall'educazione della domanda, questo rapporto è già una ricerca su alcune mediazioni necessarie rispetto all'offerta diretta.

Il presente studio vuole quindi esprimere una riflessione sulla corresponsabilità progettuale e operativa, sia sul versante culturale sia su quello istituzionale, delineando la scuola cattolica come un ecosistema di soggetti corresponsabili ognuno della crescita educativa dell'altro. Crediamo che nulla, meglio della seguente citazione del card. Martini (già richiamata sopra), possa condensare la complessità educativa della scuola cattolica: «[...] concezione di educazione come sistema e cioè come insieme di luoghi (famiglia, scuola, parrocchia, associazioni, movimenti) in relazione fra loro, ciascuno dei quali porta un contributo specifico, nell'ambito del principio di sussidiarietà, all'obbiettivo comune che è la maturazione umana integrale del ragazzo e del giovane»[5].

2.1. Prospettive della riforma

Anche in questo caso seguiremo sostanzialmente lo schema della parte prima del rapporto in quanto ciò consente di ridurre ad unità e a sintesi la molteplicità dei contributi.

---

[5] C. M. MARTINI, *o.c.*, p.16.

2.1.1. L'ipotesi di legge delega Moratti

Nelle proposte di riforma che sono state avanzate dal 1996 a oggi e soprattutto nella legge 30/2000 e nell'ipotesi di legge delega Moratti si possono cogliere alcuni *orientamenti* da tutte *condivisi* che devono essere mantenuti. In primo luogo viene fornita una definizione alta delle *mete* della riforma che si fonda sulla centralità della persona che apprende. La proposta Moratti perfeziona tale dettato, aggiungendo che la riforma dovrà rispettare le scelte educative della famiglia e che andranno favorite la formazione spirituale e morale dei giovani. Inoltre, tutte le ipotesi di cambiamento avanzate tendono a ridisegnare l'architettura complessiva del sistema educativo di istruzione e di formazione, conferendogli una nuova organicità e unitarietà.

Tra le varie proposte si osservano anche delle interessanti *linee evolutive*. Si è già accennato sopra al completamento per quanto riguarda la determinazione alta delle finalità. Indubbiamente, tutte le ipotesi messe in campo hanno mirato in primo luogo a dare una risposta efficace alla domanda formativa degli studenti e degli allievi e delle loro famiglie. Al tempo stesso, non si può non evidenziare che solo nella legge delega Moratti si viene incontro in maniera adeguata alla specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza con il ripristino della durata ottennale del primo ciclo; in secondo luogo, si risponde per la prima volta in modo soddisfacente alle esigenze di formazione degli adolescenti e dei giovani che hanno l'intelligenza nelle mani, prevedendo un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni.

L'evoluzione però *non è completa* per quanto riguarda il riconoscimento effettivo del diritto alla libertà di educazione. Infatti, nella proposta Moratti, che pure intende delineare le norme generali sull'istruzione, manca il riferimento esplicito al fatto che il nostro sistema educativo nazionale non è composto solo da scuole statali, ma anche dalle scuole paritarie private e degli enti locali.

Alcuni aspetti in particolare rimangono *problematici*. Si tratta anzitutto dell'anticipo dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia e di quello alla primaria che non sembrano rispettare le esigenze e i ritmi di crescita del bambino e del fanciullo e che mettono in questione modelli pedagogici, didattici e organizzativi consolidati nella scuola materna e primaria. Inoltre, dovrebbe essere mantenuta la titolarità della "curriculazione" alla singola scuola, che si è stabilita con il regolamento dell'autonomia; anzi, il suo ambito andrebbe allargato.

Una questione decisiva è costituita dalla *domanda sociale*. Nessuna riforma avrà successo se non potrà contare su un processo di mobilitazione di tutti gli attori sociali interessati. Questo si ottiene però a condizione di rendere trasparente e alla portata di tutti, soprattutto imprese e famiglie, il senso della riforma stessa. Le imprese devono poter rendere trasparenti a se stesse i propri fabbisogni formativi per metterli a disposizione delle scuole. Le famiglie, i giovani: la capacità di scegliere è legata alla possibilità di disporre di informazioni sufficienti, e alla sufficiente disponibilità di tutti i soggetti sociali e istituzionali a farsi ponte educativo tra la voglia di autonomia e di espressività propria della condizione giovanile e la comprensione delle complesse dinamiche della società del post-industriale e della globalizzazione.

2.1.2. Scuola cattolica: quali prospettive

A) Dal punto di vista didattico le *finalità* della scuola cattolica si coniugano con l'impegno di essere una scuola *aggiornata e attrezzata* rispetto alle sfide culturali odierne e alle esigenze della qualità del servizio pubblico di istruzione e di formazione, secondo le peculiarità dei suoi diversi ordini e gradi, nella dinamica tra disciplinarità e trasversalità, ma nella continuità formativa e di una significativa interazione tra istruzione e formazione, tra senso di appartenenza e nuovi modi di essere cittadini nella ricerca di uno sviluppo sostenibile, equo e rispondente alla buona qualità della vita di tutti e ciascuno.

In questo impegno finalistico viene a porsi anche quello più vasto di contribuire, come comunità educativa di apprendimento, a dar vita ad una *nuova paideia* personale e sociale, attraverso un coinvolgimento interattivo di persone, famiglie e istituzioni, capace di rivitalizzare l'impegno educativo e la qualità formativa delle scuole di tutti; connettendosi in particolare con l'esigenza del dialogo e della interculturalità, sollecitate dall'avvento della società postindustriale, della comunicazione, dell'informazione, della complessità e della multiculturalità, che sembrano imporre nuovi "primati", nuovi valori e/o disvalori.

Il discorso delle finalità educative non è da intendersi soltanto come un definire traguardi formativi che possono conseguire gli allievi, perché alunni, genitori, docenti, formatori e gestori sono chiamati a crescere insieme, in una sorta di "*contratto formativo*" che lega studenti, genitori e docenti all'interno di un comune progetto curricolare da seguire e verificare insieme. Il fine e le finalità vengono a costituire come le indicazioni di percorso del cammino di crescita di tutti e ciascuno, che ha il suo epicentro non solo nel curricolo, ma nella quotidianità scolastica, dove a tutti e a ciascuno è richiesto di educarsi all'amore e alla ricerca della verità, alla disposizione attiva ad accoglierla, a viverla e a coniugarla con la libertà, con la responsabilità e con la solidarietà attiva e compartecipata.

B) Per avviare a soluzione le molte problematiche di applicazione della legge 62 con particolare riferimento agli aspetti economici, una prima indicazione da offrire all'autorità pubblica sarebbe quella *modificarne* o eventualmente *riscriverne il testo* con riferimento ai seguenti aspetti:

- sottolineando che ai genitori è garantita la libera scelta delle istituzioni; l'affermazione del presupposto del "diritto" della libertà di educazione (il cui esercizio deve essere reso concretamente possibile) deve essere dichiarato come principio che sta a fondamento di tutte le altre considerazioni consequenziali;
- evidenziando, alla luce della riforma federalista, come la parità sia interrelata e supponga la piena autonomia della scuola statale;
- distinguendo tra scuole private, legalmente riconosciute e paritarie;
- prevedendo per i genitori di queste ultime interventi finanziari (per esempio, dicendo che «fermi restando le competenze e gli interventi di Regioni ed Enti locali in materia di diritto all'istruzione, lo Stato predispone e attua interventi finanziari a favore dei genitori degli alunni delle scuole paritarie *fino al compimento degli studi secondari* in misura tale da assicurare la *piena realizzazione della libertà di educazione delle persone e delle famiglie*»);
- prevedendo una accoglienza (e non parcheggio) dignitosa dei *portatori di handicap* che non è possibile garantire con il finanziamento stabilito per il 2000-01 in 7 miliardi.

Circa *le modalità del finanziamento* si può anche pensare una forma graduale di realizzazione, stabilendo un mix tra la soluzione del sistema integrato e quella del buono scuola. Si tratterebbe di procedere all'*estensione del contributo previsto attualmente per le scuole materne autorizzate ed elementari parificate a tutte le scuole paritarie, a partire da quelle della fascia dell'obbligo* fino a coprirne tutte le spese, perché *siano effettivamente gratuite* in attuazione dell'art. 34 della Costituzione, che sancisce la gratuità per l'istruzione inferiore obbligatoria («*L'istruzione inferiore per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita*»).

Inoltre, è anche pensabile un mix di soluzioni sulla base dei diversi livelli scolastici. Ad esempio, la *scuola materna* – tenuto conto della storia recente del suo finanziamento – può continuare ad avvalersi di fonti diverse di contribuzione: direttamente dallo Stato, dalle Regioni e anche in forza di *specifiche convenzioni sottoscritte con i Comuni*; semmai ciò che risulta urgente è il superamento dei problemi che sono emersi dall'applicazione di queste modalità[6].

---

[6] L'esperienza delle scuole materne federate FISM conferma la validità della scelta: moltissime hanno stipulato convenzioni con le amministrazioni comunali che hanno assicurato la continuità di un servizio aperto a tutti, e quindi pubblico. Un servizio di assoluta qualità.

Circa le modalità del finanziamento un *punto comune* potrebbe essere il seguente: prevedere il *totale finanziamento da parte dello Stato*, tramite le Regioni, *di tutte le scuole del sistema pubblico*, siano esse autonome statali o paritarie, *in base al numero di alunni effettivamente iscritti* e frequentanti. In questo caso si potrebbe parlare di un "buono virtuale", nel senso che *la dotazione finanziaria delle scuole verrebbe rapportata al numero di alunni e non al numero delle classi funzionanti e del relativo organico di personale* docente e non docente. È chiaro che l'importo delle "quote-alunno" dovrebbe essere sufficiente per la copertura di tutte le normali spese riferite al funzionamento dell'attività scolastica e al mantenimento delle strutture e soprastrutture scolastiche. Tale dispositivo potrebbe essere attivato attraverso lo strumento previsto dalla Legge 59/97 sull'autonomia scolastica *qualora il fondo ordinario e perequativo garantisse veramente la completa autonomia finanziaria anche per quanto riguarda la gestione del personale*.

Un'altra soluzione potrebbe essere quella del *credito di imposta*: in questo caso la famiglia riceverebbe un finanziamento diretto. Naturalmente, lo strumento andrà integrato con opportune politiche regionali di diritto allo studio e prevedendo, per i meno abbienti che non possono avvalersi dello strumento fiscale, l'intervento diretto dello Stato mediante borse di studio o sussidi specifici.

2.1.3. Condizioni per una scuola della società civile

La condizione fondante perché possa generarsi una scuola della società è che la scuola sia libera, cioè sia *culturalmente e strutturalmente libera*. Occorrono, quindi, *sia una reale autonomia per la scuola, sia una reale libertà di scelta della scuola*. Per realizzare questa libertà lo Stato, secondo il principio di sussidiarietà, non può più essere gestore diretto ed **esclusivo** del sistema formativo. Una scelta decisiva e non più rinviabile in questa direzione consiste nell'abbandonare il modello statalista ancora dominante nel nostro Paese, per fare spazio ad un nuovo assetto fondato sulle espressioni più vive e dinamiche della società civile. In tal senso va favorito il passaggio del sistema dell'istruzione e della formazione da organismo dello stato a strumento della società civile, e delle aggregazioni sociali capaci di consegnare un patrimonio ideale e culturale alle nuove generazioni. Per contemperare e soddisfare insieme le esigenze legittime sia della sussidiarietà che della equità (compito dello Stato è quello di istituire scuole a garanzia del diritto di tutti all'istruzione) può assumere rilevanza concreta il compito promozionale (più che quello gestionale) dello Stato, solo in presenza di una riscrittura delle norme generali sull'istruzione che sia salvaguardia della funzione sociale, culturale ed educativa della scuola stessa.

Sul piano culturale e sociale, occorre proporre un concetto di educazione scolastica che faccia perno sul principio sociale di sussidiarietà, reso *principio pedagogico* per la definizione del curricolo scolastico. Il primo impegno di una scuola è abilitare le sue varie componenti e soprattutto i suoi soggetti sociali, ad essere soggetti pedagogicamente rilevanti della scuola stessa, in modo che la loro presenza non sia una presenza di tipo para-scolastico, rispetto a quella dei soggetti professionali trasmettitori della cultura consolidata o gestori di strutture.

Il problema degli organi collegiali di governo è centrale non per una, tutto sommato superata, idea di "partecipazione"; piuttosto perché nel momento stesso in cui la scuola statale non è più "gestita" dallo stato e diventa autonoma si pone il *problema di definire chi governa la scuola*.

Inoltre, con la recente attribuzione della personalità giuridica alle scuole statali, esse sono divenute enti pubblici diversi dallo stato. La legge istitutiva non dà nessuna indicazione **circa** le modalità di governo di una scuola non più scuola di stato. È necessaria quindi una disciplina specifica della materia, soprattutto per quanto concerne la parità tra questo nuovo modello di istituzione scolastica e le ex scuole private, ora divenute scuole paritarie. È un qualche cosa ancora da pensare, strutturare e calibrare in quanto le scuole paritarie fanno tutte riferimento a enti giuridici, soggetti già a una propria disciplina specifica.

Occorre dunque la promozione del principio di governo e di responsabilità dei soggetti della scuola, in assenza del quale sarebbe nei fatti bloccato il processo della autonomia.

2.2. Linee per un rinnovamento della scuola cattolica

Pensiamo soprattutto a tre ambiti: l'Osservatorio, come strumento tecnico per favorire la qualità, il percorso educativo e gli attori della scuola cattolica.

2.2.1. L'Osservatorio come promotore della qualità

Questo tema è stato centrale nel Terzo Rapporto del CSSC in cui si è sviluppata un'analisi esauriente a sostegno della scelta strategica per la qualità e per la diffusione di una simile cultura all'interno delle scuole cattoliche. Sul piano operativo il progetto è in corso e sta ancora muovendo i primi passi, con l'inevitabile distanza che si deve registrare tra ordini e contesti scolastico/formativi diversi. I prossimi anni daranno la misura del riallineamento che si potrà realizzare nel settore. Per ora ci si può limitare a segnalare che la rilevazione di dati prosegue regolarmente e continua a fornire preziosi elementi di valutazione, pur nella difficoltà di riuscire a raggiungere tutte le scuole e i centri in attività.

2.2.2. Il percorso educativo tra identità istituzionale e identità culturale

A) È prassi consolidata nella scuola e quindi situazione ritenuta del tutto normale, che l'educazione di natura scolastica consista essenzialmente in contenuti disciplinari precodificati, e in persone, i docenti, didatticamente competenti, preposti alla loro distribuzione e al loro adattamento per il consumo scolastico. Porsi il problema, nella scuola cattolica, della significatività dei soggetti come capaci di produrre cultura specifica nella scuola e per la scuola, vuol dire ricentrare per la scuola cattolica la specificità dell'educazione di natura scolastica, non più solo sulla razionalità disciplinare, ma anche su altri elementi della razionalità connaturata all'identità delle persone ed espressa nella loro esperienza di vita.

Il quarto rapporto sulla scuola cattolica, riflettendo su alcuni elementi analitici costitutivi della identità della scuola cattolica, ha cercato di riportarli a quello che potrebbe essere "il punto nodale" di tutto il sistema educativo di scuola cattolica e che almeno dal primo Congresso sulla scuola cattolica del '91 si aggira come convitato di pietra in tutte le precisazioni sulla identità.

È auspicabile che una educazione di natura scolastica, fondata sulla cultura critica, attinga razionalità anche dalle esperienze dei suoi mondi vitali, ed è possibile quindi che queste esperienzialità connaturate a una identità specifica di vari soggetti, possano strutturarsi in sapere critico riflesso e possano interagire ai fini educativi e nel momento curricolare della scuola con la tradizionale cultura consolidata umanistico-scientifico-tecnica, tipica della scuola attuale?

Nel tentativo di dare qualche elemento di risposta a questa che sembra poter diventare questione fondante la specificità culturale della scuola cattolica, e quindi nel desiderio di chiarire la *modalità scolastica del rapporto ragione-fede,* si sono proposti per la scuola cattolica, degli atteggiamenti certamente in controtendenza.

- Si tratta in prima istanza di ridimensionare i compiti della scuola, collocandola entro un sistema di agenzie formative.

- Ma si tratta, ancor più a monte, di superare quella concezione riduttiva che faceva del parallelismo perfetto tra apprendimento progressivo e sistematico delle discipline e progresso della razionalità dell'alunno, l'elemento più direttamente formativo delle persone in una educazione di natura scolare.

La scuola cattolica, puntando prima di tutto sull'ambiente educativo come vero mediatore dei contenuti culturali, concepisce la cultura scolastica contenuta nelle varie discipline ed espres-

sa soprattutto dai loro criteri di formalizzazione per ciò che essa è già veramente stata in origine: cioè coscienza critico-riflessa delle esperienze di vita dell'ambiente.

Una ricerca, quindi, sulla identità della scuola cattolica è anche descrizione degli elementi costituenti l'ambiente educativo, perché esso è già ritenuto dalle moderne epistemologie costitutivo della razionalità delle discipline scolastiche.

B) Se la più evidente chiave di lettura di tutta la riforma è la *educazione permanente*, ne segue che il criterio di giudizio verso qualsiasi opzione ordinamentale è la sua capacità di promuovere, accompagnare, stimolare e soddisfare questo processo ininterrotto di formazione delle persone.

In questa prospettiva, il primo indicatore di qualità di una scuola è la capacità di legare assieme *progetti di vita e progetti di professione,* e la capacità di usare *sia programmi formali sia formazione informale* .

La scuola cattolica è, quindi, chiamata non solo ad essere centro di cultura nel territorio, ma centro di continui e possibili ritorni formativi. È legittimo quindi pensare la scuola cattolica come "sentiero educativo ininterrotto!".

Per potere impostare questo programma di educazione permanente, occorre definire le condizioni di sufficienza della *formazione di base*, quella, cioè, che per natura sua dovrebbe prevalere nel cosiddetto tempo scolastico. Si pone, così, il criterio basilare per valutare tutta la problematica dei cicli, della loro scansione e della pari dignità della formazione professionale.

I punti nodali del successo formativo diventano due scelte basilari, interne al percorso scolastico:

* quella per il tipo di secondaria di secondo grado, alla fine della scuola di base,

* quella per l'uscita verso il mercato del lavoro o verso il prolungamento dell'obbligo formativo.

È quindi la capacità della scuola di portare l'alunno a queste scelte fondamentali e quindi ai *saperi minimi di cittadinanza*, e la possibilità di renderle reversibili, che diventa l'indicatore massimo di qualità della scuola come tale.

Per valutare, e quindi per organizzare i successivi e differenziati percorsi, occorre prestare attenzione a come viene risolto nella stessa scuola cattolica il problema dell'*equilibrio* tra percorsi di tipo liceale, comunemente indicati con il nome dì "percorsi di istruzione", e percorsi più tipici delle scuole professionali, comunemente chiamati "percorsi di formazione".

Per la scuola cattolica diventa così essenziale saper strutturare le sue esperienze delle secondarie superiori e dei corsi di formazione professionale in un sistema integrato di istruzione-formazione, in grado di esercitare una valutazione preventiva sulle proposte governative in materia. La traduzione sul piano ordinamentale e contenutistico di questa fondamentale esperienza di scuola cattolica diventa anche il contributo più specifico al crescere della scuola di tutti e al progredire della stessa società civile.

Sembra, poi, che questo problema possa rappresentare per la scuola cattolica un elemento ulteriore di *specificità*, qualora fosse visto nella sua completezza. Non si tratta solo di coordinare a pari dignità due sottosistemi educativi, cioè due strutture operative, ma si tratta di una cultura dal (sic) lavoro, che potrebbe entrare come fattore costitutivo della cultura di base, fra i saperi minimi di cittadinanza. Si tratta quindi per la scuola cattolica di sapere costruire un progetto educativo che faccia perno:

a) sulla capacità del lavoro manuale delle grandi masse umane, di essere criterio di giudizio critico sulla storia, sulla società, sul rapporto con la natura;

b) sul lavoro come costitutivo ontologico della razionalità umana, e sia, quindi, strumento per capire la realtà.

Ciò che è ora esigenza della riforma della scuola e che da sempre è prassi educativa, più o meno ben riuscita, della scuola cattolica, può diventare progetto educativo di tutta la scuola per qualsiasi scuola.

2.2.3. Gli attori della scuola cattolica

A) *La promozione dei soggetti*

1) Il punto nodale di una riforma della scuola cattolica non è quello dei cicli e neppure quello dei contenuti, ma è la promozione di tutti i soggetti della scuola a una presenza professionale specifica e differenziata nel momento curricolare, cioè nel momento produttivo di cultura e di decisioni educative nella scuola. Per capire che cosa fare in questa direzione, occorre distinguere bene due tipi di soggettività educative:

* i soggetti professionali, ad esempio i docenti come portatori di conoscenze e competenze attraverso la trasmissione di cultura consolidata;

* i soggetti educanti naturali, espressione dei mondi vitali, ad esempio i genitori ma non solo essi.

2) Se questa è la finalità costitutiva della scuola cattolica, è evidente che la sua "operatività" passi attraverso alcune mediazioni strutturali.

* C'è, cronologicamente ultimo ma primo in ordine ontologico, un passaggio che riguarda i docenti e dirigenti: la realizzazione di una unità educativa attorno a valori ricevuti (il comune riferimento/appartenenza ecclesiali, il carisma della istituzione) e a valori prodotti (le varie competenze professionali della scuola).

In questa prospettiva, la comunione ecclesiale gioca una sua funzione decisiva in quanto espressiva di quei valori unitari, previ alla scuola stessa.

* C'è un secondo momento, anch'esso scontato, che riguarda i docenti, con il passaggio dalla centralità e quantità dei contenuti disciplinari alla centralità dello statuto epistemologico e perciò dei criteri di formalizzazione delle discipline, in quanto modi di essere analitici della più vasta razionalità umana.

In questa prospettiva, lo sviluppo che la razionalità umanistico-scientifico-tecnica potrebbe acquisire dalla prospettiva trascendente, diventa lo specifico del rapporto Ragione-Fede, tipico di scuola cattolica.

* C'è, infine, un terzo passaggio che è, dal punto di vista educativo, il più necessario: quello della presenza nella scuola cattolica dei mondi che la generano e la mantengono in essere. Questo pone ovviamente il problema delle modalità culturali e istituzionali della loro presenza.

Il soggetto educante naturale della scuola cattolica è sempre e solo la persona umana, singola o associata, nella sua connaturalità educativa, antecedente a qualsiasi connotato previo di appartenenza. Dire quindi "scuola della società civile" vuol significare semplicemente questo: Stato e Chiesa, Associazioni strutturate e non, sono solo strumenti e mezzi per la attivazione di questo diritto-dovere primario della persona.

3) La scuola cattolica ha quindi bisogno di una riflessione epistemologica, ampia e profonda:

* su quale possa essere il contributo culturale, specifico e insostituibile, legato alla natura e alla esperienzialità dei mondi vitali e quindi del mondo del lavoro organizzato, del mondo della famiglia, del mondo del volontariato, del mondo insomma del *privato sociale*;

* su quali possano essere i contributi che Stato e Chiesa, associazioni di settore o associazioni rappresentative di soggetti, possono dare a questi *mondi naturalmente creativi di cultura critica.*

4) La scuola cattolica ha bisogno di una struttura organizzata, capace di professionalizzare scolasticamente i mondi esperienziali, capace cioè di fare emergere questa cultura incorporata e inespressa per farla diventare non solo valore educativo aggiunto, ma anche *valore pedagogico fondante* perché avente valore scientifico in quanto portatrice di giudizio critico e non solo di prassi educativa.

5) La scuola cattolica ha bisogno che questi valori pedagogici, riflessi e strutturati, si collochino entro il momento curricolare della scuola, per una corretta e unitaria collaborazione con gli altri contributi educativi della scuola.

6) La scuola cattolica ha infine bisogno che questi soggetti portatori di valori educativi che essa ritiene costitutivi della sua identità, abbiano riconosciuta una proporzionata capacità decisionale nell'ambito esplicito della "decisione educativa".

È in questa prospettiva, come accenneremo più avanti, che va ripresa la riorganizzazione delle associazioni di scuola cattolica, che rendendo trasparenti, riconoscibili le proprie funzioni statutarie, le rilegga in funzione del compito promozionale della identità di tutta la scuola cattolica.

B) *Le titolarità educative nella scuola cattolica*

La libertà di educazione, come libertà di proposta educativa da parte del privato sociale potrebbe avere una notevole varietà di concretizzazioni possibili, ma tutte dovranno basarsi sul più fondamentale diritto dell'alunno ad essere educato secondo le sue esigenze.

Ogni soggetto, poi, nel trasmettere i valori fondativi della propria vita si basa sulla convinzione e sulle esperienze successive che quei valori hanno aiutato lui a vivere.

Il sistema di scuola cattolica viene, quindi, tracciato da queste elementari esigenze del vivere:

* al centro l'alunno con le sue esigenze di *formazione* e con la *autoformazione* come strategia *fondamentale* di apprendimento:

- da un lato egli è accompagnato dal titolare della domanda formativa, il quale a sua volta, per diventare soggetto semantico della scuola cattolica deve diventare capace di sollecitazione della offerta educativa nella direzione dei fini e dei significati. I genitori, quindi, nella scuola cattolica hanno, per esempio, il compito primario di educare in se stessi la domanda educativa;

- dall'altro lato, il soggetto fondatore, come portatore del carisma, cioè di quei valori che ritiene fondativi del senso della vita (il cosiddetto PE = Progetto educativo), e quindi titolare responsabile della offerta formativa.

Con lui i titolari delle mediazioni strutturali e culturali, i docenti come soggetti professionali capaci di tradurre quei valori fondativi in conoscenze e competenze (il POF = piano dell'offerta formativa); e i dirigenti come soggetti professionali capaci di leadership dei fini in una comunità di pensiero.

* infine, la convergenza di questi soggetti e dei valori di cui sono portatori specifici e insostituibili, in un *patto educativo scolastico*, diventa costitutivo dell'ambiente educativo scuola nella sua globalità.

La scuola cattolica, quindi, culturalmente come ecosistema di soggetti co-portatori di specificità educative diverse e strutturalmente come espressione del privato sociale.

C) *Le Associazioni di scuola cattolica*

Le associazioni sono al momento di due tipi:

* associazioni rappresentative e promozionali di settori:

* associazioni rappresentative e promozionali di persone,

ambedue confluite con alterne vicende in un CNSC provvisorio (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica).

Per una riorganizzazione dall'esterno della scuola cattolica diventa estremamente importante risolvere due questioni.

Posto che il problema di fondo, comune, quello che veramente interessa la scuola cattolica è la capacità di partecipare, con la propria specificità statutaria, alla qualità del prodotto educativo globale del sistema di scuola cattolica, l'attuale aggregarsi delle associazioni nel CNSC non risolve due problemi essenziali:

* la distinzione tra funzione promozionale del settore e funzione direttamente rappresentativa dei soggetti dello stesso settore;

* la mancata o insufficiente rappresentanza di tre soggettività essenziali alla identità della scuola cattolica:

- *il gestore religioso* la cui presenza è surrogata da una rappresentanza indiretta, non di natura scolastica bensì nell'ambito diretto delle forme espressive della vita religiosa. In altre parole: trattandosi di presenza o di assenza di valori, i tre voti di povertà, castità e obbedienza e i carismi specifici sono presenti nella scuola ma come animativi delle persone di appartenenza alla vita religiosa e non come produttivi di una cultura specifica per la scuola.

- *i gestori non appartenenti a famiglie religiose* di vita consacrata, ma appartenenti a Movimenti o ad altro, che come tali nel CNSC risultano inesistenti, pur avviandosi ad essere una parte preponderante oramai delle scuole cattoliche. I nuovi ministeri laicali rimangono quindi confinati nelle scuole di questi nuovi gestori, ma non diventano, tramite questi, valore educativo condiviso di tutta la scuola cattolica.

- *i docenti laici* con il loro *munus educationis* insito nel loro Battesimo, e quindi con la loro esplicita funzione promozionale dei valori laici alla dimensione cristiana.

2.2.4. La significatività dell'IRC per l'educazione più specifica di scuola cattolica.

Volere che nella scuola cattolica la dimensione religiosa trasversale diventi disciplina scolastica a sé stante, significa che l'Irc viene assunto come simbolo e testimonianza della "scolasticità" della educazione di scuola cattolica. La religione, insomma, non solo come opzione di senso delle persone, o come coagulo critico di una più o meno diffusa sensibilità religiosa, ma come evento culturale oggettivo, costituente anch'esso la razionalità umana, capace, quindi, di dare un suo contributo specifico e significativo alla formazione della razionalità dell'alunno.

Se la prospettiva sopra accennata libera l'Irc dalla solitudine culturale perché lo risolleva dalla sottovalutazione razionale in cui è stato tenuto, il far parte della scuola cattolica di un sistema nazionale integrato e il diventare di tutte le scuole "centri culturali" sul territorio, impone all'Irc un nuovo tipo di impegno e perciò una nuova funzione. L'Irc, soprattutto nella scuola cattolica, non acquista quindi una posizione privilegiata per l'esistenza di una domanda specifica e/o per la presenza di una offerta qualificata, ma per la *coerenza culturale* che dimostra di avere *rispetto a tutto il piano della offerta formativa.*

Il ripensamento, quindi, della dimensione religiosa come disciplina fra le discipline da parte del docente di Religione, esige un parallelo ripensamento delle altre discipline da parte degli altri soggetti professionali di scuola cattolica nel confronto con una dimensione che attraversa tutte le discipline e tutte le supera. La funzione del dirigente, in questo caso, diventa appunto la capacità di porre in rapporto educativo le varie espressioni delle due razionalità, immanente e trascendente.

Il rapporto ragione-fede nella scuola cattolica si presenta, quindi, come rapporto *interdisciplinare e transdisciplinare*, tra materie umanistico-scientifico-tecniche e Irc.

E non è neppur detto che questo sia un rapporto codificato e fisso da utilizzare attraverso un equilibrio delle informazioni, perché potrebbe diventare nella scuola ciò che già è nella cultura: un rapporto promozionale reciproco, un rapporto reciprocamente inquietante le proprie tranquille sicurezze educative.

Un ulteriore elemento di identità della scuola cattolica sarebbe, quindi, la capacità di strutturare il *servizio promozionale reciproco* che l'Irc e lo statuto epistemologico delle discipline possono darsi ai fini educativi.

2.2.5. Progetti diocesani o interdiocesani di scuola cattolica

La Pastorale della scuola in tutte le sue articolazioni è impegnata a riflettere su se stessa e ad acquisire una consapevolezza più diffusa della sua missione alla luce degli *Orientamenti* dei Vescovi per il primo decennio del Duemila *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia* (29 giugno 2001). Si tratta di un impegno che sta caratterizzandosi in modo nuovo almeno nel senso che le riforme avviate sul piano istituzionale e civile (e tra di esse quella scolastica, con al centro l'entrata in vigore dell'autonomia) stanno interpellando più direttamente le comunità cristiane e il territorio di cui costituiscono l'espressione religiosa, ma anche il comune tessuto etico di riferimento e di confronto.

a) Pastorale scolastica, comunità cristiana e territorio

Ciò induce a riconsiderare il rapporto tra la pastorale ordinaria del territorio e la pastorale degli ambienti di vita sociale ed educativa che pure insistono su quello stesso territorio: ormai le questioni educative, scolastiche e universitarie coinvolgono anche la pastorale giovanile, la pastorale familiare e, per certi aspetti, la pastorale sociale e del lavoro.
In questo quadro occorre promuovere non solo un approccio corretto sul piano pastorale e culturale (frutto cioè di una elaborazione in grado di cogliere da una parte le istanze più profonde connesse all'idea stessa di educazione e di scuola alla luce dell'antropologia cristiana), ma anche, come sottolinea il *Piano Quinquennale 2000-2005* della Commissione Episcopale per l'educazione, la scuola e l'università, su quello *organizzativo:* "*Le considerazioni di carattere culturale e le prospettive pastorali della Commissione dovranno trovare un riflesso corrispondente anche sul versante operativo. Si tratta, dunque, di stimolare e promuovere una presenza più incisiva ed efficace dei diversi soggetti che operano nella scuola e nell'università, come espressione concreta di una maggiore sensibilità della Chiesa su questi temi*". In effetti, l'autonomia non può essere calata dall'alto e deve quindi diventare consapevolezza o meglio dovrebbe potersi tradurre in un *progetto educativo locale di ispirazione cristiana* attraverso l'animazione e il coordinamento di *tutte le realtà associative operanti nelle o per con conto delle comunità cristiane che insistono nel territorio*; esso è finalizzato a creare un ponte tra la scuola e la comunità cristiana considerata nella ricchezza delle sue articolazioni valorizzando la pluralità delle aggregazioni ecclesiali in molteplici settori (sport, musica, teatro, socio-sanitario, caritativo, tempo libero, animazione, ecumenismo ecc.). La possibilità di evidenziare elementi trasversali e criteri comuni dipende anche dalle linee di orientamento che dovrebbero poter dare le Conferenze Episcopali Regionali e le Consulte regionali e diocesane. Concretamente, si tratta di creare dei *Laboratori di pastorale dell'educazione e della scuola come centri di raccordo delle diverse presenze dei cattolici, di elaborazione e qualificazione delle proposte formative. Essi dovrebbero anche segnalare agli studenti e alle famiglie le varie possibilità che hanno di partecipare ad iniziative formative extrascolastiche da far riconoscere in ambito scolastico come crediti formativi.*

b) Scuola cattolica, comunità cristiana e territorio

E' in questo contesto che va inteso anche il Documento della Commissione Episcopale per l'educazione, la scuola e l'università *La rete diocesana delle scuole cattoliche e dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana. Scheda per i Vescovi (31.1.2001)* tendente a promuovere nella nuova prospettiva dell'autonomia un collegamento più efficace e "a rete" delle diverse realtà formative e scolastiche cattoliche o di ispirazione cristiana nel territorio. Nel Documento gli Ordinari diocesani sono invitati a porre le condizioni per delineare un *"progetto diocesano di scuola cattolica"* oppure, dove lo richiedono le circostanze, un *"progetto interdiocesano"*. Oltre a valorizzare (perché diffonde e visibilizza la qualità specifica dell'offerta formativa in un territorio) i diversi soggetti e le istituzioni che operano nel campo dell'educazione, il *progetto diocesano*, o *interdiocesano*, diventa uno strumento necessario anche per altri scopi di particolare rilevanza: assicurare una corretta e coordinata distribuzione delle scuole nell'ambito

della Chiesa locale; promuovere la loro collaborazione e il raccordo con le parrocchie; garantire la continuità del servizio e il potenziamento dell'offerta formativa, come risposta alle esigenze e alla tipicità della comunità cristiana.

Come si diceva, nella prospettiva di offrire un servizio educativo a vantaggio di tutti, il *progetto diocesano* punta necessariamente anche a livelli di qualità e di specificità della proposta educativa della scuola cattolica.

Innanzitutto, nel senso di un contributo al superamento di quella dicotomia ed estraneità tra *pastorale della Chiesa* ed *educazione di natura scolare* che costituisce un elemento di impoverimento per entrambe: l'autonomia e il conseguente raccordo con il territorio e con le associazioni ecclesiali e civili nell'ambito di un progetto territoriale, può effettivamente costituire un punto di mediazione in riferimento alla presenza educativa (sociale extrascolatica) e scolastica (statale e non statale) nel territorio. E' chiaro che *un progetto diocesano/interdiocesano di scuola cattolica* assume il suo significato e la sua rilevanza solo all'interno di un *progetto educativo locale di ispirazione cristiana cioè di pastorale della scuola tutta* attraverso l'animazione e il coordinamento di tutte le realtà associative operanti nelle o per con conto delle comunità cristiane che insistono nel territorio

Per la scuola cattolica, dal punto di vista culturale e anche pastorale, si tratta di evidenziare al territorio ecclesiale e civile che essa dispone di alcuni elementi di unità condivisa (essenziali, rispettosi del pluralismo dei carismi, in grado di potenziare gli elementi della comune identità di base) che possono contribuire a dare maggiore consapevolezza pedagogica alla comunità cristiana e nello stesso tempo a maturare una migliore coscienza ecclesiale della scuola cattolica stessa.

Sarebbe, quindi, veramente importante rendersi conto delle due insostituibili, distinte, ma non separabili specificità educative costituite dalla pastorale diocesana e dalla educazione di natura scolastica, ma in modo assolutamente particolare di scuola cattolica, e della funzione che una mediazione pastorale può esercitare

- per recuperare in pieno la valenza educativa e culturale dell'annuncio della salvezza,
- per sperimentare nella scuola cattolica e offrire a tutti attraverso di essa l'offerta di unità di servizio educativo alla persona. È questo, in sostanza, il servizio che la scuola cattolica, proprio perché cattolica, intende offrire ai propri alunni: una scelta è veramente libera e perciò a misura di essere umano, solo se in se stessa opzionale. Ma forse qui si tratta di andare oltre il presente rapporto e di indagare non solo sui nuovi ministeri laicali nella loro *duplice funzione* di formazione delle persone e di risposte qualificate ai problemi specifici di settore, ma di indagare la *libertà* che viene alle persone dall'accostarsi nella scuola alla dimensione religiosa dei problemi.

La scuola cattolica in sostanza non si fonda solo su una pedagogia, ma ha bisogno di una antropologia e di una ecclesiologia e nello stesso tempo la pastorale ordinaria attraverso la scuola cattolica assume consapevolezza della rilevanza culturale della fede incarnata nell'educativo scolare.

3. La "profezia" della scuola cattolica come servizio al futuro della scuola

Se è abbastanza scontato, almeno nel vocabolario, dire che la scuola cattolica è scuola della comunità, e che la comunità non è una entità anonima e neutra ma è costituita da vari soggetti concreti, e quindi che la scuola cattolica è il luogo dove la specificità dei soggetti diventa creativa di cultura, e che la relazione fra soggetti produce l'ambiente, parlare invece di scuola cattolica come scuola profetica significa parlare non più di una compatibilità fra elementi diversi, quanto di una *eccedenza qualitativa* rispetto alla scuola della comunità e quindi di una aggiunta educativa ricevuta come dono gratuito dal trascendente.

Questa *differenza incrementale* di qualità, che è criterio di identità della scuola cattolica, diventa anche dono della profezia a qualsiasi educazione di natura scolare.

Si tratta, insomma, di non ridurre tutta la educazione scolastica alla interpretazione culturale dei dati o alla sua finalizzazione al destino personale, ma di riportarla anche alla costruzione delle sue condizioni di miglioramento futuro. In sostanza, l'ideale educativo non rimane solo la razionalizzazione dell'esistente per una più redditizia gestione del presente, ma è capacità di anticipare un futuro sostanzialmente diverso e quindi non come frutto di una coerente evoluzione rispetto alle premesse, proprio perché lo si pensa come *dono da ricevere* più che come progetto da realizzare.

In questa visione prospettica della scuola cattolica, il IV Rapporto del CSSC ha cercato di fare emergere alcuni elementi dotati di una operatività più significativa, in quanto ciò che è parso più importante è il dare inizio a un cammino formativo dei soggetti della scuola cattolica, che possa portarli a una presenza professionalmente specifica nel momento curricolare: cammino dalle strutture ancora piuttosto malferme e dagli esiti alquanto imprevedibili.

Sempre e in ogni momento, la scuola cattolica è stata presentata più come ricerca di senso per la vita che come abile capacità di gestire la propria presenzialità immediata. Forse il "possedere la terra" risulta alla fin fine meno gratificante rispetto alla capacità di comunicare e di convivere, ma l'una e l'altra devono sempre fare i conti con l'intrigante desiderio di conoscere.

Questo è appunto la scuola cattolica: una ininterrotta riflessione sulla complessità della educazione di natura scolare a partire dalla identità dei soggetti che la compongono e per la promozione reciproca degli stessi.