

Che cosa è richiesto per una vera libertà di educazione

Sintesi e passi della relazione di Charles L. Glenn

A cura di Rosario Mazzeo

In una situazione di crisi, percepita in modo sempre più drammatico dalla gente, analizzabile a diversi livelli (culturale, economico, politico, educativo ...), è davvero eccezionale che 2.500 tra insegnanti, dirigenti e gestori di scuole paritarie e statali, si ritrovino a riflettere sulla scuola. Lo fanno in un Convegno, promosso dalle Associazioni Diesse, CdO Opere Educative, Il Rischio Educativo, a metà ottobre, per affermare che, anche in tempi difficili, ci sono soggetti (singoli docenti, rete di scuole, associazioni professionali) che non si arrendono e continuano a costruire scuole e, quindi, ad educare istruendo. Con un titolo suggestivo ed incoraggiante "Nuovi insegnanti e nuove scuole che crescono", il Convegno, celebrato a Milano e a Bologna, in collegamento video, con una decina di interventi, testimonia che "fare" scuola con competenza e passione è possibile, necessario, urgente. Sulle ragioni, le condizioni, le caratteristiche, gli sviluppi (ma anche gli ostacoli) di questa crescita e di questa novità in atto, interviene con una relazione magistrale il prof. Charles L. Glenn della Boston University, uno degli studiosi più accreditati a livello internazionale sui sistemi scolastici.

In attesa della pubblicazione del testo, prevista nel prossimo numero di "Vita e Pensiero", rivista dell'Università Cattolica di Milano, anticipiamo qui una sintesi e stralci dei passi più significativi. La relazione, dal titolo "Che cosa è richiesto per una vera libertà di educazione", in una traduzione a cura di Silvia Ballabio, propone e risponde a domande, che purtroppo, spesso, è tabù o scontro ideologico porre in certi ambiti culturali, politici e sindacali, come: "In cosa consiste la libertà di educazione? Se la libertà di educazione è un diritto perché viene ostacolato, censurato, soffocato? Quale il ruolo della politica al riguardo? Quali gli indicatori culturali, sociali e politici di un esercizio reale della libertà di educazione in una reale democrazia?". A queste il professore risponde presentando e commentando esperienze di Paesi più coerenti sul tema della libertà di educazione rispetto agli Stati Uniti e all'Italia, i quali «sfortunatamente, sono arretrati rispetto alle altre democrazie occidentali per quanto riguarda il sostegno dato alla libertà di educazione in quanto diritto umano fondamentale». Con un'argomentazione avvincente ed obbiettiva arriva poi a concludere invitando a compiere delle scelte non solo a livello politico ed istituzionale, ma anche professionale.

La libertà di educazione – spiega all'inizio della sua relazione l'insigne esponente della Boston University - ha due dimensioni complementari. La prima è il diritto dei genitori di scegliere «la forma di educazione che essi ritengono possa contribuire meglio alla crescita dei figli come esseri umani». La seconda è «il diritto degli educatori - insegnanti, figure istituzionali di riferimento, amministratori- di scegliere di lavorare in una scuola che riflette le loro convinzioni personali e professionali relative all'educazione, e di scegliere di partecipare attivamente al mantenimento e allo sviluppo del carattere peculiare di una certa scuola».

Si tratta – sottolinea Glenn - di due diritti fondamentali. Nessuno di loro due è assoluto, ma in qualsiasi società, che si ritenga e voglia essere libera, devono essere rispettati entrambi. «Non è sufficiente, ad esempio, dare la libertà di scelta della scuola ai genitori se le scelte disponibili non sono diverse fra loro, in modo tale da essere significative in relazione agli obiettivi educativi della famiglia. [...] Non è nemmeno possibile che gli educatori creino e portino avanti scuole con caratteristiche peculiari se queste scuole devono servire studenti iscritti in modo casuale da famiglie con obiettivi educativi ampiamente divergenti, famiglie prive della possibilità di scegliere la scuola che meglio corrisponde ai loro obiettivi. Le scuole a carattere peculiare funzionano bene solo con il forte sostegno delle famiglie, e questo sostegno dipende da una visione condivisa di cosa sia necessario ad una buona educazione. E' soltanto in questo tipo di scuole che il "capitale sociale" essenziale è sviluppato e coltivato».

Cosa intende per "scuole a carattere peculiare" lo studioso americano lo dirà più avanti, dopo aver descritto ed argomentato su il chi (dei genitori, degli educatori, di scuole), il come e il perché dei due diritti.

Il diritto dei genitori

Il diritto dei genitori alla libertà di educazione è formalmente riconosciuto in quasi tutti i Paesi del mondo. È iscritto nella *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (1948), nella *Convenzione Europea per la Protezione dei Diritti Umani e delle Libertà Fondamentali* (1952), nel *Patto Internazionale dei Diritti Economici, Sociali e Culturali* (1966). Non ci si può, però, ammonisce il nostro relatore, accontentare di riconoscimenti formali. Occorre che venga resa possibile e garantita un' effettiva libertà di educazione. Infatti «la scelta delle scuole non ha molto valore se il tipo di scuola che si desidera non è disponibile o, se disponibile, la scuola è stata obbligata a conformarsi da regolamenti governativi eccessivi o – altrettanto dannoso – da norme professionali egemoniche. Una scelta reale richiede reali differenze».

Questo è sempre possibile, anche, per esempio, nel caso in cui i genitori che scelgano una certa scuola siano pochi?

Glenn risponde positivamente accennando in modo incisivo ad esperienze in atto : la "varietà" di scuole presenti nei Paesi Bassi, le *charter schools* degli Stati Uniti ,l' *homeschooling* (scuole domestiche) per l'istruzione parentale nei paesi di lingua inglese. Sono scuole queste con una *mission* peculiare e cristallina, che permea qualsiasi cosa in esse si faccia, con beneficio di tutti. Innanzitutto per i genitori e gli educatori, i quali vedono riconosciuta praticamente la loro libertà di educazione. In secondo luogo per gli allievi stessi che traggono benefici non solo a livello di risultati accademici , ma anche a livello di formazione personale e civile.

Al riguardo il professore si appella alla ricerca di *Cardus*, un periodico canadese, che analizzando gli atteggiamenti e i comportamenti di adulti americani di età compresa fra 24 e 39 anni, ha dimostrato che, paragonate alle scuole pubbliche statali, le scuole a carattere religioso (cattoliche e protestanti, in questo caso) danno risultati accademici superiori. Accenna pure a studi condotti in scuole inglesi, olandesi, francesi ed americane non statali, che dopo aver verificato l'ipotesi «se queste scuole producano individui che siano intolleranti o antisociali in qualche forma», concludono che,

nonostante i pregiudizi di certe elites verso le scuole religiose, «l'evidenza è, in maniera schiacciante, del tutto opposta».

I nemici: statalismo e neutralismo educativo

Se la ricerca attesta simili risultati, perché dunque le “scuole religiose” continuano ad essere attaccate nel loro diritto ad esistere, soprattutto oggi?

Per due motivi, secondo Glenn. Il primo: il controllo della scuola, finalizzato a “creare i cittadini, da parte di quello Stato, proposto da Platone e Rousseau e realizzato, per esempio, dai governanti prussiani, dai giacobini francesi nel tardo 18esimo secolo, e da governi sia totalitari che liberali in tempi più recenti, è un *a priori* pericoloso per la democrazia e nello stesso tempo dannoso per le stesse scuole. È il controllo che «ha sempre condannato l'esistenza di scuole pubbliche non statali, specialmente quelle a carattere religioso considerate capaci di resistere all'omologazione della gioventù ad un unico carattere nazione ed ad un unico sistema di valori».

Il secondo motivo di critica pregiudiziale verso le scuole non statali è la presunzione di neutralità che possiederebbe ogni azione educativa autentica ed ogni libera proposta scolastica. In pratica è la posizione di chi sostiene che «i figli debbano essere capaci di esercitare scelte autonome in ogni dimensione della vita, e per far ciò è necessario che siano liberati dall'influenza dei loro genitori. Le scuole pubbliche neutrali sono il luogo dove questa liberazione avviene, ci viene detto». Eppure l'evidenza è un'altra: «le scuole pubbliche statali fanno ben poco per contrastare con un messaggio positivo ed alternativo ricco di significato e di scopo» l'omologazione, quella «conformità instupidente prodotta dalla combinazione dei media e della cultura giovanile», che non permette di sviluppare «una capacità di decisione autonoma e ricca di principi».

Purtroppo l'Italia e gli Stati Uniti sono fortemente condizionati dall'ideologia statalista e neutralista. Per ragioni diverse, questi due grandi Paesi, diversamente da quanto accade in altre democrazie occidentali, «non hanno politiche generali che forniscano un sostegno istituzionale all'esercizio della libertà di educazione dei genitori. Entrambi i Paesi hanno meccanismi costituzionali che sembrano impedire tali politiche».

È vero che in entrambi, soprattutto negli USA, c'è una sperimentazione considerevole a livello regionale di politiche che promuovono la libertà di educazione (vouchers o crediti d'imposta nel Nord America, il buono scuola in certe regioni italiane, la *dote* in Lombardia). Per quanto tali tentativi siano benvenuti, «bisognerebbe tuttavia sottolineare che questi sono ben lontani dal coprire l'intero costo dell'istruzione, e spesso sono limitati a famiglie a basso reddito. Questo si oppone alle politiche di altre democrazie europee che trattano le scuole pubbliche non statali tanto generosamente quanto le scuole pubbliche statali». Glenn riconosce che in questo sistema italiano e americano c'è solo un lieve vantaggio: il sostegno indiretto alle scuole pubbliche non statali comporta «meno regolamentazione da parte dello Stato che nel caso di finanziamento diretto». Ma in fondo è povera cosa in quanto non contribuisce come dovrebbe al bene comune e non rispetta il diritto né dei genitori né degli educatori.

Il diritto degli educatori e delle scuole

Come quello dei genitori, il diritto degli educatori alla libertà di educazione, non è un diritto assoluto; ha alcune limitazioni pratiche, rispetto, per esempio, alla doverosa tutela dei diritti e degli interessi degli allievi e al cosiddetto “*obbligo di lealtà*” per i docenti di scuole non statali. Glenn chiarisce il senso di quest’obbligo con le seguenti parole: i docenti «avendo scelto di insegnare in una scuola con un carattere distintivo, ed essendo stati scelti sulla base di un impegno nei confronti della *mission* della scuola, non sono liberi di ignorare o deviare da essa in modi che mineranno questa *mission* o deluderanno le aspettative di genitori che hanno scelto quella scuola per quella ragione». Allora dobbiamo dedurre che quanti lavorano in una scuola non statale a carattere distintivo, liberamente scelta dai genitori, siano meno liberi?

Glenn al riguardo non ha dubbi : «Sono sia meno che più liberi»

Da una parte, «sono *meno liberi* di insegnare nel modo che preferiscono, dettato da qualsiasi prospettiva essi scelgano, di quanto non lo siano quelli nelle scuole pubbliche statali, dove la pretesa di neutralità (che di solito è laicismo e materialismo militanti) lascia spazio a considerevoli divergenze nelle pratiche didattiche in classe e nelle culture. [...] Sono *più liberi*, perché hanno la libertà di insegnare in un ambiente che li sostiene e che rafforza le loro stesse convinzioni a riguardo dei mezzi e degli obiettivi di una buona educazione. Possono godere di questa libertà, in realtà, soltanto nella misura in cui loro e i loro colleghi rinunciano alla libertà di fare qualsiasi cosa vogliano».

Sorge allora un'altra domanda: “l’obbligo di lealtà è un di meno a livello professionale”? Glenn sostiene apertamente il contrario: «La vera professionalità non è la libertà di fare qualsiasi cosa si voglia per come ci si sente al momento, ma l’abilità di scegliere un corso coerente di azione che è basato su una chiara comprensione degli obiettivi. L’educatore che si impegna a promuovere una *mission* educativa chiaramente definita, in unione con altri che condividono la stessa visione della crescita umana, e chi fa questo in modo così leale e coerente, sta operando al più alto livello di professionalità».

Elementi della peculiarità di una scuola

Parlare della peculiarità delle scuole significa mettere a tema la loro organizzazione, i loro contenuti, ma soprattutto «qualcosa di meno tangibile», vale a dire i modi in cui due scuole, formalmente simili, sono realmente molto diverse nella loro operatività ed ottengono esiti molto diversi. Gli aspetti di questa diversità, da considerare assieme e in relazione l’uno con l’altro, ovvero i segni caratteristici della fisionomia e del funzionamento di una scuola rispetto ad un'altra, sono, secondo lo studioso di Boston, quattro: il clima, la cultura, l’ethos e il carattere.

Per *clima di una scuola* Glenn intende il comportamento e le interazioni rilevabili degli adulti e degli allievi; quel « “sentimento” della scuola che il visitatore sensibile coglie mentre cammina nei corridoi o aspetta nell’ufficio esterno. La scuola è in ordine? Insegnanti e allievi sembrano allegri? Il lavoro degli studenti è in mostra?» In altri termini, il clima è per una scuola quello che è la personalità per un individuo: un insieme di caratteristiche, più o meno superficiali, immediatamente osservabili da estranei, che facilmente portano «impressioni più o meno favorevoli o sfavorevoli, ma che possono nascondere tanto quanto rivelare realtà più profonde».

Così inteso il clima ha un suo humus invisibile, impastato di taciti accordi nelle relazioni, di limiti implicitamente imposti nei rapporti, di abitudini comportamentali, da norme sottintese, che Glenn indica con il termine *cultura*.

L'*ethos*, invece, è quel «sistema coerente di credenze relative all'educazione, alle relazioni, ed al significato della vita umana che è soggiacente al carattere di alcune scuole». Mentre la cultura è una semplice condivisione di atteggiamenti, valori e credenze, l'*ethos*, secondo l'accezione di Gerald Grant, che Glenn fa sua, è condivisione di atteggiamenti, valori e credenze, che legano, coscientemente e deliberatamente, individui disparati facendone una comunità, in ordine agli scopi dell'istruzione scolastica. Quando è una dichiarazione di principio, elaborata più o meno con cura e stampata nei depliant, caratterizza la scuola in modo debole e negativo. Invece le scuole, come scrive Grant, «con un *ethos* forte e positivo sono condotte da coloro che esplicitano chiaramente un ideale caratterizzante». Infatti, precisa Glenn, il carattere distintivo di una scuola è costituito da un «*ethos* che si esprime in azione».

Il carattere di una scuola

Il carattere di una scuola è il modo in cui partecipanti ad essa «danno forma alla sua vita comune» per esprimere quell'*ethos*, coscientemente determinato, attraverso esperienze che sono educative nel senso più ampio e più preciso del termine. Lo si può osservare nella presentazione di se stessa, nel programma di studi, nelle regole di comportamento, nelle aspettative relative al personale ed agli allievi: è «una disposizione condivisa che la scuola ha di operare in modi coerenti».

La peculiarità di una scuola si vede dunque nel come essa concepisce (*ethos*) e si propone di realizzare (*carattere*) i suoi scopi.

Per esemplificare questo concetto, il professore sottolinea il diritto delle scuole, finanziate dallo Stato, di agire a partire dalla loro peculiarità anche su questioni quali la selezione e la supervisione del personale. Osserva al riguardo che esiste un'efficace legislazione in Spagna, Germania, Belgio, Paesi Bassi e Francia, tra le cui implicazioni una concerne il dovere e, quindi, la possibilità di «dimostrare, in termini concreti, se il lavoro di un insegnante sia o non sia coerente con il carattere della scuola che lo impiega, oppure no». Glenn ricorda, inoltre, un episodio che ha come protagonista il direttore di una scuola protestante conservatrice del Midwest americano. Questi, nel primo raduno in cappella dell'anno scolastico, disse ai suoi studenti: «Noi cerchiamo di essere diversi in tutto quello che facciamo. Non ci scusiamo per questo».

La diversità non deve fare paura. Anzi, è una delle condizioni perché sia possibile la scelta delle famiglie e degli educatori. «Una scelta reale richiede reali differenze», aveva poco prima affermato il nostro ospite. Ciò che importa è che la differenza tra le scuole venga esplicitamente affermata ed elaborata nei dettagli della pratica educativa, in modi chiaramente identificabili.

«Il carattere, allora, è l'espressione esterna nella vita quotidiana dell'*ethos* di una scuola, come il clima è l'espressione della sua cultura.[...]

Quando coloro che compongono la vita di una scuola – i suoi organi di governo e la sua leadership professionale, i suoi insegnanti e i suoi studenti – perseguono

intenzionalmente la sua peculiarità, basandola su di un ethos chiaramente articolato, esprimono ciò in un carattere della scuola stabile e coerente».

Le charter school

Non tutte le scuole hanno un proprio carattere distintivo, perché non c'è in esse, direbbe Gerald Grant, un "ethos forte e positivo" da opporre a "norme deboli, alta tolleranza per l'illecito". Le scuole in Italia per Glenn sono un esempio estremo di questa incapacità ad esprimere un proprio carattere "stabile e coerente". Le cause che lo studioso mette in evidenza sono due. «Ho a lungo sostenuto con forza che la *graduatoria nazionale* è uno degli ostacoli principali alla realizzazione di un sistema educativo italiano più efficiente, così come lo è l'eccessiva regolamentazione delle *scuole paritarie*. Questo è un aspetto nel quale, io credo, gli Stati Uniti sono più avanti dell'Italia, in parte perché gli stati americani hanno una politica di indipendenza ben più saldamente consolidata di quanto non accada alle regioni italiane». Lo documenta il successo che ha nel Nord America, da vent'anni ad oggi, «una ardita innovazione a livello di politica»: il sistema di *charter school*.

Si tratta di scuole semipubbliche, cioè di scuole statali, gestite privatamente, «con una indipendenza significativa (che varia da Stato a Stato) relativa a come conseguono gli obiettivi educativi ai quali esse si devono dedicare per ricevere il loro atto costitutivo, il loro *charter*, e di conseguenza il finanziamento pubblico». A differenza di quello che accade con altre scuole pubbliche statali americane ed italiane, esse non sono costrette a rispettare norme dettagliate relative a come operare e chi assumere. Infatti in questo godono normalmente una grande libertà, purché non facciano discriminazioni nell'accettare gli allievi e si assumano direttamente la responsabilità dei risultati ottenuti.

Le charter schools, possedendo queste caratteristiche, possono selezionare i loro insegnanti ed altro personale sulla base della congruenza con la *mission* distintiva della scuola. «Ciò ha dato loro un netto vantaggio rispetto alle altre scuole pubbliche statali».

Note conclusive

È dunque possibile, doveroso e conveniente sostenere con scelte politiche adeguate e concrete il diritto fondamentale della libertà di educazione, cioè di scegliere, sia come genitori sia come docenti, scuole con una propria peculiarità, una *mission* esplicita, una diversità riconosciuta nel clima, nella cultura, nell'ethos, nel carattere. Scuole simili, come hanno confermato gli altri interventi al convegno di Milano e di Bologna, esistono già. Anche in Italia. Hanno bisogno di essere sostenuti a livello istituzionale in modo concreto ed efficace. Per questo il prof. Glenn, dall'alto della sua autorità di ricercatore e studioso della scuola in 65 Paesi, conclude il suo intervento invitando a «specifiche scelte di politica» finalizzate a sostegni per i genitori e gli educatori.

Il primo di questi sostegni istituzionali per i genitori deve salvaguardare l'esistenza di «scuole che siano libere di avere un carattere distintivo in modi che corrispondono a ciò che essi stanno cercando per i loro figli». Un secondo sostegno è concretizzabile in «un'informazione accurata relativa alle alternative disponibili. Un terzo è il finanziamento pubblico di queste alternative in maniera tale da non esercitare una forte pressione sui genitori ad accettare una scuola gestita dallo Stato, anche se non è quella che meglio si adatta agli obiettivi educativi dei genitori». In altri termini, è necessario

«un finanziamento pubblico equo che non obblighi i genitori ad accettare scuole che essi non vogliono perché non possono pagare per quelle che veramente vogliono».

Gli educatori, a loro volta, devono essere sostenuti nella possibilità di scegliere di lavorare in una scuola con un «giudizio personale e professionale a riguardo della natura di una buona educazione». Per questo occorre, per esempio, «una supervisione pubblica che, se da una parte protegge gli interessi degli allievi relativi a sicurezza ed adeguata *istruzione*, non tenta di dettare la natura dell'*educazione* che viene fornita».