CAPITOLO 3

LA LIBERTÀ DI EDUCAZIONE COME DIRITTO DI TUTTI. GLI ASPETTI CULTURALI*

La questione della libertà di educazione è complessa, strettamente legata alla storia della nostra cultura, al processo di democratizzazione del nostro Paese ed ai diritti umani, di cui costituisce un elemento non secondario.

Per comprenderne il significato è opportuno richiamarsi al diritto all'educazione ed al problema della libertà d'insegnamento e della scuola che, come è noto, ha costituito fin dal secolo scorso e costituisce anche oggi oggetto di riflessione, di studio e di dibattito e si configura come un problema in attesa di una soluzione democratica.

1. IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE OGGI

Tra gli elementi che hanno caratterizzato la cultura del nostro secolo emerge sicuramente il pluralismo, che si è espresso proponendo diverse visioni dell'uomo, della sua educazione e della sua vita. Tuttavia non possiamo non riconoscere che nel tortuoso, sofferto e multiforme cammino della cultura del Novecento non sono mancati momenti in cui gran parte dell'umanità è riuscita, pur faticosamente, a condividere ideali, principi e valori, pervenendo a solenni dichiarazioni dei diritti dell'uomo, tra i quali giova ricordare quello all'educazione, in cui si assommano e si sintonizzano tutti i diritti fondamentali

* Sira Serenella Macchietti – Ordinario di Pedagogia Generale, Università degli studi, Siena.

dell'essere umano.

Soddisfare questo diritto, come sosteneva il Piaget, significa “assumere una responsabilità molto più gravosa che assicurare a ciascuno l'acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo”, significa infatti garantire ad ogni essere umano “l'intero sviluppo delle sue funzioni mentali, l'acquisizione delle conoscenze, come pure dei valori morali, che corrispondono all'esercizio di dette funzioni[....]”¹.

Di conseguenza, significa soprattutto assumere l'impegno, “tenendo conto della costituzione e delle attitudini, che distinguono ciascun individuo, di non distruggere o sperperare nessuna delle possibilità che l'uomo porta con sé e di cui la società è chiamata ad avvantaggiarsi per prima, invece di lasciar perdere importanti l'aliquote e di soffocarne altre”. Pertanto la soddisfazione del diritto all'educazione postula “uno sviluppo pieno della personalità, la quale non può non derivare che da una premura attiva della società nei riguardi della persona cioè da una politica sociale di solidarietà, di pace costruttiva e dinamicamente tesa alla costruzione di un futuro umanamente più degno”.

Il diritto all'educazione non interessa soltanto i bambini e i fanciulli... ma l'uomo in ogni età della vita. D'altronde anche nell'articolo 26 della *Dichiarazione Universale dei diritti umani* si legge che esso “deve essere indirizzato al pieno sviluppo della personalità umana”, il quale si realizza nel corso dell'intera esistenza.

Si tratta di una affermazione che merita di essere oggetto di riflessione, per ripensare ai diritti umani in una prospettiva sempre più internazionale e interculturale. Questa riflessione pertanto potrebbe giovare per evitare il rischio di spogliare la persona della sua dimensione unitaria e di limitarsi ad attribuire e a riconoscere diritti, isolatamente, a soggetti che occupano e che svolgono determinati ruoli (lo studente, il lavoratore, il disoccupato) anziché all'uomo visto nella sua interezza e di prendere in considerazione soltanto alcuni aspetti, alcuni momenti e alcune dimensioni dell'educazione senza tener presente la sua fondamentale “unità”. L'interpretazione di questo diritto è quindi da ricondurre all'unitarietà della persona e dell'educazione, della sua processualità e della sua continuità. Questa unitarietà, indipendentemente dai luoghi e dai tempi in

¹ J. PIAGET, *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1974, pp.49-50.

cui il processo educativo si realizza, consente all'uomo di costruire la sua "personalità", quindi di apprendere, in situazioni informali, non formali e formali, confrontandosi con la civiltà, con i contesti naturali ed artificiali in cui si vive, effettuando percorsi formativi mirati, intenzionali, previsti e formalizzati in specifiche istituzioni o semplicemente attraverso il rapporto con le cose, con la natura, con le comunità particolari o con la comunità umana, impadronendosi dei linguaggi e delle forme culturali che essa ha definito e costruito nel tempo.

Il processo educativo si realizza quindi sia spontaneamente che intenzionalmente, grazie alle disposizioni della persona, tra le quali c'è quella ad apprendere, in tutti i luoghi e in tutti i tempi dell'esistenza. Ma il processo educativo, che si attua durante tutto l'arco della vita, chiede anche di essere favorito, "sorretto", facilitato e la sua realizzazione nella nostra cultura è resa possibile dalla presenza di condizioni che la comunità è chiamata ad offrire per far sì che tutti i suoi membri possano crescere in umanità sul piano dell'essere, del conoscere e del sapere, della capacità di accrescerlo e di utilizzarlo per migliorare se stessi e gli altri, per vivere, progettare, operare insieme agli altri, per il bene di tutti, per essere protagonisti della propria storia e della storia.

Tra le condizioni che rendono possibile e facilitano la realizzazione di questo processo è opportuno ricordare l'importanza della soddisfazione dei bisogni materiali, di quelli affettivi, relazionali, cognitivi e spirituali.

Pertanto l'esercizio del diritto all'educazione è legato ad alcuni presupposti "quali il tenore di vita sufficiente a garantire la salute ed il benessere[...] con particolare riguardo all'alimentazione, al vestiario, all'abitazione, alle cure mediche, ai servizi sociali necessari, all'assistenza ed alle cure specifiche, alla protezione speciale per la maternità e l'infanzia, alla sicurezza[...]"².

In altri termini può concretizzare questo diritto chi è libero dal timore e dalla miseria, da ogni forma di emarginazione e chi si trova in una sicura condizione economica, affettiva, sociale, culturale....

² S.S. MACCHIETTI, *Scuola materna e diritto all'educazione*, in AA.VV., *Scuola materna e diritto all'educazione*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Fac. di Magistero, Univ. degli Studi di Siena, Arezzo 1980, pp. 15-16.

L'esercizio di questo diritto esige quindi il rispetto di alcune libertà ed è legato alla democrazia.

E' la democrazia infatti che riconosce ad ogni uomo il diritto all'*indipendenza* e alla *libertà* (perché ognuno può autodefinirsi), alla *totalità* (perché tutti possono e debbono affermarsi nella loro *integralità*) e all'apertura (cioè alla relazionalità ed all'interrelazionalità) e che chiede ad ogni governo di tener conto della dignità della persona umana e di impegnarsi *coerentemente* perché essa possa essere rispettata ed onorata. La democrazia però può essere vista come un dono o come un patrimonio acquisito da conservare e non come una realtà da costruire anche attraverso l'educazione, la cui crescita, almeno dal punto di vista quantitativo, molto deve ai sistemi democratici, particolarmente in Italia, paese in cui siamo passati dalla visione riduttiva della scuola popolare, intesa come quella del *minimo indispensabile* di istruzione a quella del "massimo possibile di cultura e di educazione".

Alla democrazia si collegano l'offerta di una scuola *aperta* a tutti e chiamata ad essere diversa per ciascuno, la diffusione dell'istruzione e l'allungamento degli anni in cui il cittadino ha il diritto di frequentare un'istituzione scolastica, il riconoscimento del diritto di ogni uomo all'educazione permanente, alla formazione professionale, la valorizzazione della cultura delle comunità, della responsabilità educativa personale, della famiglia e della società civile, della collaborazione interistituzionale.

All'attenzione per l'educazione alla democrazia si collega l'inserimento nella scuola dell'insegnamento dell'educazione civica, cui si chiede di contribuire ad educare l'uomo ad essere cittadino consapevole, responsabile, capace di scelte libere ed autonome.

Ma la realizzazione dell'educazione alla democrazia esige una politica che si collochi nella prospettiva del bene comune cioè che rispetti ogni persona, promuova la giustizia, assicuri la libertà, incoraggi e sostenga la cooperazione e la partecipazione consapevole, la solidarietà sentita... e quel corpus di valori etico-sociali che d'altronde oggi sono codificati sia dalle Carte nazionali che internazionali...³.

Si tratta pertanto di una politica attenta alla pluralità delle

³ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Visione dell'uomo e ideali educativi del Novecento*, in "Cultura e Educazione", 5-6, 1998, pp. 14-23.

culture e quindi alle loro dimensioni sapienziali, etiche e religiose e che non può non mirare a promuovere la convivenza e non può non testimoniare attenzione per le differenze e per i diversi orientamenti valoriali. Questa politica quindi non può non consentire, incoraggiare, sostenere e promuovere la libertà di educazione, che è un diritto inalienabile della persona e della scuola e che costituisce un elemento forte di ogni società democratica.

A questo proposito giova precisare che quando si parla di libertà di educazione ci si colloca nella prospettiva dell'educazione permanente e si è quindi consapevoli del fatto che il processo educativo è coesistente alla vita umana, che si realizza nei tempi e nei luoghi in cui essa viene vissuta e si riconosce al cittadino il diritto di poter scegliere le istituzioni in cui è possibile realizzarla. Pertanto la libertà di educazione rimanda al pluralismo culturale e valoriale e presuppone il pluralismo istituzionale. Essa può essere intesa come "libertà di educarsi e di educare, di dare risposte concrete alle istanze educative[...]"; come libertà "di effettuare esperienze educative"⁴ e può essere esercitata quando la scelta delle istituzioni è libera anche dagli ostacoli di ordine economico, che possono impedire ai cittadini di avvalersi di questa libertà.

La libertà di educazione va quindi oltre la libertà di scelta della scuola anche se, ovviamente, la presuppone, e si riferisce a tutte le scelte educative e formative.

L'espressione "libertà di educazione" appare sotto certi aspetti nuova e rimanda sia all'idea di educazione continua sia alla molteplicità ed alle differenze dei percorsi educativi che è possibile intraprendere.

Si tratta di un'espressione congruente rispetto all'ampiezza di orizzonti dell'educazione e integra quelle usate nel passato, quando poche erano le istituzioni educative e scarsa attenzione veniva riservata alla formazione nell'età adulta anche se per il riconoscimento di alcuni elementi di questa libertà sono state combattute battaglie fin dall'affermazione delle idee illuministiche. Nel Settecento infatti i governi dei principi illuminati incominciarono a porre limiti all'azione della chiesa, istituzione alla quale, insieme alla famiglia e alle università, era affi-

⁴ Cfr. G. TETTAMANTI, *Scuola cattolica e libertà di educazione*, La Scuola, Brescia 1981, pp. 114-115.

dato il compito di formare le giovani generazioni attraverso le numerose scuole degli ordini religiosi, delle parrocchie e delle diocesi.

Nel corso del Settecento si incominciò a sostenere la laicità della scuola ed a fare di essa un *instrumentum regni*, per limitare il potere della chiesa, affermando legittimamente che è compito dello stato provvedere all'istruzione pubblica, per promuovere l'uguaglianza civile e politica tra i cittadini⁵.

In questa prospettiva si collocarono la politica scolastica della Rivoluzione francese, quella napoleonica e quella della Restaurazione che di fatto non riconoscevano ai privati ed alla chiesa il diritto alla "libertà d'insegnamento", cioè di istituire scuole⁶, misconoscendo i diritti delle persone e quindi quello all'educazione e considerando le istituzioni scolastiche come "strumenti di potere".

2. LE RAGIONI CULTURALI DELLA LIBERTÀ DI EDUCAZIONE

Sulla questione della "libertà d'insegnamento" esiste una vasta letteratura che è stata autorevolmente prodotta fin dal secolo scorso e che in Italia ha avuto tra gli autori più noti Antonio Rosmini e Raffaello Lambruschini. Quest'ultimo sosteneva che nulla può giovare all'educazione più del "libero zelo dei privati, i quali, fondando ottime istituzioni, aprano nuove vie di educazione del popolo", affermando che "se la cooperazione libera dei cittadini e spesse volte un'emula gara, non avesse indicato a chi sopra sta alla pubblica istruzione, migliori modi di provvedere, noi saremmo ancora al trivio e al quadrivio del medioevo".

Egli infatti riteneva che l'esercizio della libertà di insegnamento è una condizione indispensabile per la promozione e il perfezionamento dell'istruzione pubblica.

⁵ Ci riferiamo in particolare alla politica scolastica dei Lorena e in specie a quella di Pietro Leopoldo. Cfr. AA.VV., *L'educazione della donna nei conservatori leopoldini di Chiusi e di Montepulciano* (a cura di S.S. Macchietti), Bulzoni Ed., Roma 1992 e S. ANGORI, *Buone e operose madri di famiglia. L'educazione nei conservatori femminili di Cortona* (presentazione di S.S. Macchietti), Bulzoni Ed., Roma 1994.

⁶ Si ricorda che nell'Ottocento con questa espressione si indicava "la libertà dei privati a dar vita a scuole proprie" perché non si avvertiva la necessità di "concedere" agli insegnanti il diritto all'autonomia didattica e alla libertà di insegnamento che in Italia è stata riconosciuta ai docenti soltanto con i Decreti Delegati.

La lezione dei pedagogisti dell'età risorgimentale non fu ascoltata e per tutto il corso del secolo scorso e nel primo ventennio del Novecento la politica scolastica è stata condizionata dalle forze dell'anticlericalismo, che, non senza ambiguità, sostenevano la "laicità" e la "neutralità" della scuola. Ad esse si contrapponevano vigorosamente, ma senza successo, le "ragioni" e le "rivendicazioni" dei cattolici, i quali, spesso "nella loro battaglia tesa a creare nuovi spazi per l'azione educativa delle famiglie e della comunità cristiana", "non riuscirono a evitare l'impressione di avanzare quella richiesta con l'intento di dar vita a istituzioni proprie in alternativa a quelle dello Stato"⁷.

Tuttavia, nonostante i limiti di questa visione della scuola libera come istituzione alternativa a quella statale, i cattolici ebbero anche il merito di aver contribuito (ci riferiamo in particolare alla tesi sostenuta dai "responsabili della Terza Sezione dell'Opera dei Congressi") "a porre in evidenza i limiti dello stato liberale angustamente chiuso su se stesso"⁸ e geloso dei suoi poteri.

Ma né i cattolici né i laici si posero nel corso dell'Ottocento il problema della libertà dei docenti e dei diritti della persona che "apprende".

"Durante il fascismo, la riforma Gentile del 1923 e, soprattutto, la legge 19 gennaio 1942, n. 86, introdussero la normativa sul *riconoscimento legale* dei titoli di studio conseguiti nelle scuole libere, a condizione della conformità degli ordinamenti didattici a quelli delle corrispondenti scuole statali"⁹, in coerenza con lo statalismo trionfante in quella stagione della nostra storia, ben rappresentato da questa affermazione di Mussolini "tutto per lo Stato, tutto nello Stato, niente al di fuori dello Stato".

Questo statalismo, come è noto, trovò la sua piena espressione nella Carta della Scuola con la quale si intendeva ristrutturare l'educazione nazionale per soddisfare "l'esigenza di uno spirito corporativo" e per integrare tutte le "articolarioni" presenti nella nazione in maniera corrispondente "ai bisogni del

⁷ Cfr. L. PAZZAGLIA, *Intervento*, in AA.VV., *La libertà d'insegnamento*, Atti del XIX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1991, p. 14.

⁸ *Ibidem*.

⁹ G. MALIZIA, *Scuola libera*, in AA.VV., *Dizionario di Scienze dell'educazione* (a cura di J.M. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia), Università Pontificia Salesiana - Facoltà di Scienze dell'Educazione, Elle Di Ci, L.A.S., S.E.I., Torino 1997, pag. 991.

Paese e alle finalità sociali ed educative del Regime” e quindi dello Stato, visto come soggetto del servizio scolastico, attraverso il quale poteva affermare la “sua stessa essenza di stato integrale e popolare”¹⁰, che, in quanto tale, poteva ricorrere all’aiuto finanziario dei privati, impegnandosi “fino all’estremo limite”.... per realizzare il suo principio rivoluzionario¹¹.

Durante gli anni del regime fascista si formò e si affermò in Francia la cultura del personalismo¹², che, dopo la seconda guerra mondiale, ebbe nel nostro paese un’ampia diffusione, contribuendo alla costruzione della democrazia e alla ricostruzione della pedagogia e della scuola.

A questa cultura si deve il merito di avere spostato l’attenzione dai diritti dello stato e della chiesa a quelli della persona e di avere affermato il primato del “personale” sul politico, sostenendo che esso deve essere applicato “a tutte le forme della vita pubblica[...]”¹³.

Va quindi riconosciuta una paritaria dignità della scuola pubblica-statale e della scuola “privata” (pubblica anch’essa), “in quanto entrambe espressioni di quella cultura, rispetto alla quale lo stato non può sostenere diritti di competenza, ma soltanto di funzione organizzativa rispetto agli unici e veri soggetti di cultura, che sono le singole persone e le libere comunità”¹⁴.

L’educazione infatti “non ha per scopo di foggare il fanciullo al conformismo di un ambiente sociale e di una dottrina dello Stato” ma quella di “promuovere delle persone capaci di vivere e di impegnarsi come persone”.

Inoltre, secondo il *personalismo*, “il pluralismo giuridico richiama come contropartita indispensabile che tutto sia messo in opera per assicurare il contatto tra le diverse famiglie spirituali della società, per affermare non una unità dogmatica, impossibile se non con la coercizione spirituale, ma l’unità frater-

¹⁰ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall’età apertiana ad oggi*, La Scuola, Brescia 1985, pp. 136-138.

¹¹ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Collocare la parità*, in AA.Vv., *Nel cantiere della città educativa. Il “posto” dell’AIMC*, Atti del XVI Congresso Nazionale AIMC (Roma, 24-27 aprile 1997), Edizioni AIMC, Roma 1998, pp. 120-121.

¹² Cfr. S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma 1982 e della stessa Autrice, *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni Ed., Roma 1998.

¹³ Cfr. M. PERETTI, *Intervento*, in AA.Vv., *La libertà d’insegnamento*, Atti del XIX Convegno di Scholé, cit., p. 179.

¹⁴ *Ibidem* pp. 179-180.

na e organica della città[...]"

In questa prospettiva la questione della libertà di educazione rimanda al rispetto della cultura delle comunità, da intendersi come rispetto dell'esperienza di un gruppo, che ha maturato un insieme di valori, tra i quali si collocano anche quelli religiosi. Pertanto la questione si collega a quella dell'autonomia ed al rispetto delle differenze culturali e il riconoscimento dei diritti della scuola non statale viene richiesto come espressione di democrazia, di rispetto per le persone, per le comunità in cui esse si trovano a vivere (e per tutte le tensioni che esprimono) e come attenzione per la libertà dei singoli e dei loro gruppi di appartenenza¹⁵.

A questa libertà ha rivolto, almeno indirettamente, l'attenzione anche Sergio Hessen, il quale, parlando di autonomia dell'educazione così si è espresso "Bisogna distinguere tre momenti, e cioè: l'autonomia dell'educazione stessa, o meglio l'autonomia del valore dell'educazione; l'autonomia della pedagogia quale scienza dell'educazione ed infine l'autonomia delle scuole e degli altri istituti educativi. La soluzione dei due ultimi problemi dipende naturalmente dal come si presenterà la soluzione del primo, in quanto è da esso che il nostro problema muove. Una sua soluzione, però, richiede che innanzitutto si chiarisca il concetto di autonomia".

Quanto scritto dal pedagogista polacco sottolinea la necessità di comprendere la complessità della questione in cui interagiscono diversi elementi, strettamente correlati tra loro, pur essendo di natura diversa. Ad esempio anche l'espressione "autonomia della pedagogia" rimanda almeno a due interpretazioni: si può pensare all'autonomia del sapere pedagogico rispetto ad altri saperi e all'autonomia della pedagogia (e di ogni scienza) da altri *poteri* ad esempio da quello politico, ideologico, economico e perfino dell'etica.

Se la prima lettura rinvia a questioni di natura epistemologica che almeno apparentemente poco hanno a che fare con l'autonomia delle istituzioni scolastiche, la seconda invece rimanda agli spazi di libertà della "scienza", ai suoi eventuali limiti, alla questione della sua neutralità e nel caso specifico

¹⁵ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Collocare la parità*, in AA.VV., *Nel cantiere della città educativa. Il "posto" dell'AIMC*, Atti del XVI Congresso Nazionale AIMC (Roma 24-27 aprile 1997), cit., pp. 122-123.

chiede anche di riflettere sui rischi della strumentalizzazione e della funzionalizzazione dell'educazione a determinate ideologie, a specifici programmi politici, a progetti economici "mirati".

Alla presenza o all'assenza di questi rischi è legata l'educazione alla libertà, il cui conseguimento è un obiettivo irrinunciabile dell'educazione tout-court (non solo di quella scolastica) e della democrazia, che non è ancora una realtà ma uno dei grandi traguardi educativi del nostro secolo.

La Costituzione italiana ha fatto propri alcuni elementi della cultura del personalismo ed oggi la richiesta di "libertà di educazione" si legittima anche come condizione indispensabile per la crescita della qualità dell'educazione e della scuola, per valorizzare le identità e le differenze, come impegno per promuovere e costruire la convivenza democratica e per favorire l'affermazione della capacità progettuale delle istituzioni educative e quindi di quelle scolastiche e per rendere più efficaci e più puntuali le loro proposte rispetto alle esigenze e ai diritti dei soggetti "in formazione".

La multiculturalità che caratterizza questa stagione della nostra storia e che vede nel nostro Paese la presenza di persone e di gruppi appartenenti a varie etnie chiede il rispetto della loro identità come condizione indispensabile per conseguire il traguardo dell'interculturalità, che presuppone la reciproca conoscenza, il rispetto, il dialogo, il confronto, l'interazione tra le culture e consente il loro reciproco arricchimento. L'attenzione per la libertà di educazione favorisce non soltanto la capacità di rispettare regole comuni e di realizzare la "convivenza democratica" ma anche di conseguire il traguardo della "convivialità delle differenze", che sembra essere il grande ideale educativo di fine secolo e che postula un'apertura ad un futuro, "nel quale i cittadini e lo stato, le persone e le comunità, i gruppi di riferimento e i gruppi di partecipazione possono convivere in termini più rispettosi della diversità e dell'uguaglianza, della libertà e della collaborazione"¹⁶.

Alla pluralità delle culture ed alle loro differenziate visioni dell'uomo e della sua educazione possono legarsi diverse esperienze educative alle quali guardava con particolare attenzione Benedetto Croce, che, a questo proposito, così si esprime-

¹⁶ Cfr. L. CORRADINI, *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia 1976, p. 172.

va :“Ho ferma e profonda convinzione che soltanto la valida concorrenza della scuola privata possa risanare e rendere robusta ed efficace la scuola di Stato. Ora, la scuola privata non è libera, perché quella di Stato le ha fatto per parecchi decenni e le fa tuttora una concorrenza sleale che ha danneggiato tutte insieme la scuola privata e la scuola di Stato”¹⁷.

Oggi le varie esperienze educative possono rivelarsi capaci di consentire la produzione di una cultura pedagogica attenta alla diversità e favorire la crescita qualitativa della scuola e dell'educazione, che dovrà essere sempre più “vicina” alla persona, più impegnata nella proposta e nella produzione culturale e più premurosa nei confronti di coloro che la frequentano e delle comunità in cui si esprime. A questo proposito giova ricordare con Marcello Peretti, che la cultura “è principio personale, singolare, originale di azione, causa di risultati[...] che nelle originarie disposizioni della persona trovano la primaria ragione della loro consistenza”.

Essa deve “la sua espressione al valore costitutivo della persona: prima che sociale e politica, essa è personale e va formata nell'interiorità di ogni uomo”.

“Ne consegue” pertanto “che la ‘res publica’ dev'essere al servizio della libertà personale, senza privilegiare le istituzioni statali o politiche rispetto alle associazioni comunitarie, risultanti dalla convergenza dei singoli convincimenti personali.

In tal senso, pluralismo e democrazia ricevono una ulteriore chiarificazione che li unisce in una relazione di reciprocità: se la democrazia è l'espressione della libertà personale, deve riconoscersi nel vanto e nella difesa d'un pluralismo superiore ai privilegi di parte e aperto all'equa valutazione di tutte le autonomie culturali”¹⁸.

In questa prospettiva allo stato compete il compito di favorire la costruzione di un “tessuto educativo e sociale in cui non si perda il significato prezioso dell'originalità personale” e delle culture cui le persone appartengono. Allo stato si chiede quindi un preciso impegno volto a promuovere la cultura e l'educazione ad incominciare da quello che può essere esplicitato “nella promozione educativa e culturale, che può essere

¹⁷ Cfr. A. MONETI, *Scuola statale e non statale nel quadro della Costituzione*, Discorso pronunciato al Senato della Repubblica nella seduta del 14 ottobre 1959, Tipografia del Senato, Roma 1959, p.12.

¹⁸ M. PERETTI, *Cultura*, La Scuola, Brescia 1978, p.43.

espressa dalla scuola”. E’ un impegno che può essere espresso, “oltre che nel rendere disponibili scuole statali, nell’esercizio di una programmazione nazionale, nella sperimentazione in scuole-pilota, nella documentazione (e quindi nella fruizione dei dati raccolti) delle iniziative intraprese, nell’approfondimento comparativo delle esperienze di altri Paesi per evitare di mantenere la scuola in posizione di retroguardia pedagogica e amministrativa. In questi termini è una funzione liberatrice, specie se risponde a precisi intenti di coordinazione e di essenzialità”¹⁹.

Considerazioni analoghe sulla funzione dello stato possono essere fatte per l’istruzione e per la formazione professionale e per le esperienze di educazione permanente, che purtroppo troppi cittadini non hanno l’opportunità di poter realizzare....

3. LIBERTÀ DI EDUCAZIONE OGGI: QUALI PROSPETTIVE?

In Italia “per vedere la libertà d’insegnamento pienamente riconosciuta in ognuno dei suoi momenti e assunta fra le libertà costituzionalmente garantite, bisogna attendere la Carta costituzionale redatta alla ripresa della vita democratica”²⁰.

Con la Costituzione infatti il sistema scolastico si colloca all’interno “di una concezione pluralistica della società”²¹ ed è chiamato ad organizzarsi “secondo i principi di libertà e di democrazia, particolarmente in vista della realizzazione di tre diritti: all’educazione, alla libertà d’insegnamento, alla libertà di iniziativa scolastica”²². L’articolo 33 della Costituzione riconosce pertanto ad enti e privati il diritto di istituire scuole ma “senza oneri per lo Stato”. Questa “precisazione” per mezzo secolo è stata oggetto di interpretazioni differenziate le quali, di fatto, come è noto, hanno impedito il pieno riconoscimento della libertà di educazione e hanno dato vita ad un dibattito che spesso non è stato di alto livello culturale e che i mass-media hanno contribuito notevolmente a banalizzare. Anche oggi spesso si dimentica che questa libertà è collegata a quella della per-

¹⁹ M. MENCARELLI, *Scuola materna*, La Scuola, Brescia 1978, p. 148.

²⁰ Cfr. L. PAZZAGLIA, *Intervento*, in AA.VV., *La libertà d’insegnamento*, Atti del XIX Convegno di Scholé, cit., p. 21.

²¹ Cfr. G. MALIZIA, *Scuola libera*, in AA.VV., *Dizionario di Scienze dell’educazione* (a cura di J.M. PELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA), cit., p. 991.

²² *Ibidem*, p. 992.

sona e il timore del pieno riconoscimento del pluralismo istituzionale è legato al permanere “di un clima d’incomprensione, di sospetto, di volontà d’imporre il proprio punto di vista, ignorando o sottovalutando le ragioni degli altri”²³ e della presenza di diffidenze nei confronti dell’azione educativa della chiesa cattolica e alla convinzione che soltanto “una scuola ideologicamente eterogenea può evitare il dogmatismo e quindi educare”²⁴. Si dimentica pertanto che l’educazione e la scuola non possono essere neutre e che anche le ideologie e il laicismo (che nulla ha a che fare con la laicità) possono essere dogmatici. Soprattutto si misconoscono i diritti della persona. Inoltre non si tiene presente che il diritto all’educazione viene richiesto per tutti e che le istituzioni educative oggi presenti nel Paese sono legate a gruppi differenziati, portatori di diverse culture e di diverse concezioni della vita.

I discorsi, più o meno estemporanei, dei “politici”, che spesso assumono atteggiamenti paternalistici, i quali, in quanto tali, sono sempre contrari alla democrazia e testimonianza di disattenzione nei confronti dei diritti e dei doveri delle persone, dei cittadini e dello stato, sono quindi espressione di scarsa coscienza civica come quelli assunti da coloro che invocano la parità e quindi una legge paritaria, non con la sicurezza ed il sano vigore di chi reclama il riconoscimento di un diritto - d’altronde già contemplato dalla Costituzione, che, a questo proposito, è “incompiuta” - ma con l’ingenuità di chi chiede al “principe” o al “governo di turno” una “graziosa concessione”.

Il passato e il presente ci dimostrano quali sono gli effetti di un rapporto non paritario tra diritti e doveri e come i nostri governi non siano stati capaci nel corso degli anni (per non dire dei “secoli”) di considerare il riconoscimento del diritto alla libertà di educazione coesistente alla democrazia e quindi di farsi carico del diritto all’istruzione, all’educazione e alla cultura di tutti i cittadini, che può essere concretizzato anche nelle istituzioni educative non statali.

Diversa è la situazione della libertà di educazione negli altri paesi europei in cui essa è riconosciuta in maniera differenziata legata alla storia, alla tradizione, alla cultura.... (significa-

²³ L. CORRADINI, *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia 1976, p. 166.

²⁴ Cfr. L. BORGHI, *L’attuale dibattito sulla libertà in Italia e la sua portata educativa*, in “Scuola e Città”, 1953, 9, pp. 313-315.

tivo è, a questo proposito, l'esempio dell'Olanda in cui lo Stato finanzia al 100 per cento sia le istituzioni educative pubbliche che quelle "private" dall'istruzione primaria a quella universitaria) ed è considerata globalmente come un elemento costitutivo della democrazia.

In Italia non si tiene presente quanto si legge nell'Articolo 9 della Risoluzione del Parlamento Europeo del 14 marzo 1984 in cui si sostiene che "Il diritto alla libertà di insegnamento implica per la sua natura l'obbligo per gli Stati membri di rendere possibile tale diritto anche sotto il profilo finanziario e di accordare alle scuole le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento dei loro compiti[...] senza discriminazione nei confronti dei gestori, dei genitori, degli alunni e del personale".

Tuttavia oggi anche in Italia sembrano aprirsi prospettive più democratiche per la libertà di educazione e quindi della scuola. Il riconoscimento delle autonomie delle istituzioni scolastiche sembra testimoniare che "il posto dello stato egemone tende ad essere occupato, nell'ambito politico, da una articolazione democratica delle istituzioni con riconoscimento a pieno titolo di soggetti diversi; nell'ambito della organizzazione economica, dalla logica della economia di mercato; nell'ambito della società civile, dall'ideale di una società 'aperta' sempre più permeabile al riconoscimento ed alla valorizzazione dei concetti di multietnicità e multiculturalità"²⁵.

A sua volta "il concetto di 'pubblico', in passato sinonimo di 'statale'", è "inteso in un senso sempre più allargato" cioè come "esercizio di funzioni rispetto a finalità comuni, sollecitando in ogni campo il pluralismo dei servizi ed il decentramento dei poteri"²⁶.

Si riconosce anche che "il decentramento dei poteri nella sua forma estrema di autonomia decisionale delle istituzioni periferiche inciderà inevitabilmente sulle strutture dei sistemi formativi, modificandone gli assetti e soprattutto l'organizzazione dell'insegnamento".

L'autonomia pertanto, in un "sistema educativo integrato", potrà valorizzare "l'originalità delle singole unità scolastiche, espressa anche da progetti educativi diversi", mirando al conse-

²⁵Cfr. Schema di documento della Commissione istituita con D.M. 4 luglio 1996 per l'attuazione dell'art. 33, comma 4 della Costituzione in tema di parità scolastica, p. 1.

²⁶ *Ibidem*.

guimento “dell’obiettivo formativo della promozione di una *cittadinanza* basata sui valori costituzionali” nel rispetto di regole generali e di norme comuni.

Abbiamo inoltre il D.D.L., presentato il 18 luglio 1997 al Consiglio dei Ministri ed approvato dal Governo, che prevede “l’accettazione e la traduzione in legge del principio di *un sistema pubblico del quale fanno parte scuola statale e non statale*” cioè il riconoscimento del valore e del carattere pubblico “a quelle iniziative di istruzione e formazione che, promosse da enti e privati, corrispondono alle norme generali sull’istruzione e che sono coerenti con la libera domanda formativa che viene dalle famiglie”.

Questo documento che riveste un grande significato politico non si è tradotto ancora in Legge.

Il dibattito quindi resta aperto, e il problema rimane irrisolto ma, indipendentemente dalle scelte che verranno effettuate, giova comunque impegnarsi per “rilanciare” la scuola e le altre istituzioni *educative*, che sono alimentate e potenziate dalle diverse “culture”, che le ispirano e che determinano la loro *identità* (e la loro capacità di coltivare la “persona”), di cui sono chiamate ad essere pienamente coscienti e testimoni, per valorizzare le autonomie e per far crescere la loro autonomia “progettuale”. E’ quindi indispensabile collocarsi nella prospettiva della corresponsabilità, della sussidiarietà, della “convivialità delle differenze”, ricordando che la scelta di questa prospettiva esige lealtà, coraggio, capacità e volontà di far crescere la democrazia²⁷.

Giova infine ricordare che l’educazione per crescere ha bisogno di democrazia e che si può educare alla libertà soltanto in una situazione di libertà, di sussidiarietà, di rispetto per le culture e per gli orientamenti valoriali delle persone e delle comunità.

²⁷ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Collocare la parità*, in AA.VV., *Nel cantiere della città educativa. Il “posto” dell’AIMC*, Atti del XVI Congresso Nazionale AIMC (Roma 24-27 aprile 1997), cit., pp. 123-125.