

ORIGINALITÀ DEL METODO EDUCATIVO DELLA SCUOLA CATTOLICA

Guglielmo Malizia

Sommario

Originalità e profezia

Un metodo educativo che pone al centro la persona

Il sistema ambiente e la comunità educante

La pedagogia del progetto

La testimonianza di una professionalità coerente con la vita

Nel quadro del nuovo ruolo del docente

Nel quadro del nuovo ruolo del docente

L'efficacia del metodo educativo della scuola cattolica

I risultati a livello della ricerca internazionale

La ricerca a livello italiano

Osservazioni conclusive

Per metodo intendo un “percorso o itinerario da seguire per ottenere risultati validi e affidabili in un qualsiasi settore dello studio o dell’azione” (Pellerey, 1997). Indubbiamente, sarebbe impossibile e inutile voler descrivere tutti quei percorsi o itinerari che la scuola cattolica ha elaborato nella sua lunga storia; mi limiterò pertanto a illustrare le **opzioni di fondo**, i grandi principi di metodo che si qualificano per la loro originalità ed efficacia e che assicurano un carattere profetico ai processi di insegnamento-apprendimento nelle nostre istituzioni formative.

1. Originalità e profezia

“Possiamo dire in sintesi che l’educatore laico cattolico è colui che esercita la sua missione nella chiesa vivendo nella fede la sua vocazione secolare nella struttura comunitaria della scuola, con la maggiore qualificazione professionale possibile e con un progetto apostolico ispirato alla fede per la formazione integrale dell’uomo nella trasmissione integrale della cultura, nella pratica di una pedagogia di contatto diretto e personale con l’alunno, nell’animazione spirituale della comunità alla quale appartiene e in quelle categorie di persone con le quali la comunità educativa è in

rapporto” (LCTFS¹, 24). In altre parole, al fine di educare i giovani nella scuola cattolica, il docente laico, adeguatamente preparato nell’insegnamento, deve attenersi alle seguenti **indicazioni di metodo**: una didattica focalizzata sulla persona degli allievi, da svolgere in un ambiente educativo permeato dello spirito evangelico di carità e di libertà, con una pedagogia di progetto, sostenuta da una testimonianza di vita.

1.1. Un metodo educativo che pone al centro la persona

È un’opzione di fondo che rinvia al “**personalismo**” che è centrale in una pedagogia di ispirazione cristiana (Nanni, 1998). In questa maniera si riprende la tradizione della scuola cattolica come scuola per l’uomo: persona, cittadino, lavoratore e credente. Di questa esperienza secolare appaiono rilevanti: l’idea di azione educativa considerata come maieutica della persona sulla base di una concezione antropologica dell’educando come soggetto che non è certamente né da idolatrare, né da plasmare, ma da sostenere e da promuovere nel suo sviluppo; la preferenza di una pedagogia del contatto diretto e personale con l’alunno al servizio di una crescita in libertà e responsabilità.

Il metodo educativo della scuola cattolica fa dell’educando **il soggetto del suo proprio sviluppo**. In particolare, deve essere anzitutto **umanizzante** nel senso della GEN.3 in quanto promuove la perfezione completa della persona umana e la edificazione di un mondo più umano (Bellini, 1987). E’ aperto al dialogo, alle aspirazioni più profonde dell’uomo e della donna, alle acquisizioni più alte dello spirito umano, al messaggio evangelico. Esso è anche personalizzante e mira formare la persona umana in ordine al suo fine ultimo e al bene della società di cui l’uomo è membro.

Altra caratteristica centrale va ricercata nel suo essere **coscientizzatore**, cioè tende a rendere l’educando capace di rispondere attivamente e creativamente agli stimoli che la scuola e la cultura gli offrono. Inoltre, non può che essere innovatore poiché la scuola ha tra le sue funzioni fondamentali di suscitare nella persona il desiderio di un cambio individuale e sociale; in questo senso è anche anticipatore. La criticità è un ulteriore tratto distintivo e l’educando deve essere aiutato a costruirsi una scala di valori che gli permetta di giudicare in modo corretto; né va dimenticata in questo contesto l’idea del pluralismo, cioè la capacità di aprirsi alla cultura sapendo compiere opera di discernimento. La dialogicità fa riferimento in aggiunta al rapporto di reciproca comprensione tra educatore ed educando.

Prima di trasmettere conoscenze, competenze e valori la scuola cattolica è chiamata a **rispondere alla domanda formativa** che proviene esplicitamente o implicitamente dai giovani in crescita e che ricercano il significato della loro vita. Questa responsabilità educativa non va intesa in astratto ma riguarda soggetti concreti con la loro identità specifica, con quelle doti e anche con quelle carenze, in un preciso momento di sviluppo. Più che valori la scuola cattolica dovrà operare per promuovere personalità valide.

¹ Se non si è specificato altrimenti tutti i documenti rilevanti della Chiesa sono indicati da una sigla.

La sua azione va mirata ad aiutare gli educandi a **portare al meglio** ciò che è dato a ciascuno in una ben definita situazione di opportunità personali e storico contestuali (Nanni, 1998b). Ed insegnare loro vuol dire stimolare e sostenere la maturazione di soggettività personalmente individuate e situate in modo che possano sviluppare le proprie potenzialità di lavoro professionale, qualificarsi umanamente, relazionarsi con gli altri, divenire attori della crescita della comunità locale, in una parola vivere una buona e valida qualità della vita.

“I tempi cambiano in fretta. E tuttavia alcuni modi di relazionarsi dei santi fondatori e delle sante fondatrici non sembrano aver esaurito la loro **significatività** per una relazione educativa adeguata alle movenze giovanili attuali:

- e loro capacità illuminative nell’indicare direttive di vita rispondenti alle capacità e disposizioni personali di ognuno;
- la guida autorevole e discreta nelle difficoltà del contesto ambientale;
- la solidarietà e vicinanza nelle sofferenze interiori e nei momenti di crisi della crescita personale;
- la capacità di scoprire ‘vocazioni’ libere e responsabili per la società civile e ecclesiastica;
- la intraprendenza per istituire e edificare strutture di sostegno e luoghi concreti di libertà;
- il carattere amicale ed amorevole che hanno cercato di far rivestire al rapporto educativo: per lo meno in dialettica vissuta con la componente di paternità o di maternità” (Nanni, 1998b, 97-98).

Entro questo quadro si pone l'orientamento che l'educazione deve avere come primi destinatari **i più poveri**. In proposito mi pare particolarmente significativo un testo di Santo Domingo (Quarta Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 1992, n.275). Esso invita i religiosi e le religiose che hanno abbandonato la scuola cattolica a recedere dal passo intrapreso e giustifica questo richiamo con le seguenti parole: “[...] l'opzione preferenziale per i poveri include l'opzione preferenziale per i mezzi affinché la gente esca dalla propria miseria e uno dei mezzi privilegiati a tal fine è l'educazione cattolica”. Il corrispettivo pedagogico di questa scelta pastorale consisterà in una didattica attenta a tutti e in particolare ai più deboli.

1.2. Il sistema ambiente e la comunità educante

La tradizione educativa cristiana ha sempre ritenuto l’ambiente come formativo per se stesso (Nanni, 1998a e 1988). 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” (DRESC, n.24). 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 deve essere umanamente e spiritualmente ricco, caratterizzato da semplicità e povertà evangelica pur nella modernità delle attrezzature, qualificato da un clima comunitario. di partecipazione corresponsabile, di confidenza e di spontaneità.

La GE e la evoluzione successiva hanno segnato il trapasso da una concezione di **scuola-istituzione** a una di **scuola-comunità** (Perrone, 1994). 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”(ibidem, p.10.539). 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 “(n.5); più precisamente essa deve “dar vita ad un ambiente comunitario permeato dello spirito evangelico di libertà e carità” (n.8).

La scuola cattolica delinea un **iter formativo** che è cammino al tempo stesso **di verità, di libertà e di carità**. Essa, ispirandosi a un modello aperto di razionalità, deve promuovere la 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 centrale dell'educazione nella scuola cattolica è *la comunità*. Questa 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. Ne segue che la comunità è messa in grado di fornire una esperienza di pace e di servizio al bene comune che insieme con quella della vita discendono dall'accoglienza della verità.

Inoltre, se la Chiesa è anzitutto comunione, la scuola cattolica non può non definirsi in primo luogo che come comunità educante, la quale diviene centro propulsore e responsabile di tutta la sua vita. Ne segue l'impegno dei suoi membri di operare **comunionalmente**, alimentandosi con la Parola e con i segni sacramentali in un cammino di conversione e di riconciliazione e costruendo l'unitarietà del processo educativo sul dono dello Spirito.

In altre parole, la comunità educativa non è solo una categoria sociologica, né ha solo una **valenza pedagogica** in ordine al binomio saperi da acquisire e valori da assimilare, ma assume anche un **significato teologico** che viene espresso in questo modo dal documento «*La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*»: “Lo stile ed il ruolo della comunità educativa è costituito dall'incontro e dalla collaborazione delle diverse presenze: alunni, genitori, insegnanti, ente gestore e personale non docente. A riguardo viene giustamente richiamata l'importanza del clima relazionale e dello stile dei rapporti. Nel corso dell'età evolutiva sono necessarie relazioni personali con educatori significativi e le stesse conoscenze hanno maggiore incidenza nella formazione dello studente se poste in un contesto di coinvolgimento personale, di reciprocità autentica, di coerenza di atteggiamenti, di stili e di comportamenti quotidiani. In questo orizzonte va promossa, nella pur necessaria salvaguardia dei

rispettivi ruoli, la figura della scuola come comunità [...] La comunità educativa, globalmente presa, è così chiamata a promuovere l'obiettivo di una scuola come luogo di formazione integrale attraverso la relazione interpersonale" (SCTM, n.18) (Castoldi, Stenco e Malizia, 2001).

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 stessa identità e punto focale della sua missione. La promozione di tale dimensione è l'obiettivo di ogni componente la comunità educativa" (SCTM, n.11).

Per assicurare l'identità specifica della scuola cattolica è conveniente la presenza simultanea di sacerdoti, religiosi, religiose e laici che la rende più adeguata a realizzare la sua missione di educare alla fede, in quanto ne fa un riflesso della ricchezza della comunità ecclesiale (LCTFS, nn.38-46; cfr anche GE, n.8 e DRESC, n.37). 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 (LCTFS, n.4). Egli, infatti, svolge una vera e propria missione evangelizzatrice sia nella scuola cattolica sia negli altri tipi di scuola (LCTFS, n.14).

Venendo ad aspetti più direttamente pedagogico-didattici, un punto di forza della comunità educante consiste nell'offrire un concreto centro propulsore dell'esperienza educativa e culturale in dialogo aperto con la comunità locale e con le esigenze di formazione integrale degli allievi (Nanni, 1998b). Essa, pertanto, diventa il luogo per eccellenza dell'apprendimento, dove fare esperienza non solo delle potenzialità della cultura, ma anche dei suoi punti deboli. Certamente l'educazione impegna in primo luogo la persona dell'educando e nello stesso tempo costituisce *opera comune* in cui intervengono in interazione con l'attività di apprendimento del giovane e secondo ruoli e funzioni diverse i docenti, i dirigenti, gli altri studenti e studentesse, le famiglie, le comunità religiose, i rappresentanti delle istituzioni e delle forze sociali del territorio.

Sul piano di una pedagogia di scuola cattolica, va sottolineato l'apporto specifico di un **clima di vita cristiana** che aiuterà gli allievi a prendere coscienza del significato e della forza liberatrice del vangelo (De Wolf e Verhack, 1998). Tale stile educativo si qualifica per la priorità dell'essere sull'avere, delle persone sulle cose e sulle strutture, per lo spirito di accoglienza, per il calore umano, per il riconoscimento delle personalità di ciascuno e l'elogio dei suoi talenti, per la carità e la solidarietà

verso tutti. Su un piano più specificamente religiosa esso significa fiducia umile e gioiosa nel Signore Gesù, spirito di preghiera, attenzione al Mistero.

Il DRESC fornisce anche **indicatori** espliciti della qualità educativa dell'ambiente di scuola cattolica (Nanni, 1988). “Le condizioni positive si avverano quando intorno al progetto educativo si forma il lieto consenso e la volenterosa cooperazione di tutti. Quando i rapporti interpersonali si mantengono nella linea della carità e della libertà cristiana. Quando ognuno offre agli altri la sua testimonianza evangelica nelle vicende della vita quotidiana. Quando nell'ambiente si viene a formare una tensione a raggiungere livelli più alti in ogni aspetto, umano e cristiano, del processo educativo. Quando l'ambiente si conserva costantemente aperto alle famiglie, inserito nella comunità ecclesiale, aperto alla società civile, nazionale e internazionale” (DRESC, n.103). Sul piano negativo, “occorre un impegno deciso per superare la patologia di ambiente, i cui sintomi sono: assenza o debolezza del progetto educativo; preparazione insufficiente delle persone responsabili; attenzione concentrata prevalentemente sulla riuscita scolastica; distacco psicologico tra educatori e alunni; rapporti puramente formali o addirittura tensioni con le famiglie non coinvolte nel progetto educativo; testimonianza non felice dell'uno o dell'altro; debole partecipazione dei singoli al bene comune; isolamento della comunità ecclesiale, disinteresse e chiusura ai problemi della società; forse insegnamento religioso di **routine**” (DRESC, n.104).

1.3. La pedagogia del progetto

La GE non parla esplicitamente di progetto educativo, ma la contiene “in nuce”, come lo fa notare indirettamente il DRESC (n.98): infatti, la GE concepisce l'educazione cristiana come una maturazione verso un termine ideale attraverso una concordanza di fattori educativi tra i quali occupano il primo posto l'intenzionalità degli educatori e la libera cooperazione educativa degli alunni. La SC afferma la necessità del progetto, in quanto questo giustifica l'esistenza stessa della scuola cattolica come una scuola che ha una propria identità nel pluralismo scolastico, e al tempo stesso ne fornisce le linee generali che dovranno essere però specificate secondo le Chiese nazionali, gli Istituti Religiosi, i livelli scolastici, i luoghi e i tempi (nn.33-63). Il DRESC aggiorna e approfondisce la tematica; in particolare, lo *definisce* come un progetto che struttura un insieme organico di fattori volti a promuovere una graduale evoluzione di tutte le capacità dell'alunno e come una strategia che assicura l'opera omogenea degli educatori, evitando interventi occasionali, frammentari e non coordinati (nn.98-115).

In proposito va ricordato che l'approccio progettuale risponde agli orientamenti prevalenti a livello di **organizzazioni** in generale. I fattori del suo affermarsi si possono individuare in due direzioni: la rapidità del cambio tecnologico e la domanda più esigente del mercato che richiedono la fabbricazione di prodotti o l'erogazione di servizi con un ciclo di vita più breve che nel passato e al tempo stesso dotati di una qualità superiore (Malizia, 1995). Di conseguenza le strutture fondate su un'impostazione a tempi lunghi vengono sostituite da un disegno

organizzativo flessibile focalizzato su progetti determinati nel piano temporale e l'attività progettuale basata su “équipes” assume una rilevanza prioritaria rispetto all'esecuzione di compiti prestabiliti. I gruppi di lavoro che ne nascono, coinvolgendo personale proveniente da diverse unità funzionali, danno vita a una nuova struttura che si affianca a quella istituzionale che regola l'ambito ordinario dell'attività dell'organizzazione.

La pedagogia di progetto è anche in sintonia con la crescita di un'adeguata cultura organizzativa nella **scuola**. In altre parole, anzitutto essa favorisce il passaggio dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. 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: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali e la guida più qualificata nel dirigente scolastico e nello staff di direzione. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile la verifica; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali. Soprattutto, l'approccio progettuale permette di adeguare in termini reali l'offerta formativa alla domanda sociale in continuo cambiamento.

Il progetto educativo si presenta come il **punto di incontro e di convergenza** di tutte le componenti della comunità educante, come una istanza critica rispetto alle distorsioni e alle riduzioni educative e come un ambito nel quale si manifesta la forza trasformatrice e liberatrice del Vangelo per la formazione delle persone (Lanza, 1998). Esso inoltre consente di ovviare alla frammentarietà dei percorsi e degli obiettivi, riconducendoli a un quadro di riferimento unitario, e permette di superare il pericolo della giustapposizione di orientamenti tra loro inconciliabili, costringendo ad evidenziare la concezione di persona, educazione e società. La sua elaborazione impegna l'apporto di tutta la comunità, naturalmente secondo ruoli e con poteri diversi. In aggiunta, consente di esprimere e motivare secondo la specificità cristiana i temi educativi fondamentali nella loro peculiare valenza pedagogica.

Il **processo di insegnamento/apprendimento** troverà nel progetto educativo l'indicazione di chiari obiettivi educativi da raggiungere e anche la giustificazione della scelta di determinati metodi e strategie come pure la possibilità di collegare armonicamente la domanda formativa degli allievi e delle famiglie e le risorse disponibili (Nanni, 1998b). Ci si attende una didattica del docente caratterizzata da stili di confronto critico, di attenzione alle domande di senso e di dialogo e di ricerca; andranno preferiti metodologie cooperative e contenuti culturali di pace; il ricorso alla mediazione dovrà divenire abitudine costante degli insegnanti, come anche la correlazione tra vissuti, esperienza, codificazione disciplinare e nessi interdisciplinari, tra cultura scolastica e cultura della vita; si dovrà mirare a fornire una buona formazione della coscienza storica e di un solido spirito scientifico e tecnico.

Come afferma il documento su “La scuola cattolica alle soglie del Terzo Millennio” (SCTM, n.14), “Nel progetto educativo della scuola cattolica non si dà [...] separazione tra momenti di apprendimento e momenti di educazione, tra momenti della nozione e momenti della sapienza. Le singole discipline non

presentano solo conoscenze da acquisire, ma valori di assimilare e verità da scoprire”. “Infatti, il sapere, posto nell’orizzonte della fede, diventa sapienza e visione di vita”. “Tutto ciò esige un ambiente caratterizzato dalla ricerca delle verità, nel quale gli educatori, competenti, convinti e coerenti, maestri di sapere e di vita, siano icone, imperfette certo, ma non sbiadite dell’unico Maestro”.

In sintesi il progetto educativo della scuola cattolica può essere raffigurato come segue (Malizia, Cicutelli, De Giorgi e Monni, 2002):

1) al centro la dualità espressa dalla domanda educativa dell’alunno da soddisfare e dalla specificità della proposta formativa dell’ente gestore da rispettare.

Da una parte quindi il rispetto per la esigenza dell’alunno con il suo bisogno di formazione e di autoformazione come strategia di apprendimento, dall’altra un eguale rispetto per il valore educativo rappresentato da una proposta educativa, forte, radicale e sperimentata come quella espressa dal carisma del fondatore (sovente Santi) e dalla tradizione della istituzione educativa (a volte plurisecolare).

2) Al servizio di questi due elementi fondativi i titolari delle mediazioni culturali e strutturali necessarie:

- i docenti come soggetti professionali capaci di tradurre quei valori fondativi in conoscenze e competenze (il POF = piano dell’offerta formativa);
- i genitori come soggetti sociali portatori di valori fondativi;
- i dirigenti come soggetti professionali capaci di leadership dei fini in una comunità di pensiero;
- infine, la convergenza di questi soggetti e dei valori di cui sono portatori specifici e insostituibili, in un *patto educativo scolastico*, che diventa fattore costitutivo dell’ambiente educativo scuola nella sua globalità (ed anche a questo proposito si deve ricordare il modello di formazione rivolto ai genitori, discusso nella terza parte quasi in termini di autoformazione della scuola cattolica stessa).

La scuola cattolica, quindi, culturalmente come ecosistema educativo complesso di soggetti professionali e sociali co-portatori di specificità educative diverse, e strutturalmente come espressione del privato-sociale.

1.4. La testimonianza di una professionalità coerente con la vita

Incomincio con una precisazione riguardante la scuola cattolica nella *specificità del suo essere cattolica*. Non si tratta di un “in più” esterno alle finalità e alle caratteristiche che la Chiesa attribuisce alla scuola. In questo senso vengono ribaditi:

- la fedeltà al concetto di scuola come luogo di formazione integrale attraverso l’assimilazione sistematica e critica della cultura;

- il rispetto degli obiettivi propri dell'insegnamento in quanto tale e quindi la negazione a “[...] considerare le discipline scolastiche come semplici ausiliarie della fede o come mezzi utilizzabili per fini apologetici” (SC, n. 39; Castaldi, Stenco e Malizia, 2001).

Quindi a fondamento della scuola cattolica sta l'intuizione che la formazione dell'uomo ed il risveglio del cristiano alla fede formano un'unità: ciò che eleva l'uno eleva l'altro. Questa convinzione fonda l'umanesimo cristiano. Così facendo le comunità cristiane si pongono al servizio della società e della gioventù in un modo che è loro proprio, come altri organismi pubblici o privati lo fanno a modo loro. Pertanto **il tratto specifico di fondo** è così descritto: “La Scuola Cattolica in tal modo è consapevole di impegnarsi a promuovere l'uomo integrale [...]. Qui sta il carattere cattolico specificamente suo e si radica il suo dovere di coltivare i valori umani nel rispetto della legittima autonomia” (SC, n.35). Tale carattere non è rilevabile in attività aggiuntive particolari; piuttosto la sua “specificità eccedente” sta innanzitutto nel **criterio ispirativo unificante il suo progetto educativo** che si fonda su **Gesù Cristo** e sul riferimento esplicito alla *visione cristiana della vita*. “Nel progetto educativo della Scuola Cattolica il Cristo è il fondamento: egli rivela e promuove il senso nuovo dell'esistenza e la trasforma abilitando l'uomo a vivere in maniera divina, cioè a pensare, volere e agire secondo il Vangelo, facendo delle beatitudini la norma della vita. E' proprio nel riferimento esplicito a condiviso da tutti i membri della comunità scolastica – sia pure in grado diverso – alla visione cristiana, che la scuola è «cattolica», poiché i principi evangelici diventano in essa norme educative, motivazioni interiori e insieme mete finali.” (SC, n.34).

Il riferimento a Gesù Cristo e alla visione cristiana della vita fa sì che l'intenzionalità pedagogica della Scuola Cattolica sia sempre data non dalla sostituzione o subordinazione, ma dalla **simultaneità e coordinamento dei due ordini di elementi** che entrano in gioco: fede e cultura, formazione della personalità umana e formazione della personalità cristiana, scienza e sapienza, vita umana e "novità" della vita cristiana fondata sul battesimo, ecc.; e a due **livelli**: saperi-verità da acquisire-scoprire (sul versante fede-cultura) e valori da assimilare (sul versante fede-vita: di qui il fondamento e il senso della comunità educante e della testimonianza personale). Ovviamente potranno mutare le forme e le gradualità con cui ciò si dispiega nella concreta impostazione della vita scolastica, ma non il riferimento nel progetto educativo di tale intenzionalità pedagogica: “A questo ideale di scuola cattolica devono sforzarsi di conformarsi tutte le scuole che, a qualunque titolo, dipendono dalla Chiesa, anche se la scuola cattolica in base alle situazioni locali può assumere varie forme. S'intende che la Chiesa ha sommamente a cuore quelle scuole cattoliche che, nei territori di Missione, sono pure frequentate da alunni non cattolici” (GE, n. 9).

Dopo questa precisazione, va affermato che l'educatore laico nella scuola cattolica è anzitutto **formatori di uomini** e non semplicemente e puramente un professionista che esplica il suo pur essenziale lavoro (LCTFS, n.16; Nanni, 1983). Il possesso di una adeguata qualificazione nell'insegnamento è certamente componente

essenziale del ruolo e la sua rilevanza è sottolineata fortemente nel documento appena citato e in particolare è tematica fondamentale della terza parte (LCTFS, n.60-70). Al medesimo tempo essa va vissuta come una vocazione personale nella Chiesa e non solo come un esercizio di una professione (LCTFS, n.37). Pertanto, “la figura del laico educatore cattolico si disegna come una personalità bipolare in cui professionalità docente e testimonianza cristiana felicemente si armonizzano in una unità vitale e dinamica” (Ambrosiano, 1982). Pertanto, egli dovrà essere convinto che la scuola cattolica è l’istituzione formativa nella quale egli può realizzare la chiamata alla santità in pienezza e con maggiore libertà e approfondimento (LCTFS, n.38).

Essere formatore di uomini completi significa per l’educatore laico che opera in una scuola cattolica rivelare all’alunno quel meraviglioso orizzonte di verità che la buona novella di Gesù offre intorno al senso ultimo dello stesso uomo, della vita umana, della storia e del mondo (LCTFS, n.28). Il suo insegnamento è mirato a suscitare negli allievi comportamenti quali: “la libertà rispettosa degli altri, il senso di responsabilità, la sincera e continua ricerca della verità, la critica equilibrata e serena, la solidarietà e il servizio verso tutti gli uomini, la sensibilità verso la giustizia, la speciale coscienza di sentirsi chiamati a essere agenti positivi di cambiamento in una società in continua trasformazione” (LCTFS, n.30).

Le proposte di valori che al laico cattolico discendono dalla sua vita di fede, dovranno sempre assumere la natura di un’**offerta**, per quanto pressante e urgente, e mai quello di una imposizione. Pertanto, sarà necessario procedere con il massimo delicato rispetto per la coscienza e la condizione di vita dell’alunno (LCTFS, n.28-31). Al tempo stesso, le risposte alle domande di senso che l’allievo si pone andranno offerte dall’educatore partendo dalla sua profonda convinzione di fede. La trasmissione organica, critica e valutativa della cultura e l’apertura delle coscienze degli alunni alla trascendenza e all’accoglimento della verità rivelata, se devono aiutarli a realizzare la dovuta sintesi interiore, richiedono che l’educatore abbia conseguito in se stesso antecedentemente la sintesi tra fede, cultura e vita.

Di fronte all’allievo in formazione la preminenza va data alla condotta, alla **testimonianza**, piuttosto che alla parola (LCTFS, n.32-33). Questo significa cura della relazione educativa che non può essere mai un monologo ma un dialogo e che va accompagnata dalla convinzione che rappresenta un arricchimento non solo per l’allievo, ma anche per l’insegnante. Questi non dovrebbe mai dimenticare che il giovane durante la fase evolutiva della sua vita ha bisogno di amicizia e di una guida che l’aiuti a superare i suoi dubbi e disorientamenti. È necessario che egli sappia coniugare insieme, con prudente realismo e adattamento ad ogni singolo caso avvicinamento e lontananza, familiarità e distacco, perché l’educando giunga a sviluppare la propria personalità senza condizionamenti.

1.5. Nel quadro del nuovo ruolo del docente

Il cambiamento principale che si registra nel corso del XX secolo a riguardo del ruolo docente è rappresentato dalla **evoluzione dal monopolio alla mediazione** (Delors et alii, 1996; Torres, 1996).

Secondo la concezione **tradizionale** la funzione insegnante presenta le seguenti caratteristiche:

- l'insegnante detiene il **monopolio delle conoscenze**, le trasmette a chi non le ha e cessa dalla sua funzione quando l'allievo ha appreso tutto ciò che sa l'insegnante;
- le **conoscenze** hanno una natura **fissa, finita e quantitativamente misurabile** e tra insegnante e allievo esiste un dislivello di conoscenze che viene colmato dal travaso di nozioni dal primo al secondo. Una volta compiuto tale trasferimento, l'educando o si inserisce nella vita pratica o passa ad un altro insegnante che ne sa più del primo;
- l'apprendimento viene concepito come **l'accumulazione di pacchetti** di conoscenze;
- lo **status** dell'insegnante si basa sul fatto di **saperne più di un altro**, in specie dei propri allievi. Questo significa che ogni docente esige uno status superiore a quello del collega del livello precedente e che il suo status aumenta con l'elevarsi dell'età dello studente;
- il titolo di studio viene inteso come una misura della lunghezza degli studi e della **capacità di riprodurre dei modelli** piuttosto che come indice delle conoscenze e delle competenze acquisite.

Alla fine degli anni '60 il modello del **monopolio** è entrato **in crisi** soprattutto per l'effetto di due fattori: l'espansione enorme delle conoscenze, per cui nessuno può vantare il monopolio delle conoscenze in un determinato settore di studio; l'esplosione delle aspettative di eguaglianza che rende sempre meno accettabile l'esistenza di una gerarchia rigida di status tra le diverse categorie di insegnanti.

La soluzione è venuta dal riconoscimento agli insegnanti di un nuovo ruolo, quello della **mediazione** che può essere descritto come segue:

- l'insegnante **si interpone** tra l'educando e la massa delle informazioni frammentarie, prive di ordine e tra loro spesso contrastanti che tendono a sommergerlo, per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze;
- il compito di trasmettere le conoscenze perde la priorità, anche se non viene abbandonato;
- diviene essenziale il compito di formare nell'educando la **capacità di individuare, verificare e assimilare** le conoscenze e le competenze che gli consentiranno di formulare e realizzare gli obiettivi delle sue azioni sulla base di una valutazione realistica della situazione in cui vive e nel rispetto degli interessi collettivi e dei diritti altrui;
- il docente non è più tanto o principalmente la fonte delle informazioni, ma il suo ruolo consiste anzitutto nel **guidare alle fonti delle conoscenze** e nel predisporre le occasioni di apprendimento.

Il cambiamento sostanziale nel ruolo del docente appena descritto ha

comportato necessariamente una **nuova definizione delle sue competenze pedagogiche**.

Anzitutto vanno citate le competenze **diagnostiche**, cioè le abilità di valutare le esigenze formative dell'educando. Più in particolare si tratterà di individuare le capacità dell'educando, di paragonarle con i traguardi da raggiungere, di prevedere le reazioni dell'educando e di definire gli ostacoli

In secondo luogo viene la competenza nel **dare risposte** adeguate ai bisogni. Ciò implica anzitutto la scelta dei mezzi più adeguati di comunicazione delle conoscenze e delle competenze. Tutto questo richiede a monte la conoscenza delle discipline, la padronanza delle metodologie in vista dell'apprendimento e la consapevolezza della situazione psicologica e sociologica dell'educando. Al tempo stesso non va sottovalutata la risposta ai bisogni di ordine e di disciplina degli allievi per evitare che una eccessiva condiscendenza dell'insegnante porti al rifiuto del docente da parte dell'alunno.

Importanza centrale hanno anche le competenze di **valutazione**. In sintonia con il ruolo pubblico affidato alla scuola, la valutazione deve certificare il progresso dell'educando e del cambiamento che si è prodotto in lui. Si tratterà inoltre di portare l'educando all'autovalutazione che è la sola che può incidere sui comportamenti degli educandi. Si richiede inoltre la padronanza di alcune tecniche **docimologiche** specializzate.

Altrettanto significative sono le capacità di **relazioni interpersonali**. In particolare, si tratta di saper usare **sensibilità e tatto** con gli allievi non solo nelle comunicazioni verbali, ma soprattutto in quelle non verbali. Inoltre, bisogna mostrare comprensione, rispetto e **collaborazione** con i genitori, gli altri insegnanti e il personale non docente.

Al docente si richiede di possedere le competenze necessarie per **sviluppare il curricolo**. Egli deve essere in grado di organizzarlo in una sequenza logica di unità contenutistiche, in funzione dei meccanismi psicologici di apprendimento dell'educando e in modo da comprendere anche l'esperienza extrascolastica.

All'insegnante si domanda anche di dimostrare **responsabilità sociale**. Questa a sua volta comprende vari aspetti:

- la capacità di identificare gli effetti **negativi dell'ambiente** e di rimediare agli influssi sfavorevoli;
- la capacità di predisporre **contesti favorevoli** allo sviluppo dell'educando;
- una **presa di posizione attiva** sui problemi filosofici, politici e morali, evitando ogni forma di neutralità, senza però imporre le proprie convinzioni.

2. L'efficacia del metodo educativo della scuola cattolica

Come escono le scuole cattoliche, da un confronto su basi scientifiche con quelle statali? Qual è la loro efficacia e in particolare quella del loro metodo? Anche

se manca un quadro esaustivo di dati, è possibile presentare alcune conclusioni significative fondate sulla letteratura a livello internazionale e nazionale.

2.1. I risultati della ricerca a livello internazionale

Negli *Stati Uniti*, per indagare su tale problematica, si è ricorso ai risultati di un studio longitudinale condotto dal Centro Nazionale per le Statistiche Educative su un campione rappresentativo di scuole secondarie e dei loro studenti. All'inizio degli anni '80 Coleman et alii (1981 e 1982) evidenziarono che il profitto degli alunni delle scuole cattoliche era più elevato di quello dei loro coetanei iscritti nelle istituzioni statali. La pubblicazione di questi risultati alimentò un dibattito intenso e i critici di Coleman trovarono facili argomenti nei limiti inerenti ai dati dell'indagine nazionale ricordata sopra (Alexander e Pallas, 1983; Goldberger e Cain, 1982; Noell, 1982). Tali carenze sono state superate in una successiva ricerca nazionale sulle scuole secondarie e, pertanto, si è potuto arrivare a conclusioni più equilibrate.

Una sintesi fondata del dibattito è offerta da Jencks (1985) e poi da Haertel (1987) (per tutti cfr. Ribolzi, 1997). Il profitto degli alunni delle secondarie inferiori e superiori cattoliche è **più elevato**, anche se non di molto, rispetto a quello dei coetanei delle scuole non statali. Inoltre, l'impatto di tali istituzioni è particolarmente positivo nel caso di studenti svantaggiati.

Per **spiegare le differenze** accennate sopra, la ricerca si è concentrata sul funzionamento interno e sull'attività quotidiana delle scuole cattoliche: tipi di relazioni, valori dominanti, il curriculum, i processi di insegnamento/apprendimento (Lee e Bryk, 1989). Al tempo stesso si è fatto ricorso a un nuovo tipo di tecnica statistica che ha permesso di rivisitare la controversia tra statale e non statale.

Le ragioni del successo relativo delle istituzioni cattoliche sarebbero da attribuire al loro **modello di organizzazione di tipo comunitario**, opposto a quello burocratico dominante nelle grandi scuole statali delle aree urbane e suburbane. Il primo è caratterizzato dalla condivisione di valori, da un progetto comune di azione e da rapporti amichevoli. Questo tessuto umano di base costituirebbe il fondamento su cui cresce e si sviluppa l'intensità dell'impegno degli insegnanti e degli studenti. Il modello comunitario colloca gli alunni e le loro famiglie in un rete di interrelazioni calde che rinforza le motivazioni positive di tutte le componenti.

In particolare tale clima risulta favorevole per il profitto degli studenti svantaggiati. Questi vengono aiutati anche dal fatto che le scuole cattoliche inseriscono la maggior parte dei loro alunni nell'indirizzo di formazione generale indipendentemente dal retroterra familiare e dalla preparazione precedente; anche gli allievi che frequentano indirizzi professionali seguono un nucleo di corsi di *cultura generale*.

Negli altri paesi anglofoni al di fuori degli Stati Uniti le ricerche sul tema sono meno frequenti (Marks e Lee, 1994). In **Australia** Williams e Carpenter (1991) hanno riesaminato una serie di indagini e hanno concluso a favore della superiorità, modesta ma statisticamente significativa, degli alunni delle scuole non statali (cattoliche e laiche) nei test standardizzati verbali, di lettura e di matematica. A loro giudizio,

tuttavia, questo risultato sarebbe da attribuire al retroterra socio-economico e culturale degli alunni piuttosto che all'efficacia delle istituzioni formative.

In **Inghilterra**, le classifiche delle scuole vedono sempre le scuole cattoliche ai primi posti (Morris, 1994; Ribalzi, 1997). Questo rimane vero anche quando è stato controllato l'origine familiare degli alunni.

Passando all'area latina, va ricordato la ricerca di Langoüet e Léger (1991) in **Francia**. Secondo i dati di tale investigazione alcuni strati sociali e non sempre i più privilegiati traggono un sicuro vantaggio dalla iscrizione dei loro figli alle scuole cattoliche: questi tendono a ripetere gli anni in misura nettamente inferiore e hanno più opportunità di arrivare al termine della secondaria superiore.

I due sociologi hanno **paragonato** l'iter formativo di alunni che hanno frequentato solo scuole statali con quello dei coetanei che hanno seguito unicamente i corsi delle istituzioni non statali. Se il confronto è limitato a paragonare i due gruppi globalmente, i risultati non sono molto diversi. Se, invece, l'analisi viene condotta all'interno di ciascuno dei due campioni, emergono indicazioni che hanno sorpreso il mondo laicista dell'insegnamento della Francia.

Gli alunni appartenenti a famiglie dei quadri superiori e delle professioni intermedie non rivelano differenze significative nelle due categorie di istituzioni e di solito appaiono i più brillanti, mentre i figli degli agricoltori sono quelli che si trovano a minor agio nelle scuole non statali. In queste istituzioni si avvantaggiano in maniere consistente gli **alunni della classe operaia**, della categoria impiegatizia e di quella imprenditoriale. Il successo superiore degli studenti degli ambienti popolari viene attribuito a tre fattori: essi ricevono una considerazione e un sostegno maggiore nelle scuole non statali, in particolare cattoliche; queste ultime dimostrerebbero una concezione meno elitista e meno selettiva e sarebbero in grado di rispondere meglio alle istanze di promozione sociale attraverso l'educazione che provengono dalle famiglie operaie più mobili.

2.2. La ricerca a livello italiano

L'apparato della ricerca è meno sviluppato che nei paesi appena citati. Tra i dati disponibili mi limiterò ad attirare l'attenzione sull'indagine nazionale del 1989 e sulla recente investigazione in tema di qualità (CSSC, 2001).

2.2.1. L'indagine nazionale dell'89 e due studi di casi

Nell'indagine sulla Fidae del 1989 il Censis aveva concluso che **le scuole cattoliche italiane si dimostrano dinamicamente fedeli alle loro finalità, valide sul piano educativo-didattico ed efficaci in quello organizzativo** (Censis, 1989). Progressi ulteriori dovrebbero essere compiuti a livello della operazionalizzazione del progetto educativo, della sperimentazione ed innovazione, della competenza dei docenti e della professionalizzazione degli allievi. Questi ultimi hanno anche bisogno di una formazione sociale più qualificata che li abiliti ad impegnarsi nel mondo con una speciale attenzione agli ultimi; potrebbero contribuire in tale direzione una maggiore

attenzione alle problematiche attuali, un potenziamento delle attività di formazione religiosa nell'extrascolastico, la promozione della partecipazione degli studenti e una maggiore apertura ai ragazzi disabili.

I due studi di casi da noi condotti nel 1991-93 (Malizia, Bajzek e Pieroni, 1994) e nel 1995 (Malizia, Frisanco e Pieroni, 1996) hanno **confermato** la valutazione richiamata sopra. Anzitutto, va sottolineato che il giudizio sulla formazione nel suo complesso è assai elevato: tra molto buona e buona. Inoltre, la formazione religiosa e morale è certamente la più apprezzata, ma anche quella culturale è molto valutata. Quanto alla preparazione professionale, bisogna distinguere tra il Centro di Formazione Professionale e la scuola. Nel primo l'indice di gradimento è assai elevato, anche se non dovrebbe essere dimenticato il carattere piuttosto angusto della preparazione che viene fornita. Nelle due scuole cattoliche in questione è questo uno degli aspetti della educazione impartita che è meno apprezzato, anche se la valutazione media è sempre più che sufficiente. In ogni caso esse forniscono con efficacia la preparazione di base. Più trascurata appare la formazione sociale e politica, anche se contribuisce in maniera sufficiente sia all'inserimento dei giovani nella vita sociale, sia alla loro preparazione alla partecipazione attiva alla gestione democratica della società.

La presenza di un chiaro **progetto educativo** costituisce per la maggioranza relativa dei genitori motivo per la scelta delle due scuole cattoliche. Il progetto va però adeguato alle esigenze attuali e la verifica dei suoi impegni va impostata in modo sistematico. Le modalità di intervento formativo si trovano a un livello dignitoso. E' invece la **didattica** che va potenziata: ad eccezione della programmazione tutte le altre metodologie dovrebbero essere usate più frequentemente e con maggiore professionalità.

La **famiglia**, pur ricevendo notevole attenzione dalla due scuole inchieste, non sembra tuttavia al centro della vita delle scuole. La carenza di partecipazione alla vita della scuola è un limite messo in risalto da tutte le componenti. Un'altra richiesta unanime sul lato della domanda è mirata ad una gestione più aperta ai bisogni del **territorio** e delle varie realtà in esso presenti.

2.2.2. La ricerca sulla qualità

La finalità principale della ricerca non era quella di offrire una descrizione della situazione delle scuole e dei CFP; tuttavia l'indagine ha permesso di raccogliere dati interessanti su aspetti centrali del loro funzionamento che cercheremo ora di presentare in maniera sintetica (Malizia, Stenco, De Giorgi e Monni, 2001).

A. Indicazioni generali

Allo scopo di fornire un quadro globale, ci serviremo dei risultati del sondaggio nazionale sulla qualità della scuola cattolica che ha coinvolto tutte le componenti e tutti i livelli della scuola cattolica.

a. Il parere degli studenti/allievi

Lo riportiamo in estrema sintesi, come faremo anche per le altre componenti. Complessivamente gli **studenti/allievi**:

- vedono il ruolo originale della scuola cattolica sia in relazione alla formazione integrale della persona sia nell'attenzione concreta alla persona di ciascun alunno, e una buona percentuale nel quadro educativo e culturale della sintesi tra cultura, fede e vita;
- sono meno consapevoli dei genitori del significato ecclesiale della scuola cattolica e non accentuano in pari misura dei dirigenti l'importanza del ruolo di testimonianza dei docenti;
- chiedono una qualificazione formativa nella direzione sociale e professionale più che in quella etico-religiosa e culturale, almeno nel senso che di queste due ultime non denunciano carenze;
- lamentano l'isolamento della scuola cattolica nel territorio;
- sono più sensibili dei genitori all'apertura socio-religiosa (interculturalità...);
- denunciano con più forza dei genitori carenze nelle strutture e nelle attrezzature didattiche;
- desiderano più collegialità e trasparenza finanziaria;
- non accentuano l'importanza dello scarso interessamento verso la scuola dei genitori;
- sono più consapevoli che non questi ultimi dell'importanza dell'innovazione metodologica e didattica ed evidenziano maggiormente l'inadeguatezza dell'insegnamento.

b. Il parere dei genitori

Globalmente i genitori:

- sono consapevoli che la scuola cattolica ha una sua dimensione ecclesiale e quindi non esaurisce il suo compito nella educazione dei loro figli, ma ha un ruolo originale in riferimento alla fede e alla salvezza; tuttavia, ne vedono la traduzione concreta più nella direzione della formazione integrale della persona di ciascun alunno che in una maggiore accentuazione della dimensione pastorale o sociale di tipo riabilitativo (scuola dei poveri, apertura agli extracomunitari o a particolari situazioni);
- sentono la necessità di un coinvolgimento non solo formale, occasionale e settoriale, confusamente percepiscono che anch'essi si assumono una responsabilità globale e in riferimento a tutta la scuola cattolica e, perciò, avvertono l'esigenza di una presenza strutturata che incida anche nel sociale e nel politico. Al contrario non emerge come si possa superare una situazione generale di scarso interesse: l'importante è notare che i genitori non attribuiscono questa

loro limitata partecipazione educativa alla responsabilità del personale direttivo e docente o al funzionamento degli organi collegiali e di gestione finanziaria;

- domandano una disponibilità (oraria, organizzativa) della scuola che li faciliti nel loro compito educativo e soprattutto desiderano momenti formativi in unione con dirigenti e docenti che li facciano sentire più in sintonia con i momenti essenziali dell'educazione scolastica;
- chiedono che la scuola sia economicamente accessibile;
- desiderano una scuola più aggiornata e attrezzata rispetto alle sfide culturali odierne;
- ne denunciano l'isolamento rispetto al territorio;
- rispettano l'ambito di competenza (programmazione, innovazione metodologica) dei docenti/formatori e dirigenti ed evitano di esprimere un giudizio diretto circa la loro preparazione e aggiornamento;
- sembrano meno consapevoli degli studenti riguardo all'effettiva impostazione dell'insegnamento-apprendimento e delle eventuali alternative e migliorie sul piano didattico e anche sulle scelte culturali di fondo;
- sono meno attenti degli studenti/allievi alla dimensione sociale e professionale della formazione.

c. Le opinioni dei gestori e del personale direttivo

In sintesi, i dirigenti/gestori:

- sono pienamente consapevoli dell'identità culturale ed ecclesiale della scuola cattolica volta alla formazione integrale della personalità attraverso una proposta culturale basata sulla sintesi tra cultura, fede e vita;
- sottolineano gli aspetti comunitari e partecipativi e la responsabilità della formazione professionale ed ecclesiale dei docenti/formatori;
- sono consapevoli della necessità di un ripensamento dei contenuti essenziali di cui sottolineano la dimensione etico-religiosa e sociale;
- lamentano l'isolamento della scuola/centro rispetto al territorio, lo scarso interessamento delle famiglie e le carenze dell'aggiornamento professionale dei docenti/formatori;
- tendono a non mettere in risalto limiti nella collegialità della conduzione, nella programmazione, nella verifica, nella trasparenza finanziaria, nella dotazione di mezzi, nell'apertura della scuola ad altre confessioni cristiane e religioni;
- lamentano lo scarso funzionamento degli organi collegiali;
- desiderano che la scuola/centro conservi il suo carattere popolare;
- sono favorevoli al coinvolgimento dei genitori e degli studenti/allievi nella definizione dei piani dell'offerta formativa.

d. Le opinioni dei docenti/formatori

I docenti/formatori:

- sono consapevoli dell'identità culturale ed ecclesiale della scuola cattolica, volta alla formazione integrale della personalità attraverso una proposta culturale basata sulla sintesi tra cultura, fede e vita;
- sottolineano la necessità di una qualificazione della formazione in direzione culturale, interculturale e professionale più che etico-religiosa;
- lamentano l'isolamento della scuola rispetto al territorio, lo scarso interessamento delle famiglie e le carenze dell'aggiornamento professionale;
- tendono a evidenziare limiti nella collegialità della conduzione, nella programmazione, nella trasparenza finanziaria, nella dotazione di mezzi;
- tendono a non mettere in risalto carenze nel funzionamento degli organi collegiali, nel coinvolgimento dei genitori e degli studenti, nella verifica, nella necessità che la propria professionalità sia integrata da una testimonianza di vita coerente;
- sono per l'apertura della scuola a studenti e allievi di altre confessioni cristiane e religioni.

e. Una nuova domanda educativa per la scuola cattolica

I risultati del sondaggio confermano che essa è percepita come **un'opportunità formativa** che aumenta le possibilità dei giovani di autorealizzarsi e quelle dei genitori di esercitare meglio le loro responsabilità di padri e madri (Malizia, 2001). Si tratta di una domanda educativa che va rilevata e interpretata nei suoi tratti essenziali che vengono qui di seguito indicati:

- priorità assegnata alla formazione integrale della persona;
- offerta culturale e formativa basata sulla sintesi tra fede, cultura e vita;
- servizio non autoreferenziale, ma efficace in rapporto a finalità di eccellenza qualitativa o anche a quelle della socializzazione religiosa ed ecclesiale perché svolto in integrazione con la realtà socio-economica, culturale ed educativa del territorio e funzionale (ma non passivamente) ad un inserimento nella vita attiva e nella società;
- accoglienza e attenzione alle esigenze individuali;
- capacità di essere veramente comunità educante;
- promozione di forme specifiche di partecipazione.

In conclusione si può dire che da tutti i suoi soggetti la scuola cattolica è percepita come valida non solo se funzionante, ma proprio perché libera e quindi espressione condivisibile del progredire della società civile. “Il binomio parità-libertà introduce elementi di innovazione non episodici o parziali, ma sostanziali e generali da adottarsi come criteri di riforma e di rifondazione complessiva del sistema stesso in quanto inquadrano l'educazione e l'istruzione scolare nel complesso dei rapporti tra Stato e società civile” (CSSC, 2000, p.300).

B. Qualità a confronto nella FIDAE

L'immagine della scuola cattolica che viene restituita dalla ricerca sulla qualità è quanto mai variegata (Malizia, Stenco, De Giorgi e Monni, 2001).

Lo spirito e le motivazioni originarie sembrano essersi spesso assai *attenuate*, e ciò a causa delle mutate condizioni storiche o per l'evidente prevalere di un aspetto, all'origine magari soltanto funzionale, su altri che all'epoca della fondazione risultavano invece dominanti.

Lo sforzo di costruire e proporre i "progetti educativi", ha enfatizzato alcuni aspetti di ordine pedagogico - e in qualche raro caso anche didattico - insiti nelle motivazioni che stanno alla base della vita delle scuole, motivazioni cui erano particolarmente sensibili i Fondatori. In alcuni casi, si è fatto uno **sforzo di "adeguamento"** delle istanze originarie alla situazione odierna, anche se - bisogna dirlo - il carisma pare più che altro emergere grazie al coinvolgimento ed alla passione di religiosi impegnati nell'azione educativa e culturale. Sembra cioè che il carisma non sia ancora adeguatamente interpretato come criterio del fare cultura e del produrre e gestire strutture specifiche per le proprie scuole, ma sia recuperabile su altri piani per essere poi riportato nella scuola come strumento ulteriormente animativo delle persone.

Le ragioni che stanno all'origine di una fondazione appaiono molto **diversificate**: se la maggior parte delle scuole cattoliche è nata nella temperie storico-culturale del XIX secolo ed è pertanto permeata da attivismo solidaristico caritativo, ben diverse sono le dimensioni ambientali e le condizioni che le hanno motivate. Risentono alcune dell'essere frutto di una generosa risposta ad un problema concreto proprio di una situazione specifica e di un momento particolare. Per altre, all'inizio sta un disegno originale, un'utopia creativa, che ha sviluppato un modello da incarnare in situazioni reali; e l'esperienza iniziale, esempio o modello, ha condizionato e, in certo modo, condiziona tutt'oggi l'azione, l'organizzazione, la presenza attiva nel contesto sociale.

Certamente, un tratto che le unisce riguarda la difficile **storia dei rapporti** che tutte hanno avuto **con lo Stato liberale** e l'ostilità o, quanto meno, la diffidenza che, dall'Unità d'Italia, ha diviso scuole cattoliche ed amministrazione statale: tale spettro comune di storia fa sì, ancor oggi, che le scuole cattoliche debbano in qualche modo giustificare la propria esistenza e ciò le conduce anche a qualche tentazione isolazionistica. Il fraintendimento della scuola cattolica nella storia dell'800 sembra nascere da un pregiudizio paradossale se lo si pensa come contemporaneo al sorgere delle moderne democrazie. Le scuole cattoliche infatti non furono pacificamente accettate come espressione di un diritto che è di tutti e per tutti semplicemente perché non si voleva un pluralismo di istituzioni e il dinamismo autocreativo della società civile. Esse quindi sono state costrette a porsi su un piano privatistico e a ricercare o produrre giustificazioni al proprio esistere, non derivandole da un diritto nativo o da una caratteristica germinale, ma dalle funzioni suppletive esercitate di volta in volta. Questo ha nuociuto molto alla chiarezza della loro identità specifica: sembrerebbe quindi che la scuola cattolica sia stata accettata dallo Stato solo in quanto camuffata da servizio assistenziale di settore.

Un contributo a questa storia di separatezza naturalmente viene offerto dalla **questione economica**. Una scuola cattolica dispone di risorse notevolmente inferiori rispetto alla scuola statale, ha difficoltà ad ampliare il proprio "target" indirizzandosi ai meno abbienti, per la necessità di provvedersi di fondi anche tramite le rette, e giustifica in questo modo pure la povertà delle risorse che mette a disposizione per la qualità della formazione professionale dei suoi docenti.

Pur condividendo queste ultime difficoltà, alcune scuole sembrano essere più **dinamiche**: si pongono in posizione dialettica rispetto alle statali, non accettano il ruolo di "Cenerentole", ma usano strategie più aggressive, presentandosi come strutture d'avanguardia, ricercano certificazioni e rapporti internazionali, tentano di sfruttare al meglio la condizione di "leggerezza burocratica" nella quale si trovano; rivendicano infine il loro spazio nell'ambito del sistema formativo. In questo campo le organizzazioni della scuola cattolica svolgono un ruolo di stimolo e di raccordo.

Il campo delle relazioni con l'esterno è quello considerato oggi come **il più bisognoso di miglioramento** e sviluppo; in effetti, diversi istituti si cimentano in esperienze nuove, anche se non mancano ancora preoccupazioni, diffidenze e timori di essere "colonizzati", e ciò non soltanto da parte del mondo laico, ma, qualche volta, anche delle istituzioni e comunità ecclesiali. Per quanto riguarda il territorio in senso lato - risorse ed istituzioni - si vanno stabilendo rapporti, ma le informazioni organiche fornite dalle scuole riguardano soprattutto iniziative di raccordo scuola-lavoro. Più difficili paiono le relazioni con le scuole statali, spesso viziate dalla condizione di subalternità cui le scuole cattoliche sono state sottoposte dalla tradizione amministrativa pubblica.

In sostanza si tratta più di un rapporto con il territorio in quanto cercato dalla scuola cattolica ai fini di conoscenza della propria proposta educativa e non tanto di **un rapporto "dal" territorio** in cui la comunità locale si propone come capace di produrre stimoli vitali e criteri di giudizio sulla vita e sulle realtà associate. Prova ne sia che le culture locali, la storia locale ecc. paiono non avere incidenza educativa sulla proposta di base della scuola cattolica.

Si potrebbe parlare di qualche cosa di simile anche per quanto riguarda il livello ecclesiale, soprattutto se riferito alle Chiese locali, alle diocesi, e, ancor più, alle **parrocchie**. Infatti, il timore di perdere la propria identità facendosi coinvolgere nel contesto e nell'organizzazione locale da un lato, dall'altro la diffidenza verso istituzioni che dipendono da un'autorità religiosa diversa da quella competente per territorio, crea tuttora qualche difficoltà, anche se non tutto il problema è riconducibile a questo. Forse il nucleo duro del problema consiste ancora e sempre in una mancata chiarificazione del rapporto tra una pastorale intesa prevalentemente come proclamazione e testimonianza di valori e una educazione che, essendo scolastica, non può non essere "mediazione culturale".

Pesa, poi, la non conoscenza reciproca, ad esempio tra scuola e parrocchia/e del territorio e il reciproco ignorarsi, spesso cosciente e voluto. Che questa situazione sia avvertita come problematica - e oggi in modo maggiore che anche soltanto un paio d'anni fa - lo dimostra lo sforzo sincero che diverse scuole stanno facendo per stabilire contatti con diocesi e parrocchie. Sembra quindi sia ancora molto lungo e

difficoltoso, ma necessario quel cammino richiesto da più parti - in particolare dal Papa - che porti la scuola cattolica ad essere integrata nella pastorale ordinaria della Chiesa (Giovanni Paolo II, 2000, n.4).

Le dimensioni dell'istituzione sembrano giocare un ruolo **molto importante** rispetto alla sua capacità di interagire, all'interno come all'esterno, e si possono pertanto ritenere indicative per quanto riguarda la qualità della scuola cattolica. E' d'uso l'espressione, un po' scherzosa, del "piccolo è bello", ma, se si considerano i materiali della ricerca, ciò è vero soltanto in parte. Per la scuola cattolica, nel suo complesso, vale sicuramente, nel senso che, non sottoposta alla burocrazia impersonale dell'amministrazione statale, vive rapporti, soprattutto interni, basati più sulle dimensioni umane e sulle relazioni interpersonali. E' vero però che vi è anche un rovescio della medaglia, e ci si lamenta qua e là di un certo personalismo e di scarsa democrazia nella gestione; al contrario, una grande organizzazione, distanziando i soggetti e distribuendo in vario modo le funzioni, attutisce gli scontri tra le persone.

Bisogna poi considerare che la diversità di dimensione tra le scuole cattoliche può dar luogo a **differenze davvero notevoli**: vi sono infatti grandi istituti, con migliaia di alunni, e piccole scuole che non raggiungono neppure un centinaio di utenti. Queste ultime sono - in genere - quelle che si trovano oggi in maggiori difficoltà economiche, soprattutto se collocate in aree urbane/metropolitane, dove debbono subire la concorrenza non soltanto delle scuole statali, ma anche delle "consorelle" cattoliche.

Con la nuova legislazione e l'inserimento a pieno titolo nel sistema formativo si ha una sorta di **riscatto dalla sudditanza** al sistema scolastico statale. Questo però va pagato con una riduzione della frammentazione, poiché le piccole scuole non potranno dotarsi degli strumenti e delle strutture adeguate. E' necessaria allora l'alleanza tra scuole, ma non sembra così facile.

Incominciamo dalla **dirigenza**. Questa, contrariamente alla scuola di Stato, non è incarnata da soggetti tra loro legati da una linea gerarchica unitaria e sequenziale, ma le diverse funzioni, didattica, amministrativa, gestionale, responsabilità giuridica, ecc. sono distribuite tra più dirigenti non sempre tra loro sovraordinati; spesso, alcuni di loro non appartengono alla linea gerarchica della scuola, magari non risiedono neppure presso l'istituto, ma sono autorità nell'ambito della Congregazione o della Chiesa locale. Ciò rende difficile comprendere chi abbia potere di indirizzo e di controllo su tutta la scuola e a chi competa la responsabilità complessiva della qualità scolastica.

L'ultima osservazione riguarda la problematicità della **gestione finanziaria**, che, in più casi, unisce in un unico contenitore onnicomprensivo risorse e costi dell'istituto e della casa religiosa, dando a volte un'impressione esattamente contraria a quella che è la realtà. Infatti, è noto come non siano le scuole che mantengono i religiosi, ma il contrario.

3. Osservazioni conclusive

In sintesi si può concludere che nella scuola cattolica il *metodo educativo*:

- pone al centro la persona umana nella sua singolarità, libertà, relazionalità, trascendenza, storicità, potenzialità di sviluppo e contingenza;
- alla luce della fede in Cristo poggia sulla ragione, religione, amorevolezza, dialogo, accompagnamento, paternità;
- si realizza mediante relazioni significative all'interno della comunità educante dove ciascuno ha un suo specifico e diverso ruolo e responsabilità;
- è aperto alla speranza e quindi alla educabilità, è promozionale ed è costruito sulla preventività;
- valorizza il tesoro della esperienza accumulata nei secoli di vita delle varie congregazioni ed è aperto alle provocazioni della modernità e della post-modernità;
- si precisa nella definizione della qualità educativa dei rapporti interpersonali, delle situazioni organizzative istituzionali, dei valori di riferimento.