

comunali, di ispirazione cattolica o di altri enti, si basa sul fatto che esse si adoperano per fornire un servizio a chi altrimenti non potrebbe averlo, o a chi sceglie consapevolmente l'orientamento educativo da offrire ai propri figli. Una vera soggettivizzazione del tessuto sociale passa da una maggiore valorizzazione dell'autonomia e da un adeguato sostegno a essa. Mi auguro che questi dati, e le considerazioni che serenamente ne conseguono, siano oggetto di una riflessione attenta e concreta al fine di far meglio conoscere alla pubblica opinione la realtà e non vecchi pregiudizi di tipo ideologico che, in Europa, resistono ostinati solo nel nostro Paese. È in gioco la libertà dei genitori circa l'educazione dei propri figli. Straordinaria e affascinante avventura! Essi, i figli, dopo essere stati generati nel corpo, hanno il diritto e chiedono di essere generati nello spirito.

EDUCAZIONE

L'inizio del terzo millennio, accanto a profonde crisi economico-finanziarie e all'affermarsi di nuove dimensioni delle relazioni umane, sociali e politiche (globalizzazione e avvento delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione), ha visto crescere la consapevolezza che il futuro dell'umanità è strettamente legato allo sviluppo della conoscenza e alla valorizzazione delle risorse cosiddette «invisibili» – distinte da quelle materiali – che costituiranno la vera ricchezza dei popoli e di qualsiasi compagine sociale.

Studi autorevoli e documenti programmatici di istituzioni internazionali e nazionali hanno ripetutamente richiamato la necessità di *curare la formazione e l'educazione* delle nuove generazioni, per consentire il raggiungimento di risultati adeguati ai tempi e la maturazione della persona umana, elemento essenziale per la costituzione del «capitale umano».

* Alla stesura delle parole-chiave hanno collaborato: d. M. Viviani, A. Briguglia, S. Ciatelli, M. Compagni, O. Grassi, d. F. Morlacchi, S. Quaglia, R. Presilla.

Nel mondo occidentale, lo strumento principale di cui la società moderna si è dotata per la comunicazione e il rinnovamento del proprio patrimonio culturale e scientifico – la *scuola* – è stato fatto oggetto di profondi ripensamenti e di ampie riforme, sia nei Paesi di tradizione democratico-liberale sia in quelli di passati regimi totalitari, progettate e attuate all'insegna della libertà di insegnamento, dello svecchiamento di modelli centralistici e burocratici, della promozione di più alti *standard* intellettuali e culturali.

Un aspetto centrale di tale ripensamento è stato individuato nel ruolo che la scuola può svolgere nell'attuale società della comunicazione e dell'informazione, nella quale le possibilità di conoscenza e di formazione si sono rapidamente moltiplicate, sollecitando la ridefinizione dei tradizionali canali di istruzione e il rinnovamento del loro ruolo formativo.

La *scuola italiana*, nel suo complesso e per forza propria, ha mantenuto un livello di istruzione e di formazione umana finora accettabile, sebbene non si possa prevedere per quanti anni ancora esso possa essere garantito. Se i nostri studenti, liceali e universitari, all'estero non sfigurano, anzi talvolta rappresentano delle eccellenze, le indagini relative agli apprendimenti, soprattutto per alcune aree geografiche e per taluni livelli e/o tipi di scuole, non possono che destare preoccupazione. Anche dietro la spinta di parti sociali sono stati più volte avviati, negli ultimi anni, progetti di riforma del sistema scolastico, senza tuttavia giungere a risultati stabili e senza neppure introdurre elementi sostanziali di innovazione, atti ad avviare processi virtuosi di cambiamento.

Alle urgenze poste dalla nostra epoca per l'educazione e la formazione dei giovani non sembrano essere state date risposte concrete e convincenti. Anzi, la scuola, così come in generale l'educazione, da «risorsa» pare essere divenuta un «problema», intorno al quale possono sorgere discussioni e polemiche, ma che, in definitiva, rimane irri-

solto, generando, col passare del tempo, frustrazione e disinteresse. La marginalità che la scuola ha avuto e ha nell'agenda dei vari schieramenti politici – raramente compare nelle liste delle priorità di governo – rischia di estendersi a livello sociale, con gravi conseguenze dal punto di vista umano e civile. Ne sono prova la diminuzione degli investimenti e delle risorse destinate all'istruzione, la progressiva perdita di valore e dignità sociale della figura dell'insegnante e del maestro, la crescente demotivazione che riguarda sia chi vive già nella scuola sia chi dovrebbe prepararsi a entrarvi, la diffusione, a livello giovanile, di modelli facili di successo e di carriera, per i quali può risultare superflua qualsiasi seria preparazione intellettuale e morale.

Prendersi cura della scuola si presenta pertanto come un compito urgente e irrinunciabile, sul piano culturale, civile e sociale. È alla scuola nel suo complesso, intesa sia come sistema di istruzione e formazione del Paese sia come concreta realtà storico-culturale, che occorre guardare quale bene di tutti e di ciascuno, operando nella prospettiva della sua concreta valorizzazione, del suo progressivo e coerente rinnovamento, della piena attuazione della libertà di educazione e di istruzione, di formazione, promuovendo una collaborazione a tutto campo e duratura.

EUROPA

Dall'Europa non vengono indicazioni specifiche sull'organizzazione dei sistemi educativi, ma raccomandazioni sulla necessità di investire risorse nell'istruzione e nella formazione professionale per giungere a obiettivi condivisi e comuni (il punto di riferimento è la cosiddetta strategia di Lisbona, approvata nella sessione straordinaria del Consiglio Europeo, 23-24 marzo 2000).

Il ragionamento che sta alla base di tutti i documenti prodotti in questi anni è il seguente: nella società complessa il sapere non si acquisisce né per trasmissione tra-

dizionale, come in passato, né per osmosi empirica, ma attraverso sistemi strutturati. L'esperienza di lavoro è fondamentale e va riconosciuta, ma l'apprendimento è un fenomeno che non si interrompe con l'uscita dai sistemi istituzionali di formazione. Occorrono quindi *forme flessibili di riconoscimento delle competenze e luoghi dove si rigenerano competenze* andate in obsolescenza per la velocità dell'evoluzione dei sistemi di produzione.

Esiste uno stretto legame fra la capacità di lavoro, la preparazione culturale e la partecipazione consapevole e attiva alla vita sociale e civile delle persone. La cosiddetta *inclusione sociale* (anche nella prospettiva di un'immigrazione extracomunitaria o di una mobilità interna all'Unione Europea) esige un apprendimento che incida sulla capacità continua di aggiornarsi e di adattarsi; non si può più distinguere la vita in fasi di apprendimento e fasi di attività professionale. Tutta la vita esige l'apprendimento continuo (*lifelong learning*).

Non investire in istruzione e formazione, non combattere la dispersione scolastica e l'analfabetismo di ritorno, non creare luoghi formativi per la riconversione delle competenze professionali significa compromettere irreversibilmente le capacità di innovazione dei sistemi sociali ed economici nazionali e quindi favorire per riflesso il declino dell'Europa.

Di fronte a questi aspetti, urge una riflessione su diverse questioni, che possiamo raggruppare attorno a tre nuclei tematici. Il primo riguarda il modo in cui lo Stato italiano ha cercato o dovrebbe cercare di recepire le *indicazioni europee*. Da un lato, occorre quindi chiedersi quali sono stati, negli ultimi anni, gli effettivi investimenti del nostro Paese in tema di istruzione, formazione, apprendimento permanente, riqualificazione professionale. A questo proposito, bisogna anche chiedersi se e quanto la normativa vigente sia ancora caratterizzata da sfasature e se il sistema da poco disegnato con le riforme del secondo ciclo evidenzia tracce di inadeguatezza. Dall'altro, occorre

individuare linee d'azione per vincere la staticità di un sistema che si pensa secondo canoni non sempre in linea con il mondo contemporaneo.

Un secondo nucleo di problemi riguarda il rapporto tra il processo di *innovazione* e il tipo di *saperi* in esso coinvolti. Partendo dalle numerose riforme avvenute in questi anni, non è chiaro se alcune scelte, presentate come processi di innovazione di sistema e di metodo nel campo educativo, siano state forme di ossequio a mode passeggerie, con il rischio di rendere ancora più difficile l'inserimento nel mondo del lavoro e nella società civile. D'altra parte, il mondo accademico non sembra sempre in grado di selezionare contenuti, metodi e strumenti per un sistema di sapere adeguato alla complessità del mondo contemporaneo: un interrogativo riguarda qui il rapporto tra formazione e lavoro, cercando di evitare i rischi da un lato dell'irrilevanza, dall'altro di una riduzione funzionale degli spazi formativi alle esigenze della produzione.

Anche da questo punto di vista si può recuperare uno sguardo verso le novità introdotte nell'organizzazione scolastica e nel *didactic management*, per misurare la loro capacità di modificare un sistema che sembra statico più «nell'anima» che nelle strutture e nelle norme (o sono forse queste due facce «gattopardesche» della stessa medaglia?).

Infine, un terzo ambito di problemi riguarda la complessa interazione tra le varie componenti della società: il mondo dell'istruzione e della formazione. Qui i problemi riguardano da una parte l'effettivo interesse della società civile, del mondo produttivo e della classe politica per le problematiche dell'istruzione e della formazione per la dimensione educativa come seria forma di attenzione ai giovani; dall'altra il ruolo del mondo cattolico: la tradizionale competenza cattolica nel campo dell'educazione contribuisce a ricollocare l'uomo e il suo bisogno di educazione al centro dell'attenzione culturale del mondo d'oggi?

La figura dell'insegnante presenta notevoli elementi di *criticità*. La scarsa attenzione riservata alla scuola dalla società e dall'agenda politica finisce per riflettersi sui docenti. Il loro lavoro non viene percepito né qualitativamente in termini di importanza, né quantitativamente in termini di ore di lavoro a scuola e a casa.

Anche l'orario frontale di lezione non dà ragione del notevole impegno richiesto, che va dalla preparazione delle lezioni alla correzione dei compiti; dall'individuazione, realizzazione e verifica delle strategie di insegnamento personalizzato alla valutazione; dalla continua formazione disciplinare alla conoscenza e all'uso didattico delle nuove tecnologie; dall'incontro con i genitori alla massiccia presenza a scuola nelle sempre più numerose attività curriculari e integrative come pure nei luoghi collegiali dove si elabora l'azione didattica ed educativa sia della singola classe sia dell'intero Istituto.

Come a cascata, ne consegue anche una situazione economica particolarmente infelice rispetto all'importanza, alla specificità, alla delicatezza e alla quantità del lavoro.

Nel quadro delle sfide poste dalla nostra società complessa, tutto questo determina una crescente *demotivazione* da parte dei docenti, anche per un diffuso senso della scarsa incidenza se non addirittura dell'inutilità delle azioni didattiche ed educative poste in atto.

C'è poi il tema della comunicazione intergenerazionale. Non è più solo il naturale e positivo divario tra generazioni: le tecnologie digitali, sempre più usate dagli studenti, stanno creando nuovi problemi riferiti non solo ai diversi codici comunicativi e al divario nella capacità di gestione degli strumenti, ma anche a un *diverso approccio alla conoscenza*. Le competenze chiave su cui insiste molto l'Europa (si veda la strategia di Lisbona, 2000) e il Piano Nazionale Agenda Digitale del Ministero si riferiscono anche a questo problema.

Inoltre, la scarsa presenza maschile in molti ordini e gradi di scuola, in controtendenza rispetto alla situazione lavorativa generale del nostro Paese, se da un lato recupera il valore prezioso e irrinunciabile del lavoro femminile, dall'altro potrebbe porsi come elemento su cui riflettere.

In una visione ancora più ampia sarebbe da aggiungere la situazione di crisi del mondo adulto, con l'assenza di punti di riferimento sicuri, su cui impostare l'azione culturale ed educativa nei riguardi delle giovani generazioni.

In questo contesto va recuperato il ruolo del docente, che collabora alla *trasmissione del patrimonio culturale*, nella convinzione che il sapere, se correttamente e motivatamente proposto, interessa i giovani perché dà «sapere» e senso all'esistenza. Egli educa gli studenti all'acquisizione di competenze irrinunciabili: prima fra tutte l'acquisizione del pensiero critico e l'autonomia di giudizio e di azione per gestire le varie situazioni della vita. A lui è richiesta anche la capacità di stabilire un corretto rapporto educativo-affettivo con gli studenti, sapendo che la buona relazione è garanzia per la trasmissione dei contenuti.

Importante è anche la capacità di condividere regole e di testimoniare una gerarchia di valori culturali, umani e sociali. La scuola si colloca così come una sorta di palestra di vita in cui docenti e studenti crescono nella competenza, ma anche nella responsabilità, in un clima costruttivo di reciproco confronto, nel quale trova spazio un equilibrato esercizio dell'autorità. L'insegnante quindi, oltre a essere co-costruttore di saperi, è anche parte importante di un *esercizio alla vita sociale* che nella scuola si costruisce come prova di partecipazione alla più ampia vita della società.

Il bilancio tra la situazione di difficoltà e i compiti del docente non è però negativo. Ci sono tanti elementi positivi su cui puntare: l'impegno dei docenti che hanno messo in atto in questi decenni un incredibile ed efficace rinnovamento «dal basso» della scuola italiana, salvaguardandone la bontà e in più casi anche l'eccellenza; la co-

struzione di percorsi di formazione, peraltro non riconosciuti, per affrontare al meglio la sfida culturale ed educativa; la stessa capacità critica e di denuncia rispetto alle difficoltà educative e finanziarie della scuola. La realtà dei docenti è quindi variegata. Se da un lato presenta anche i segni della rassegnazione e della resa, dall'altro dice la volontà di voler continuare e migliorare.

GENERAZIONI E FUTURO

Coloro che oggi frequentano le scuole guardano al proprio futuro con estrema incertezza. La lunga fase di crisi che stiamo attraversando non offre prospettive sicure sul piano economico, sociale, occupazionale, culturale. La scuola deve recuperare la capacità di guidare i giovani alla costruzione libera e consapevole del loro futuro per il bene di tutti.

Quali sono le *attese* dei giovani per sé e per il mondo che li attende? Quali sono le attese dei *genitori* per i figli più piccoli che iniziano ad andare a scuola? I segnali di *disagio* sono molti: abbandono e dispersione scolastica, bullismo e violenza, forme varie di dipendenza (dall'alcol alle droghe). Sembra che la scuola non riesca a soddisfare tante *domande*, espresse e inesprese, sia sul piano culturale che affettivo. Accanto ai suoi compiti istituzionali spesso le tocca sostituirsi anche a una *famiglia* sempre più assente o incapace di assumersi le sue responsabilità educative.

Sull'orizzonte temporale, per sua stessa natura, la scuola è sempre in ritardo: lavora nel *presente* per preparare le nuove generazioni a un *futuro* che nessuno può conoscere, servendosi di adulti che a loro volta si sono formati nel *passato*. Le basi di quel futuro vengono poste nel presente e sono inevitabilmente in *continuità* con un flusso storico che, anche nei frequenti momenti di crisi e di rottura, va avanti con un movimento costante.

Nonostante le condizioni poco favorevoli, però, la scuola gode ancora della *fiducia* dei giovani, che in mag-

gioranza la valutano positivamente e le pongono una domanda di *formazione personale* non inferiore a quella strumentale di istruzione. Ma soprattutto chiedono di ricevere un'autentica *motivazione* per lo studio che dev'essere intraprendere.

In questo gioco di domande e risposte la scuola è un luogo privilegiato per far incontrare *generazioni* diverse per realizzare un dialogo intergenerazionale, perché i giovani, non solo dentro la scuola, hanno bisogno di *adulti* di riferimento.

Anche l'*andamento demografico* condiziona il percorso formativo. La durata di una «generazione» si è accorciata: se in passato essa si calcolava in circa 20-30 anni oggi i riferimenti culturali cambiano più volte nel corso di uno stesso decennio. L'*identità* delle nuove generazioni dipende almeno in parte dal peso che ciascuna di esse ha sulla società. Poco più di sessant'anni fa la fascia di età da 0 a 19 anni costituiva circa il 35% della popolazione; oggi è meno del 20%. La condizione di *crisi* che i giovani attraversano può dipendere, almeno inconsciamente, dal loro essere una *minoranza*. Gli adulti di oggi, invece, sono i figli del *baby boom* postbellico, abituati a essere sempre la generazione di maggioranza. Rispetto ai loro padri, i giovani di oggi hanno un tasso di *scolarizzazione* più elevato: se le scuole elementari erano già sessant'anni fa frequentate da quasi tutti i potenziali fruitori, le scuole medie erano da poco più del 30% dei ragazzi (contro il 100% attuale) e le scuole secondarie superiori lo erano da poco più del 10% (contro più del 90% attuale).

La scuola è necessaria per affrontare la *complessità* del mondo contemporaneo, anche se essa sta assumendo un ruolo sempre più marginale rispetto a tante altre occasioni di apprendimento *informale* e *non formale*. Il contributo dell'educazione scolastica continua a essere determinante per l'acquisizione degli strumenti culturali di base per la trasmissione (*traditio*) degli elementi fondamentali della nostra *cultura*. Ma, accanto alla mera riproduzione

la scuola deve anche saper *generare* nuova cultura, raccogliere le istanze dei giovani e trasformarle in occasioni di crescita per tutto il corpo sociale.

La rapidità del cambiamento impone alla scuola di *rinnovarsi* continuamente, più nella proposta educativa che nelle infrastrutture tecnologiche, per rimanere concretamente vicino ai giovani impegnati nella costruzione del proprio *progetto di vita*. È decisiva l'attenzione all'*orientamento*, che non può limitarsi a indicare le opportunità offerte dal sistema scolastico-formativo o dal mercato del lavoro al momento della scelta, ma è *accompagnamento* continuo dei giovani nella scoperta delle proprie potenzialità e dei propri interessi. Si tratta di riportare al centro dell'azione didattica-educativa la persona dello studente e la sua *ricerca di senso* all'interno di un mondo e di un'esperienza umana che sembrano aver perso di vista le proprie coordinate fondamentali.

UMANESIMO

L'origine etimologica del termine è *humanitas*, un termine complesso che rinvia a molti ambiti: la qualità specifica e distintiva dell'*homo* inteso come *creatura dotata di intelligenza, di volontà, di sensibilità estetica, di dimensione affettiva, di capacità comunicativa e relazionale, in grado di cogliere i significati oltre le apparenze e di comprendere il valore del simbolo*. Sullo sfondo si proiettano due espressioni, quasi linee guida di riferimento: la sentenza di Protagora – «di tutte le cose misura è l'uomo, di quelle che sono in quanto sono, di quelle che non sono in quanto non sono»¹ – e il verso di Terenzio, «*homo sum, humani nihil a me alienum puto*»,² «Sono un uomo, nulla di umano considero estraneo a me».

¹ SESTO EMPIRICO, *Adversus Mathematicos*, VII, 60.

² TERENCE, *Heautontimorumenos* I, 1, 25.

L'idea di *umanesimo* rinvia insomma a un'educazione coinvolgente e completa, ma soprattutto rispettosa del valore unico di ogni persona. Nella dialettica unicità/relazionalità si costruisce l'*identità* del soggetto, intesa come consapevolezza di sé e senso di appartenenza a una comunità. Il valore di una visione umanistica dell'educazione è quindi in questa emersione del pensiero come «percezione, focalizzazione e articolazione linguistica» nonché comunicazione dialettica all'*altro*, che viene riconosciuto come capace di risposta. La *lingua* è quindi per eccellenza la terra dove abita l'*humanitas*. La profondità della competenza linguistica come esplicitarsi della capacità di chiarimento di sé con se stessi e con gli altri è il fondamento stesso della coscienza.

L'*humanitas* è un valore che si realizza prioritariamente nella *civitas*. L'uomo ha una sua identità in quanto gode di compagni, è legato a una patria dove riconosce la sede dei legami affettivi, istituzionali e religiosi che lo caratterizzano, condivide con i suoi simili le leggi che regolano la vita e che lui stesso ha contribuito a definire. L'*humanitas* si esplica quindi nella capacità di modellare il mondo e di esplicitarsi in prodotti strumentali che rendono la vita più umana e civile, ma anche funzionali a estendere il dominio e il controllo sul reale. Il *bisogno* e il *desiderio* sono due tratti originari della natura umana che muovono i comportamenti e che si manifestano, oltre che nella *lingua* e nelle forme di *aggregazione*, anche nella *tecnica*. In questa complessa interazione di aspetti diversi, l'educazione acquista il valore fondamentale di *limite* (*limites non vinculum*) come principio di libertà.

Storicamente, il termine «umanesimo» si afferma in Italia nei primi anni del Quattrocento, ma ha origini già alla fine del Trecento: nasce dall'espressione *studia humanitatis*, con la quale si designavano gli studi delle lettere classiche latine e greche. Vale la pena di guardare all'umanesimo come a un'area di straordinaria esperienza e non come a un modello: come sostiene anche Leopardi, non dob-

biamo ripetere ciò che hanno fatto gli antichi, ma dobbiamo agire con i loro principi e il loro atteggiamento, per comprendere e vivere pienamente il nostro tempo.

Un'educazione che si ispiri ai valori dell'umanesimo dovrà quindi non ripetere dei modelli, non imporre una forma esterna al valore della persona, non trasmettere un sapere predefinito e prestrutturato, ma percorrere vie che conducano a incoraggiare la creatività, la capacità espressiva e relazionale, la consapevolezza critica di ciò che è stato già fatto (l'esperienza) e di ciò che può essere fatto di nuovo (la ricerca). Nell'età contemporanea questo significa non cadere nella delega tecnologica, ma avere sempre ben chiara la natura strumentale di tutte le tecniche.

In questa prospettiva sono da superare barriere epistemologiche, disciplinari, ideologiche. Vanno smitizzati i *nuovi vitelli d'oro* della iper-specializzazione, della settorialità e della finalizzazione economica di scienza e tecnologia. Al centro dell'esperienza conoscitiva è l'uomo nella sua integrale unitarietà, con la sua forza e i suoi limiti. Un'educazione autenticamente umana punta ad aiutarlo a darsi le regole di comportamento individuale e collettivo che in tutti i tempi e in tutte le condizioni consentano all'*humanitas* di ridefinire la frontiera della sua dimensione, per affermarsi come valore e non restare schiacciata dal contesto in cui essa si viene a trovare. È l'*humanitas* la misura delle cose, non viceversa: l'umanesimo può aiutare in tal senso la dimensione educativa a riconquistare la sua dignità di «percorso verso l'autenticamente umano».

AUTONOMIA E SUSSIDIARIETÀ

Il principio di «*sussidiarietà*», che in intrinseca connessione con il principio di «*solidarietà*» forma uno dei capitoli più dinamicamente importanti della Dottrina sociale della Chiesa, è da qualche anno stato riproposto in riferimento ai temi dell'educazione e della scuola. La sua importanza e pertinenza è stata illustrata sotto molteplici

aspetti, che possono essere raggruppati intorno a due principali livelli, istituzionale e pratico. Il primo riguarda il rinnovamento del sistema formativo che, proprio nella linea della sussidiarietà, viene visto come passaggio da una scuola dello Stato a una *scuola della società civile*. Il secondo riguarda lo sviluppo di esperienze, nell'ambito di vari livelli e tipologie di scuola, inclusa la formazione professionale, che sono nate e hanno potuto svilupparsi, dimostrando di saper funzionare e di raggiungere notevoli traguardi proprio in forza dell'attuazione del principio di sussidiarietà e di politiche, nazionali e locali, sussidiarie.

La sussidiarietà ha dunque valore sia sul piano *educativo* – natura relazionale dell'educazione, importanza dell'iniziativa personale, contributo della famiglia nel processo formativo, libertà di scelta – sia sul piano *istituzionale* – valorizzazione della soggettività sociale, superamento del centralismo burocratico, pluralità di modelli formativi –, nel quadro di un rinnovato rapporto fra società civile e Stato.

La legislazione italiana, che contempla nel «sistema di formazione e istruzione nazionale» diverse tipologie di scuola – statale, non statale/paritaria, degli enti locali –, fornisce un'idea di «*scuola pubblica*» più comprensiva e ampia di quella un tempo in auge, fondata sulla contrapposizione fra privato e pubblico, e pone le basi per una concreta realizzazione del pluralismo istituzionale, in una cornice di standard comuni e di orientamenti condivisi.

Il confronto con le esperienze europee rende evidente la positività di sistemi misti, nei quali lo Stato svolge una funzione di garante e non necessariamente di gestore dell'istituzione scolastica, la qualità dell'istruzione è innalzata, la struttura burocratica è ridimensionata e persino costi possono essere ridotti. Un importante ambito di applicazione della sussidiarietà in senso orizzontale e verticale è dato dalla *formazione professionale*; il concorso fra l'iniziativa sociale, spesso sostenuta anche dalle associazioni professionali di arti e mestieri, e le Regioni ha poi

tato, in anni recenti, allo sviluppo e alla qualificazione di questo settore, che rappresenta un fondamentale canale di formazione per ampia parte della popolazione giovanile.

Infine, laddove il principio di sussidiarietà è stato applicato, si è registrata una considerevole maturazione della soggettività scolastica, sia in senso istituzionale e imprenditoriale sia in riferimento alla crescita umana, di insegnanti e allievi, e alla motivazione verso il proprio lavoro e studio, nonché l'incremento delle relazioni e delle collaborazioni con realtà istituzionali, sociali e lavorative del territorio.

In questo senso, la sussidiarietà trova un punto di incontro essenziale con l'*autonomia scolastica*; se la prima costituisce il principio funzionale dell'esercizio della libertà nella società, la seconda ne rappresenta il principio strutturale.

Fra i diversi significati che il termine «autonomia» ha assunto – decentramento, partecipazione, gestione amministrativa – sembra attualmente distinguersi quello che riconosce piena «personalità» alla singola scuola, le cui caratteristiche e il cui progetto formativo devono risultare trasparenti e concretamente attuati, in vista del miglioramento qualitativo dell'istruzione.

Con lo sviluppo delle scuole autonome – responsabilmente gestite, amministrare con competenza e seriamente progettate sul piano didattico – prendono consistenza sia le iniziative mirate a valutare la qualità scolastica e il livello degli apprendimenti sia la costituzione di «reti» di scuole, in grado di collaborare sul piano funzionale e culturale.

COMUNITÀ

La scuola è una comunità che opera all'interno di altre comunità o in sinergia con esse. All'interno della comunità politica, la scuola è un ambiente che concorre alla *determinazione del bene comune*, di cui è parte essenziale il bene delle relazioni tra tutte le persone che vivono nel-

la scuola: docenti, alunni, dirigenza, personale non docente, bidelli, famiglie. Nella vita quotidiana delle comunità scolastiche le relazioni crescono attraverso lo scambio, la ricerca, la cooperazione, la risoluzione dei conflitti, la *conversazione*. Il latino *conversor*, una traduzione possibile del greco *politeúo*, significa «vivo con»: la conversazione non è dunque uno scambio qualunque di parole, ma la costruzione di relazioni. La scuola pertanto contribuisce anche alla creazione di vincoli di solidarietà sociale.

Un motivo di crisi della scuola, percepibile nella «corrente fredda»³ che la scuote, consiste nel *deterioramento delle relazioni* tra i docenti, che spesso percepiscono la scuola come un luogo ostile nel quale cercare di non farsi troppo male; a questo si aggiunge il clima di sospetto e di distanza nei confronti della dirigenza scolastica. Anche il personale non docente spesso sembra non aver consapevolezza del proprio contributo a deteriorare o a migliorare le relazioni interpersonali.

Anche il rapporto tra docenti e alunni è importante: senza coinvolgimento e senza stima reciproca l'acquisizione di «saperi caldi» e competenze relazionali diventa problematica. L'apprendimento scolastico si caratterizza per la natura formale, la relazione personale, il contesto di socializzazione. A differenza di altre forme di apprendimento si propone degli obiettivi e delle scadenze temporali, avviene in un rapporto faccia a faccia con il gruppo degli insegnanti e dei compagni. In un certo senso la classe, non solo il singolo allievo, è il soggetto che apprende: in classe si apprendono anche *competenze sociali e di cittadinanza*.

Qualora siano ostruiti i canali di comunicazione, la scuola fallisce l'obiettivo di dimostrare che è possibile realizzare comunità di persone legate tra loro da vincoli di solidarietà e di *amicizia civile*, oltre che personale. Quando

³ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo*, n. 5: ECEI 8/3705-3709.

questo ruolo non viene riconosciuto e valorizzato, la figura dell'insegnante è resa marginale: marginale diventa anche la scuola, considerata come un'azienda in passivo sulla quale non conviene investire.

Se tali sono finalità e ruoli della comunità scolastica, all'insegnante si richiede un *profilo* che coniughi maturità umana, chiara consapevolezza della propria vocazione, competenza disciplinare e didattica, capacità di gestione delle dinamiche di classe, attenzione all'intero della persona e ai processi in atto nella società e nel mondo giovanile. Tutto questo contrasta con le forme di selezione dei docenti, con la poca cura posta alla loro formazione, con la mancanza di un riconoscimento del merito. La *demotivazione del corpo docente* oggi è legata anche al fatto che da un lato lo Stato sembra aver abbandonato la scuola, dall'altro il territorio non interagisce con la scuola o non le chiede nulla.

Nel territorio della scuola ci sono altre comunità, tra cui la *parrocchia*, frequentata dalle famiglie di alunni di scuole che appartengono allo stesso suo territorio e da molti docenti, che, però, spesso vengono utilizzati solo come catechisti, facendo astrazione dal loro impegno educativo nelle scuole. Queste comunità ecclesiali possono fare molto per aiutare le famiglie a interagire con la comunità scolastica e per sostenere l'opera dei docenti, aiutandoli nella propria missione e nella maturazione di un'adulità responsabile.⁴

Anche Benedetto XVI, nella *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione* del 21 gennaio 2008, sottolineava il senso di sfiducia e di solitudine dell'adulto educatore. All'interno delle comunità parrocchiali potrebbero nascere piccoli gruppi di docenti e di genitori che si interrogano sul loro ruolo all'interno delle

⁴ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo*, n. 41: ECEI 8/3842-3844.

comunità scolastiche, che riscoprano il senso della loro vocazione, che riprendano fiducia e forza per non lasciarsi bruciare da un compito che sembra ormai al di sopra delle proprie possibilità. In questo modo una comunità, quella ecclesiale, aiuta altre comunità a essere all'altezza della propria vocazione. La *scuola pubblica cattolica* dovrebbe partecipare a questa impresa, testimoniando una forte consapevolezza della propria vocazione e ricevendo al contempo nuovo stimolo dalle richieste del territorio nel vivere in conformità al proprio modello educativo.

ALLEANZA EDUCATIVA

«*Guai a chi è solo!*», ammoniva il saggio Qoèlet (cf. 4,12). Il riconoscimento della *complessità* come cifra ineludibile del mondo postmoderno rende necessario affrontare in maniera *sistemica* anche la questione educativa. Lo sviluppo sempre più accelerato dei mezzi di comunicazione e delle tecnologie digitali è causa non secondaria dell'importanza crescente dei contesti di apprendimento non formali e informali: se fino a vent'anni fa un ragazzo imparava a scuola, da maestri e insegnanti, la maggior parte di ciò che gli sarebbe servito per vivere e lavorare, oggi non è più così. Di conseguenza sarebbe affatto illusorio immaginare la trasmissione dei saperi e l'educazione come prerogativa esclusiva di un solo attore, sia esso la famiglia, la scuola, o qualsivoglia altra agenzia educativa. Solo la collaborazione sistematica e armoniosa di soggetti diversi, capaci di interagire in maniera consapevole e concertata, potrà essere all'altezza del nostro tempo e produrre risultati efficaci.

La nozione di *alleanza*, tanto cara alla tradizione biblica, può rivelarsi oggi assai feconda, in molti sensi. In primo luogo, la ricerca di un' *alleanza educativa* dichiara la ferma volontà di una collaborazione sincera e costruttiva fra scuola e famiglia: realtà che non devono – e non possono più! – considerarsi come controparti dialettiche, ma piuttosto

sto alleati fraterni nel perseguire i medesimi obiettivi educativi. La logica del *patto* – altro termine consueto nella storia sacra per definire la relazione tra Dio e uomo – esprime anche il dovere di una rigorosa lealtà reciproca fra insegnanti e alunni. Non solo i docenti assumono precisi impegni: è chiamata in gioco la responsabilità di tutti, compresi i piccoli alunni, che divengono così, in modo proporzionato alla loro età, protagonisti della propria crescita.

Il frutto maturo di queste alleanze è la costituzione di una vera *comunità educante*, unico luogo adeguato al processo educativo nella società complessa, in cui sono coinvolti personalmente tutti i soggetti: alunni, famiglie, docenti, dirigenti e personale ausiliario. La comunità è il *noi* che consente alle *parti* in causa di superare i *particolarismi* e di condividere la medesima *appartenenza*.

Alleanza significa anche collaborazione leale per un progetto comune, senza antagonismi e rivalità; rimanere fedeli al patto di alleanza è possibile solo tra galantuomini. Questo impegno di natura etica, intrinsecamente connesso con l'alleanza, comporta innanzitutto uno stile di *presenza* e di *testimonianza* da parte degli adulti. La dolorosa «evaporazione del padre» denunciata da Lacan si potrà superare solo con la disponibilità a un dialogo assiduo, senza reticenze, quando noi adulti accetteremo di esporre noi stessi a una relazione autentica e profonda. Solo chi è sinceramente disponibile al confronto personale – pur custodendo con cura la necessaria distinzione dei ruoli – può diventare significativo per un adolescente in cerca di punti di riferimento. Solo sforzandosi di «esserci davvero» per i propri alunni un maestro sarà cercato da loro non solo per quello che dice, ma anche per quello che è.

Si costituiscono così quelle *relazioni generative* che tutti desideriamo: relazioni in cui si produce qualcosa di nuovo e sorprendente, qualcosa di bello e inaudito, che nessuna delle due parti avrebbe mai potuto produrre da sola. Sono le relazioni che rendono *buona* la vita e che segnano il gioioso compimento dell'alleanza. Relazioni che

generano i figli e rigenerano gli adulti, prevenendo così la demotivazione e il *burnout*. Grazie a questo stile di dialogo la scuola non diventa una prigione asfissiante o una noiosa anticamera della vita vera, ma un ambiente abitabile e sereno, perché profondamente umanizzato. La *persona* – dell'alunno e dell'insegnante – torna al centro dell'attenzione; il dinamismo educativo – la *traditio* – non degenera in un processo anonimo e impersonale, ma si realizza mediante l'incontro quotidiano.

L'alleanza consente anche di fare in modo che «nessuno vada perduto». La collaborazione tra soggetti è premissa necessaria di ogni impegno a favore di una scuola *inclusiva*, capace di intervenire a favore dei più deboli, evitando il triste fenomeno dei *dropout*. La Chiesa in Italia vuole impegnarsi sempre più risolutamente a favore degli ultimi, accogliendo l'invito di papa Francesco a muoversi verso le «periferie esistenziali» della scuola. Perché la scuola diventi luogo di vita buona per tutti, nessuno escluso.