



FIDAE

FEDERAZIONE ISTITUTI
DI ATTIVITÀ EDUCATIVE

docete

“La Buona scuola”
e la verifica della parità

L’Erasmus+ : una sfida
e un’opportunità
per formare europei

Card. Tagle: “Scuole
e chiese, fulcro della
ricostruzione sociale”

Le parole della scuola:
“tolleranza”

2

ANNO I

NOVEMBRE-DICEMBRE 2016



- Rappresenta gli Istituti di Educazione e Istruzione di ogni ordine e grado, dipendenti o riconosciuti dall'Autorità Ecclesiastica.
- Non ha finalità di lucro. Promuove attività di formazione, aggiornamento, sperimentazione, innovazione e di coordinamento.
- Edita il periodico DOCETE (organo ufficiale della Federazione), Quaderni FIDAE, Notiziario, CD.
- Rappresenta gli Istituti federati presso le Autorità religiose e civili, nazionali ed internazionali.
- È membro dell'OIEC (Office International de l'Enseignement Catholique), del CEEC (Comité Européen pour l'Enseignement Catholique), del CNSC (Consiglio Nazionale Scuola Cattolica della CEI), del CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione).
- È ente di formazione accreditato presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

MEMBRI DEL CONSIGLIO NAZIONALE FIDAE 2015-2018

Kaladich Virginia	Presidente Nazionale	Denora Vitangelo	Presidente Regionale
Beneduce Francesco	Vice-presidente Nazionale		Piemonte-Valle d'Aosta
Macrì Francesco	Vice-presidente Nazionale	Ferraroli Alessandro	Presidente Regionale
Forzoni Andrea	Segretario Nazionale		Emilia Romagna
Netti Pasquale	Tesoriere Nazionale	Mangiapane Salvatore	Presidente Regionale Sicilia
		Martucci Luigi	Presidente Regionale
Alfieri Anna Monia	Presidente Regionale		Calabria
	Lombardia	Oddone Giuseppe	Presidente Regionale Liguria
Bertoli Fernanda	Presidente Regionale	Piras Pietro Paolo	Presidente Regionale
	Friuli Venezia Giulia		Sardegna
Biella Clara	Consigliere Nazionale	Prencipe Carmela	Presidente Regionale
Borsato Sergio	Presidente Regionale		Toscana
	Trentino	Rizzi Alberto	Consigliere Nazionale
Buscain Ines	Presidente Regionale	Rizzuto Anna	Consigliere Nazionale
	Marche-Umbria	Tagliavini Grazia	Presidente Regionale Lazio
Cavaliere M. Chiara	Consigliere Nazionale	Vitulli Andrea	Presidente Regionale Veneto
	– verbalizzante	Zippo Angelica	Presidente Regionale
Cecere Giacomo	Presidente Regionale Puglia		Abruzzo-Molise
Contessotto Francis	Consigliere Nazionale	Laura Belisari	Segreteria F.I.D.A.E.
De Boni Sebastiano	Consigliere Nazionale	Francesco Graziani	

SOMMARIO

- 2** **EDITORIALE DEL PRESIDENTE** La scuola paritaria, vero strumento per la crescita integrale
VIRGINIA KALADICH
- 3** **EDITORIALE DEL DIRETTORE** Eppur si muove!
Piccoli passi verso l'uguaglianza
GIANNI EPIFANI
- 4** **ATTUALITÀ** La parità scolastica e il Piano straordinario per la verifica dei requisiti...
GIAN ANTONIO LUCCA
- 11** GIUSEPPE MAFFEO Erasmus+: un'opportunità da conoscere e non perdere
- 17** **L'INTERVISTA** Card. Tagle: "Scuole e chiese, fulcro della ricostruzione sociale"
VINCENZO FACCIOLI PINTOZZI
- 20** **L'OPINIONE** Docenti: la "questione" dell'abilitazione
EMANUELE MONTEMARANO
- 25** **EDUCARE** Confini, incontri e terre comuni: costruire co-educazione...
OMBRETTA ZANON
- 29** STEFANIA CAREDDU Il sogno dei maestri di strada
- 33** **STORIE** Un'esperienza da ripetere
CLARA BIELLA
- 38** COMUNITÀ EDUCANTE DELL'ISTITUTO La scuola per tutti: 400 anni della scuola popolare più antica d'Europa
CALASANZIO DI FRASCATI
- 44** **UNO SGUARDO FUORI** Fede e allegria: la ricetta vincente per risollevare il Sudamerica
LUCIA CAPUZZI
- 48** **LE PAROLE DELLA SCUOLA** TOLLERANZA
LUCETTA SCARAFFIA
- 50** **LE PAROLE DEL PAPA** Papa Francesco: "Al mondo non serve una scuola selettiva"
- 51** **CINEMA** La strada verso casa
ALESSANDRA DE TOMMASI
- 53** **LIBRI** Un filo di Arianna nel labirinto normativo
MARIA LUISA RINALDI
- 55** **POSTA**
vk



VIRGINIA KALADICH
Presidente nazionale
della FIDAE

La scuola paritaria, vero strumento per la crescita integrale

Un nuovo numero di *Docete* che ci arriva tra le mani mentre stiamo celebrando alcuni eventi importanti: udienza con Papa Francesco, inaugurazione Sala Padre Antonio M. Perrone, Convegno e Assemblea annuale.

Innanzitutto un grazie ai Padri Scolopi, Congregazione di appartenenza di P. Perrone, che hanno saputo offrire, con dedizione e competenza, nel corso degli anni, un grande contributo non solo alla FIDAE, ma anche alla scuola e alla società. Per questo abbiamo chiesto alla Comunità educante dell'Istituto Calasanzio di Frascati di parlarci dei quattrocento anni che li ha visti in prima fila nella scuola intesa «come preparazione a vivere bene la vita; l'istruzione aperta a tutti come strumento di progresso sociale e civile».

Un impegno, quello della scuola, che deve trovare una giusta inter-azione con la famiglia, questo il contributo offerto da Umbretta Zanon.

Crediamo fortemente nel ruolo della scuola per la crescita integrale dei nostri ragazzi e gli esigui mezzi finanziari non devono demotivarci, ecco perché, anche in questo numero, presentiamo esperienze di finanziamenti per le paritarie. Abbiamo dato spazio alla presentazione del progetto Erasmus che vede la FIDAE nazionale pienamente coinvolta.

Non potevano mancare spunti di studio-riflessione in ambito normativo per quanto riguarda le visite ispettive e l'abilitazione dei docenti, a proporceli saranno Gian Antonio Lucca ed Emanuele Montemarano.

Le varie rubriche, anche in questo numero, ci offrono stimoli utili per riflessioni da proporre a genitori, docenti, studenti... Ogni suggerimento e contributo può aiutarci ad avere sempre più uno sguardo attento a rendere la scuola paritaria cattolica pienamente inserita nel sistema pubblico di istruzione. *Duc in altum!*



GIANNI EPIFANI

Direttore responsabile
di *Docete*

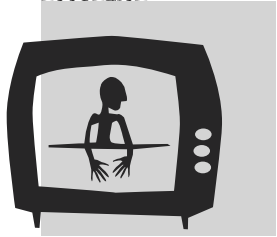
Eppur si muove! Piccoli passi verso l'uguaglianza

Nonostante tutto sembri fermo alla legge sulla parità, con le sue prospettive e aspettative mai realizzatesi pienamente, nonostante la sensazione che mai nulla muti, che i problemi e le difficoltà aumentino invece di scemare, che le diversità di trattamento tra scuole, statali e non, siano una costante irreversibile – a giudicare dagli eventi e della norme –, nonostante questo insomma qualcosa si muove e sta cambiando per le scuole paritarie italiane; le circostanze stanno evolvendo e progrediscono, a piccoli passi, verso un concetto di parità non più solo teorico.

Due recenti segnali lo provano in modo significativo: la finanziaria per il 2016, che ha previsto un innalzamento dei contributi per le istituzioni scolastiche paritarie, e un recente bando del Miur relativo ai fondi Pon che ha aperto, seppur sotto condizione, anche a queste scuole l'accesso ai finanziamenti europei.

È vero, la strada è ancora lunga. Le disparità rispetto alla scuola statale sui fronti degli oneri e dei diritti sono ancora tante e sono lapalissiane (penso alla formazione dei docenti, ai contratti di lavoro, agli oneri sulla sicurezza degli edifici, ai soldi per l'alternanza o per il Clil), ma il cammino può dirsi iniziato, con una consapevolezza e un'attenzione nuove e fruttuose.

Accogliamo, allora, con soddisfazione e fiducia queste piccole ma importanti novità senza smettere, tuttavia, di reclamare con forza condizioni uguali per tutte le scuole e tutti gli studenti.



GIAN ANTONIO LUCCA

Già Dirigente tecnico
MIUR

LA PARITÀ SCOLASTICA E IL PIANO STRAORDINARIO PER LA VERIFICA DEI REQUISITI NELLA "BUONA SCUOLA"

Le visite da parte dei dirigenti tecnici alle scuole italiane sono occasione per l'Amministrazione di conoscere da vicino alcune buone pratiche in atto nelle scuole paritarie. Ma possono essere colte anche come una opportunità di confronto, per capire come migliorare la propria azione.

Nel sistema dell'istruzione pubblica l'apertura e il funzionamento di scuole private sono stati, perlomeno dall'Unità d'Italia, una facoltà riconosciuta dallo Stato a enti e privati. Con la Costituzione repubblicana del 1948 tale facoltà è divenuta un diritto fondamentale dei cittadini, sia come singoli, che organizzati in corpi autonomi (art. 33 C). La legge n. 62/2000, intervenuta per dare piena attuazione al citato articolo 33, afferma il principio che il "sistema nazionale dell'istruzione" è formato, parimenti, dalle scuole statali e dalle scuole gestite da enti e da privati; il riconoscimento di queste ultime è subordinato alla rispondenza rispetto a condizioni prescritte all'art. 1, comma 4.

IL CONTROLLO SULLA PARITÀ

Una volta posti i diritti e le condizioni per l'apertura di scuole non statali in un sistema di parità, viene affer-

mato anche un diritto-dovere di vigilanza da parte dello Stato sul loro funzionamento. In particolare, la legge 62/2000 pone in capo al "Ministero della pubblica istruzione" il compito di accertare "l'originario possesso e la permanenza dei requisiti per il riconoscimento della parità" (art. 1, comma 6). A seguito della cosiddetta "riforma Bassanini" (legge n. 59/1997), tale compito è stato demandato, dal 2001, agli Uffici Scolastici Regionali, che operano attraverso i propri organi amministrativi e tecnici (art. 6, D.P.R. 6 novembre 2000, n. 347).

La prima forma di controllo viene espletata in sede istruttoria delle domande di parità presentate dai gestori di scuole non statali. Si tratta di un controllo preventivo, condotto su base documentale, salvo eventuale sopralluogo alla struttura destinata ad ospitare la scuola.

Per quanto riguarda il funzionamento delle scuole già riconosciute, la verifica viene condotta con diverse modalità: *in*

primis partendo dalla comunicazione che esse sono tenute a fare entro il 30 settembre di ogni anno, che costituisce una fonte preziosa di conoscenza per l'Amministrazione; altra forma è quella delle visite ispettive *in loco*, effettuate su campioni di scuole.

Il controllo ordinario sul “mantenimento dei requisiti” concerne gli elementi caratterizzanti l'istituzione scolastica paritaria, fissati dalla legge 62/00 e precisati con le norme regolamentari sulla parità

LA VIGILANZA

Circa la vigilanza sulle scuole paritarie, dopo una prima organica definizione del settore delineata con la C.M. 18/03/2003, n. 31, i successivi e vigenti DD.MM. n. 267/2007 e n. 83/2008 prevedono controlli in loco disposti dagli Uffici Scolastici Regionali, da svolgere “mediante apposite verifiche ispettive che potranno essere disposte in qualsiasi momento” (D.M. 267/07, art. 3, c. 6).

Gravi irregolarità o il perdurare di carenze riscontrate, da notificare in ogni caso ai Gestori, possono comportare nei casi più gravi la revoca della parità (D.M. n. 267 cit., art. 4).

Analoghe forme di controllo sono previste per le scuole iscritte all'Albo regionale delle scuole non paritarie, istituito con l'art.1 bis, comma 4, della legge 3 febbraio 2006, n. 27, poi regolamentate dal D.M. 29 novembre 2007, n. 263.

scolastica (D.M. 29 novembre 2007, n. 267 e relative linee-guida emanate con D.M. n. 83 del 10 ottobre 2008).

“LA BUONA SCUOLA” E IL PIANO STRAORDINARIO DI VERIFICA DELLA PARITÀ SCOLASTICA

L'immagine e il credito dei tanti istituti scolastici paritari che operano con onestà e che portano avanti ogni giorno, tra grosse difficoltà, l'impegno di istruire e di educare i giovani è stato danneggiato, negli ultimi anni, dalle notizie sui cosiddetti diplomifici. Istituti che, ottenuta la parità, magari presentando requisiti solo formalmente adeguati alle prescrizioni di legge, hanno come attività reale quella di facilitare il conseguimento del titolo finale di studio a studenti più o meno regolari.

La legge 107/2015 è intervenuta prevedendo, all'art. 1 comma 152 un “un piano straordinario di verifica della permanenza dei requisiti della parità scolastica [...]” incentrato su:

a) “coerenza del piano triennale dell'offerta formativa con quanto previsto dalla legislazione vigente”;

b) “rispetto della regolarità contabile e del principio della pubblicità dei bilanci e...”;

c) rispetto “della legislazione in materia di contratti di lavoro”.

La stringata e apparentemente chiara enunciazione racchiude, però, aspetti complessi e di non semplice interpretazione.

Per quanto riguarda il primo punto, il campo di attenzione, e quindi soggetto a verifica, è sicuramente vasto, dato che il PTOF racchiude praticamente l'intero complesso organizzativo-formativo della scuola.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche comporta un certo grado di libertà nel progettare l'offerta formativa, ma su alcuni punti l'ordinamento dato dalle norme è preciso e vincolante; fra questi, il piano di studi (la declaratoria dell'indirizzo) e il quadro orario delle discipline. Per quanto riguarda le scuole secondarie di II grado, le discipline obbligatorie e il loro monte-ore annuale sono fissate negli allegati ai Decreti regolamentari del 2010 e successive integrazioni. All'autonomia scolastica è concesso di modificare il monte-ore di una o più discipline, ma entro il limite del 20%, consentendo di potenziarne alcune o di introdurne altre non previste (es., una nuova lingua straniera). Non va, però, cancellata né ridotta oltre il 20% alcuna disciplina obbligatoria, né può essere "limato" il monte ore-annuale, magari riducendo di alcuni minuti le ore di lezione; si potranno sì modularizzare alcuni insegnamenti nel corso dell'anno, ma alla fine il monte-ore deve corrispondere a quello previsto e obbligatorio.

Allo stesso modo, gli indirizzi di studio attivati debbono essere quelli riconosciuti dall'USR e conformi ai piani di studio previsti dai Decreti regolamentari.

Il mancato rispetto di ciò costituisce, naturalmente, una importante irregolarità.

Naturalmente, la scuola ha facoltà di potenziare la propria offerta aggiungendo in orario supplementare ore per nuove discipline o per rafforzare alcuni insegnamenti, così da conferire all'indirizzo paritario una particolare curvatura.

Meno semplice è definire il requisito riferito al bilancio e alla sua pubblicità. Spesso la pubblicità del bilancio è intesa *tout court* come pubblicazione sul sito della scuola. Ma questa interpretazione non appare scontata.

La legge della parità prescrive, in modo molto sintetico, la "pubblicità dei bilanci". I decreti regolamentari del 2007 e del 2008 declinano questa prescrizione come "*impegno ad adottare un bilancio della scuola conforme alle regole della pubblicità vigenti per la specifica gestione e comunque accessibile a chiunque nella scuola vi abbia un interesse qualificato*". Circa quest'ultimo rimando alle "regole della pubblicità vigenti", sino alla legge 107 l'unica diversa normativa che impone la pubblicità dei bilanci nel campo dell'attività privata è quella che riguarda le società iscritte nel Registro delle Camere di Commercio, Industria e Artigianato, cui sono tenuti i gestori che siano imprese o cooperative. Ma in questo caso, la "pubblicità" si traduce nell'obbligo di trasmettere il bilancio dell'impresa al Registro e nella possibilità da parte di terzi di chiederlo in visione/copia (e questo non a titolo gratuito). Per le scuole gestite da altri soggetti giuridici, come le associazioni ed enti *no*

profit, per i quali non vi sono norme di pubblicità di bilancio, bensì solo l'obbligo di approvazione da parte dell'assemblea dei soci (cfr art. 20 del CC), la pubblicità si traduce essenzialmente come l'obbligo da parte del gestore di far accedere al bilancio non chiunque, ma chi detenga un "interesse qualificato", come ad es. i genitori-utenti.

La legge 107/15 afferma un obbligo per le scuole più preciso: rendere pubblico il proprio bilancio tramite il suo inseri-

zionale dell'istruzione. Tuttavia, la costituzione del "Portale unico", destinato a raccogliere i dati di tutte le scuole pubbliche – compresi quelli di bilancio – che, una volta collocati sul portale e quindi resi di dominio pubblico, "non possono più essere oggetto di richiesta alle istituzioni scolastiche" (comma 136 dell'art. 1), non è ancora avvenuta.

Pertanto, il termine "bilancio pubblico" non comporta ancora un inequivocabile obbligo di pubblicazione sul web.

Naturalmente, l'accesso è pieno per chi ha compiti di vigilanza/ispezione, ossia l'Amministrazione e gli incaricati dell'accertamento/ispezione.

In secondo luogo, si sorge la domanda: come va predisposto un bilancio scolastico? Se la risposta è alquanto semplice per una scuola statale, per la quale vi sono disposizioni assai numerose e dettagliate (cfr D.I. n. 44/2001), per le scuole paritarie la questione si fa più complessa, in quanto i soggetti gestori hanno natura giuridica non

omogenea e sottostanno a norme di settore diverse (i gestori-Comune afferiscono alla norme di contabilità degli enti locali; i gestori-impresa alle norme sui bilanci d'impresa, ecc.), senza contare il fatto che

I CONTRIBUTI ANNUALI

Legata al bilancio delle scuole paritarie è la controversa questione che ha riguardato quest'anno l'assegnazione ad esse dei contributi annuali per il funzionamento. La definizione dei criteri di assegnazione dei fondi sul cap. 1477 dell'e.f. 2016 dà peso alla determinazione del 'costo medio per studente', alle scuole paritarie riconosciute senza scopo di lucro (o meglio, operanti "con modalità non commerciali"), cui va una parte preponderante di finanziamento; tale condizione si verifica se il corrispettivo medio percepito dalla scuola paritaria sia inferiore al costo medio per studente annualmente pubblicato dal MIUR (D.M. n. 367/16, art. 5, c. 3). Per tale condizione è stata chiesta nel giugno 2016 solo una auto-certificazione, ma un'eventuale verifica a consuntivo sui costi effettivamente sostenuti per alunno dovrebbe essere fatta sulla base di una analisi del bilancio.

alcuni gestori, sia pubblici che privati, gestiscono attività sia scolastiche che non scolastiche, che confluiscono in un unico bilancio. Alcune indicazioni, sia pure schematiche, su come vada formato il bilancio di una scuola paritaria erano date nella C.M. 18 marzo 2003 n. 31 (punto 3.3.); queste si devono ritenere superate, non solo per il successivo avvento dei DD.MM. n. 267/07 e 83/08, ma anche per il passaggio dal “bilancio contabile” al bilancio sociale”, previsto dalla Direttiva della Funzione Pubblica del 17 febbraio 2006 per tutte le amministrazioni pubbliche (nella cui fattispecie rientrano le scuole paritarie in quanto esercitanti una funzione pubblica nel campo dell’istruzione).

Circa lo schema da seguire nella formulazione del bilancio (programma preventivo e conto consuntivo), resta poi sempre aperta la necessità di coordinare eventuali schemi regolamentati per i bilanci delle scuole paritarie con le disposizioni di settore cui debbono sottostare alcuni soggetti giuridici gerenti scuole (come le imprese, le cooperative, gli enti locali), i cui bilanci debbono seguire

schemi precisi ma poco adatti a descrivere la gestione di una scuola.

Data la specificità e complessità della materia, l’Ufficio Scolastico Regionale potrebbe affiancare i dirigenti tecnici con consulenti esperti, es. revisori contabili appartenenti all’Amministrazione. Ma, per i motivi detti, i questi ultimi elementi citati al comma 152 non sono ancora ben chiaramente definiti, e quindi una loro verifica ispettiva dovrà tenere conto di questo stato di cose.

IL DATO “FREQUENZE” *L’analisi della “discrepanza” indicata al comma 152 della legge 107/2015 parte dal dato “frequenze” inserite nell’Anagrafe Nazionale Studenti, che tutte le scuole pubbliche, sia statali che paritarie, sono tenute ad inserire sulla piattaforma SIDI ai fini del controllo dell’obbligo dell’istruzione (per le scuole paritarie il dato “frequenze” costituisce poi anche un parametro per l’assegnazione dei contributi, cfr D.M. 3 giugno 2016, n. 367, art. 8, comma 3).*

Tale dato è messo in rapporto con gli esiti degli esami di Stato: dall’incrocio dei dati possono emergere valori significativi sia nel rapporto fra diplomati e iscritti alle classi iniziali, sia nella distribuzione degli iscritti nelle cinque classi del corso (si potrebbe cogliere, ad es., la c.d. “piramide rovesciata”, ossia l’incremento degli studenti che si registra andando verso le classi terminali; rovesciata, in quanto nelle scuole statali si ha generalmente un decremento di studenti dalle prime alle ultime classi, dovuta ad abbandono dopo l’obbligo, passaggi al sistema formativo-professionale o di permanenza nelle classi iniziali a seguito di bocciature.

Il terzo elemento riguarda l'obbligo che il personale docente nelle scuole paritarie sia regolarizzato con un contratto di lavoro individuale stipulato sulla base di uno dei Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro del settore scuole non statali. Il rapporto lavorativo viene attestato anche dal DURC (documento unico regolarità contributiva, con validità di 120 giorni dal rilascio), che attesta la regolarità dei versamenti previdenziali-assicurativi per i dipendenti; questo documento è comunque oggetto di controllo da parte degli uffici finanziari degli USR, dato che se non fosse regolare la posizione contributiva del gestore, il pagamento dei contributi ministeriali non potrebbe poi essere convalidato dalle competenti Ragionerie Territoriali dello Stato.

Naturalmente, anche se non espressa dalla legge 107, s'intende inclusa la verifica di ogni altro aspetto costituente le condizioni di esercizio della parità scolastica: gli elementi che attengono all'edificio (agibilità e adeguatezza igienico-sanitaria), ai titoli di studio e all'abilitazione dei docenti, agli organi collegiali costituiti (non necessariamente formati in modo identico a quello delle scuole statali, ma comunque *"improntati alla partecipazione democratica per il processo di attuazione e sviluppo del piano dell'offerta formativa"*, e il cui funzionamento va attestato da verbali firmati), all'adozione di un regolamento di istituto in cui siano regolate anche le misure disciplinari per gli studenti, secondo Statuto degli studenti e delle studentesse. Sono,

poi, oggetto di verifica l'effettiva presenza degli studenti in classe e la corrispondenza nei registri, la loro carriera, gli esami di idoneità o i trasferimenti da altre scuole che abbiano comportato un passaggio di indirizzo.

Il tutto dev'essere documentato nei fascicoli degli studenti, del personale docente e nei verbali d'esame di idoneità. È fondamentale, quindi, che la scuola conservi in modo ordinato e di pronto reperimento tutta la documentazione, in modo da essere ostensibile al momento dell'eventuale visita ispettiva.

Il piano di verifica, pur riguardante l'universo delle scuole paritarie, secondo l'indicazione esplicitata nella legge è diretta prioritariamente alle scuole secondarie di II grado *"caratterizzate da un numero di diplomati che si discosta significativamente dal numero degli alunni frequentanti le classi iniziali e intermedie"* (art. 1, c. 152).

Tale scostamento, quando sia 'significativo' (anche se non è quantitativamente precisato), viene assunto come un indice che caratterizza, o che potrebbe segnalare, i cosiddetti 'diplomifici'. Ogni USR ha quindi proceduto al calcolo degli scostamenti, individuando così il campione di scuole da inserire nel piano di verifica, secondo una previsione triennale.

Si tiene inoltre conto di altre situazioni, magari riscontrate nelle corso di precedenti ispezioni e/o della vigilanza ispettiva sugli esami di Stato.

«L'immagine e il credito dei tanti istituti scolastici paritari che operano con onestà e che combattono le difficoltà per educare tanti giovani è stato danneggiato, negli ultimi anni, dalle notizie sui cosiddetti diplomifici. Istituti che, ottenuta la parità, hanno come attività reale quella di facilitare il conseguimento del titolo finale di studio»

LE PRIME VERIFICHE

Per il primo anno, ossia il 2015/16, il campione a livello nazionale è risultato piuttosto consistente: 532 scuole, variamente distribuite nelle regioni, a seconda della consistenza delle scuole secondarie e di situazioni particolari.

L'attuazione dell'impianto generale del piano, definito dal MIUR nel novembre 2015, è stata curata dai Direttori Generali degli USR, con il conferimento di incarichi ispettivi ai dirigenti tecnici.

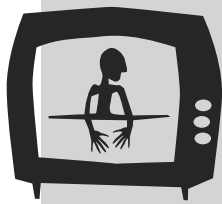
La prima tornata di visite è stata avviata nel primo semestre del 2016 e si è conclusa, come di consueto, con una relazione al Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale che, quando evidenzia irregolarità o anomalie, determina una notifica al gestore, con l'invito "a ripristinare il requisito o i requisiti mancanti" entro 30 giorni (D.M. n. 267/art. 3. c. 7). Solitamente viene trasmessa anche la relazione ispettiva, cui, in ogni caso il gestore ha di-

ritto di accedere con formale richiesta (legge 241/90 e succ.).

Alcune situazioni non potranno oggettivamente essere cambiate entro poche settimane (es, l'adeguamento dell'edificio sotto l'aspetto della sicurezza o del superamento delle barriere architettoniche); in questo caso il gestore dovrà comunque dichiarare l'impegno a provvedere entro un tempo ragionevole.

Tale indagine ispettiva, come si è constatato alla conclusione della prime esperienze condotte nell'ambito del Piano straordinario, non ha una valenza meramente 'fiscale': le visite da parte dei dirigenti tecnici sono anche occasione, da un lato, per l'Amministrazione di conoscere da vicino alcune buone pratiche in atto nelle scuole paritarie e, dall'altro, sono colte da queste ultime come una opportunità di confronto e per capire come migliorare la propria azione.

Ora si attende che, come previsto dal medesimo comma 152, il Ministro riferisca alle Camere gli esiti di questo primo anno di verifica della parità scolastica.



GIUSEPPE MAFFEO

Esperto
di progettazione

ERASMUS+: UN'OPPORTUNITÀ DA CONOSCERE E NON PERDERE

Istruzione, formazione, gioventù e sport: sono gli ambiti in cui l'Unione Europea "scende in campo" con un ricco programma e parecchi fondi, destinati anche alle scuole paritarie.

L'Europa unita è stata uno dei grandi sogni dei politici del Vecchio Continente alla fine della Seconda Guerra Mondiale, che hanno visto in essa la prospettiva di unire indissolubilmente i destini dei popoli europei per evitare l'insorgere di moderni nazionalismi e populismi in grado di sfociare in nuove tensioni e ostilità.

L'INTEGRAZIONE E LE POLITICHE DI SOSTEGNO

La strada che i Padri fondatori dell'Unione Europea (UE) hanno scelta è stata quella dell'integrazione settoriale per alcuni ambiti strategici di cooperazione, come quelli economico (Comunità Economica Europea – CEE), delle materie prime (Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio) e dell'energia atomica (Comunità Europea per l'Energia Atomica – CEEA). È soprattutto in ambito CEE che si sono registrati i passi

avanti più importanti in termini di integrazione tra i Paesi europei, fino alla nascita dell'attuale UE, disegnata dal Trattato di Lisbona del 2007 con la finalità di migliorare il funzionamento delle politiche e delle Istituzioni comunitarie. Il Trattato di Lisbona abolisce la vecchia struttura a pilastri, costruita dai precedenti trattati, e procede a una nuova ripartizione delle competenze tra l'UE e gli Stati membri. Esso semplifica inoltre le procedure legislative e la tipologia degli atti giuridici adottati nell'UE.

Nell'ambito delle sue numerose competenze la UE opera in alcune materie in maniera esclusiva, come nel caso della moneta unica o dell'unione doganale, in altre agisce in modo coordinato con gli Stati membri, è il caso delle politiche sociali e dell'agricoltura..., in altre ancora interviene per sostenere, coordinare o completare l'azione dei Paesi membri.

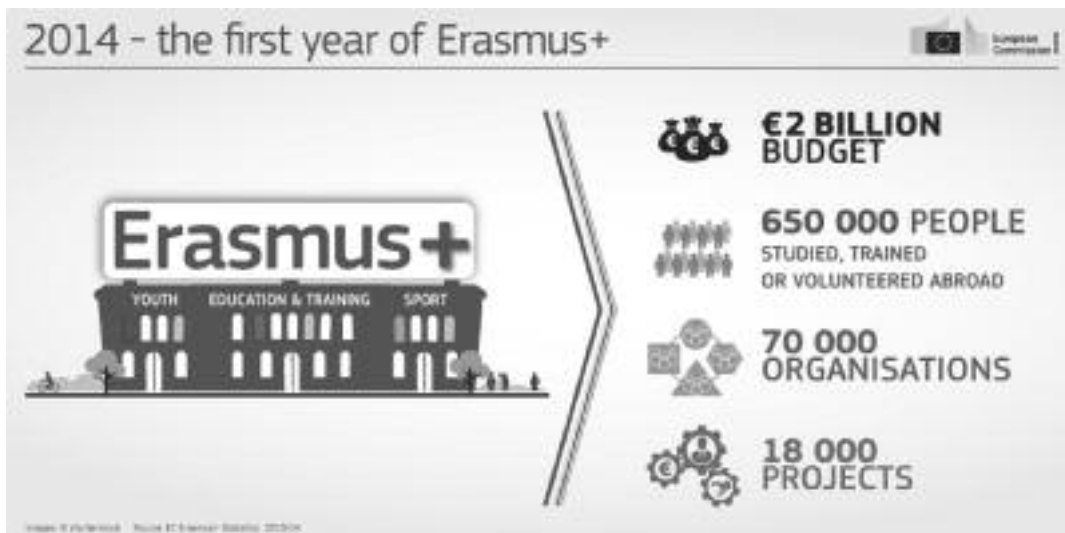
Quest'ultimo è il caso delle politiche di istruzione e formazione professionale.

In parole diverse, nel processo di integrazione europea, gli Stati hanno conservato la piena sovranità nelle politiche scolastiche e formative mentre l'UE ha assunto una funzione unicamente di supporto, fissando **obiettivi comuni** e favorendo lo **scambio di buone pratiche**.

In questo quadro la Commissione europea collabora con i Paesi dell'UE per in-

scambio delle buone pratiche nell'ambito dei gruppi di lavoro tematici sulla politica scolastica;

- attraverso Erasmus+, investendo ogni anno miliardi di euro in progetti che promuovono scambi scolastici, lo sviluppo dei singoli istituti educativi e la formazione del personale scolastico e offrendo borse di studio e altre opportunità.



coraggiarli a sviluppare i loro sistemi educativi. Se ciascun Paese è responsabile dell'organizzazione e dei contenuti del suo sistema di istruzione e formazione, questa collaborazione consente di affrontare insieme problematiche condivise. La Commissione sostiene gli sforzi nazionali in due modi:

- collaborando strettamente con i responsabili politici nazionali per aiutarli a mettere a punto le politiche e i sistemi scolastici. Raccoglie e condivide, infatti, informazioni e analisi e incoraggia lo

LE MISURE PER LA COOPERAZIONE NELL'ISTRUZIONE E NELLA FORMAZIONE

All'azione di supporto della UE sono riconducibili le iniziative che trovano la loro sistematizzazione nel quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) e nel contesto della strategia generale «Europe 2020», quali:

- **europass** (1), che consente di presentare le proprie competenze e qualifiche

in un formato standard valido in tutt'Europa;

– **competenze chiave per l'apprendimento permanente** (2), per fornire un quadro di riferimento per coadiuvare gli sforzi nazionali ed europei necessari per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione;

– **quadro europeo delle qualifiche** (3), per confrontare le diverse qualifiche nazionali utilizzando un quadro comune di riferimento per livelli di istruzione;

– **sistema europeo dei crediti** (4) e **rete per la garanzia della qualità** (5), per migliorare la formazione professionale e didattica (c.d. *processo di Copenaghen*);

– **spazio europeo dell'istruzione superiore** (6), per agevolare i trasferimenti fra sistemi di istruzione europei promuovendo il riconoscimento reciproco dei periodi di studio, qualifiche comparabili e standard qualitativi uniformi (c.d. *processo di Bologna*).

La UE, per altro verso, nel corso degli anni, ha rafforzato e sviluppato la dimensione europea, favorendo la mobilità e incoraggiando la cooperazione transnazionale, attraverso programmi a favore dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport. Sin dal 1987, la Comunità europea prima e l'UE dopo hanno adottato programmi nel set-

tore dell'istruzione, a partire da "Erasmus" (1987), per il settore universitario, e "Lingua" (1989), per la promozione della conoscenza delle lingue comunitarie. Nel 1995 è seguito il programma "Socrates". espressione, come il nome suggerisce, di una visione dialettica dell'istruzione e dell'importanza del rapporto insegnante-studente. "Socrates" è rimasto in vigore fino

PARTENARIATI STRATEGICI ATTIVATI DA FIDAE NEGLI ULTIMI ANNI

PROGETTO: ICT BASED LEARNING – LLP – LEONARDO TOI 2010-1-IT1-LEO05-01009

TEMATICA: IMPIEGO DELLE NUOVE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE PER IL MIGLIORAMENTO DELLA DIDATTICA E DELL'APPRENDIMENTO.

PARTNER DI PROGETTO: CASA RELIGIOSA COLLEGIO DON BOSCO – PORDENONE – It; ISTITUTO ORSO LINE F.M.I. – ISTITUTO MARIA VERGINE DEL CARMINE – LICEO DELLA COMUNICAZIONE – CHIETI – It; ST. PETER'S SCHOOL – BOURNEMOUTH – Uk; PENSIONNAT DU SACRE' COEUR – REIMS – Fr; SUORE SALESIANE DEI SACRI CUORI – BARLETTA – It; LICEO LINGUISTICO MARCELLINE – BOLZANO – It; ISTITUTI PARITARI FILIPPINI – LICEO CLASSICO, SCIENTIFICO, EUROPEO – PADERNO DEL GRAPPA – It; ST. JOSEPH'S COLLEGE / DE LA SALLE COLLEGE – BELFAST – NORTHERN IRELAND Uk; ENSEMBLE SCOLAIRE SAINT-JOSEPH – TOULOUSE – Fr; SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE – PARIS – Fr; CATHOLIC EDUCATION SERVICE FOR ENGLAND AND WALES – LONDON – Uk; LICEO GINNASIO GIOVANNI PAOLO II – LECCE – It; INTESA SANPAOLO FORMAZIONE SCPA; F.I.D.A.E.; CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE LIGURIA TOSCANA – GENOVA – It; LICEO LINGUISTICO EUROPEO PARITARIO "CALASANZIO" – SANLURI – It; COLLEGIO VESCOVILE BARBARIGO – PADOVA – It; ISTITUTO GONZAGA – MILANO – It.

DURATA: 2010-2012.

MAGGIORI INFORMAZIONI SONO REPERIBILI AL SITO DI PROGETTO: [HTTP://CATHOLICSCHOOLPROJECT.EU](http://catholicschoolproject.eu).

al 1999 ponendosi in parallelo con il programma “Leonardo”, adottato per la formazione professionale nel 1994. “Socrates” è stato rilanciato nella programmazione 2000-2006, seguito poi dal programma LifeLong Learning per il periodo 2007-2013. Entrambi articolati in sotto-azioni tese a promuovere la “dimensione europea” e l’“educazione permanente”.

VERSO UN NUOVO ORIZZONTE

Erasmus+ è il Programma dell’UE nei settori dell’*istruzione*, della *formazione*, della *gioventù* e dello *sport* per il periodo 2014-2020¹ e costituisce il risultato dell’integrazione dei Programmi attuati nel periodo 2007-2013. Per questo motivo, al fine di aiutare i partecipanti e beneficiari dei vecchi Programmi a orientarsi in Erasmus+, si utilizzano denominazioni che richiamano azioni di programmi precedenti, quali:

- Erasmus+: Comenius, per le attività collegate al settore dell’istruzione scolastica;
- Erasmus+: Leonardo da Vinci, per le attività collegate al settore dell’istruzione e della formazione professionale (IFP).

Il programma Erasmus+ sostiene, in estrema sintesi, tre azioni chiave: MOBI-

LITÀ INDIVIDUALE (1), intesa come mobilità degli studenti e del personale insegnante; COOPERAZIONE PER L’INNOVAZIONE E LO SCAMBIO DI BUONE PRATICHE (2), quali partenariati strategici transnazionali, piattaforme di supporto informatico (come eTwinning², EPALE³, la piattaforma elettronica per l’apprendimento degli adulti in Europa, e il Portale europeo per i giovani⁴), e alleanze per le abilità settoriali; SOSTEGNO ALLA RIFORMA DELLE POLITICHE (3), per sostenere le riforme negli Stati membri.

La Commissione europea ha recentemente pubblicato l’invito a presentare proposte per l’edizione 2017 di Erasmus+, che nel prossimo anno potrà contare su un *budget* totale di 2,5 miliardi di euro, circa 300 milioni in più rispetto al 2016 (+13%, record annuale dal 2014 – vd. box a pag. 12). Le informazioni per la partecipazione al programma (scadenze, guida, ricerca partner, referenti e assistenza tecnica) sono disponibili sul sito <http://www.erasmusplus.it/>. È il caso di segnalare che la Commissione europea, per la realizzazione del programma, si affida alle c.d. agenzie nazionali (AN). In Italia, le azioni nel settore scolastico sono affidate all’INDIRE, mentre quelle dell’IFP all’ISFOL.

¹ REGOLAMENTO (UE) n. 1288/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, dell’11 dicembre 2013, che istituisce “Erasmus+: il programma dell’Unione per l’istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport” (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:IT:PDF>).

² Cfr. <http://www.etwinning.net/it/>.

³ Cfr. <http://ec.europa.eu/epale/>.

⁴ Cfr. https://europa.eu/youth/IT_it.

È bene altresì ricordare che nel quadro dei finanziamenti diretti dell'UE per "scuola" si intende qualsiasi istituto scolastico statale comunale o paritario, di livello prescolare, primario e secondario di qualsiasi indirizzo, sia generale che tecnico o professionale.

Per quanto riguarda l'INDIRE tutti i contatti di *helpdesk* sono presenti al link <http://www.erasmusplus.it/contatti-scuola/>.

UN OBBLIGO MORALE E GIURIDICO

Possiamo essere tutti d'accordo che il processo d'integrazione europea, in questa fase storica, non goda di buona salute, per le più disparate ragioni, che qui non intendiamo indagare. Tuttavia, queste difficoltà non possono mettere in discussione l'obiettivo ultimo del percorso che mira a creare una comunità di donne e uomini sempre più integrata e interdipendente, in grado di promuovere un benessere diffuso e rapporti pacifici al suo interno e nelle sue relazioni esterne. Non è un caso che la recrudescenza di tensioni politiche, sociali, economiche e, financo, militari nello "spazio europeo" vada di

pari passo con l'incepparsi dei meccanismi di cooperazione a livello continentale. Fortunatamente, l'altra faccia della medaglia, cioè l'incontestabile interconnessione transnazionale dei popoli europei, resa evidente da numerosi fattori quali la mobilità dei giovani per studio e lavoro, la creazione di una cittadinanza europea che estende tutele e diritti in tutta Europa, l'abbatti-

PARTENARIATI STRATEGICI ATTIVATI DA FIDAE NEGLI ULTIMI ANNI

PROGETTO THE QPA METHOD: NEW WAYS TO SUPPORT AND MOTIVATE IVET STUDENTS AT PARTICULAR RISK OF ESL, INCLUDING STUDENTS WITH MIGRANT OR ROMA BACK-GROUNDS – LLP – LEONARDO TOI 2013-1-IT1-LEO05-04004

TEMATICA: IL PROGETTO AFFRONTA IL TEMA DELL'ASP ATTRAVERSO UN PERCORSO FORMATIVO BASATO SU PROCESSI DI APPRENDIMENTO IN UN CONTESTO INTERCULTURALE. IL METODO QPA SI BASA SUGLI STUDI E TEST EFFETTUATI DAL GRUPPO DI LAVORO DEL PROF. K. POLACEK, CHE HA SVILUPPATO UNA TEORIA INNOVATIVA SULLE BASI FONDAMENTALI DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO E HA CREATO UNO STRUMENTO PSICO-EDUCATIVO ALTRETTANTO INNOVATIVO (QPA).

PARTNER DI PROGETTO: ASSOCIATION EUROPÉENNE DES DIRECTEURS D'INSTITUTIONS LASALLIEN – PARIS – FR; ENGINYERIA LA SALLE – UNIVERSITAT RAMON LLULL – BARCELONA – ES; LICEO SCIENTIFICO L. B. ALBERTI – MINTURNO – IT; CONSORZIO FORTUNE / HUMANITAS – ROMA – IT; INTESA SANPAOLO FORMAZIONE SCPA; F.I.D.A.E.; ISTITUTO SACRO CUORE – SIRACUSA – IT; LA SALLE COMTAL – BARCELONA – ES; GROUPE SCOLAIRE SAINT JOSEPH-LA SALLE – SAINTE THERESE – AUXERRE – FR; IPSSAR TOR CARBONE – ISTITUTO PROF.LE DI STATO PER L'ENOGASTRONOMIA E L'OSPITALITÀ ALBERGHIERA – ROMA – IT; ITIS PASCAL – ROMA – IT; ISTITUTO TECNICO ECONOMICO E LICEO LINGUISTICO EUROPEO SUORE SALESIANE DEL SACRO CUORE – BARLETTA – IT; ISTITUTO S. CUORE – ROMA – IT; ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE PAOLO BAFFI – FIUMICINO – IT; INSTITUT SAINT-JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE – BRUXELLES – BE; LA SALLE TARRAGONA – TARRAGONA – ES.

DURATA: 2013-2014.

MAGGIORI INFORMAZIONI SONO REPERIBILI AL SITO DI PROGETTO: [HTTP://WWW.QPAPROJECT.EU](http://www.qpaproject.eu).

mento delle frontiere e la collaborazione transfrontaliera, le sinergie continentali in materia di ricerca e sviluppo tecnologico, la stessa moneta unica, a volte ingiustamente vituperata, ma la cui utilità tutti possono percepire appena si mette piede fuori dall'Italia, sta rappresentando un valido baluardo a quella che è stata definita la “follia” dei Governi europei, terrorizzati dai “populismi” nazionali e dall'ondata dei migranti.

Ecco perché partecipare a progetti e iniziative transnazionali, come ha fatto la FIDAE in questi anni (vd. box a pag. 13, 15, 16), anche richiedendo il sostegno finanziario previsto da Erasmus+, è prima di tutto un imperativo morale che dobbiamo ai nostri genitori, ai nostri nonni che hanno perso la vita nella Guerra fratricida tra le potenze europee del 1940-45. La prospettiva è quella di educare le giovani generazioni alla diversità culturale e al dialogo interculturale, alla tolleranza, alla solidarietà, in una cornice di sviluppo delle competenze per accrescere le opportunità di benessere per tutti.

L'imperativo, peraltro, è anche giuridico e discende direttamente da precise norme costituzionali (cfr. artt. 11 e 117, comma 2, Cost.). La legge sulla c.d. “Buona Scuola” richiama più volte l'esigenza di coordinare le politiche interne con gli orientamenti dell'UE. Il comma 181 della legge 107/2015, infatti, con specifico riferimento all'adozione della legislazione delegata, dice espressamente che il “riordino delle disposizioni normative

in materia di sistema nazionale di istruzione e formazione” deve avvenire attraverso:

“[...] 3) il riordino e il coordinamento formale e sostanziale delle disposizioni di legge incluse nella codificazione, anche apportando integrazioni e modifiche innovative e per garantirne la coerenza giuridica, logica e sistematica, nonché per adeguare le stesse all'intervenuta evoluzione del quadro giuridico nazionale e dell'Unione europea;

PARTENARIATI STRATEGICI ATTIVATI DA FIDAE NEGLI ULTIMI ANNI

PROGETTO: LEARNING FOR WORK - ERASMUS + 2014-1-ES01-KA202-004845

TEMATICA: MIGLIORARE LA MOTIVAZIONE E IL RENDIMENTO SCOLASTICI DEGLI STUDENTI ATTRAVERSO LA METODOLOGIA IMMERSIVA IN UN CONTESTO INTERNAZIONALE.

PARTNER DI PROGETTO: FUNDACIO PRIVADA UNIVERSITAT I TECNOLOGIA FUNDACION - BARCELONA - ES; ASSOCIATION EUROPÉENNE DES DIRECTEURS D'INSTITUTIONS LASALLIENNES - PARIS - FR; INTESA SANPAOLO FORMAZIONE SCPA; F.I.D.A.E.; SALESIANS DE SARRIA - BARCELONA - ES; GROUPE SCOLAIRE SAINT JOSEPH-LA SALLE - AUXERRE - FR; SUORE SALESIANE DEI SACRI CUORI - BARLETTA - IT; ISTITUTO CAVANIS - VENEZIA - IT.

DURATA: 2014 - 2017.

MAGGIORI INFORMAZIONI SONO REPERIBILI AL SITO DI PROGETTO: WWW.LEARNING4WORK.EU.

4) l'adeguamento della normativa inclusa nella codificazione alla giurisprudenza costituzionale e dell'Unione europea; [...]”.



Card. Tagle: “SCUOLE E CHIESE, FULCRO DELLA RICOSTRUZIONE SOCIALE”

VINCENZO FACCIOLI
PINTOZZI

Giornalista

L'arcivescovo di Manila e presidente della Caritas Internationalis ha visitato le zone dell'Italia centrale colpite dal sisma di agosto. A Docete spiega l'importanza di riaprire le aule: «I più giovani si formano in classe e in oratorio, è qui che imparano le nozioni necessarie a divenire membri produttivi della società».

Nelle zone dell'Italia centrale colpite dai terremoti di agosto e di ottobre «è fondamentale riaprire le scuole e le chiese. I più giovani si formano in classe e in oratorio, è qui che imparano la vita della comunità e le nozioni necessarie a divenire membri produttivi della società». Lo dice a *Docete* il cardinal Luis Antonio Tagle, arcivescovo di Manila e presidente della Caritas Internationalis, che lo scorso 11 novembre ha visitato la città di Norcia. Questa è una delle aree più ferite dal terremoto del 24 agosto e del 26 e 30 ottobre. Accompagnato dall'arcivescovo Renato Boccardo, dal parroco di Norcia don Marco Rufini, dal direttore di Caritas italiana mons. Francesco Soddu, dal direttore della Caritas diocesana di Spoleto-Norcia Giorgio Pallucco e dal parroco di Montefalco don Vito Stramaccia, il cardinale ha indossato il caschetto dei soccorritori ed è entrato nella zona rossa della città. Qui si è raccolto in preghiera dinanzi alle macerie della Concattedrale di S. Maria e della Ba-

silica di S. Benedetto. Subito dopo la preghiera ha voluto incontrare le autorità civili e i primi soccorritori, ringraziando in maniera particolare i vigili del fuoco.

«A nome di Caritas Internationalis, dei fedeli della Diocesi di Manila e di tutta la Chiesa della Filippine – ha detto il card. Tagle ai presenti – esprimo vicinanza e solidarietà alla gente di Norcia, della Valnerina e di tutta l'archidiocesi di Spoleto. Ho visto gli edifici che sono crollati, ma soprattutto ho constatato la paura nelle poche persone che ho incontrato, stato d'animo, questo, che mi è stato confermato da mons. Boccardo e dai sacerdoti. E allora come cristiani – ha proseguito Tagle – siamo chiamati come prima cosa a ricostruire le comunità, a ridare fiducia alla gente, ad abbracciare, accarezzare e ascoltare chi ha perso tutto, a reintrodurre nel tessuto sociale la solidarietà, la carità e la tenerezza. Poi, penseremo alla ricostruzione dei muri di pietra».

Tuttavia, spiega il presule in una conversazione telefonica con *Docete* avvenuta dopo la visita, «tra i muri di pietra che vanno rialzati prima di tutti vi sono di certo quelli delle scuole. Con “pietra” non intendo ovviamente entrare nello specifico dei materiali, ma voglio sottolineare che è fondamentale riaprire le aule e garantire il normale svolgimento dell’anno scolastico per tutti i ragazzi coinvolti da questo dramma». Perché? «Perché la scuola, così come l’oratorio, è uno di quei luoghi di formazione che non possono essere messi da parte o in secondo piano. La questione nozionistica, il numero di regole matematiche e grammaticali che si possono imparare in determinate ore di lezione, non mi preoccupa più di tanto: se dovessero saltarne cento, se ne possono recuperare cento. Il punto è più profondo».

Parlamo, riprende il cardinale, «di una fucina di formazione imprescindibile. Se non si frequenta la scuola non si impara il valore delle relazioni umane e non si mette a fuoco quali siano le priorità e i punti deboli della propria personalità. Attraverso il costante confronto con l’altro – che sia un maestro, un compagno o un collaboratore – il ragazzo capisce chi è e cosa è in grado di fare. Perdere tempo nel riportare i ragazzi a scuola, penso alle zone disastrose o a quelle di guerra come la Siria, significa condannare una generazione a vivere con un handicap emozionale che a lungo andare peserà su tutto il Paese».

Secondo i dati visionati negli ultimi giorni da INGV e Cnr, dalla prima ondata sismica di agosto il centro dell’Italia ha subito una mutazione impressionante: quasi 600 chilometri quadrati del Paese sono al momento deformati. Il tratto è compreso fra Marche, Lazio, Abruzzo e Umbria. Secondo l’analisi dei dati del satellite-radar Sentinel-1, del programma europeo Copernicus, il terreno è sconvolto: i ricercatori dell’Istituto nazionale di Geofisica e vulcanologia e i loro colleghi dell’Istituto per il rilevamento elettromagnetico dell’ambiente del Consiglio nazionale delle ri-

«Nelle zone colpite dal terremoto ci sono 15 scuole, con 750 alunni. La scuola è una priorità della ricostruzione, anche per il valore simbolico. Amatrice ha avuto quasi subito una nuova scuola modulare, inviata dalla Provincia Autonoma di Trento; ad Arquata se ne è occupata la Caritas»

cerche parlano di danni “non quantificabili” sul lungo periodo.

L’arcivescovo di Manila conosce bene l’argomento: il suo Paese è stato colpito più volte negli ultimi anni da disastri naturali di enorme portata, ma i filippini hanno saputo sempre rialzarsi. Uno dei più terribili in epoca recente è stato senza dubbio il tifone Yolanda, che nel 2013 ha spazzato via case, scuole e intere

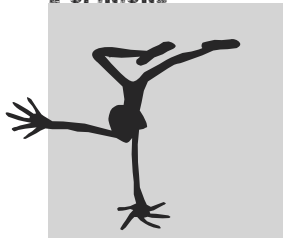
province delle Filippine. Era, come in questo caso, vicino il periodo natalizio.

In quell'occasione, spiega ancora a *Docete*, «mi sono chiesto cosa succede quando le persone e le cose di solito associate al Natale vengono distrutte o se ne vanno. Allora che tipo di Natale sarà? Una signora di Palo mi ha dato la sua risposta a questa domanda: "Circondati dalle rovine da ogni parte, questa sarà probabilmente la prima volta in cui capirò e celebrerò il vero significato del Natale". Si tratta di una risposta misteriosa, ma dato che viene da una sopravvissuta deve contenere verità e saggezza. La frase della signora di Palo ci porta in effetti al segno centrale del Natale: l'umile bambino nella mangiatoia che è davvero il Figlio di Dio, il Dio che viene con noi. Dio è vicino. Dio rimane con noi. Questo era il segno predetto dal profeta Isaia e indicato dagli angeli ai pastori alla nascita di Cristo».

Ai sopravvissuti al terremoto dell'Italia centrale, il card. Tagle ricorda che tutti gli altri segni del Natale – le luci, il cibo, i vestiti, i regali – «devono lasciare il posto e il significato al Segno centrale: l'umile persona del Figlio di Dio che si è svuotato per divenire uno di noi. La gloria divina si vede nella debolezza di un bambino; la magnificenza del Paradiso si manifesta nell'umiltà; la giustizia di Dio si rivela nella compassione. Non dimentichiamoci del Cristo bambino. Contemplare e adorare Gesù, che è la vera presenza di Dio fra di noi, ci trasformi in segnali

della Sua venuta. Il Natale dovrebbe essere un Natale di solidarietà e comunione. Ma questo avverrà solo se faremo un vero esame di coscienza, una revisione dei nostri valori, un ri-ordine delle nostre priorità e un rinnovato impegno verso Dio, i vicini, la nazione e la creazione. I sopravvissuti ai recenti disastri ci insegneranno come vedere il Bambino promesso da Dio con nuovi occhi, di fede e speranza».

A fine ottobre, il tema del futuro è stato affrontato anche dal vescovo di Rieti mons. Domenico Pompili. Celebrando una Messa nella chiesa dell'Immacolata di San Benedetto del Tronto, in memoria dei cittadini scomparsi durante il sisma del 24 agosto, il presule ha detto: «A noi che abitiamo in quella terra devastata, è chiesto soprattutto di guardarci dall'avarizia che consiste nel pensare di poter andare avanti ciascuno per proprio conto. In questi mesi dobbiamo sentire che le pene degli altri sono anche le nostre e grazie a questo ricostruire in rapporti tra di noi». Il vescovo di Rieti ha quindi ripreso le parole di don Lorenzo Milani: «Diceva che "cavarsela da soli di fronte ad un problema è l'avarizia. Cavarsela insieme, uscirne fuori insieme, è la politica". La politica, nel senso più nobile, è la capacità di ritrovare insieme la strada e non ciascuno per proprio conto, in ordine sparso».



**EMANUELE
MONTEMARANO**

Avvocato,
componente del
Comitato esecutivo
e responsabile
della Delegazione
Territoriale del Lazio

DOCENTI: LA "QUESTIONE" DELL'ABILITAZIONE

La questione sta creando problemi alle paritarie. Ora più che in passato. Averli nelle classi è un obbligo di legge incontrovertibile. Anche se lo stato di necessità rappresenta un esimente in fatto di responsabilità amministrativa e civile, i contratti (a tempo determinato o indeterminato) stipulati con insegnanti privi di abilitazione sono nulli.

L'ABILITAZIONE NELLA SCUOLA STATALE

Si fa un gran parlare, in questo periodo, dei docenti non abilitati. Chiuse le ammissioni al concorso a cattedra, che dovrebbe garantire l'assunzione a tempo indeterminato nella scuola statale a più di 60.000 nuovi insegnanti, si è constatato che alle prove hanno partecipato anche molti non abilitati, ammessi con riserva in via d'urgenza dai giudici amministrativi, nonostante l'articolo 1, comma 110, della legge 13 luglio 2015, n. 170 (la «buona scuola» o, meglio, la riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione), consenta in modo esplicito l'accesso alle procedure concorsuali esclusivamente ai candidati in possesso del relativo titolo di abilitazione all'insegnamento e, per i posti di sostegno, a quelli in possesso del re-

«La situazione dei docenti non abilitati è affatto differente nell'impiego privato e nella scuola paritaria»

lativo titolo di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. A decorrere dal presente anno scolastico, secondo quanto stabilito dal precedente comma 107, anche l'inserimento nelle graduatorie di circolo e di istituto potrebbe avvenire esclusivamente a seguito del conseguimento del titolo di abilitazione.

Ma, si sa, nel pubblico impiego finiscono per consolidarsi delle eccezioni, che si risolvono con poche o marginali conseguenze. Quando si è voluto, si sono stipulati nella scuola statale contratti a tempo determinato oltre i limiti legali e si sono affidate mansioni a persone prive dei titoli per svolgerle senza che sia potuto accadere ciò che sarebbe stato inevitabile nell'impiego privato, vale a dire l'instaurazione coattiva di rapporti di lavoro stabili o l'applicazione di sanzioni al datore di lavoro.

L'ABILITAZIONE NELLA SCUOLA PARITARIA

La situazione dei docenti non abilitati è affatto differente nell'impiego privato e nella scuola paritaria in particolare. Qui vige una norma chiarissima e lapidaria, dettata dall'articolo 1, comma 4, lett. g), della legge 10 marzo 2000, n. 62: la parità è riconosciuta alle scuole non statali che ne fanno richiesta sempreché occupino «personale docente fornito del titolo di abilitazione».

Il punto 4.1 della Circolare ministeriale n. 31 del 18 marzo 2003 introdusse un elemento di flessibilità: al fine di assicurare la realizzazione del piano dell'offerta formativa attraverso le necessarie competenze tecnico-didattiche nella scuola primaria gli insegnamenti delle lingue straniere, delle tecnologie informatiche, dell'educazione musicale e dell'educazione motoria «possono essere affidati anche a personale munito di titolo di studio specifico, purché accompagnato da adeguata formazione didattica».

Altro elemento di flessibilità fu introdotto con immediatezza e lungimiranza dalla contrattazione di diritto comune; anche il nuovo contratto collettivo Agidae, quello del 7 luglio 2016, consente (articolo 23.1) che «in casi particolari di effettiva carenza di personale abilitato» i gestori delle scuole paritarie possano conferire incarichi a tempo determinato, fino alla sospensione delle lezioni e delle attività connesse, compresi eventuali esami, a

personale fornito solo del prescritto titolo di studio ma privo del titolo di abilitazione. Il contratto a tempo determinato non può avere una durata superiore a 36 mesi, maggiorata di ulteriori 48 mesi.

Questi importanti elementi di flessibilità operano, tuttavia, su piani diversi da quello della legge sulla parità scolastica, intervenendo sul piano amministrativo e su quello sindacale. Le norme di legge invece, come visto, non ammettono nella materia eccezioni di sorta.

LA POSIZIONE DELLA MAGISTRATURA

La conseguenza che ne traggono i giudici è rigorosa: le Sezioni Unite Civili della Cassazione, con la sentenza n. 11559 del 26 maggio 2011, hanno riaffermato due principi che erano stati già formulati dalla Sezione Lavoro della Corte Suprema: a) l'abilitazione all'insegnamento è requisito di validità del contratto di lavoro (sentenza n. 5131 del 12 marzo 2004); b) il contratto di lavoro con l'insegnante non abilitato è nullo con conseguente possibilità del datore di lavoro di procedere a licenziamento (sentenza n. 4341 del 28 giugno 1986).

La norma dettata dalla legge n. 62 del 2000, del resto, non è nuova. Anche in precedenza sussisteva l'obbligo legale di adibire all'insegnamento docenti abilitati e la giurisprudenza di legittimità aveva già avuto occasione di occuparsi della questione, con riferimento all'ordinamento scolastico previgente alla riforma

paritaria, decidendo che «in ipotesi di rapporto di lavoro subordinato avente ad oggetto l'insegnamento presso scuole private legalmente riconosciute, il possesso del titolo legale di abilitazione all'insegnamento [che costituiva condizione per concedere alle scuole private l'autorizzazione all'apertura ed il riconoscimento legale ai sensi degli articoli 3 e 6 della legge 19 gennaio 1942, n. 86: n.d.e.] rappresenta altresì un requisito di validità dello stesso contratto di lavoro, il quale, ove

«La parità è riconosciuta alle scuole non statali che ne fanno richiesta sempreché occupino “personale docente fornito del titolo di abilitazione”. Alcune materie possono essere affidate a personale munito di titolo di studio specifico, ma solo se accompagnato da adeguata formazione»

l'insegnante risulti sprovvisto del titolo suddetto, deve considerarsi nullo, per violazione di norme di carattere imperativo, con conseguente impedimento alla prosecuzione ulteriore del rapporto e possibilità per il datore di lavoro di intimare il licenziamento per giusta causa, pur restando fermi, ai sensi dell'articolo 2126 del codice civile, gli effetti del rapporto per il periodo in cui esso abbia avuto esecuzione» (Cassazione, sentenza n. 4341 del 1986).

LA NULLITÀ DEL CONTRATTO DI LAVORO

Anche prima dell'entrata in vigore della legge n. 62 del 2000, dunque, il rapporto di lavoro con il docente sprovvisto del titolo di abilitazione era considerato nullo, vale a dire una prestazione di fatto con violazione di legge, fattispecie disciplinata dal citato articolo 2126, secondo cui la nullità del contratto di lavoro non produce effetto per il periodo in cui il rapporto ha avuto esecuzione, salvo che la stessa derivi dall'illiceità dell'oggetto o della causa.

La nullità o no del rapporto è questione che esula dalla disponibilità delle parti, sicché l'attività lavorativa svolta dal docente non abilitato è produttiva di effetti per il tempo in cui il rapporto ha avuto esecuzione, ma è inidonea ad assicurare l'applicazione dell'articolo 18 dello Statuto dei lavoratori, vale a dire a consentire la reintegrazione nel posto di lavoro dell'insegnante non abilitato in caso di suo licenziamento, o l'ottenimento dell'indennità risarcitoria (Cassazione Sezione Lavoro 12 marzo 2004, n. 5131, la quale richiama: Cassazione Sezioni Unite 8 ottobre 2002, n. 14381, riferita ad attività diversa dalla docenza ma ugualmente richiedente un'abilitazione).

Il protrarsi, magari per anni, dello svolgimento del rapporto lavorativo con il docente non abilitato non consente di ovviare all'antigiuridicità di una sua ulteriore prosecuzione. Nessun rilievo può

assumere l'allegazione che la situazione sia stata conosciuta ed accettata dal datore di lavoro, posto che il parametro al quale commisurare la verifica di legittimità di un licenziamento non può essere costituito dal gradimento o comunque dall'accettazione datoriale della situazione lavorativa in atto, bensì da quello della sua conformità a norme imperative di legge.

Con la doverosa avvertenza che nel sistema giudiziario italiano le pronunce della Cassazione non vincolano, in giudizi diversi da quelli in cui sono rese, le decisioni dei giudici di merito, sicché resta sempre fondato il rischio che un Tribunale possa arrivare a conclusioni difformi da quella della Corte Suprema, va rilevato che la decisione di legittimità è così formulata: «Il possesso del titolo legale di abilitazione all'insegnamento da parte degli insegnanti rappresenta un requisito di validità dello stesso contratto di lavoro, il quale, ove l'insegnante risulti sprovvisto del titolo suddetto, deve considerarsi nullo per violazione delle citate norme di carattere imperativo, con conseguente impedimento alla prosecuzione ulteriore del rapporto e possibilità per il datore di lavoro di intimare il licenziamento» (Cassazione Sezioni Unite 26 maggio 2011, n. 11559. Nello stesso senso: Tribunale di Napoli 21 gennaio 2014, n. 709).

A tutte queste argomentazioni va aggiunto, sul piano generale, che le Sezioni Unite (sentenza n. 26242 del 12 dicem-

bre 2014) hanno risolto l'annoso dibattito sull'interpretazione dell'articolo 1421 del codice civile stabilendo che la nullità del contratto deve sempre essere rilevata d'ufficio, a prescindere da qualsiasi deduzione o eccezione di parte, sia in controversie su vizi genetici (annullamento o rescissione) sia in quelle su vizi funzionali (adempimento o risoluzione) e che, in quest'ottica, perfino la (inammissibile) domanda di nullità sollevata per la prima volta in grado d'appello va accolta, se sussiste la nullità, perché si converte in (ammissibile) eccezione di nullità.

GLI EFFETTI DELLA NULLITÀ

Qualsiasi rapporto di lavoro subordinato concluso con chi sia privo di abilitazione necessaria per l'esercizio di una determinata professione è nullo per violazione di norme imperative; la nullità, come esposto, non produce effetto per il periodo di esecuzione del rapporto, ma preclude la possibilità che questa produca ulteriori conseguenze con riferimento a periodi nei quali non è stato concretamente attivato, o che da esso nasca alcun diritto alla riassunzione nell'ipotesi di licenziamento (Cassazione 17 gennaio 1983, n. 379). La stessa contrattazione collettiva, nel consentire l'assunzione a tempo determinato di personale non abilitato, non può certamente far venire meno l'obbligo imposto dalla legge di adibire all'insegnamento personale docente abilitato. La clausola del contratto collet-

tivo incide sul rapporto individuale di lavoro ma non “regolarizza” la scuola sul versante amministrativo.

Resta lo stato di necessità, che opera sia nel campo civilistico, ad esempio per quanto riguarda i rapporti tra scuola e famiglia, sia sul piano amministrativo, ad esempio per ciò che attiene ai rapporti tra scuola e autorità vigilante.

Per quel che concerne la responsabilità civile, l'articolo 2045 del codice civile esclude l'illegittimità di un fatto altri-

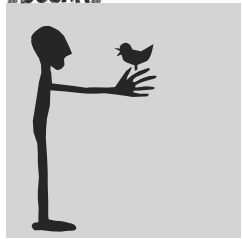
«L'abilitazione resta indispensabile per insegnare, allo stesso modo in cui la patente di guida è indispensabile per guidare o l'iscrizione all'albo per esercitare la professione medica»

menti illecito quando chi lo ha compiuto vi è stato costretto dalla necessità di salvare sé o altri dal pericolo attuale di un danno grave alla persona, se il pericolo non è stato da lui volontariamente causato né era altrimenti evitabile. Per quel che concerne la responsabilità amministrativa, l'articolo 4 della legge 24 novembre 1981, n. 689, stabilisce che non risponde delle violazioni amministrative chi ha commesso il fatto in stato di necessità.

L'impossibilità di reperire insegnanti abilitati, per situazioni oggettive o soggettive, potrebbe, in alcune circostanze, con-

figurare lo stato di necessità, non potendosi lasciare gli alunni privi dell'insegnamento in una determinata materia. Al principio di civiltà giuridica riflesso da questa genericissima esimente della responsabilità si possono ricondurre sia la contrattazione collettiva che la prassi amministrativa, quest'ultima finora più a sollecitare la sostituzione di docenti non abilitati con personale abilitato che a ricorrere a strumenti sanzionatori che inciderebbero sulla stessa permanenza del requisito necessario a conservare la parità.

Ma oltre non ci si può spingere: l'abilitazione resta indispensabile per insegnare, allo stesso modo in cui la patente di guida è indispensabile per svolgere il mestiere di autista o l'iscrizione all'albo per esercitare la professione medica. Le norme che impongono il conseguimento di un titolo abilitante per l'esercizio di una professione sono dettate nell'interesse generale a che l'espletamento di certe attività lavorative avvenga da parte di persone con specifiche conoscenze professionali, attestate dal titolo conseguito; ciò soprattutto in considerazione di possibili pregiudizi ricadenti sui terzi per prestazioni rese da soggetti privi di adeguata preparazione. E questo è senz'altro un bene sociale da tutelare.



CONFINI, INCONTRI E TERRE COMUNI: COSTRUIRE CO-EDUCAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIE

OMBRETTA ZANON

Psicologa
e psicoterapeuta,
ricercatrice post
dottorale presso
il Dipartimento FISPPA
dell'Università
di Padova

La delicatezza e la complessità della “geografia” interattiva tra la scuola e le famiglie richiedono un impegno e una continua formazione. Serve un triplice versante formativo: saper essere, sapere e saper fare. Uno sforzo richiesto non soltanto agli insegnanti, ma anche ai genitori. Per migliorare comunicazione e rapporti.

E un principio pedagogico ormai consolidato nella scuola (dall'infanzia alla secondaria di secondo grado) che occuparsi dell'istruzione e dell'educazione di un bambino o di un ragazzo significa accogliere e relazionarsi anche con la sua famiglia. La diffusione progressiva anche nei contesti educativi di un approccio di tipo sistemico e comunitario, secondo cui la crescita di un bambino è l'esito della corresponsabilità dell'intero “villaggio” in cui vive, insieme alla sempre più frequente sperimentazione da parte degli insegnanti dell'impossibilità di affrontare “in solitudine” situazioni complesse nel rapporto con gli alunni, sollecitano infatti con forza ad aprire canali di comunicazione per sintonizzare sguardi e interventi tra scuola e casa. Nella documentazione degli istituti scolastici (PTOF, Patto di Corresponsabilità, progetti in diversi ambiti ecc.) è generalmente presente un'attenzione dedicata alle ragioni e alle pratiche finalizzate a promuo-

vere la collaborazione con i genitori. Anche la normativa scolastica, in particolare le “Indicazioni Nazionali” (MIUR, 2012) e i riferimenti legislativi a favore dei BES, ha da tempo raccolto questa necessità di integrazione tra i diversi adulti che si occupano di un bambino, indicando chiaramente delle direzioni prassiche per perseguire tale cooperazione. Nonostante questa cornice teorico-operativa ampiamente condivisa, non è infrequente che nelle scuole si verifichino con i genitori delle situazioni critiche di incomprensione e potenzialmente o apertamente conflittuali, di cui si riportano, a pag. 26, solo due esemplificazioni.

Quali sono allora gli strumenti culturali e le pratiche di cui la scuola può/deve dotarsi in forma innovativa per contrastare il rischio di contro-reagire in forma simmetrica a questi messaggi delle famiglie o di cedere in maniera rinunciataria e impotente a richieste e rivendicazioni, che sembrano minare il rispetto e la

specificità del proprio ruolo professionale? In entrambe queste modalità di risposta il rapporto di potere tra gli interlocutori risulta sbilanciato e di conseguenza viene meno la posizione tipicamente pedagogica nei confronti dei bambini e degli adulti, che implica l'ingaggio in un processo di co-apprendimento e l'assunzione della sfida quasi paradossale in educazione di "seguire" l'altro di cui si è re-

sponsabili senza rinunciare a "guidarlo" verso una direzione evolutiva.

La delicatezza e la complessità della "geografia" interattiva tra la scuola e le famiglie (Lightfoot-Lawrence, 2012) esigono quindi attualmente la messa in campo e la continua riqualificazione da parte degli insegnanti di competenze professionali (e inevitabilmente personali) rispetto ad un triplice versante formativo.

**1. Il "saper essere":
il riconoscimento
e la revisione delle proprie
rappresentazioni nei confronti
della "genitorialità"**

Il sistema di significati personali e professionali sotteso alla concezione di "buona genitorialità" influenza inevitabilmente le modalità con cui i docenti guardano e incontrano le famiglie. Il riconoscimento e la revisione della propria "epistemologia" hanno la funzione di favorire il processo di corresponsabilità educativa con i genitori per la crescita dei bambini. Non è più possibile infatti parlare di "famiglia" in forma astratta e standardizzata, ma è necessario riferirsi in maniera personalizzata alla pluralità di composizioni, stili educativi, storie, valori, bisogni, desideri e risorse della galassia delle "famiglie" che quotidianamente entrano in contatto con la scuola attraverso i loro figli, a partire dal presupposto che la "famiglia" di un bambino è composta dalle persone che gli vogliono bene e che

Giulia frequenta la seconda media. I genitori prenotano un colloquio con il coordinatore di classe, in cui riferiscono che nelle settimane successive la ragazzina rimarrà assente alcuni giorni per partecipare ad un servizio fotografico di moda in cui è stata selezionata. Chiedono inoltre che venga esonerata dai compiti perché sarà impegnata per numerosi pomeriggi a preparare il book in una località piuttosto lontana dalla sua abitazione.

La mattina successiva alla comunicazione dei risultati di una verifica di storia in una classe quinta, il papà di Giovanni chiede di parlare con l'insegnante e le riferisce con tono deciso che il 7 preso dal figlio non è assolutamente adeguato alla sua preparazione, dato che avevano studiato insieme per tante ore e che a suo parere si meritava almeno un 9. Chiede perciò che venga cambiato il voto che è stato assegnato alla prova.

si occupano di lui. La relazione con i genitori si ispira in questo modo al principio dell'*empowerment*, per cui l'attenzione va indirizzata sulle loro competenze già attive (piuttosto che sulle "mancanze") e sulle loro potenzialità di apprendimento e miglioramento continuo, se vengono opportunamente sostenuti e incoraggiati anche nell'ambiente scolastico (Milani, 2008).

Riferimenti bibliografici

- BRONFENBRENNER U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.

L'autore teorizza che la crescita integrale del bambino avvenga all'interno di un "sistema di sistemi" relazionali e culturali, in cui risulta fondamentale che i diversi contesti siano tra di essi in dialogo e collaborazione.

- LIGHTFOOT-LAWRENCE S. (2012), *Dialoghi tra insegnanti e genitori. La conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Azzano S. Paolo (BG), Junior.

L'autrice esplora in maniera particolare la comunicazione nel colloquio individuale tra insegnanti e genitori e il ruolo esercitato delle cornici di significato personali ("subtesto") nei processi di comprensione e decisionalità comune a favore dei bambini.

2. Il "sapere": le premesse teoriche per la co-educazione con le famiglie a scuola

Lo sfondo socio-culturale in cui si collocano le storie familiari è stato caratterizzato negli ultimi decenni da alcune radicali e accelerate trasformazioni, riconducibili in particolare al passaggio dalla famiglia "normativa" di ieri a quella prevalentemente "affettiva" di oggi. Le famiglie di oggi si trovano pertanto ad affrontare nell'accudimento dei figli una molteplicità di sfide inedite rispetto alle precedenti generazioni di genitori, molte volte senza poter contare su una rete più allargata di supporto. Conoscere e tenere presenti tali condizioni di contesto aiuta gli insegnanti a decodificare e rileggere i comportamenti e le richieste che spesso le famiglie portano nel servizio, anche in forma apparentemente impropria e rivendicativa.

La prospettiva bioecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986) sostiene inoltre che un bambino non cresce bene solo perché ha un rapporto sicuro e stabile con gli adulti di riferimento nei suoi diversi microsistemi di vita, ma che la sua evoluzione è tanto più armoniosa e completa quanto più i suoi caregivers instaurano relazioni di fiducia reciproca e di cooperazione all'interno del mesosistema. Questa concezione di crescita motiva quindi la tensione a costruire un solido rapporto di partenariato con le famiglie, in cui gli educatori e i genito-

ri hanno ruoli e capacità educative paritari, complementari e interdipendenti per la costruzione e la realizzazione del progetto di vita a favore dei bambini.

3. Il “saper fare”: buone prassi per la comunicazione con le famiglie

Ogni interazione con i genitori diventa occasione per intrecciare con essi dialoghi e alleanze, con particolare attenzione alla conduzione degli appuntamenti formali e periodici, come il colloquio individuale e gli incontri collettivi (Milani, 2010).

Nel colloquio individuale assumono allora particolare importanza: la cura della modalità di invito, dell'accoglienza degli spazi e della ripartizione del tempo a disposizione (non meno di 30 minuti; fasi di apertura, sviluppo e chiusura), la sospensione del giudizio e l'adozione di atteggiamenti e tecniche della comunicazione efficace (dimensione non verbale, riformulazione dei contenuti e verbalizzazione delle emozioni, utilizzo di domande aperte, introduzione di eventuali messaggi di tipo assertivo nel caso si presentino nel dialogo delle posizioni di disaccordo).

Analogamente, negli incontri collettivi diventano oggetto di programmazione intenzionale: la preparazione accurata del luogo della riunione, l'equilibrio nella trattazione dei contenuti tra aspetti informativi e tematiche educative, l'utilizzo

di strumenti e materiali per facilitare la partecipazione (traduzione plurilingue di materiali, presentazione di documentazione con fotografie, videoriprese ecc.), l'adozione di strategie comunicative per favorire lo scambio e il supporto reciproco con e tra gli stessi genitori.

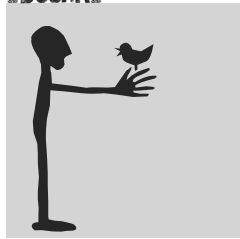
Riferimenti bibliografici

- MILANI P. (a cura di) (2008), *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia.

Nel testo vengono riportati i fondamenti teorici della relazione di partenariato tra scuola e famiglie e del sostegno alla genitorialità come funzione costitutiva dell'identità professionale degli insegnanti, sullo sfondo dei bisogni e delle risorse che caratterizzano attualmente le diverse situazioni familiari.

- MILANI P. (a cura di) (2010), *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*, Piazzola sul Brenta, Edizioni Kite.

Il testo argomenta teoricamente e descrive delle buone prassi per la conoscenza reciproca iniziale tra famiglie e insegnanti nella scuola dell'infanzia e per l'avvio della relazione di partenariato, con suggerimenti operativi che possono essere generalizzati ad ogni ordine scolastico.



IL SOGNO DEI MAESTRI DI STRADA

STEFANIA CAREDDU
Giornalista

Cura delle relazioni e coraggio di trasformare l'ostacolo in un punto di appoggio. Ecco le chiavi di volta di una metodologia educativa che, guardando "all'antichità", ribalta la prospettiva. E funziona.

«Attualmente operiamo in otto scuole della periferia orientale di Napoli, nei quartieri San Giovanni, Ponticelli e Barra. Siamo presenti in 180 ore su 1.000 di attività, sia per le discipline di base che per i laboratori tematici che si svolgono in orari non scolastici»

Chi non ricorda il Piccolo Principe, l'ommetto uscito dalla penna di Antoine de Saint-Exupery, alle prese con la volpe e con quei discorsi sull'importanza dell'addomesticare, del colore del grano, dei riti e dei legami? Ecco, la scuola dovrebbe avere questo stile, dovrebbe cioè «servire a creare legami e un buon tessuto sociale», dice senza giri di parole Cesare Moreno, presidente dell'associazione Maestri di Strada, impegnata da diversi anni a fronteggiare il fenomeno diffuso della dispersione scolastica. Con una metodologia diversa «la cui novità è l'antichità».

PARTIRE DALLE EMOZIONI

Socrate «è stato forse il primo maestro di strada, perché ascoltava prima di parlare: il suo – ricorda Moreno – era un dialogo in cui gli interlocutori avevano pari dignità e il cui obiettivo era, attraverso l'arte della maieutica, il tirar fuori ciò che sta nel profondo, ovvero il *conosci te stesso*». «Il nostro metodo consiste nel partire dalle emozioni, dalla rabbia, dalla delusione, dall'aggressività, e con un lavoro paziente riportare nelle regole chi nelle regole non ci sta. Cerchiamo di basarci sull'esperienza umana e sull'empatia e non sull'idea di raddrizzare le persone. La scuola invece procede in modo inverso», spiega il presidente dell'associazione. Rispetto ad «una didattica confinata ai libri di testo e costruita sul paradigma cognitivo», i Maestri di Strada preferiscono

dunque «partire dagli stati d'animo interni alle persone, che derivano dalle emozioni, dalle preoccupazioni, dallo status sociale, dagli affetti di ciascuno, ovvero da tutto ciò che normalmente viene espunto dalla scuola». Secondo Moreno, «l'apparato tende a tenere fuori il reale, nel senso emozionale del termine» e «le reazioni viscerali, di tipo razzista o neofascista ad esempio, sono frutto di un vissuto emozionale represso per decenni».

I DATI DEL SUCCESSO

Non è un caso che l'esperienza dei Maestri di Strada sia partita e maturata nelle periferie perché è lì che «accadono le cose più interessanti: sono solitamente fuori dal controllo delle istituzioni, ma anche da quella razionalità che non lascia spazio alla creatività». Sono cioè «luoghi di degrado e allo stesso tempo di autenticità, dove è più facile sperimentare ricette nuove», osserva il presidente dell'associazione che ogni anno incontra nelle ore curricolari circa 300 ragazzi di cui 70-80, ovvero i casi più difficili che vivono abbandonati a loro stessi, anche nei laboratori extra-scolastici. A differenza di quello che succedeva in una prima fase del progetto, adesso infatti i Maestri di Strada stanno in classe, «fianco a fianco con gli insegnanti per progettare insieme». «Attualmente operiamo in otto scuole della periferia orientale di Napoli, nei quartieri San Giovanni, Ponticelli e Barra. Siamo presenti in 180 ore su 1.000 di attività, sia per le discipline di base che per i laboratori tematici che si svolgono in orari non scolastici», racconta Moreno sottolineando che gli operatori impegnati stabilmente sono una ventina, ma considerando quelli che vengono coinvolti a seconda delle varie iniziative si arriva ad un centinaio di persone all'anno. «Insieme a quella avviata con le scuole di Napoli, tra cui alcuni licei – aggiunge – abbiamo delle collaborazioni con istituti di Roma,

UN'ALTRA CHANCE

L'esperienza dei Maestri di Strada affonda le radici nel Progetto Chance nato nel lontano 1998 per il recupero dei drop-out della scuola media e chiuso, per motivi ancora ignoti, nel 2009. A partire da questa data, l'associazione costituita formalmente nel 2003 grazie ad una donazione dell'allora Presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi, si è rinnovata, basandosi su risorse private e sul lavoro di tanti giovani che hanno creduto nel progetto. E hanno voglia di continuare a sognare.

La onlus ha sviluppato la collaborazione con le Agenzie Internazionali che promuovono i diritti dell'uomo (ONU, UNICEF, OMS, UE, Consiglio dell'Europa, IWO), e la realizzazione di progetti integrati con i giovani.

Bologna, Rozzano, Cosenza. Inoltre facciamo formazione in tutta Italia, teniamo corsi per docenti e promuoviamo i “gruppi di pensiero”, ossia la creazione di gruppi di docenti che discutono e riflettono insieme su come migliorare le metodologie didattiche».

IMPARARE A SOGNARE

Amano definirsi degli alpinisti perché per loro l'asperità della roccia non è un ostacolo, ma un punto di appoggio. In altre parole, i Maestri di Strada – educatori, pedagogisti, psicologi – ribaltano la prospettiva cercando di mettere le basi per una scuola dove oltre ad imparare qualcosa, si impara soprattutto a vivere e ad

essere. E il metodo funziona, tanto che il 90% rientra in percorsi formativi normali e rende. «Vengono promossi, alcuni ottengono anche dei buoni voti e poi – scherza Moreno – non ce li leviamo più di torno: ci chiamano, vogliono fare altri laboratori per non annoiarsi, continuano a frequentarci». E questo è il riscontro più immediato, il segno del valore di una metodologia, basata su un'idea di educazione incentrata sullo sviluppo di relazioni di cura educativa, che ha successo perché «permette di riaprire un processo di apprendimento». «Lavoriamo nelle periferie, con i più poveri, ma il messaggio è estendibile a tutti perché sono in crescita i ragazzi che, pur non poveri materialmente, hanno un grande vuoto esistenziale», afferma Moreno evidenziando che il fenomeno della dispersio-

NELLA GIUSTA DIREZIONE, MA RESTA ANCORA DA FARE

Una buona notizia c'è: nel nostro Paese la percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano la scuola senza conseguire diplomi di secondo grado né attestati di formazione professionale è scesa dal 19,2% nel 2009 al 15% nel 2014. Resta ancora molto da fare tuttavia per raggiungere l'obiettivo europeo del 10% entro il 2020. I dati sono contenuti nel recente studio, curato da Eurydice Italia, da cui emerge inoltre una forte disparità di genere, con una percentuale di abbandono pari al 20,2% per i maschi e al 13,7% per le femmine, ben al di sopra della media europea (13,6% maschi, 10,2% femmine).

Il 34,4% degli studenti che non conclude il percorso scolastico superiore è nato all'estero, mentre la percentuale scende al 14,8% per i nati in Italia. Secondo l'indagine, nel Bel Paese, a differenza di altre nazioni, le politiche e le misure per contrastare il fenomeno dell'abbandono precoce non sono ancora inserite in una strategia globale, sebbene siano state intraprese alcune iniziative specifiche e si stia lavorando in questa direzione.

ne «ha ormai oltrepassato i limiti delle classi sociali». Sono molti infatti i ragazzi «rottamati prima ancora di crescere, che non apprendono, non hanno speranza e non sognano».

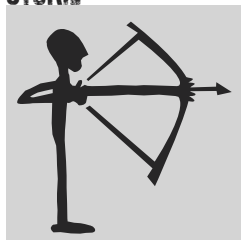
I sogni invece sono necessari nella prospettiva dei Maestri di Strada che hanno fatto propria una frase di Danilo Dolci, poeta, educatore ed attivista della nonviolenza nella Palermo della seconda metà del secolo scorso: «ciascuno cresce solo se sognato». «Il sogno educativo è fondamentale», rimarca Moreno ricordando altri versi di Dolci che parlano di chi educa «senza nascondere l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni sviluppo ma cercando d'essere franco all'altro come a sé, sognando gli altri come ora non sono». Per il fondatore dell'associazione, «è sbagliato sia tenere fuori i tanti as-

surdi che il mondo ha, sia considerare i ragazzi minori, cioè soggetti incapace di pensare, vuoti di potenzialità che gli adulti devono riempire». Occorre invece «sagnarli come ora non sono, cioè diversi: questo significa riuscire a mettersi in contatto con l'anima e vedere che in fondo ognuno ha la capacità di prendere in mano il proprio destino». E il sogno, chiarisce Moreno, «è possibile perché ne siamo parte anche noi che non ci rassegniamo a vivere questa vita come un'appendice della produzione». L'educatore, conclude, «è una persona che insegna con il corpo, con tutto il proprio essere e che sogna». Come Colui che «insegnava per strada, sognava la gente come non era e per questo è stato messo in croce». Ma il suo sogno non è finito lì. Del resto, come diceva il fiore al Piccolo Principe, «bisogna pur sopportare qualche bruco se si vogliono conoscere le farfalle».

RISORSE CONTRO LA DISPERSIONE

Duecentoquaranta milioni di euro per consentire le aperture pomeridiane e in orari extra scolastici in 6.000 scuole di tutto il Paese. "La Scuola al Centro" è l'iniziativa di contrasto alla dispersione scolastica e di inclusione sociale voluta dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per permettere al 72,4% delle istituzioni scolastiche presenti sul territorio nazionale di prolungare il loro orario di apertura, offrendo in primo luogo un aiuto concreto ai ragazzi e alle famiglie, ma anche un presidio di contrasto alla dispersione scolastica e di recupero delle sacche di disagio sociale.

"Partendo dal progetto 'La Scuola al Centro' stiamo proponendo al Paese un nuovo modello di scuola. Una scuola che è un punto di riferimento non solo quando c'è lezione. Un centro civico dove, anche grazie alla collaborazione con il territorio, i ragazzi possano stare di pomeriggio o nei week end, d'estate come d'inverno, trovando stimoli e iniziative alternative alla strada", ha sottolineato il ministro Stefania Giannini.



UN'ESPERIENZA DA RIPETERE

CLARA BIELLA

Presidente, Consigliere
Nazionale FIDAE

Il racconto in prima persona di come nasce e si sviluppa un progetto formativo internazionale.

La FIDAE da sempre spinge per l'apertura verso nuovi orizzonti, e l'Erasmus+ è uno di questi.

Ma come nasce questo impegno? E come si porta avanti?

La FIDAE da anni indica alle Scuole federate la possibilità, anzi la necessità di entrare a far parte di una rete di scuole, sia locale sia internazionale, per poter realizzare progetti altamente qualitativi dal punto di vista pedagogico, didattico, culturale e sociale.

Questo non solo per rispondere con competenza alle richieste della normativa, ma soprattutto perché la FIDAE ha sempre avuto a cuore la scuola come tale e in particolare la scuola cattolica.

Quando l'Unione Europea ha aperto le porte ai giovani con i suoi programmi, la FIDAE è stata una delle prime "agenzie" a cogliere immediatamente il vasto orizzonte di opportunità che si schiudeva: bastava avere il coraggio di rompere il ghiaccio.

Le esperienze passate sono state documentate con diversi tipi di pubblicazioni. Ancora oggi, però, molte scuole si arrestano perché pensano che i progetti europei siano di difficile approccio e ancor

più di realizzazione. Certo c'è una procedura da seguire, sia all'inizio sia nella messa in atto, ma i vantaggi sono molti e non solo economici.

È risultato evidente quando le scuole partner del progetto "Erasmus+ Learning 4work" si sono incontrate ad Auxerre il 5-6-7 ottobre: scuole molto impegnate, capaci di rompere i limiti della nazionalità, superando le inevitabili difficoltà linguistiche per condividere un cammino didattico-metodologico comune. Le stesse scuole si erano già incontrate precedentemente a Barcellona e a Roma.

Dall'Italia erano presenti due scuole: la Scuola Salesiana dei Sacri Cuori di Barletta e l'Istituto Cavanis Collegio Canova di Possagno. Ho chiesto loro di narrare la propria esperienza, nella speranza di suscitare interesse e desiderio di partecipare, ai prossimi progetti, anche ad altre scuole italiane FIDAE.

La Scuola Salesiana dei Sacri Cuori è una scuola cattolica paritaria fondata da

«I ragazzi coinvolti hanno dimostrato interesse e curiosità iniziali, per poi diventare selettivi nell'esecuzione delle varie attività a favore di quelle più pratiche. Anche i docenti si sono dichiarati a favore, e hanno suggerito di applicare la metodologia in anni di studi precedenti al quinto e privilegiare un percorso pratico con prodotti finali finiti»

San Filippo Smaldone nel 1947. Essa è stata coinvolta nel progetto nell'intento di dare nuove opportunità formative e professionali ai suoi studenti.

Il progetto, ha sottolineato il prof. Pierluigi Losapio, è stato condotto da un consorzio internazionale, composto da core partners La Salle University di Barcellona, dalla scuola francese Saint Joseph di Auxerre, da due scuole spagnole – La Salle di Palma di Maiorca e Salesians de Sarria di Barcellona – e dalle due scuole italiane. L'Unione Europea ha finanziato l'iniziativa su proposta de La Salle University (Ente capofila).

Dal punto di vista didattico, la metodologia applicata è stata proposta da La Salle University con l'intento di introdurre un nuovo metodo di apprendimento chiamato metodologia Scenario-Centered Curriculum (d'ora in poi SCC), basato sull'apprendimento Learning-By-Doing e sulla figura del Mentor, già sperimentati con successo all'Università.

Penso che tutti sappiano che la metodologia Learning-By-Doing (o Experimental learning) è il processo di apprendimento attraverso l'esperienza. È diversa dall'apprendimento tradizionale in cui coloro che apprendono giocano un ruolo passivo (la tipica lezione). Per Mentoring si intende una metodologia di apprendimento che implica una relazione (formale o informale) tra una persona che ha più esperienza (Mentor) e un'altra persona che ha meno esperienza (Mentee).

SCUOLA SALESIANA SACRI CUORI DI BARLETTA

1. *Alunni coinvolti: 17*
2. *Docenti coinvolti: 4*
3. *Ore di progettazione: circa 20*
4. *Durata del progetto: 6 mesi*

Il Prof. Francesco Paolo Desario ha dichiarato: «Il progetto Erasmus+ “Learning 4work” è stato per i nostri studenti il trampolino di lancio in un'Europa sempre più competitiva ed esigente, e auspichiamo che le strategie didattiche innovative messe in atto durante l'iniziativa (tra cui il Learning-By-Doing e l'apprendimento collaborativo in ambiente inter-nazionale) possano lasciare loro segni indelebili in materia di formazione e consapevolezza culturale, personale e professionale».

I ragazzi coinvolti appartenevano alla quinta classe dell'indirizzo Istituto Tecnico Economico "Amministrazione, Finanza e Marketing" articolazione "Sistemi Informativi Aziendali"; i docenti che hanno dato attivamente il loro contributo sono stati quattro.

Il progetto ha avuto inizio nel settembre 2015 con la formazione dei docenti sulla metodologia SCC tenuta dal prof. Lluís Vicent Safont, direttore del Dipartimento di Ingegneria de La Salle University, in qualità di referente del progetto.

L'obiettivo è stato: dare la possibilità di acquisire nuove capacità professionali attraverso l'applicazione della metodologia SCC, per favorire lo sviluppo di competenze maggiormente adeguate ad un mercato del lavoro, sempre più transnazionale e incentrato sulle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Ai docenti è stata richiesta l'applicazione in classe della metodologia SCC. In quest'ultima, il docente ha dovuto presentarsi sotto un'altra veste, appunto quella di mentor ovvero di una guida del percorso di apprendimento dei ragazzi e non come fonte di conoscenza e erogatore di concetti (come spesso accade in classe).

La metodologia SCC, per la Scuola Salesiana Sacri Cuori di Barletta, ha previsto due fasi: locale e internazionale (altre scuole, invece, hanno sperimentato la metodologia tradizionale e la metodologia SCC, locale).

La fase locale si è realizzata quando la metodologia è stata applicata all'interno della classe e i gruppi erano composti soltanto da compagni di classe. La fase internazionale invece ha previsto che la metodologia venisse applicata al di fuori della classe e i gruppi fossero costituiti da studenti appartenenti a scuole di diversi paesi europei. Nel caso della scuola di Barletta, la scuola Salesians de Sarria, Barcellona.

A novembre 2015 è stata avviata la sperimentazione sui ragazzi con la compilazione di alcuni questionari circa la motivazione iniziale, gli skill generali e specifici di partenza.

Il primo percorso portato avanti sui ragazzi, denominato Corso SEO, ha avuto l'obiettivo di aumentare la visibilità in Internet di un'azienda di videogiochi. In particolare il corso è stato diviso in tre parti: SEO (Search Engine Optimization, riguardante la visibilità gratuita dei siti nella pagina di ricerca di Google), SEM (Search Engine Marketing, riguardante la pubblicità a pagamento nelle pagine a pagamento) e SMM (Social Media Marketing, riguardante la visibilità nelle reti sociali). Gli studenti hanno dovuto in un primo momento effettuare un'analisi di quanto richiesto dal cliente; in un secondo momento si sono cimentati nell'uso di alcuni strumenti online quali: Google AdWords (tool per la creazione di annunci nella rete di ricerca Google) e WooRank (tool per valutare la qualità di un sito per massimizzare la visibilità di un sito nella rete di ricerca Google).

Al termine di questa parte, sono stati prodotti dei report, contenenti un preventivo di spesa, da presentare al cliente.

Nella seconda parte i ragazzi hanno creato una campagna SEM, quindi una campagna per la pubblicità a pagamento all'interno della rete Google. In questo contesto, hanno acquisito concetti, conoscenze inerenti il funzionamento di un'asta Google con la quale vengono scelti, per ogni ricerca, gli annunci (chiamati AdWords) da visualizzare, coerenti con la stringa di ricerca.

L'ultima parte del Corso SEO ha avuto come argomento centrale la conoscenza dei principi del marketing nelle reti sociali.

A metà febbraio 2016, al termine di questo primo percorso, gli studenti hanno compilato altri questionari con l'intento di comparare la situazione di partenza (a livello di competenze e motivazione) con quella finale.

Nella seconda metà di marzo 2016, ha avuto inizio il secondo corso denominato MOB-COM (MOBILE COMMERC-

CE) avente l'obiettivo di migliorare la gestione interna (pulizia camera, gestione del personale...) e la gestione esterna (check in/out, prenotazione ristorante ed attività sportive o turistiche) di un hotel attraverso l'implementazione di una mobile app.

Gli studenti hanno lavorato in collaborazione con la scuola di Barcellona, Salesians de Sarria. Insieme hanno dapprima analizzato la situazione di partenza e poi hanno proposto al cliente (una catena

ISTITUTO CAVANIS COLLEGIO CANOVA DI POSSAGNO

1. *Alunni coinvolti: 23*
2. *Docenti coinvolti: 4 (Privitera, Zanesco, Bello, Morellato)*
3. *Ore di progettazione: alcune all'inizio dei programmi e dei documenti forniti, e circa un'ora alla settimana per la preparazione della lezione*
4. *Durata del progetto: due periodi (ottobre-gennaio e marzo-maggio), con cadenza settimanale (3 ore il lunedì pomeriggio)*
5. *Classi coinvolte: 5 ITE (Istituto Tecnico Economico – Amministrazione Finanza e Marketing) e 5 ITT (Istituto Tecnico Tecnologico – Meccatronica)*

Il Prof. Ivo Curial, Preside dell'Istituto, ha scritto: «Il progetto potrebbe portare interessanti opportunità: collaborazioni tra scuole (penso, alla peggio, uno scambio tra scuole francesi, spagnole, ecc.), l'introduzione di un nuovo metodo di studio (già pronto, fatto e validato scientificamente), oltre al materiale che quest'anno sto già utilizzando nella mia materia. E inoltre contatti con università per poter sfruttare opportunità anche per i nostri studenti».

di hotel chiamata Round Hotels con sede a Sitges, una cittadina turistica sul mare vicino a Barcellona) la soluzione consistente nella creazione di un prototipo di interfaccia grafica di un'app.

La ricaduta è stata fondamentalmente positiva anche se il percorso seguito è stato incastrato nel fitto programma scolastico di un quinto anno e nel programma scolastico della scuola spagnola con tempi e modalità diversi.

I ragazzi hanno dimostrato interesse e curiosità iniziali, per poi diventare selettivi nell'esecuzione delle varie attività a favore di quelle più pratiche.

La sensazione finale dei docenti è stata essenzialmente positiva; essi anche hanno suggerito di applicare la metodologia in anni di studi precedenti al quinto e privilegiare un percorso pratico con prodotti finali finiti.

Anche l'altra scuola presente, "Istituto Cavanis Collegio Canova", è stata coinvolta nel Progetto.

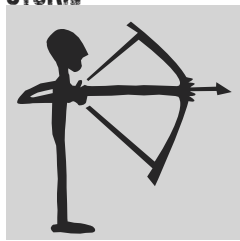
L'Istituto Cavanis, fondato nel 1857 dai Padri Cavanis a Possagno, si è occupato di coinvolgere alcuni alunni delle classi V dell'Istituto Tecnico Economico – Amministrazione Finanza e Marketing e dell'Istituto Tecnico Tecnologico – Maccastronica, nello svolgimento di una serie di lezioni inerenti il marketing in internet.

Gli insegnanti hanno affermato che anche per questa scuola il Progetto ha permesso di testare le nuove metodologie

di insegnamento; ha fornito alla scuola dell'ottimo materiale su cui basare i corsi curricolari negli anni futuri. Inoltre ha offerto l'opportunità di viaggiare e avere rapporti con professori di scuole in Europa, Università e mondo del lavoro. Hanno potuto scambiare idee, visioni e proposte, di aprire gli orizzonti.

Soddisfazione è stata espressa anche dalle scuole straniere partner. I gestori della scuola di Palma, ad esempio, hanno evidenziato la positività delle conoscenze informatiche, della struttura TIC, della disponibilità e attenzione. I docenti, pur considerando la necessità di una grande organizzazione previa, hanno riconosciuto il grande vantaggio del cambiamento del ruolo del docente che da gestore dei contenuti diventa orientatore dell'apprendimento, capace di anticipare il problema; di sollecitare gli studenti sperimentare la novità anche nelle altre discipline scolastiche; di lavorare in squadra. Hanno inoltre apprezzato il lavoro in un contesto pratico, l'uso delle tecnologie e della piattaforma, la creazione di contenuti digitali. Soprattutto il ruolo del metodo nella motivazione, nella percezione e nell'efficienza. Gli alunni, infine, hanno sottolineato di essere stati al centro del processo, in un lavoro di squadra, motivante e creativo, in un contesto reale che li ha aiutati ad imparare a imparare, soprattutto a imparare a fare.

Spero che, leggendo quanto si sta vivendo da parte delle scuole implicate, si possa dire: è un'esperienza da ripetere...



LA SCUOLA PER TUTTI: 400 ANNI DELLA SCUOLA POPOLARE PIÙ ANTICA D'EUROPA

COMUNITÀ EDUCANTE
DELL'ISTITUTO
CALASANZIO
DI FRASCATI

La cultura, nella missione educativa della famiglia calasanziana, è intesa come strumento di preparazione alla vita. Serve dunque vera concretezza, in grado di unificare l'istruzione all'educazione umana, morale e religiosa. Un concetto nato con almeno due secoli di vantaggio rispetto al resto del mondo scolastico dell'epoca.

Tenere aperta una scuola per 400 anni non è facile. Se ciò è accaduto evidentemente è un segno. Che non poteva rimanere all'interno della piccola comunità educante delle Scuole Pie di Frascati, ma che doveva diventare motivo di riflessione per tutta la comunità nazionale. Una lampada accesa non si mette sotto il moggio, ma in alto per indicare che la scuola per tutti è un'intuizione di San Giuseppe Calasanzio e che nella piccola realtà di Frascati, alle porte di Roma, trova ancora una testimonianza delle origini.

È doveroso pertanto ringraziare la FIDAE che ha creduto in questa ricorrenza e l'ha sostenuta fin dall'inizio: un riconoscimento per il lavoro dei Padri Scolopi, che negli ultimi anni ha avuto nell'impegno di Padre Antonio Perrone un esempio di dedizione e di visione prospettica sull'importanza di rifondare, 400 anni fa come oggi, la scuola.

Quest'anno è stato particolarmente difficile tanto da provare la serenità dei

gestori, del personale e delle famiglie. I numeri degli alunni in calo allarmano e il mancato riconoscimento del dovuto avvilisce. Ma non possiamo fermarci. Le difficoltà non sono mancate nemmeno in passato; vedere ancora oggi i bambini animare il cortile con i loro giochi e le aule con le loro brillanti intuizioni dà speranza e deve convincerci a proseguire con determinazione la nostra strada.

LE SCUOLE PIE DI FRASCATI

Istituto Calasanzio dei Padri Scolopi di Frascati è la denominazione giuridica, a partire dal 1918, della fondazione tuscolana avviata direttamente da San Giuseppe Calasanzio nel 1616. Nonostante l'ufficialità della denominazione, a Frascati come nel mondo questa fondazione è conosciuta semplicemente come le Scuole Pie di Frascati. La lunga esperienza scolastica ha conservato la caratteristica originaria di scuola dei piccolini (infanzia e primaria).

La fondazione è caratterizzata dall'annessa chiesa, nella quale è custodito un piccolo quadro in rame della Madonna con bambino portato da Roma dallo stesso San Giuseppe Calasanzio il 17 settembre 1617 come segno tutelare per gli alunni delle Scuole Pie.

Nella biografia del Fondatore, che è anche la storia dell'origine dell'Ordine dei Padri Scolopi, la fondazione della Casa di Frascati avvenne in un momento chiave per il futuro delle Scuole Pie. A Roma la scuola di San Pantaleo era cresciuta a dismisura ed era necessario consolidarne il fondamento giuridico e garantirne la sostenibilità economica. Per questo il Calasanzio rispose con slancio alla richiesta di Papa Paolo V, manifestatasi proprio nella sua residenza estiva di Mondragone (Frascati), di aprire una scuola a Frascati.

Ciò avvenne il 16 settembre del 1616 in ambienti provvisori e lì restò fino al 1634, quando fu ultimata l'edificazione della fondazione. Il Calasanzio progettò e seguì direttamente questa costruzione in quanto doveva rispondere a canoni di piena funzionalità per le attività scolastiche. Introdusse quindi un'altra innovazione: prima delle Scuole Pie, infatti, non esistevano edifici "scolastici" e quello di Frascati fu tra i primi costruiti con questa diretta finalità.

Forte di questa fondazione si accelerò la nascita, con il Breve *Ad ea per quae* del 6 marzo 1617, della Congregazione Paolina delle Scuole Pie, elevata successivamente a Ordine religioso.

Il filosofo domenicano Tommaso Campanella trascorse alcuni mesi nella Casa di Frascati, tra il 1631 e il 1632, su invito del Calasanzio. Il loro rapporto va ancora indagato, ma è certo che il filosofo insegnò ad alcuni chierici e sicuramente osservò da vicino quelle scuole che tanto rispondevano alla sua idea di società e che per questo difese nel 1632, nel famoso *Liber Apologeticus contra impugnantes Institutum Scholarum Piarum*, forse concepito proprio a Frascati.

La fondazione rimase per secoli l'unica scuola della città, educando intere generazioni. Il complesso seicentesco con l'annessa chiesa venne poi distrutto nel bombardamento dell'8 settembre 1943. La tenacia dei Padri fece sì che la scuola continuasse in ambienti di fortuna anche in quel funesto autunno e negli anni successivi fino alla completa ricostruzione, nel 1956, del complesso scolastico e della chiesa.

L'ATTENZIONE PER I PIÙ PICCOLI

La pedagogia calasanziana muove da due considerazioni fondamentali, maturate da San Giuseppe Calasanzio quando venne a contatto con la miseria e l'ignoranza che affliggevano gran parte della gioventù romana dei suoi tempi: la scuola come preparazione a "vivere bene" la vita; l'istruzione aperta a tutti come strumento di progresso sociale e civile.

L'allievo è centro dell'opera educativa, che deve essere ispirata alla massima comprensione e attuata sempre nel rispetto

della personalità del ragazzo. *Pietas et litterae* era il motto di San Giuseppe Calasanzio. Esso riunisce l'amore per il prossimo (inteso come solidarietà verso i più poveri, i più deboli, i più bisognosi) e la formazione più specificamente culturale.

Al tempo del Calasanzio esistevano molte Congregazioni religiose che svolgevano ministeri quali la cura degli infermi, l'assistenza degli orfani, la predicazione e il riscatto dei prigionieri; ma nessuna aveva come ministero proprio e specifico l'istruzione e l'educazione gratuita dei bambini. La convinzione che il rinnovamento sociale potesse avvenire solo attraverso la diffusione della cultura portò il Calasanzio ad ideare una scuola democraticamente intesa, aperta a tutti.

La cultura è quindi da sempre intesa come strumento di preparazione alla vita. Da ciò la concretezza della scuola calasanziana, che riunisce l'istruzione o formazione intellettuale e l'educazione o formazione umana, morale e religiosa. Anticipatore di almeno due secoli di quel principio che attualmente è stato fatto proprio da tutte le società evolute e cioè dell'educazione intesa come diritto del cittadino, il Calasanzio apriva la sua scuola indistintamente a

tutti i ragazzi (poveri e ricchi, cattolici e non cattolici, cristiani e non cristiani), i quali venivano educati nel pieno rispetto della loro dignità umana e della loro fede religiosa.

Il documento chiamato "Documentum princeps" della pedagogia calasanziana, redatto intorno al 1605, prescrive che si insegni dapprima a leggere, poi a scrivere, che si curi la calligrafia e quindi l'aritmetica. Assieme a queste discipline i ragazzi dovranno apprendere la Dottrina Cristiana,

BIOGRAFIA DI S. GIUSEPPE CALASANZIO

José Calasanz Gastón nasce in Spagna il 31 luglio 1557. Studia Filosofia e Diritto presso l'Università di Lerida e matura la vocazione sacerdotale. Nel 1592 si reca a Roma, dove rimane impressionato dal gran numero di ragazzi abbandonati a se stessi: qui comprende che la società può migliorare con un'educazione cristiana e un'istruzione adeguata.

Nel 1597 scopre che presso la parrocchia di Santa Dorothea, a Trastevere, funziona una piccola scuola della Confraternita della Dottrina Cristiana. Ottiene che la scuola venga aperta ai poveri gratuitamente e la proposta ha successo. Visto il numero degli scolari, nel 1612 acquista il Palazzo Torres, di fianco alla chiesa di San Pantaleo, nei pressi di piazza Navona: gli alunni sono già 1.200. A lui si uniscono molti collaboratori, tanto da formare un gruppo stabile. Nel 1616, su richiesta di Paolo V, viene realizzata a Frascati la prima fondazione fuori Roma. Nel 1617 il Papa erige la Congregazione Paolina della Madre di Dio delle Scuole Pie: da questo momento le Scuole Pie vengono richieste in varie regioni d'Italia (Liguria, Campania, Puglia, Toscana, Sicilia) e dell'Europa Centrale (Boemia, Mo-

assistere quotidianamente alla Messa, prendere parte alle preghiere e ricevere con una certa frequenza i sacramenti.

Ai più bisognosi il Calasanzio dava carta, penne e inchiostro. Esigeva dagli alunni un comportamento serio ed educato anche fuori della scuola. Nella scuola non praticava punizioni, ma stimolava all'emulazione e al confronto nelle competizioni scolastiche. Il tutto come impianto preventivo volto a far crescere il senso di responsabilità interiore dell'alunno, cui

attingere per impegnare direttamente la sua personalità di adulto.

Questa impostazione teorica trova completa attuazione per la prima volta proprio a Frascati. Il Calasanzio sperimentò qui come costruire *ex novo* un edificio scolastico da adattare alle necessità didattiche e come corredarlo di strumenti per la conoscenza. Ed è proprio per la scuola di Frascati che redasse di suo pugno il regolamento scolastico "Ordini da osservarsi dalli scolari delle Scuole Pie de' Poveri della Madre di Dio, di Frascati": un documento prezioso per capire l'impostazione della scuola moderna e che senza forzature si potrebbe definire il primo Piano dell'Offerta Formativa della storia.

La scuola calasanziana fin dagli inizi fu improntata quindi a una grande praticità, a una particolare attenzione alla realtà, all'apertura verso il nuovo, talvolta anche oltre la posizione ufficiale della Chiesa, come dimostra l'amicizia e la stima di San Giuseppe Calasanzio nei riguardi di due personalità "scomode" a quell'epoca come Tommaso Campanella, ospitato proprio nella Casa di Frascati, e Galileo Galilei a Firenze.

navia, Germania, Polonia, Ungheria). Desideroso di qualificare la proposta culturale delle Scuole Pie, il Fondatore cura molto la formazione dei Padri; a Firenze permette che alcuni di loro facciano da assistenti di Galileo Galilei e a Frascati ospita Tommaso Campanella affinché i chierici apprendano le sue riflessioni filosofiche.

Nell'ultimo sessennio della sua vita, il Calasanzio e la sua Opera vengono messi alla prova. Nel 1642, in seguito alla falsa denuncia di un suo stesso religioso, viene arrestato e portato al Tribunale del Sant'Uffizio, sebbene quasi subito, riconosciuto innocente, venga liberato. Nel 1643 è deposto da Generale dell'Ordine e nel 1646 Innocenzo X sopprime l'organizzazione calasanziana riducendola ad associazione privata. Il Calasanzio non si lascia abbattere: continua a credere nella bontà dell'Opera, convinto che serva innanzitutto alla gloria di Dio e al bene dell'umanità.

Muore il 25 agosto 1648. L'Ordine delle Scuole Pie viene ricostituito nel 1669 da Clemente IX. Successivamente la Chiesa riconosce anche le virtù eroiche del Calasanzio e nel 1767 Clemente XIII lo dichiara Santo. Pio XII, nel 1948, lo proclama patrono universale delle Scuole Popolari Cristiane. Oggi le Scuole Pie sono presenti con circa 1.400 religiosi in 35 nazioni, tra Europa, America, Asia e Africa.

4. Segno e responsabilità

Giuseppe Calasanzio quindi lesse la realtà del suo tempo, la osservò in maniera compassionevole ma lucida, colse un vuoto e lo riempì: inventò la Scuola gratuita e aperta a tutti. Uomo del suo tempo, si immerse nella realtà in cui viveva, ne sperimentò fino in fondo i limiti e ne propose un rimedio nuovo per allora, ma che aveva già in sé la speranza di assurgere a valore universale.

Il nostro presente con le sue difficoltà, le sue contraddizioni e le sue ansie, trova un riscontro e un sostegno in quella speranza che San Giuseppe Calasanzio visse come esperienza esistenziale e tradusse in attenzione ai bisogni dei più piccoli con il servizio delle scuole pie? Gli uomini di oggi sono capaci di leggere alla stessa maniera del Calasanzio il proprio presente e riempire i vuoti lasciati dalle multiformi proposte educative e formative presenti, almeno nei Paesi occidentali? La normativa,

le tutele, le riforme vanno nella direzione di un modello di società che restituisca fiducia e benessere agli uomini?

A queste domande come comunità educante – Padri e Laici – delle scuole pie di Frascati stiamo cercando, nonostante le difficoltà, di dare una risposta con un “progetto scuola” che riproponga, aggiornandola alle esigenze del presente, la pedagogia e la didattica calasanziana. Vogliamo continuare a essere segno nella realtà

IL RINNOVAMENTO DOPO LA CRISI E I PROBLEMI CHE RESTANO

Dopo un periodo di difficoltà dovuto al calo degli alunni e coinciso, circa sedici anni fa, con la flessione demografica e con una proposta educativa che attingeva alla tradizione ma che sembrava non cogliere a pieno le nuove esigenze di servizi alle famiglie e di apprendimento per i bambini, le Scuole Pie di Frascati si sono radicalmente rinnovate affrontando le nuove sfide che la società e il sistema istruzione ponevano.

Lo sforzo è stato subito riconosciuto dalla comunità di Frascati e dei paesi limitrofi, che sono tornati a ridare fiducia ai Padri Scolopi affidando loro i propri figli: l'andamento delle iscrizioni ha registrato, infatti, un trend in crescita fino al 2011, mantenendosi sostanzialmente costante fino al 2013. Da quell'anno, probabilmente a causa dell'inaspettata decisione della neo-costituita Provincia Italiana dei Padri Scolopi di chiudere le Scuole Pie di Frascati, decisione non condivisa dalla comunità educante e dalle istituzioni civili della città, si è ingenerato un clima di incertezza che ha portato a una diminuzione degli iscritti. Calo che rende ancora più pesante la difficoltà economica dovuta ai ritardi nell'erogazione dei fondi del MIUR, amplificati nel Lazio dalla funesta decisione della Regione di destinare ad altre politiche 24 milioni dei fondi spettanti alle paritarie per l'esercizio finanziario 2014.

locale, in Italia e nell'Ordine dei Padri Scolopi nel mondo.

Vivere intensamente la ricorrenza dei 400 anni della più antica scuola popolare d'Europa è parte integrante di questo progetto.

Chi ogni giorno entra nelle scuole pie per incontrare ed educare i bambini sente il peso di questa storia, la responsabilità di vivificarne il segno nel presente, la speranza di preservarlo per il futuro.

Alle scuole pie di Frascati, pertanto, attraverso i luoghi e le persone la memoria si fa necessariamente storia, non fine a se stessa bensì valore che cresce *ad maius pietatis incrementum*.

Il contesto nel quale viviamo ed operiamo è un vissuto numericamente relativo, ma ricco di situazioni umane le più diverse che vengono accolte senza riserve, confermando così l'essere a pieno scuola calasanziana. Siamo una piccola realtà in tutti i sensi. Nei numeri e per economia. Potrà sembrare paradossale, ma la constatazione di essere piccoli, pochi e poveri rende più credibile la nostra missione e rivendicazione. Il discernimento evangelico, inoltre, ci convince che seppur economicamente deboli dobbiamo perseverare nel sostegno della missione. A sostegno di questa determinazione sono giunte profetiche le parole di Papa Francesco: *«Come figli di quest'epoca, tutti siamo in qualche modo sotto l'influsso della cultura attuale globalizzata, che, pur presentandoci valori e nuove possibilità, può anche limitarci, condizionarci e persino farci ammalare. Riconosco che ab-*

biamo bisogno di creare spazi adatti a motivare e risanare gli operatori pastorali, luoghi in cui rigenerare la propria fede in Gesù crocifisso e risorto, in cui condividere le proprie domande più profonde e le preoccupazioni del quotidiano, in cui discernere in profondità con criteri evangelici sulla propria esistenza ed esperienza, al fine di orientare al bene e al bello le proprie scelte individuali e sociali» (Francesco, Esortazione Apostolica *Evangelii gaudium*, n. 7).

Sappiamo di non essere soli. Ci sentiamo sostenuti dalla felicità con cui i bambini chiedono il giorno dopo di tornare a scuola. Come anche dagli attestati di stima e riconoscenza delle famiglie che ci affidano i bambini. E non mancano nemmeno i riconoscimenti ufficiali sulla qualità del metodo e sui risultati raggiunti negli apprendimenti. E ci rincuora infine la vicinanza e il coraggio per andare avanti che il Padre Pedro Aguado, Preposito Generale dell'Ordine dei Padri Scolopi, manifestata in più occasioni. Da ultimo è stato significativo che abbia voluto personalmente presiedere insieme a tutta la curia generalizia la celebrazione eucaristica del 15 settembre 2016, ricorrenza dei 400 anni dell'arrivo del Calasanzio e dei suoi collaboratori a Frascati il giorno prima di aprire la scuole. Felicità dei bambini, riconoscimento delle famiglie, vicinanza dell'Ordine dei Padri Scolopi del mondo, ci dà la forza di continuare a fare scuola e di smentire chi non crede più in essa.



FEDE E ALLEGRIA: LA RICETTA VINCENTE PER RISOLLEVARE IL SUDAMERICA

LUCIA CAPUZZI

Giornalista
di *Awenire*

Il movimento per l'educazione integrale e popolare "Fe y Alegría" è una rete scolastica "per e degli ultimi", attualmente diffusa in ventun Paesi di America Latina, Africa e Europa. Il punto fermo resta l'educazione popolare. Questa è un progetto di trasformazione per la costruzione di una democrazia inclusiva.

Isabel è nata e cresciuta nel Bañado Norte di Asunción, una sorta di baraccopoli galleggiante. L'acqua del fiume Paraguay la divora ciclicamente, per poi risputarla ridotta a una poltiglia fangosa. Per andare a scuola – ricorda la ragazza, ora trentenne – spesso doveva immergersi nella melma fino alla vita. Le vie erano tutte allagate. Eppure Isabel non rinunciava ad andarci. Sapeva che là, fra quei banchi modesti e sbeccati, c'era la chiave di un futuro differente rispetto a quello della madre e del padre, ambulanti rassegnati a subire le ingiustizie. Isabel, invece, è potuta diventare avvocato: adesso si batte per tutelare i diritti degli abitanti del suo quartiere e degli altri slums di Asunción. «Ogni tanto ripenso alla scuola e al ritratto appeso all'entrata. Raffigurava un signore dalla faccia seria. Ci dicevano che era stato lui – José María Vélaz – molto tempo prima, in un altro Paese dell'America Latina: il Venezuela, ad avere l'idea e il coraggio di portare la scuola ben oltre

dove finisce l'asfalto. Per consegnare l'istruzione agli ultimi fra gli ultimi. A volte penso a come sarebbe stata la mia vita se non lo avesse fatto», racconta la giovane.

Anche Emiliano, honduregno di 52 anni, si sente in debito con il "signore del ritratto". Per cinquant'anni, non aveva mai nemmeno potuto scrivere il proprio nome. Quando gli facevano firmare la ricevuta del salario si limitava ad apporre una croce. Qualcuno sosteneva che il "padrone" del potere ne approfittasse un po'. Ma lui Emiliano non aveva mai saputo come verificarlo: quel groviglio di scritte azzurre erano indecifrabili. Poi, si era trasferito a El Progreso e là si era imbattuto nei "maestri popolari". Così venivano chiamati gli insegnanti delle scuole realizzate negli angoli più remoti e bui di città e metropoli. Pochi impiegavano il nome completo: il movimento per l'educazione integrale e popolare Fe y Alegría. Una rete scolastica "per e degli ultimi", attualmen-

te diffusa in ventun Paesi di America Latina, Africa e Europa. Solo in Venezuela – sua patria originaria – ha 170 istituti per un totale di 300mila alunni. I restanti tre quinti sono sparsi per il pianeta. Nelle aule di Fe y Alegría – reali e virtuali – siedono 1,5 milioni di bambini, giovani e adulti delle periferie del mondo.

Eppure tutto cominciò in una stanza spoglia. Non c'erano banchi né sedie. Non c'era nemmeno un'insegna con il nome. Solo un cartello con scritto: "Si ac-

«Isabel è nata e cresciuta nel Bañado Norte di Asunción, una sorta di baraccopoli galleggiante. Per andare a scuola spesso doveva immergersi nella melma fino alla vita. Le vie erano tutte allagate. Eppure Isabel non ha rinunciato: oggi è avvocato»

cevano bimbi maschi". E quelli sì, c'erano. Per la verità c'erano anche bambine. All'epoca maschi e femmine non potevano studiare insieme. Le piccole, però, erano arrivate in tante, affamate di scuola, e nessuno aveva avuto il coraggio di rimandarle indietro. Anche le maestre c'erano: due volontarie adolescenti con appena la licenza elementare. Del resto, José María Vélaz lo sapeva. «I movimenti di educazione popolare possono nascere solo piccoli. Come semi di alberi giganti», diceva. Parole profetiche. In quella casupola della baraccopoli di Caracas ora chiamata "23

de enero", il 5 marzo 1955, spuntò il primo germoglio di Fe y Alegría.

Merito dell'ostinazione indomita di un religioso-pioniere: sette anni prima dell'apertura del Concilio Vaticano II, il gesuita Vélaz comprese che la Chiesa non poteva limitarsi ad assistere i poveri, bensì doveva accompagnarli nella loro legittima richiesta di dignità e giustizia. Da qui l'importanza dell'istruzione, "arma di pace" con cui trasformare se stessi e, dunque, le società. Certo, catapultato nel Venezuela del dittatore Marco Pérez Jiménez, anche padre José María, all'epoca trentaseienne, aveva cominciato con il "fare carità". L'allora docente della prestigiosa Università Cattolica Andrés Bello accompagnava i suoi studenti nelle sterminate baraccopoli della capitale a distribuire cibo e vestiti e ad insegnare catechismo. Fu la relazione quotidiana con gli scartati del tempo a fargli comprendere che la beneficenza non era sufficiente. L'idea, dunque, nacque dalla realtà che, come spesso sottolinea papa Francesco, le è superiore.

Fu un gesto, in particolare, a far compiere al gesuita il "salto". Dandogli il coraggio di buttarsi in un'impresa folle, per i canoni del tempo e non solo. Era appena cominciato il 1955 e, come ogni settimana, padre Vélaz si era recato nel sobborgo di Catia per preparare i bambini alla prima Comunione. Le lezioni, ovviamente, si svolgevano nelle umili baracche degli abitanti. Quella volta, si trovavano nel soggiorno dell'operaio Abrahán Re-

yes. Nel corso dell'incontro il religioso aveva parlato dell'importanza di una formazione sistematica: era un suo "chiodo fisso". Aveva compreso che, senza istruzione, i poveri non hanno strumenti nemmeno per sognare un futuro diverso, figuriamoci per costruirlo. Non sapeva, però, come concretizzare le sue riflessioni. Ci sarebbe voluta una scuola popolare, fondi per costruirla, però, non ce n'erano. Figuriamoci per mantenerla. Al termine della riunione, il padrone di casa gli si avvicinò con una proposta sconcertante. «Se lei porta i maestri, io le offro il locale», disse Abrahán. Per sette anni, l'operaio e la moglie Patricia avevano destinato ogni centesimo dei loro magrissimi introiti alla realizzazione di una nuova casa. Una casupola, per meglio dire. Fatta con le loro mani, mattone dopo mattone. L'acqua per impastare il cemento l'andavano a prendere con le taniche, dall'altra parte della collina, dove c'era una fontana. Avevano lavorato ininterrottamente, con la pioggia scrosciante o il sole tropicale per realizzare i muri. E, ora che erano terminati, avevano deciso di donarli al sacerdote. «Se la tengo per me sarà la dimora di mia moglie e dei miei otto figli. Se la dò a lei sarà la casa di tutti i bambini del quartiere». La generosità spontanea di Abrahán e Patricia indicò al sacerdote la via da seguire: i poveri, gli ultimi, gli scartati volevano essere istruiti. A tal punto da scommettere tutto il poco che avevano per ottenere una scuola. Padre Vélaz non poteva deluderli. Anche lui doveva scom-

mettere se stesso in quell'impresa. E, così, fece. Fino alla fine.

A oltre sei decenni di distanza, le intuizioni del gesuita lasciano di stucco per la loro attualità. Il sacerdote comprese che non era sufficiente dare istruzione ai poveri. Si doveva costruire un metodo formativo che ne riflettesse valori e attitudini. Solo così si sarebbe avuta un'educazione autenticamente popolare, capace di liberare nel popolo il suo potenziale troppo a lungo "addormentato", diceva il religio-

«Sette anni prima dell'apertura del Concilio Vaticano II, il gesuita Vélaz comprese che la Chiesa dell'America Latina e del mondo intero non poteva limitarsi ad assistere i poveri, bensì doveva accompagnarli nella loro legittima richiesta di dignità e giustizia»

so. Poiché, il fine di Fe y Alegría non è meramente pedagogico. L'obiettivo è trasformare la società, a partire dalla scuola. Per tale ragione, quest'ultima doveva essere di ottimo livello. «Vogliamo l'educazione migliore per quanti si trovano nelle condizioni peggiori», era solito affermare padre Vélaz. Come racconta Antonio Pérez-Esclarín, scrittore, docente e voce autorevole del movimento Fe y Alegría, fin da subito, le scuole popolari cominciarono a funzionare come mense, dispensari medici, centri di ascolto. E aprirono le porte all'intera comunità: di giorno le fre-

quentavano bambini e ragazzi, la sera e i giorni festivi erano riservati a corsi per adulti di alfabetizzazione, igiene, diritti del lavoro. Proprio tale cuore “popolare” ha consentito ai centri di Fe y Alegría di espandersi nel Continente già alla fine degli anni Cinquanta. Il primo istituto ecuadoriano fu tirato su dagli abitanti della periferia di Llano Grande realizzarono insieme 20mila pannelli di compensato. In Bolivia toccò alla gente delle sterminate baraccopoli di Purapura e La Portada, alla periferia di La Paz fabbricare le prime dodici aule. Nel 1968, la rete di padre Vélaz contava oltre cento scuole sparse tra Venezuela, Ecuador, Panama, Perù e Bolivia. La dimensione profondamente popolare ha, inoltre, consentito a Fe y Alegría di sopravvivere alle turbolenze degli anni Sessanta e Settanta, quando il Continente era in bilico tra sogni più o meno velleitari di rivoluzione e feroci repressioni. Anche la Chiesa latinoamericana era in fermento dopo il concilio e le Conferenze di Medellín e Puebla, in cui i vescovi formularono in modo inequivocabile la propria opzione preferenziale per i poveri.

Fe y Alegría aveva, in un certo senso, percorso le tappe. Tanti, però, l'accusavano di essere una struttura filantropica e assistenziale. Da qui l'esigenza della rete di formulare con chiarezza missione, mezzi e fini. Il risultato fu l'approvazione, nel 1984, dell'Ideario internazionale. In cui il movimento si definisce «gruppo di persone in continuo dinamismo e crescita, per

trovare nuove risposte alle necessità umane». Il punto fermo resta l'educazione popolare, specchio e stimolo della vita del popolo, delle sue esperienze, espressioni culturali e lotte. Questa è, insieme, un progetto politico e pedagogico di trasformazione per la costruzione di una democrazia inclusiva.

Nei decenni successivi, Fe y Alegría è germogliata in altri Continenti: dall'Africa all'Europa, Italia inclusa. All'insegnamento classico, si sono affiancate modali-

«José María Vélaz lo sapeva: “I movimenti di educazione popolare possono nascere solo piccoli. Come semi di alberi giganti”, diceva. Parole profetiche. Da una casupola della baraccopoli di Caracas ora chiamata “23 de enero” è nato un mondo di possibilità»

tà di partecipazione online, in linea con l'evoluzione tecnologica. Mentre si amplia, anno dopo, il ventaglio di discipline e corsi impartiti. Nel continuo evolversi della didattica, un punto, però, rimane inamovibile. Lo sintetizzò lo stesso padre Vélaz nel suo poetico testamento: «Sto costruendo scuole e laboratori per una nuova gioventù (...) affinché dal potere addormentato di questa terra sorga un rinnovamento salvatore».



LUCETTA SCARAFFIA

Giornalista,
docente universitaria

T O L L E R A N Z A

Tolleranza deriva dal termine latino *tolerare*, cioè sopportare un peso, sia in senso fisico che morale. Proprio per questo non è una parola che amo. Richiama troppo l'idea di pazientare, di mostrarsi indifferente davanti a qualcosa o qualcuno che percepiamo come fastidioso. Così, tutte le volte che sento invocare la tolleranza nei rapporti con gli altri, oggi principalmente con coloro che praticano religioni diverse dalla nostra, o talvolta anche solo che praticano una religione, provo un senso di ribellione. Perché penso che i rapporti con chiunque è diverso da noi, per qualsiasi motivo, non debbano essere improntati all'idea di sopportazione.

Sopportazione fa subito venire in mente un fastidio, un peso appunto che uno vorrebbe scrollare via ma che invece gli tocca assumere. Utilizzare questo termine significa quindi dare per scontato che la diversità sia un fattore negativo dal quale chiunque vorrebbe fuggire, ma che la vita ci impone, in alcune circostanze, di sopportare. Di sopportare, appunto, come una penitenza, come una punizione. Dire ai ragazzi che devono tollerare gli stranieri, persone che spesso si comportano in modo diverso dal loro, talvolta anche nell'abbigliamento, che mangiano cose diverse e credono in una religione diversa da quelle più conosciute significa, di fatto, dire che essi per noi costituiscono una fatica, un peso, ma non si può dire, e bisogna far finta di niente, accettare ciò che fanno e dicono pur senza dividerlo e, talvolta, neppure capirlo. Da questo discorso si perdono due cose importanti: primo, l'uguaglianza di tutti gli esseri umani fra di loro, qualsiasi sia il sesso, l'età, il colore della pelle, l'etnia, la situazione sociale. Invece se io devo – in sostanza posso – tollerare vuol dire che sono superiore e che, pazientemente, supporterò proprio in quanto superiore.

Perduta l'idea di eguaglianza, viene meno anche la curiosità: se sopporto vuol dire che nella persona diversa non c'è nulla che non conosco e che è interessante imparare. Mentre invece l'incontro con il diverso costituisce una delle esperienze formative più importanti della nostra vita, perché ci apre la mente a nuove possibilità e perché, nel confronto, ci fa capire meglio chi siamo.

Noi riteniamo la tolleranza un valore perché nella nostra storia è stata acquisita con difficoltà dopo secoli di conflitti religiosi, e perché la sua conclusiva definizione – ad opera del *Trattato sulla tolleranza* di Voltaire – e la sua prima attuazione, nella Costituzione degli Stati Uniti d’America, hanno segnato la nascita della libertà moderna. Libertà di credere e di affermare le proprie idee, da cui è nata la possibilità di dibattere pubblicamente, di confrontarsi e quindi anche di conoscersi. Ma forse oggi, nei paesi occidentali dove quella libertà è ormai un diritto acquisito e indiscutibile, dovremmo fare un passo in più nei confronti del diverso, abbandonando l’idea della sopportazione per raggiungere quella dello sguardo reciproco, dello scambio, della curiosità.

Incredibilmente, oggi ancora più fortuna del termine semplice di tolleranza gode l’espressione “tolleranza zero”. Forse proprio perché viene invocata così spesso la tolleranza nei rapporti sociali si prova un segreto piacere quando finalmente ci si può liberare di questa costrizione davanti a quelli che vengono considerati mali così gravi da rendere necessario revocare quell’atteggiamento di sopportazione reciproca che dovrebbe contraddistinguere la normalità. Allora viene invocata da parte di politici, insegnanti, poliziotti, genitori, talvolta persino medici: tolleranza zero nei confronti della droga, delle assenze immotivate da scuola, degli atti di bullismo contro i più deboli, del copiare in classe, dei piccoli furti e via dicendo... l’elenco delle azioni riprovevoli che possono indurre a ricorrere alla tolleranza zero è lungo. Ciò che accomuna le occasioni in cui viene invocata questa misura è in genere proprio il fatto che fino a poco tempo prima quella stessa trasgressione fosse stata – magari silenziosamente – tollerata, considerata come meno grave.

Un esempio di questo rovesciamento è costituito dalle molestie sessuali, fino a qualche anno fa considerate un malanno inevitabile e di poco conto, tollerabile appunto. Mentre negli ultimi anni si è alzata la voce delle donne per chiedere che questi fastidi “tollerabili” divenissero reati, e perseguiti come tali: tolleranza zero, appunto.

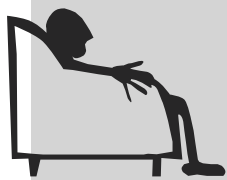
Siamo diventati tutti molto più sensibili alle soglie di tolleranza e intolleranza, e abbiamo capito anche che queste soglie sono modificabili. L’importante è che queste modifiche avvengano sempre nel senso di un miglioramento del rispetto verso ogni essere umano.

Papa Francesco: "AL MONDO NON SERVE UNA SCUOLA SELETTIVA"

Oggi ci vuole una "educazione di emergenza", bisogna puntare sull'"educazione informale", perché l'educazione formale si è impoverita a causa dell'eredità del positivismo. Concepisce soltanto un tecnicismo intellettualista e il linguaggio della testa. E per questo, si è impoverita. Bisogna rompere questo schema. E ci sono esperienze, con l'arte, con lo sport... L'arte, lo sport, educano! Bisogna aprirsi a nuovi orizzonti, creare nuovi modelli [...]. Ci sono tre linguaggi: il linguaggio della testa, il linguaggio del cuore, il linguaggio delle mani. L'educazione deve muoversi su queste tre strade. Insegnare a pensare, aiutare a sentire bene e accompagnare nel fare, cioè che i tre linguaggi siano in armonia; che il bambino, il ragazzo pensi quello che sente e che fa, senta quello che pensa e che fa, e faccia quello che pensa e sente. E così, un'educazione diventa inclusiva perché tutti hanno un posto; inclusiva anche umanamente. Il patto educativo è stato rotto per il fenomeno dell'esclusione. Noi troviamo i migliori, i più selettivi – che siano i più intelligenti, o siano quelli che hanno più soldi per pagare la scuola o l'università migliore – e lasciamo da parte gli altri. Il mondo non può andare avanti con un'educazione selettiva, perché non c'è un patto sociale che accomuni tutti. E questa

è una sfida: cercare strade di educazione informale. Quella dell'arte, dello sport, tante, tante... Un grande educatore brasiliano diceva che nella scuola – nella scuola formale – si doveva evitare di cadere soltanto in un insegnamento di concetti. La vera scuola deve insegnare concetti, abitudini e valori; e quando una scuola non è capace di fare questo insieme, questa scuola è selettiva ed esclusiva e per pochi. Credo che la situazione di un patto educativo rotto, come quella di oggi, sia grave, è grave. Perché porta a selezionare i "super-uomini", ma soltanto con il criterio della testa e soltanto con il criterio dell'interesse. Dietro a questo, c'è sempre il fantasma dei soldi – sempre! – che rovinano la vera umanità. Una cosa che aiuta è anche una certa e sana informalità rispettosa; e questo fa bene, nell'educazione. Perché si confonde formalità con rigidità. E torno alla prima domanda: dove c'è rigidità non c'è umanesimo, e dove non c'è umanesimo, non può entrare Cristo! Ha le porte chiuse! Il dramma della chiusura incomincia nelle radici della rigidità. E il popolo vuole un'altra cosa, e quando dico "popolo" dico la gente, tutti noi, le famiglie...

(Discorso al Congresso mondiale della Congr. Educazione cattolica, 21 novembre 2015)



LA STRADA VERSO CASA

TITOLO: Lion

USCITA: 22 dicembre 2016

REGISTA: Garth Davis

CAST: Nicole Kidman, Dev Patel, Rooney Mara

**ALESSANDRA
DE TOMMASI**

Critica
cinematografica

Saroo è solo un bambino. Uno degli 80mila che annualmente, in India, spariscono nel nulla. Si perde su un treno a cinque anni e, solo e più una famiglia, inizia un viaggio che lo cambia per sempre, 1.600 chilometri da Calcutta. Il film *Lion*, presentato anche al London Film Festival dal cast, è tratto da una storia vera e conserva tutta la potenza e la semplicità di una ricerca lunga decenni.

LE MIE RADICI

Anche se è stato adottato in Australia e ha due genitori amorevoli, quel piccolo ha sempre conservato in sé una nostalgia per le radici e, dopo 25 anni, intraprende un cammino di ritorno al passato, nella terra che gli ha dato i natali. L'interprete principale è Dev Patel, giovane e talentuoso attore inglese che ha conquistato pubblico e critica con *The Millionaire*, mentre sua mamma adottiva ha il volto di Nicole Kidman e la fidanzata quello di Rooney Mara.



RITORNO A CASA

Dai piccoli furti per strada ad un'abitazione vera e propria, dotata di comfort ed elettrodomestici che il piccolo non ha mai visto: inizia così il secon-

do capitolo della sua vita, prima di una ricerca del passato. Saroo vuole sapere chi è e da dove viene, non solo in senso figurato ma fisico, e riscopre il vero significato di casa, famiglia, radici. Un inno agrodolce, insomma, ai grandi doni che la vita ci elargisce anche quando non ce ne rendiamo conto. Ecco perché la pellicola porta lo spettatore a mettersi in discussione, a salire sullo stesso treno di quel bambino e a mettere nella giusta prospettiva ogni scelta, desiderio e obiettivo. Il viaggio è particolarmente adatto ai giovani, più o meno coetanei del protagonista, non perché pretenda di offrire tutte le risposte ma perché aiuta a porsi le domande giuste.



Film da videoteca

INVICTUS

La pace si costruisce anche attraverso lo sport. Lo sapeva bene Nelson Mandela, che dopo 27 anni di prigionia, si è ritrovato da Presidente del Sudafrica a ricostruire un paese lacerato dalle lotte intestine e dall'Apartheid. E Clint Eastwood lo ha raccontato con magistrale delicatezza in *Invictus*, dove al leader presta il volto il Premio Oscar Morgan Freeman.



UNA POESIA

Il titolo della pellicola è anche quello della poesia di William Ernest Henley che Mandela ripeteva a se stesso nella sua minuscola cella e che poi l'ha guidato ad un cambiamento rivoluzionario. Non solo ha evitato recriminazioni razziali ma ha scelto il rugby, di cui erano tifosissimi gli afrikaner, come strumento di coesione tra bianchi e neri, ispirando il presidente della nazionale François Pienaar (il Premio Oscar

TITOLO: Invictus

USCITA: 2009

REGISTA: Clint Eastwood

CAST: Matt Damon, Morgan Freeman



Matt Damon) a ideali più alti della gloria, come la solidarietà, l'uguaglianza e la pace.

UNA VITTORIA DI TUTTI

Abbattendo i muri e le divisioni, Mandela ha lanciato un messaggio potentissimo con l'esempio: è il tipo di persona che ricorda quali caramelle ama la guardia del corpo e sa come si chiamano i figli di ogni usciere. Nei dettagli d'amore e comunione con il prossimo ha costruito una nazione finalmente unita nella speranza. Non c'è messaggio più potente per le nuove generazioni, recapitato con un linguaggio a loro familiare, quello sportivo, con una semplicità talmente disarmante che può solo ispirare l'emulazione.



Un filo di Arianna nel labirinto normativo

Esce per le Edizioni Anicia il testo di Mavina Pietraforte sulla normativa e sulla didattica per competenze aggiornato alla legge 107/2015

MARIA LUISA RINALDI
Giornalista

Scorgere una diritta via nell'intricata selva oscura della legislazione scolastica è impresa ardua, ma è quanto prova a fare l'utile volume di Mavina Pietraforte – fresco di stampa – alla luce delle legge 107/2015, responsabile, come è noto, di aver dato l'avvio a una serie di interventi di riforma del sistema di istruzione e formazione in Italia. Sebbene si discuta *ab immemorabili* di graduatorie, assunzioni, chiamate e concorsi, fino ad ora era mancata una riflessione organica e storica sul fronte della normativa e della didattica per competenze della scuola secondaria, lacuna che ora viene colmata da questo testo puntuale ed esauritivo. L'intento dell'autrice, ben dichiarato, è quello di condurre dirigenti scolastici e docenti nella conoscenza della *ratio legis* non meno che nella comprensione dei necessari complementi degli aspetti metodologici e didattici tra sguardo al passato e spinte propulsive in avanti. Il testo, infatti,

partendo da un'analisi rigorosa della normativa vigente a seguito del c.d. riordino Gelmini del 2010, affronta la L. 107/15 dando particolare risalto ai temi dell'autonomia e della flessibilità. Un libro essenziale che non rinuncia a un buon ritmo narrativo. Un ottimo rimedio contro lo "stress normativo" degli ultimi 20 anni, in un contesto sempre *in fieri*.

TITOLO: Il punto sulla normativa e sulla didattica per competenze. La nuova secondaria: ordinamenti, autonomia, didattica per competenze
AUTORE: Mavina Pietraforte
EDITORE: Anicia
PAGINE: 176
USCITA: 4 novembre 2016



L'AUTORE

Mavina Pietraforte è dirigente amministrativo presso l'Ufficio Scolastico Territoriale di Sondrio e collabora con la Struttura Tecnica degli esami di Stato del MIUR per la preparazione della prima prova nazionale. Già docente di discipline giuridiche ed economiche, nel 2014, dopo aver vinto il concorso per dirigenti tecnici del MIUR, ha intrapreso la carriera di ispettore a Milano.

**CONSIGLIATO
I NUMERI
PER CRESCERE BENE
NELL'ERA DIGITALE**

TITOLO:

3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*

AUTORE: Serge Tisseron,

psichiatra infantile

CURATORE: Pier Cesare

Rivoltella

EDITORE: La Scuola

PAGINE: 160

ANNO: 2011



anni, non usare *console* prima dei 6 e negare categoricamente l'uso di Internet fino ai 9 anni sono solo alcune di queste facili quanto necessarie regole educative. I numeri, naturalmente, non bastano. Irrinunciabile resta l'attenzione degli educatori responsabili di stabilire orari, modalità e contesti in cui imparare a rapportarsi con i media nell'era 2.0.

E giusto che un bambino di 3 anni guardi la televisione o che uno di 6 passi il suo tempo davanti ad un *tablet* o un pc? Nel mondo degli adulti si parla ancora poco di "educazione al digitale", eppure, se esistono regole per l'alimentazione, non è difficile immaginare che lo stesso dovrà valere anche per gli schermi di casa, impossibili da introdurre tutti insieme nella dieta "mediatica" del bambino. Lo psichiatra Serge Tisseron propone la regola del 3-6-9-12, dove ogni numero corrisponde a uno *step* della *screen education*: evitare gli schermi prima dei 3

Un insegnante di media cultura e umanità è presumibilmente disponibile a commuoversi sul dramma del giovane Amleto, e a riconoscere le ragioni dei suoi atti, anche i più estremi... Ma quanti insegnanti sarebbero disposti a riconoscere i sentimenti di un adolescente di periferia che vive i tradimenti con l'intensità e la

consequenzialità del principe di Danimarca?". Se lo domanda Carla Melazzini in un libro vibrante, incorrotto, a tratti quasi poetico, curato, dopo la sua scomparsa, dal compagno di vita Cesare Moreno e divenuto in breve tempo un classico dell'educazione al pari della celebre *Lettera* del parroco di Barbiana. Nata in Valtellina, ma attiva come "maestra di strada" per oltre 11 anni con i ragazzi difficili della periferia di Napoli, la Melazzini con uno stile asciutto, privo di orpelli retorici sul "diverso", affronta di petto la questione educativa, rovesciando punti di vista consolidati e richiamando la centralità dei ragazzi rispetto al rigido – e per certi versi datato – contesto scolastico italiano. Un libro sul valore dell'insegnamento nel suo senso più nobile e profondo.

**UN CLASSICO
DA RISCOPRIRE
COME UN AMLETO
DI PERIFERIA**

TITOLO:

Insegnare al principe di Danimarca

AUTORE: Carla

Melazzini,

"maestra di strada"

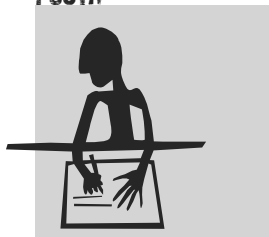
A CURA DI: C. Moreno,

A. Sofri

EDITORE: Sellerio

PAGINE: 362

ANNO: 2011



Risponde **VIRGINIA KALADICH**
Presidente nazionale FIDAE
posta@docete.it

IL PRESEPE E LA SENSIBILITÀ DEI NOSTRI ALUNNI: COME PREPARARSI AL NATALE

*Cara presidentessa,
si avvicina il Natale e nella mia scuola vorremmo preparare il consueto presepe che di solito allestiamo nell'atrio di ingresso. Ma molti genitori mi chiedono preoccupati se non "offendiamo" la sensibilità altrui con questa tradizione. Lei cosa ne pensa?*

Un preside del Nord Italia

Illustrissimo Preside,
come ogni anno, in prossimità del Natale, si ripropone la questione "presepe" in tante scuole! Nel rispondere Le penso all'esperienza di tante scuole cattoliche frequentate anche da alunni non cattolici. Quando il rispetto parte dal sapersi accogliere senza pregiudizi, NULLA può "offendere" la sensibilità altrui. Il problema, a

parer mio, proviene dal non aver chiarezza sulla propria identità e solo questo mette in pericolo l'entrare in dialogo con la storia e le tradizioni altrui. Accompanyiamo i nostri studenti a prendere consapevolezza delle loro scelte e questo permetterà a tutti di entrare in dialogo senza paura di "offendersi" o di "offendere". È un parere...

FONDI SBLOCCATI MA SEMPRE IN RITARDO PER LE PARITARIE: PERCHÉ SUCCED SEMPRE?

*Gentile prof.ssa Kaladich,
ho letto con soddisfazione dello sblocco dei fondi statali alle paritarie, e il vostro articolo sulla questione pubblicato nel numero precedente. Ma continuo a non capire: perché, se sono previsti, questi soldi per le scuole non statali arrivano sempre con così ampio ritardo?*

Lettera firmata

Gentile Lettore,
tanti abbiamo provato soddisfazione con lo sblocco dei contributi del 22 settembre scorso! Purtroppo non è bastato! Ancora oggi la maggioranza delle scuole paritarie in Italia non ha ancora ricevuto i contributi 2015-16 e alcune anche del 2014-15.

Perché il ritardo? Se penso alle molteplici chiamate in entrata ed in uscita del mio telefono, dalle varie parti di Italia, i motivi sono i più svariati.

Solo alcuni:

- Richiesta del Certificato Antimafia, ottimo! Peccato che le piattaforme delle Prefetture ad un certo *step* si blocchino e non permettano di produrre il Certificato!
- Ragionerie provinciali che, inaspettatamente, richiedono documentazione non prevista in precedenza... fatto che rallenta, fortemente, i lavori degli Uffici Scolastici Territoriali nel procedere all'invio dei contributi alle scuole.

• Uffici Scolastici Regionali impegnati in altri lavori che non vedono l'urgenza di procedere ai pagamenti...

E tanti altri! Tutti ritardi che pesano fortemente sui bilanci delle scuole parita-

rie cattoliche italiane che, ogni mese, sono impegnate a pagare gli stipendi e relativi contributi per circa 91.000 dipendenti! E non solo! È questa l'umiliazione di cui spesso parlo.

**DOPO IL CONVEGNO
FIDAE SONO PREVISTI
ALTRI MOMENTI
DI INCONTRO
FRA LA FEDERAZIONE
E GLI INSEGNANTI?**

*Gentile presidentessa,
la FIDAE ha una storia lunga e rilevante nel panorama dell'istruzione in Italia. So che state per celebrare un bel Convegno al quale, ahimè, non potrò partecipare. Sono previsti altri momenti di incontro? E a livello regionale – o provinciale – come faccio per mettermi in contatto con la Federazione?*

Gianni Lettieri – Otranto

Gentile sig. Gianni Lettieri, sì, stiamo preparando alcuni eventi per fine novembre e inizio dicembre che vogliono offrire a quanti sono impegnati nella scuola, statale e paritaria, opportunità di confronto e di dialogo su tematiche pedagogiche e didattiche all'insegna dell'innovazione. Mi dispiace che non potrà partecipare. Proprio in questi ap-

puntamenti presenteremo alcune attività formative ed informative che si realizzeranno nel corso del 2017. Per essere informato sulle varie proposte a livello provinciale, regionale e nazionale può visitare il sito, da poco rinnovato, www.fidae.it.

Spero che possa partecipare a qualche iniziativa.

**CINEMA
E LETTERATURA
SONO BELLI
E IMPORTANTI.
MA VENGONO
VALORIZZATI?**

*Cara professoressa,
ho molto apprezzato le nuove rubriche dedicate al mondo del cinema e della letteratura. Sono parti fondamentali della formazione della cultura, non solo degli studenti ma anche e forse più degli insegnanti. Come si potrebbe estendere questa parte ai normali curricula scolastici?*

Giovanna Palmieri – Roma

Gentile sig.ra Giovanna Palmieri, sono contenta che ci sia apprezzamento per le nuove rubriche *Cinema e Libri*. Certamente il saper inserire nella stesura dei Piani triennali dell'offerta formativa percorsi specifici di lettura, di scrittura, di uso dei linguaggi audiovisivi,

del digitale..., favorisce l'opportunità di proporre percorsi culturali ad ampio respiro. Appassionare alla cultura è uno dei compiti più ardui, ma belli che possono coinvolgere docenti, educatori, genitori... Questo può avvenire anche tramite un buon libro e un bel film!

Pubblicazioni FIDAE

QUADERNI

1. Una presenza educativa al servizio della comunità (1982)
2. La sperimentazione nelle scuole cattoliche (1983)
3. Attualità e prospettive della scuola cattolica (1983)
4. Scuola e comunità europea (1984)
5. Libertà scolastica nella costituzione italiana (1984)
6. Costituzione, scuola e libertà (1985)
7. Educazione cristiana e scuola cattolica (1986)
8. Quale scuola per una società più libera (1987)
9. Ipotesi sperimentali (1987)
10. Scuola cattolica e modelli di sviluppo (1988)
11. Presenza e identità della scuola cattolica italiana (1989)
12. Itinerari di programmazione educativa (1990)
13. Valenze educative (1991)
14. Una scuola nuova per una società nuova (1998)
15. Alla ricerca della qualità (1999)
16. I contenuti essenziali della formazione nella S. C. (1999)
17. Scuole Cattoliche in difficoltà (1999)
18. L'educazione multimediale nella scuola dell'autonomia (2000)
19. Qualità a confronto (2001)
20. L'educazione, frontiera avanzata della scuola (2002)
21. La scuola di fronte alle sfide della post-modernità (2005)
22. Educare. Un compito, una responsabilità, una vocazione (2006)
23. Sui sentieri dell'educazione (2008)
24. Parità ed autonomia (2008)
25. Protagonisti di un mondo più vero (2009)
26. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)
27. Il Tablet a scuola. Come e perché (2014)
28. Protagonisti del cambiamento (2014)
29. QPA - Nuove metodologie contro l'abbandono scolastico (2015)

CD

1. L'Utopia della pace (2004)
2. L'Europa della conoscenza nell'era digitale (2005)
3. La scuola nei documenti del Magistero (2007)
4. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)

docete

**periodico
di pedagogia
e didattica**

Iscrizione al ROC 11 ottobre 1989 – n. 1208

Registrazione al Tribunale Civile di Roma 26 Settembre 2016, al n. 177/2016

Direttore responsabile:

Coordinatore scientifico ed editoriale:

Comitato di redazione:

Gianni Epifani

Novella Caterina

Virginia Kaladich

Sebastiano De Boni

Vincenzo Faccioli Pintozzi

Giancarlo Olcuire

Grafica:

Direzione e Amministrazione: FIDAE – Via della Pigna 13/a – 00186 ROMA

Tel. 06 69880624 – 06 6791341 – www.fidae.it – info@fidae.it

Stampa: Futura Grafica 70 srl – Via Anicio Paolino, 21 – ROMA

cod. ISSN 0391-6324

Associato USPI



