

Andemm al Domm 2016



Intervento di Luisa Ribolzi

“Un’istituzione educativa è una forma di comunità, per il fatto che ha valori e obiettivi condivisi e ha la capacità di orientare i suoi membri verso questi valori e fini, o per lo meno dovrebbe averla ... Noi abbiamo sempre più dimenticato la dimensione della comunità, e ci siamo aspettati che le scuole facessero il lavoro che famiglie, comunità locali e istituzioni economiche non stanno facendo... Ma le scuole non possono supplire alle carenze delle altre istituzioni” (BELLAH R.N. (1997), *The necessity of opportunity and community in a good society*, in “International Sociology” vol. XII, n.4, pp.387-395

La citazione di Robert Bellah che ho messo in apertura della mia comunicazione sintetizza in modo eccellente quello che è a mio avviso il punto centrale che orienta la riflessione sull’educazione: il legame forte fra la scuola, la famiglia e la comunità, che dovrebbero collocarsi su di un piano di pari responsabilità nella formazione dei giovani. Se accettiamo questo punto di partenza, la domanda che mi pongo oggi, di fronte a un “popolo in cammino” metaforico e reale, verso il Duomo, è fondamentalmente una: la scuola libera, che per sua natura, come vedremo subito, è la più qualificata per realizzare questa solidarietà, è messa in condizione, nel nostro paese, di svolgere il suo ruolo? Non dimentichiamo che la motivazione più forte che porta le famiglie ad iscrivere i figli ad una scuola libera, soprattutto se è una scuola confessionale, non è tanto la qualità “accademica” degli insegnamenti (anche, naturalmente), quanto l’adesione ad un progetto formativo che possiamo chiamare *identitario*, per indicare la coerenza con i valori famigliari.

Per trovare risposta a questa domanda, consentitemi un passo indietro. Nel 1979/80, cioè circa trentacinque anni fa, la Fondazione Agnelli mi commissionò una ricerca che confrontava la situazione della scuola privata in Italia, Svezia, Belgio, Olanda, Francia e Gran Bretagna, per verificare gli elementi di convergenza e divergenza fra i sistemi e ricavarne indicazioni sulla scuola italiana. Emerse con grande chiarezza che, individuato un “sistema medio europeo”, l’Italia se ne distanziava prevalentemente per la tenace adozione di un modello centralizzato e monopolistico, in cui l’autonomia delle scuole era praticamente nulla, e le scuole costituivano dei puri e semplici terminali dell’amministrazione centrale. Al momento, la ricerca fu accantonata, perché il clima era molto acceso intorno alla riforma della scuola media (approvata, come molti ricordano, nel 1982), e si ritenne di non introdurre nuovi elementi di discordia. Il testo fu però ripescato dopo sei anni, nel 1986, in quanto (scriveva Marcello Pacini nella prefazione del libro *Il falso dilemma pubblico privato. L’anomalia della scuola italiana nel contesto europeo*) “sono passati sei anni, sono accaduti fatti di importanza rivoluzionari che hanno profondamente trasformato la società italiana, ma nel mondo

della scuola non si è mosso quasi niente” e anzi “si è persa ogni indicazione per una riflessione di ampio respiro sulla scuola e il suo futuro”.

Perché rievoco questo libro e queste affermazioni? Non perché a una certa età si ricorda il passato con una certa nostalgia, ma perché, esattamente trent'anni dopo, in riferimento alla scuola ieri privata e oggi paritaria, ben poco si è mosso, e si potrebbero ripetere le identiche considerazioni. Qualche passo in direzione di una maggiore autonomia delle scuole è stato fatto, anzi si può dire che, sulla carta, “a partire dal 1993 l'autonomia è la direttrice di riforma più importante” (Coccon, 2004) nell'amministrazione dell'istruzione, anche se “i timidi tentativi di policentrismo non scalfiscono il governo ministeriale” (Pajno, 1998). Si è avuto, con la L.62/2000, il fondamentale riconoscimento dell'esistenza di un *sistema scolastico nazionale composto di scuole statali autonome e da scuole paritarie*: ma a centocinquanta anni dall'unità, sembra che l'unità politica possa, e debba, essere perseguita esclusivamente attraverso l'omogeneizzazione culturale operata dalla scuola statale, e non attraverso il riconoscimento del carattere pubblico del servizio fornito dalle scuole paritarie¹.

In Italia, la legge Bassanini del 1997 che introduce l'autonomia avrebbe previsto non solo un alleggerimento dei compiti, ma un profondo mutamento nel rapporto fra l'amministrazione centrale e le singole scuole, statali e non, che acquistano una propria identità, supportata dall'autonomia didattica e organizzativa, e rinforzano i legami con il territorio. Peccato che l'autonomia finanziaria, che avrebbe consentito di esercitare sia quella didattica che quella organizzativa, e di innalzare così la qualità del servizio, resta irrealizzata e il conferimento di compiti al livello decentrato resta una buona intenzione, di cui come è noto è lastricata la via dell'inferno. Qualcuno parla addirittura di “implementazione riduttiva”. Lo Stato, chiamato ad assumere un ruolo non di gestione, ma funzionale alla soddisfazione delle esigenze del sistema e di supporto alle autonomie (compito ribadito nel Patto per lo sviluppo e l'occupazione del 1998), tenna nei confronti delle sue proprie scuole, e latita nei confronti delle scuole che vengono dalla società civile. Resta indiscutibilmente positivo il riconoscimento che una scuola si legittima grazie al suo progetto, e non al carattere statale o non statale, riconoscimento che motiva la legge 62. Peccato che le scuole elevate alla dignità di paritarie siano (giustamente) tenute a rispettare gli standard delle scuole pubbliche, facendolo però (meno giustamente...) a proprie spese.

In ambito europeo, l'autonomia viene ritenuta fondamentale, in quanto “soluzione organizzativa più adeguata per adattare il servizio di istruzione ai bisogni differenziati dei destinatari e realizzare le finalità fondamentali dell'istituzione come condizione essenziale della parità di chance personali e

¹ Il 19 marzo il giudice milanese Giuseppe Buffone (no comment) ha stabilito che i figli di una coppia separata devono frequentare la scuola statale e non una paritaria, come chiesto dalla madre, perché “non si può affatto dire che la scuola privata risponda al preminente interesse del minore, perché vorrebbe dire che le istituzioni di carattere privato sono migliori di quelle pubbliche”... Laura Cossar, membro dell'ufficio di presidenza dell'Ordine degli avvocati di Milano, nel commentare la sentenza considera la scelta della scuola privata “una questione di appartenenza a un'élite o un capriccio”.

professionali degli individui” (Cresson, 1995): le ricerche degli anni Ottanta e Novanta avevano dimostrato *ad abundantiam* che la scuola monopolistica centralizzata era ormai incapace di rispondere ai cambiamenti della domanda, cosa ancor più grave perché stava emergendo la consapevolezza della centralità dell’istruzione per la formazione del capitale umano, lo sviluppo e la competitività sia individuale che sociale. Nella normativa europea viene prevista non una “armonizzazione” dei sistemi, che sono di competenza delle singole nazioni, ma una progressiva conformazione a minimi comuni: e di fatto tutti i paesi, tranne la Grecia – e l’Italia che le prevede ma non le attua – hanno forme più o meno estese e diversificate di finanziamento del sistema privato, visto come interlocutore di pari dignità. Nel momento in cui si comincia a parlare sempre più spesso di “società della conoscenza” e le scuole sono responsabilizzate a passare dall’equità all’efficacia, quella larga parte del sistema scolastico che eroga un servizio pubblico pur non essendo di proprietà dello Stato viene chiamata a collaborare a questo sforzo. A sue spese, però...

Torniamo sul tema dell’identità, che, si è detto, spinge le famiglie, se e quando possono permetterselo, a mandare i propri figli ad una scuola non statale, accettando di subire una pesante penalizzazione economica. Il regolamento dell’autonomia, che regola le scuole statali autonome, e a partire dal 2000 anche quelle paritarie, richiede (*richiede*, non *suggerisce*) che nel progetto educativo venga affermata l’identità culturale delle scuole, diversificando così l’offerta. Il falso dilemma del 1986 si trasforma in un vero e proprio paradosso: promuovendo a parole la valorizzazione del pluralismo, la costruzione di una autonomia diretta a consentire la differenziazione, la personalizzazione, la flessibilità delle prestazioni, si riducono gli spazi di libertà delle scuole paritarie, tenute ad “armonizzarsi” alla scuole statali nell’erogare un servizio finalmente riconosciuto come pubblico (Marzuoli, 2003). Se il valore aggiunto di un sistema allargato è la differenziazione dell’offerta formativa, è necessario garantire requisiti di affidabilità e qualità, non di uniformità, ma il sistema di valutazione, che dovrebbe attestare il possesso di questi requisiti, stenta a decollare, e quindi il modello a cui adeguarsi resta quello della scuola statale unica.

La logica di mantenere e perfino rafforzare un sistema in cui non ci siano differenze significative fra la scuola statale e la scuola paritaria, che solo così viene legittimata ad operare, è una logica perversa; ne deriva, ad esempio, che il problema della scelta finisce con l’essere considerato come un falso problema: se le scuole (quelle statali prima, quelle statali e quelle paritarie adesso) sono tutte uguali, cosa evidentemente non vera, perché mai si dovrebbe scegliere? Si nasconde così il fatto che il problema della scuola paritaria non è quello di adattarsi alla scuola statale, ma al contrario quello di mantenere la propria identità, pena il cadere in un *isomorfismo organizzativo* (Meyer e Rowan, 1977), che spinge tutte le istituzioni ad assumere una struttura uniforme, “prendendo in prestito” i modelli più diffusi (Halpin e Troyna, 1995), che finiscono con l’assumere un carattere normativo, oppure le spinge a compiere scelte che si pensa saranno gradite agli utenti (“customization”).

Nel momento in cui le scuole paritarie entrano nel sistema nazionale, dopo più di cinquant’anni di anticamera, il bilanciamento fra la libertà di avere una identità specifica espressa dal progetto educativo, e l’appartenenza al sistema si presenta di nuovo come problematico. Nessuno contesta il carattere unitario del servizio di istruzione e il diritto dello stato a richiedere e controllare l’acquisizione degli elementi fondamentali della cittadinanza, oltre che dei saperi essenziali, ma si obietta al fatto che la valorizzazione delle specificità progettuali è del tutto insufficiente e il criterio dominante resta l’*omogeneità*, e non l’*equivalenza* delle prestazioni. E’ vero che in ogni scuola la legge garantisce la libertà di insegnamento, declinata secondo due precise direzioni: la compatibilità, se non il pieno accordo, dell’insegnamento individuale con il progetto educativo, e la specificità dei bisogni dei destinatari: peccato che, a parte le timide aperture previste dalla 107, nelle scuole statali

non sia possibile scegliere gli insegnanti, mentre nelle scuole libere questo è possibile, e la legge ammette che sia richiesta una “compatibilità dei docenti” con il progetto educativo. La differenza fra le scuole libere e quelle autonome, che sono tutte chiamate ad avere uno specifico progetto, sta nel fatto che prime possono perseguirlo esplicitamente, ma non gratuitamente, mentre le seconde sono gratuite, ma non possono garantire, con la scelta degli insegnanti, che il progetto presentato ai genitori venga realizzato. Non pare uno scambio né equo, né etico.

Se poi parliamo, come posso fare in questa sede, di scuole libere cattoliche, ricordo che Charles Glenn nella sua ricerca sulle *faith schools*, ancora in corso, sottolinea che la differenza fra le scuole libere confessionali e le altre (libere o autonome che siano) sta nella trasmissione intenzionale, coerente e trasparente di una cultura ispirata ad una specifica *vision* religiosa, creando un equilibrio tra imparare e capire. Per questo nelle scuole libere è fondamentale il ruolo della *comunità professionale* come garante di una corretta erogazione del servizio. Quanto alla dirigenza, il compito di chi governa la scuola libera in modo competente è quello di conservarne i caratteri distintivi, senza allinearsi al modello statale (“abbraccio ambiguo”), pur rispettando i valori della società nel suo insieme, caratterizzata dalla trasversalità della democrazia. Non avrebbe alcun senso creare un ghetto, più o meno dorato, dal momento che per i ragazzi è molto importante la rassicurazione di essere parte di un mondo che li accetta: del resto, come notava ironicamente un sociologo americano, oggi il problema non è certo quello che i ragazzi non vengano esposti a sollecitazioni esterne alla famiglia! Se mai, riprendendo ancora Bellah, possiamo dire che oggi le famiglie, sempre più fragili, “non sono delle vere comunità, e non solo non danno ai propri figli un sistema coerente di valori, ma consapevolmente o no, si aspettano che le scuole suppliscano ai loro limiti”.

Possiamo infine chiederci se è possibile fare qualcosa per modificare uno status quo che dura da troppo tempo, ed è radicato in pregiudizi veramente difficili da rimuovere. Un primo passo è sicuramente quello di valorizzare le esperienze positive, le buone pratiche realizzate nel sistema paritario, anche in quella formazione professionale regionale che è un po’ il “figlio di un Dio minore” del sistema statale. Certamente è motivo di soddisfazione che ai primi posti nell’Eduscopio della Fondazione Agnelli ai primi posti ci siano, in Lombardia, delle scuole paritarie, e per di più paritarie cattoliche: ma non sottovaluterei il fatto che le famiglie, come ho già detto, chiedono alle scuole paritarie un servizio più organico e complesso che non alle scuole statali. Il livello di personalizzazione della formazione nelle scuole cattoliche è ben più elevato che nelle scuole statali, e questo porta ad un’efficacia media molto superiore, anche senza fare riferimento a quell’*effetto scuola cattolica* individuato da Bryk, che è espressione di una condivisione degli scopi della scuola, e si manifesta anche verso i ragazzi non cattolici, segnatamente i più svantaggiati (gli afro-americani delle *inner cities*). In altre parole, forse il numero di eccellenze è proporzionalmente inferiore che nelle scuole statali, ma si cerca di attuare una didattica di tipo *remedial* che previene l’espulsione dal sistema, e la cura degli aspetti non cognitivi dell’educazione è indiscutibilmente più attenta.

Il secondo tipo di intervento è culturale, ed è probabilmente il più difficile da realizzare, in quanto il pregiudizio nei confronti della scuola privata è così forte che abbiamo addirittura dovuto cambiarle il nome per riconoscerne il carattere pubblico (cosa difficilissima da spiegare ai colleghi stranieri). Io penso che si debba agire su due fronti, quello della tutela della libertà di educazione, che purtroppo, e lo dico con profonda tristezza, ha dato pochi frutti, perché non si riesce a far passare l’idea che la scelta familiare è un diritto *del cittadino*, e non dei cattolici e tantomeno di chi se lo può pagare, e quello della maggiore economicità di un modello integrato, valorizzando al massimo il *principio di sussidiarietà*, che ad esempio è stato accettato, non senza resistenze, per la tutela della salute.

La sussidiarietà è un efficace strumento di costruzione della cittadinanza, perché avvia un processo dal basso, anziché dall'alto. Finanziare le scuole create dalla società civile, come le inglesi Academies o le americane charter schools, è contemporaneamente più efficace, perché rinforza la partecipazione, e più efficiente, perché costa meno del modello centralizzato. In questo tipo di scuola, le famiglie e gli *stakeholders*, per usare un termine ormai usato anche in Italia e di difficile traduzione, sono *prosumers*² dell'educazione: non solo consumatori, ma anche produttori. Un'adeguata politica educativa, che per esempio cura di più l'informazione sulle caratteristiche delle scuole, può aiutare i genitori a diventare attori critici nella scelta (questo per rispondere a chi sostiene che i genitori non saprebbero scegliere al meglio per i propri figli), e può far crescere la partecipazione nelle scuole già esistenti e lo stimolo a crearne di nuove, senza dimenticare che i genitori non operano isolatamente, ma fanno parte di *comunità funzionali*. Un finanziamento secondo la formula della sussidiarietà potrebbe contribuire a rompere il circolo vizioso fra le condizioni socio economiche della famiglia e la qualità dell'istruzione fornita ai ragazzi³. Qualche timido tentativo in questo senso è stato fatto: convenzioni con qualche istituzione, prevalentemente per la formazione professionale; accesso, limitatissimo, delle scuole paritarie al finanziamento di progetti; in qualche regione, istituzione di buoni Scuola pesantemente limitati dalla crisi economica⁴.

Infine, sul piano politico, molto cammino è ancora da fare a partire dalle speranze (illusioni?) suscitate dalla 107/2015, che sembrava voler finalmente tenere presenti le ragioni, o quantomeno l'esistenza, delle scuole paritarie. Purtroppo molte delle decisioni prese sono solo simboliche (per esempio la risibile detrazione dalle tasse), mentre affitti e stipendi non si possono pagare in modo simbolico... I risultati sono finora scarsi, e si teme a ragione che, al di là delle belle parole, con i decreti delegati le prospettive saranno ancora meno positive. Purtroppo, *“la scuola paritaria è ancora vista come un “incidente di percorso”, un “errore” all'interno di un sistema di istruzione e formazione che è – e tale deve rimanere – esclusivamente statale”*. Di conseguenza, è considerata *un problema* con l'effetto di essere *tollerata, ignorata, controllata*. Se si vuol essere moderatamente meno pessimisti, il principio è valido, ma c'è sempre qualcosa di più urgente da discutere (e da finanziare!)⁵.

- Una prima richiesta da avanzare in modo pressante è che la normativa tenga conto che *non si può chiedere alla scuola paritaria l'applicazione obbligatoria di aspetti organizzativi caratteristici della scuola statale finalizzati alla razionalizzazione della spesa dello Stato (n. allievi per classe, istituzione di corsi) o alla programmazione degli organici, come il PTOF (Piano dell'Offerta Formativa Triennale)*.
- Una seconda richiesta è che si tenga conto che per le paritarie lo Stato non è gestore, ma regolatore (come dovrebbe essere per tutto il sistema, del resto), e quindi non si possono applicare alle paritarie norme pensate per le scuole di Stato, i dipendenti e i dirigenti (citiamo clil, alternanza scuola lavoro, formazione in servizio), a cui le scuole paritarie sono tenute, giustamente, ad adeguarsi, ma a loro spese poiché né le istituzioni né i docenti hanno accesso ai fondi stanziati o ai bandi emanati.

² Il termine è stato creato da A. TOFFLER, (1980), *The third wave*, Bantam Books, New York

³ Non è qui il caso di sviluppare questo argomento, basti ricordare le cosiddette “scuole ghetto” insediate nei quartieri periferici, da cui chi può cerca di fuggire.

⁴ VIOLINI L. (2003), *Sussidiarietà e decentramento*, Guerini, Milano

⁵ Riprendo queste considerazioni da un intervento del novembre 2015 di Francesco Magni, università di Bergamo

- In terzo luogo, non è possibile prendere decisioni od emanare norme che si riferiscono alla scuola paritaria tenendo conto non del parametro corretto (ossia “il servizio pubblico essenziale” erogato), ma di quello sbagliato, “la natura giuridica dell’istituzione” che lo eroga. Basti solo pensare al differente trattamento della tassa rifiuti nei comuni (procapite per la scuola statale, a metri quadrati per le paritarie), all’IMU, al sostegno all’handicap differente per uno studente a seconda che frequenti una scuola statale o paritaria. Per quanto riguarda i docenti, poi, le paritarie conservano la possibilità di scegliere (e ci mancherebbe), ma come forma di abilitazione e entrata in servizio per le paritarie – che da anni svolgono un ruolo tanto benemerito quanto sottovalutato di qualificazione dei nuovi insegnanti - sopravvive il TFA a pagamento. Ed è solo l’ultima delle tante forme di discriminazione.

Non affronterò qui il tema del finanziamento, che ci porterebbe troppo lontano, se non per ripetere lo slogan, usurato forse ma pur sempre vero, che non è libertà una libertà di cui fruiscono solo coloro che possono pagarsela. Cito la ricerca svolta nel 2009 per incarico di un gruppo di associazioni su un campione di 700 genitori di scuole statali, da cui risultava che quasi il 20% delle famiglie non prendeva in considerazione la Scuola paritaria, perché, in mancanza di contributi, non poteva permettersela⁶. In un contesto diverso, nel New Mexico, US, in un campione di 808 famiglie risultò un pesante scollamento fra Scuola frequentata e scuole desiderata: solo il 5% frequentava una Scuola private, contro il 36% che l’avrebbe volute scegliere, e il 15% dei genitori avrebbe volute mandare i figli ad una Scuola charter⁷. Le politiche educative centralizzate allo scopo di promuovere l’equità avevano come risultato l’esclusione dei più poveri dalla libertà di educazione.

Diciamo, per chiudere su di una nota positiva, che i genitori delle scuole paritarie non smetteranno di chiedere che vengano finalmente tutelati i loro diritti di cittadini, ma non rinunceranno neppure a continuare a investire sul futuro dei propri figli. E questa è una responsabilità che è e resta ben chiara a chi questi figli li accoglie nelle proprie scuole.

⁶ LAGOMARSINO F., *Scegliere la Scuola. Vantaggi e costi della libertà di scelta delle famiglie*, Atti del Convegno, Roma, 13 ottobre 2010

⁷ DiPERNA P. (2008), *New Mexico K-12 school choice survey*, Polling Paper n.4, The Friedman Foundation , Hispanic CREO, December