



Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC)

Circonvallazione Aurelia 50 - 00165 Roma

Tel. 0666398450 – Fax 0666398451

e-mail: csscuola@chiesacattolica.it

sito: <http://www.scuolacattolica.it>

LA COMUNITÀ EDUCANTE NELLA SCUOLA CATTOLICA “Luogo di Formazione Integrale attraverso la Relazione Interpersonale” RICERCA

Negli ultimi anni il CSSC ha curato distinte ricerche sui soggetti che compongono la comunità educante della scuola cattolica: nel 2003 il Quinto Rapporto è stato dedicato ai genitori, nel 2004 il Sesto Rapporto ai dirigenti, nel 2006 l'Ottavo Rapporto agli insegnanti e nel 2007 il Nono Rapporto agli studenti. È evidente la logica che anima questo percorso e che consiste nel sottolineare, attraverso l'indagine sul campo e la tematizzazione specifica, il protagonismo delle diverse componenti della comunità educante, nella convinzione che la comunità è tale perché fondata sulle relazioni autentiche tra persone e che solo le persone in quanto tali possano dar vita ad una comunità.

È perciò del tutto coerente assegnare al Decimo Rapporto il compito di ricostruire la rete dei rapporti tra i soggetti finora indagati distintamente e dedicare la ricerca proprio alla *comunità educante* che la scuola cattolica promuove come luogo di formazione integrale attraverso la relazione interpersonale.

Come nei casi precedenti, il Rapporto intende abbinare un'indagine empirica alla riflessione teorica e alle proposte operative che possono riguardare la comunità educante in quanto tale.

1. Premesse teoriche dell'indagine

La scelta del tema della presente investigazione non risponde solo all'esigenza di fare sintesi all'interno di un programma pluriennale di indagini quale quello progettato e realizzato dal CSSC durante i dieci anni della sua esistenza. Accanto a questa motivazione contingente va messo in evidenza il motivo remoto e più importante, che consiste nell'importanza assunta dalla questione della comunità educante nell'attuale teoria pedagogica della scuola¹.

1.1. Le caratteristiche della comunità educante

Le comunità educative si costruiscono su relazioni di stretta interdipendenza che traggono la loro origine dalla condivisione di valori comuni². Le diverse componenti della scuola, partecipi degli stessi ideali, collaborano insieme con spirito di responsabilità e di solidarietà per lo sviluppo fisico, affettivo, culturale, professionale, morale, spirituale e religioso degli studenti. In questa maniera si viene a creare un *sensu del “noi”* che, però, è frutto dello sforzo collaborativo dei vari “io”.

La nuova cultura organizzativa richiede *controlli e verifiche* senza i quali non è possibile una vera valutazione. La comunità educante consente di evitare che il controllo avvenga primaria-

¹ Cfr. T. J. SERGIOVANNI, *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma 2000; T. J. SERGIOVANNI, *Gestire la scuola comunità che apprende*, Las, Roma 2002; M. COMOGLIO, *La scuola “comunità che apprende”*, in «Isre», 2003, 1, pp. 7-31.

² Cfr. T. J. SERGIOVANNI, *Gestire la scuola comunità che apprende*, o.c.

mente con modalità estrinseche come le norme disciplinari o gli incentivi economici; al contrario in essa prevalgono forme interne quali la condivisione dei valori, la socializzazione professionale e la collegialità per cui le varie componenti, e in particolare i docenti, si impegnano nei loro ruoli non perché costrette dalla paura di castighi o perché attratte dalle ricompense, ma perché sono convinte che il loro lavoro le realizzi e al tempo stesso attui il maggior bene per gli studenti. Le responsabilità individuali e comuni si fondano non sulla coercizione o sul calcolo ma sui doveri che le persone assumono reciprocamente e verso la scuola. Anche la collegialità non è una procedura amministrativa o un fatto tecnico, ma si origina dall'interno ed esprime interrelazioni strette, obblighi reciproci e legami emotivi.

Per procedere a una definizione della comunità (e quindi della comunità educante) può essere utile richiamare la distinzione tradizionale tra *società* e *comunità*, introdotta da Tönnies nel 1887³. Mentre nel caso della società i motivi che spingono a costituirlo sono di carattere estrinseco, ottenere dei benefici, la comunità viene perseguita per ragioni di natura interiore quali l'autorealizzazione o la validità e bontà di quanto si intende realizzare. Da una parte i legami tra i partecipanti sono deboli e strumentali perché lo scopo è l'utilità, dall'altra i vincoli sono solidi dato che ci si propongono obiettivi di natura morale. La società è un'organizzazione formale in cui i rapporti si basano su ruoli; al contrario, la comunità si costruisce su relazioni personali. Nel primo caso la valutazione avviene facendo ricorso a standard, cioè a criteri universali, mentre nel secondo prevale l'attenzione alle caratteristiche particolari e specifiche di ognuno. Le persone nella società sono accolte in maniera condizionata, cioè subordinatamente al loro apporto; questo non si verifica nelle comunità che si caratterizzano per l'accoglienza incondizionata delle persone. Un'altra polarità è data dalla natura rispettivamente competitiva o cooperativa delle relazioni. La preoccupazione del calcolo razionale non consente di tenere conto adeguatamente della soggettività che viene apprezzata là dove l'attenzione è estesa a tutta la persona. L'utilità e la competitività portano a dare il primato all'interesse personale, mentre lo spirito cooperativo mette l'accento sul bene comune.

Queste polarità sono state tradotte da Parsons in *coppie di variabili operazionalizzabili*⁴, che andiamo ad elencare: neutralità affettiva e affettività, a seconda che gli insegnanti trattino gli studenti come clienti o come membri di una famiglia; universalismo e particolarismo in base ai parametri di valutazione, se generali o attenti alle caratteristiche individuali; specificità o diffusività se la preoccupazione è principalmente sul ruolo o sulla persona; accettazione condizionata o incondizionata a seconda che dipenda dalla riuscita della persona o solo da ciò che essa è; strumentale o sostanziale se il criterio di riferimento è solo l'efficienza o anche l'efficacia; egocentrismo o altruismo secondo che prevalga l'interesse personale o quello per gli altri.

L'antinomia società-comunità può applicarsi direttamente solo in parte al mondo della scuola. Se è plausibile che una scuola tenda ad essere o a costituirsi come comunità, meno sostenibile è l'idea di una scuola come società. In questo secondo caso si può più efficacemente ricorrere all'immagine dell'*istituzione*, dell'*apparato* o dell'*organizzazione*, cioè di una struttura funzionale in cui ciascun singolo soggetto conta non in quanto tale, nella sua complessità, ma per il ruolo che in essa ricopre. Il paradigma statale della scuola italiana ben si presta ad esprimere questa concezione fin dalle sue origini con la legge Casati (1859), che trasferì nella scuola il modello di funzionamento burocratico già applicato in altri settori della pubblica amministrazione. Il recente superamento della gestione centralistica della scuola italiana attraverso la legislazione sull'autonomia⁵ non ha ancora annullato la dimensione giuridico-istituzionale delle scuole, che per lo Stato sono ora denominate «istituzioni scolastiche», testimoniando anche nel nome il permanere (e rafforzarsi) del modello burocratico. La scelta del modello comunitario è perciò principalmente il risultato di un'opzione metodologica che trova le sue radici più sul terreno pedagogico che su quello giuridico.

Le scuole non sono mai totalmente istituzioni o totalmente comunità, per cui l'approccio da seguire in questo ambito è quello dell'*et/et* e non quello dell'*aut/aut*. Le caratteristiche istituzionali

³ F. TÖNNIES, *Community and Society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*, Harper and Row, New York 1957.

⁴ Cfr. T. PARSONS, *The Social System*, Free Press, Glencoe 1951.

⁵ Legge 15-3-1997, n. 59, art. 21.

non vanno sottovalutate o rifiutate, anzi sono particolarmente rilevanti in questo momento perché corrispondono ai tratti distintivi del sistema attuale. Al tempo stesso, proprio perché la scuola attuale è prevalentemente istituzione, risulta necessario un riequilibrio in senso comunitario.

Ma la concezione comunitaria non manca di *difficoltà*. Essa può far collaborare le persone, ma può anche dividerle nel senso che si escludono tutte quelle che non fanno parte della comunità. In questo senso può anche esasperare le differenze, creando fazioni in lotta tra di loro. Questi problemi risultano particolarmente accentuati da una società che si caratterizza al tempo stesso per un diffuso individualismo e per un crescente multiculturalismo. Pertanto, la comunità postmoderna non potrà essere se non una comunità di differenze o una comunità “mosaico” in cui le diversità sono incoraggiate, però nel quadro di valori condivisi.

In conclusione si possono richiamare le caratteristiche che secondo Comoglio definiscono la comunità educante⁶. La scuola è anzitutto una “comunità di apprendimento”, nel senso che la sua natura relazionale si qualifica in rapporto al processo centrale che la caratterizza, quello di apprendimento-insegnamento. Essa è anche una comunità: “con una visione condivisa”, in quanto il piano dell'offerta formativa è il frutto dell'apporto di tutti e trova il consenso di ognuno; “che si prende cura”, dimostrando attenzione, ascolto, vicinanza all'altro; “morale, con un forte senso di responsabilità” perché le sue componenti si sentono compartecipi di un'opera comune, quella dell'educazione; “inclusiva”, nel senso che non rifiuta le differenze, non le ritiene un impedimento, ma anzi vi vede una ricchezza da valorizzare; “guidata da una leadership condivisa e che serve”, in quanto opera per costruire una collegialità elevata fondata su relazioni umane amichevoli, sulla condivisione dei valori e sulla collaborazione; “di professionisti che apprendono”, caratterizzati dalla capacità di imparare sempre attraverso una riflessione costante sulla pratica svolta.

1.2. Le ragioni di una centralità

I risultati della ricerca educativa mettono in evidenza come le difficoltà immediatamente visibili nelle scuole costituiscono spesso solo dei sintomi o l'effetto di problemi più profondi e come tra queste cause sia il clima delle relazioni a condizionare fortemente l'efficacia del processo di apprendimento-insegnamento⁷. Le crisi che lamentiamo nei sistemi di istruzione e di formazione sono frequentemente collegate alla natura delle relazioni umane in essi riscontrabili e in particolare a quel rapporto basilare che si instaura tra docenti e studenti. Le relazioni umane nella scuola sono importanti anzitutto in se stesse ma non solo, in quanto alla loro rilevanza intrinseca si aggiunge la funzionalità rispetto alle finalità stesse delle istituzioni formative (e di quelle cattoliche in particolare). Se i rapporti tra le persone sono positivi, il processo di apprendimento-insegnamento si rivela incisivo o al massimo le difficoltà risultano molto ridotte; se invece le relazioni umane sono povere, emergono paure, minacce e violenze che minano alla base l'efficacia dell'azione educativa.

Su un piano più teorico va poi ricordato sempre che l'educazione è opera comune, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti della scuola. Una formazione efficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione.

Le ragioni della scelta del modello comunitario poggiano anche sulle caratteristiche della situazione in cui la scuola attualmente opera. Anzitutto, esso permette ad ogni scuola di edificarsi sulle esigenze formative dei suoi membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione corrispondente alle varie situazioni e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti rilevanti di azione. Esso assicura la convergenza sostanziale sugli orientamenti e le scelte educative, nonostante le differenziazioni che può ingenerare il pluralismo culturale e formativo, in quanto attraverso l'instaurazione di rapporti ispirati alla collaborazione promuove la partecipazione effettiva di tutti alla costruzione della comunità stessa, alla definizione dei ruoli e al raggiungimento dei fini. Da ultimo, una comunità educante

⁶ M. COMOGLIO, *o.c.*

⁷ Cfr. T. J. SERGIOVANNI, *Gestire la scuola comunità che apprende, o.c.*

aperta e sensibile nelle sue articolazioni può realizzare una buona interazione con il territorio, anche in vista dell'acquisizione di una consapevolezza dei cambiamenti strutturali, sociali e culturali in atto nel contesto produttivo di riferimento.

Inoltre, essa è al centro della attuazione di una *pedagogia di progetto*. Negli ultimi anni si è andato delineando un consenso generale sulla necessità di rinnovare il modello organizzativo delle istituzioni formative, in quanto esso appare del tutto superato rispetto alle esigenze attuali della società. La strategia principale di azione viene ricercata nella crescita e nella diffusione di un'adeguata cultura organizzativa capace di introdurre prassi progettuali di sistema. In altre parole, bisogna anzitutto passare da un approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di scuola. In secondo luogo la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo docente, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema. Inoltre, la progettazione dovrà includere come componenti imprescindibili la verifica e il controllo; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali.

In sintesi, l'impegno a lavorare insieme, la partecipazione alla vita della scuola non vanno considerati come strategie di natura solo tecnica, ma rappresentano una dimensione costitutiva di ogni relazione educativa. Per la formazione dei giovani è essenziale la creazione di un ambiente attraente, ricco di fascino in quanto può diventare luogo di identificazione carico di valori propositivi. Inoltre, la realizzazione di una comunità educante consente l'allargamento della corresponsabilità a tutti i soggetti rilevanti.

1.3. La scuola cattolica da scuola-istituzione a scuola-comunità

La *Gravissimum Educationis* e l'evoluzione successiva del magistero hanno segnato il passaggio da una concezione di scuola-istituzione a una di *scuola-comunità*. Con la prima si intende una scuola «saldamente strutturata in base a norme precise, fissate dall'autorità competente e rigidamente imposte per un regolare svolgimento del lavoro scolastico»⁸. Per la GE la scuola cattolica «costituisce come un centro alla cui attività e al cui progresso devono insieme partecipare le famiglie, gli insegnanti, i vari tipi di associazioni culturali, civiche e religiose, la società civile e tutta la comunità umana»; più precisamente essa deve «dar vita ad un *ambiente comunitario* permeato dello spirito evangelico di libertà e carità»⁹.

La tradizione educativa cristiana ha sempre ritenuto l'ambiente come formativo per se stesso¹⁰. Esso va inteso come l'insieme di elementi coesistenti e cooperanti, tali da offrire condizioni favorevoli al processo formativo in cui persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamenti, studio, attività diverse sono elementi da considerare in una visione organica. L'ambiente educativo scolastico abbraccia l'habitat scolastico e la comunità, e quest'ultima in se stessa e nella sua apertura alle famiglie, alla comunità ecclesiale, allo Stato e alla società civile. In quanto ambiente educativo cristiano, esso, per essere realmente permeato di carità e libertà, deve essere umanamente e spiritualmente ricco, caratterizzato da semplicità e povertà evangelica pur nella modernità delle attrezzature, qualificato da un clima comunitario e di partecipazione corresponsabile e di confidenza e di spontaneità.

Con tali punti di riferimento, perciò, la scuola cattolica, ispirandosi a un modello aperto di razionalità, deve promuovere l'assimilazione critica e sistematica del sapere e nell'attuazione di questo compito si presenta come comunità educante che punta al coinvolgimento di tutti nell'opera formativa, alla gestione sociale da parte della comunità cristiana e alla vocazione a produrre cultura educativa. Elemento *fondante* dell'educazione nella scuola cattolica è perciò la comunità. Questa

⁸ A. PERRONE, *Scuola Cattolica*, in M. LAENG (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, vol. VI, La Scuola, Brescia 1994, 10.539; cfr. anche SCTM (*La scuola cattolica alle soglie del Terzo Millennio*), nn. 18-20.

⁹ *Gravissimum Educationis*, n. 5 e n. 8 (il corsivo è nostro).

¹⁰ Cfr. C. NANNI, *Il sistema ambiente come base del processo educativo della Scuola Cattolica*, in «Docete», 1988, 3, pp.172-179; IDEM, *L'idea di scuola: una sfida per il futuro. I parte – Aspetti pedagogici*, in «Quaderni della Segreteria Nazionale CEI/Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università», 1998, 6, pp. 36-47.

non si fonda tanto nella tolleranza o nel semplice rispetto della libertà altrui quanto nella considerazione dell'altro come offerta di una ricchezza che ci libera dal nostro egoismo e che si presenta con i tratti del volto di Cristo. Inoltre, se la Chiesa è anzitutto comunione, la scuola cattolica non può non definirsi in primo luogo che come comunità, la quale diviene centro propulsore e responsabile di tutta la sua vita. Prima ancora che scelta pedagogica, si può quindi affermare che l'identità comunitaria della scuola cattolica abbia un fondamento teologico nella natura della Chiesa e nella dimensione relazionale che sottostà alla stessa Trinità e alla natura di un Dio che si rivela come amore¹¹.

Per assicurare il carattere comunitario della scuola cattolica è conveniente la presenza simultanea di *sacerdoti, religiosi, religiose e laici* che la rendono più adeguata a realizzare la sua missione di educare alla fede, in quanto ne fa un riflesso della ricchezza della comunità ecclesiale¹². Pertanto, la presenza del laico cattolico è importante come quella dei sacerdoti, religiosi e religiose. Anzi la rilevanza che ha assunto attualmente è un autentico segno dei tempi. Egli, infatti, svolge una vera e propria missione evangelizzatrice sia nella scuola cattolica sia negli altri tipi di scuola.

Per quanto riguarda la presenza e la partecipazione dei *genitori* così si esprime il recente documento del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica su *La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola cattolica*: «Parlare di corresponsabilità educativa significa in primo luogo riconoscere che l'educazione dei giovani non compete esclusivamente o separatamente alla sede scolastica o a quella familiare, ma ad entrambe, in reciproco concorso di responsabilità e impegni; significa quindi esaltare la scelta scolastica operata dai genitori, che non si riduce a delega totale alla scuola ma implica una necessaria condivisione della responsabilità educativa, raggiungibile attraverso una comunicazione costante e feconda, ed attraverso l'elaborazione comune di regolamenti e la partecipazione ad organismi rappresentativi; significa porre al centro dell'azione educativa l'unitarietà del soggetto in crescita, che si relaziona al tempo stesso con i genitori e con la scuola; significa andare oltre la semplice partecipazione, che rischia di rimanere sostanzialmente esterna al processo educativo scolastico, ed anche oltre la cooperazione prevista dalle leggi di riforma della scuola, per raggiungere il livello di una vera e totale corresponsabilità sul terreno dell'educazione che si svolge a scuola e nella scuola cattolica in particolare»¹³.

Infine, per quanto riguarda le persone che lavorano nella scuola va ricordato che esse non derivano tutta la loro funzione educativa esclusivamente dalla propria scelta professionale, ma il loro servizio viene considerato dalla Chiesa come un "ministero", radicato in una vocazione e nella comune responsabilità battesimale. È necessario promuovere un'azione formativa adeguata per fare sì che questa consapevolezza maturi innanzitutto nelle persone che a vario titolo sono impegnate nell'attività educativa delle scuole cattoliche. La comunità educante, globalmente presa, è così chiamata a promuovere l'obiettivo di una scuola come luogo di formazione integrale attraverso la relazione interpersonale.

Di qui il valore di *soggettività ecclesiale* della scuola cattolica come comunità educante e del suo specifico servizio all'evangelizzazione e alla Chiesa. «Essa condivide la missione evangelizzatrice della Chiesa ed è luogo privilegiato in cui si realizza l'educazione cristiana. In questa direzione le scuole cattoliche sono contemporaneamente luoghi di evangelizzazione, di educazione integrale, di inculturazione e di apprendimento in un dialogo vitale tra giovani di religioni e ambienti sociali differenti. L'ecclesialità della scuola cattolica è, dunque, scritta nel cuore stesso della sua identità di istituzione scolastica. Essa è vero e proprio soggetto ecclesiale in ragione della sua azione scolastica in cui si fondano in armonia la fede, la cultura e la vita. Occorre così affermare con forza che la dimensione ecclesiale non costituisce nota aggiuntiva, ma è qualità propria e specifica, carattere distintivo che penetra e plasma ogni momento della sua azione educativa, parte fondante della sua

¹¹ Cfr. BENEDETTO XVI, *Deus caritas est*, Roma 2006.

¹² Cfr. LCTFS (*Il laico cattolico testimone nella fede nella scuola*), nn. 38-46; anche GE, n. 8 e DRESC (*La dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*), n. 37.

¹³ CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA, *La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola cattolica*. Orientamenti operativi, Roma 28 febbraio 2007.

stessa identità e punto focale della sua missione. La promozione di tale dimensione è l'obiettivo di ogni componente la comunità educante»¹⁴.

2. GLI OBIETTIVI DELL'INDAGINE

Tenuto conto che il ruolo delle varie componenti è già stato oggetto di ricerche approfondite a livello nazionale che hanno consentito di descrivere e interpretare i vari ambiti in modo del tutto adeguato e di presentare un insieme articolato di proposte, risulta conseguente che la presente indagine sulle comunità educative di scuola cattolica non dovrà concentrarsi sui dati quantitativi che sono già stati raccolti ampiamente, esaminati analiticamente e organizzati in sintesi comprensive, ma dovrà focalizzare gli aspetti *qualitativi* in modo da permettere la predisposizione di una serie di orientamenti operativi facilmente traducibili in azioni concrete.

Fatta questa premessa, ci sembra che gli obiettivi dell'indagine siano sintetizzabili nei seguenti:

- 1) analizzare nei loro elementi essenziali i principali *tipi di comunità educative* presenti nelle scuole cattoliche in confronto con quelli delineati dalla ricerca a livello di tutto il paese;
- 2) identificare le *intenzionalità e i progetti* che animano quelle comunità;
- 3) rilevare l'incidenza che l'*ispirazione cristiana* esercita sulle comunità educative di scuola cattolica, mettendo in evidenza gli elementi comuni e le differenze esistenti con quella della scuola di Stato;
- 4) cogliere le *valutazioni* che le comunità educative danno del loro funzionamento;
- 5) analizzare le forme in cui si realizza il *coinvolgimento* delle varie componenti nelle comunità educative ed elaborare *eventuali nuove proposte* in materia per dare vita a una vera scuola della società civile e consentirle di contribuire alla formazione di una cittadinanza consapevole.

3. LA RICERCA SUL CAMPO

Per la ricerca qualitativa si pensa di realizzare un'*osservazione partecipata* (organizzare degli audit?) in scuole scelte da esperti del settore, che dovrebbero caratterizzarsi per l'eccellenza qualitativa della loro comunità educante:

- 1) 4 scuole materne della Fism distribuite su tutto il territorio nazionale;
- 2) 8 istituti della Fidae (4 comprensivi di scuola elementare, media e superiore e 4 comprendenti solo uno o due tipi di scuola), distribuiti su tutto il territorio nazionale;
- 3) 4 CFP della Confap, distribuiti su tutto il territorio nazionale;
- 4) 4 istituti dei Movimenti distribuiti su tutto il territorio nazionale.

Gli *strumenti* per condurre questa ricerca qualitativa saranno:

- 1) una scheda informativa per ciascun istituto, allo scopo di disporre preliminarmente di tutte le informazioni identificative, insieme ai principali documenti prodotti dall'istituto stesso;
- 2) un questionario sintetico da somministrare a tutti gli insegnanti, al maggior numero possibile di genitori e, nelle scuole secondarie, a tutti gli studenti;
- 3) uno o più focus group condotti all'interno delle scuole con la partecipazione di rappresentanti qualificati delle diverse componenti;
- 4) un'intervista al dirigente della scuola.

La ricerca si è svilupperà nel corso di un anno suddiviso nelle seguenti *fasi*:

- 1) giugno-settembre 2007: definizione del piano della ricerca, composizione dei campioni ed elaborazione degli strumenti di rilevamento;
- 2) ottobre 2007: compilazione delle schede informative;
- 3) ottobre-dicembre 2007: osservazione partecipata (questionario, focus group, interviste);

¹⁴ SCCTM (*La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*), n. 11.

- 4) gennaio 2008: sbobinamento di interviste e focus group ed affidamento ad esperti per il commento;
- 5) febbraio-marzo 2008: stesura dei commenti all'osservazione partecipata, seminario degli esperti;
- 6) aprile-maggio 2008: stesura del rapporto di ricerca;
- 7) giugno 2008: consegna all'editrice La Scuola;
- 8) ottobre 2008: pubblicazione del rapporto.