

Public consultation "Schools for the 21st century"

Marco Cantalupi (m.cantalupi@libero.it)

Genitore e amministratore dell'Associazione di volontariato ad indirizzo pedagogico steineriano "Giallo Oro" di Borgnano (GO, Italy).

Premessa.

All'interno della strategia di Lisbona, i temi della scuola e dell'educazione sono declinati sui due concetti dell'efficienza e dell'equità. Ma come lo stesso documento dice, le sfide più importanti che attengono al benessere degli individui e al bene della società si legano alla qualità dell'educazione. Una solida educazione è infatti il presupposto per una società aperta e democratica se si abitua gli uomini alla cittadinanza, alla solidarietà, alla democrazia partecipativa. Da tali affermazioni se ne deve concludere quindi che il tema della scuola e dell'educazione rientra a pieno titolo nella questione antropologica e in quella sociale.

Oggi si può e deve dire che la scuola è un "servizio di interesse generale", cioè pubblico. Pubblico però non si contrappone a privato, in una dicotomia oggi tanto inservibile quanto dannosa. E pubblico, o meglio la 'sfera pubblica' non significa "statale", ma, riprendendo le lezioni di importanti studiosi va intesa come quel luogo dove si coltivano e confrontano i fondamentali valori umani. Oggi, la ragione pubblica non può più ritenersi immune dal contributo offerto dal 'religioso' e ritenersi esaurito dal continuo riferirsi alle due coordinate dell'efficienza e dell'equità. Quando si parla di educazione, la ragione pubblica non può limitarsi a studiare come comporre i trade-off tra equità ed efficienza in una cornice di relativismo culturale

Se la scuola e i suoi bisogni continuano ad essere letti solo in termini di intrecci tra economia e politica allora la qualità non potrà essere veramente raggiunta, per quanti sforzi saranno fatti per dare 'razionalità' (incentivi, valutazioni ecc..) ai sistemi. Perché? Perché tale enfasi elimina il nodo cruciale di una rinnovata concezione della scuola, che deve essere il luogo ove si produce bene comune, che (A. Rosmini) è "il bene di tutti gli individui che compongono il corpo sociale e che sono

soggetti di diritti”. Il bene comune è il bene delle persone che vivono e si costituiscono in società (quindi anche in una comunità scolastica) e si nutre, si produce dalla relazione stessa tra le persone. Nessuna forma espressiva, e quindi nessun progetto di scuola di ‘qualità’, può eludere l’interrogativo circa il proprio bene comune e quindi di come si produce relazionalità al proprio interno. Leggere i bisogni delle scuole e della qualità dell’insegnamento in termini di tensione tra economia e politica, tra efficienza ed equità lascia fuori completamente il problema di come coinvolgere le famiglie nel risolvere i problemi educativi che sono sì i problemi delle libertà, della democrazia ma anche della solidarietà. La solidarietà non può essere imposta, ma deve crescere all’interno di una comunità scolastica.

Question 8 – Helping school communities to develop

8.1. How can school communities best receive the leadership and motivation they need to succeed?

Se è lo Stato a definire il bene comune una volta per tutte il compito dei genitori e degli insegnanti diventa puramente adattivo. L’unica motivazione resta al più come conseguire obiettivi assegnati dall’esterno, di solito molto astratti e ad elevata obsolescenza. Invece, le motivazioni durature possono nascere creando le migliori condizioni affinché nelle scuole cresca una cultura del bene comune. Questo significa, in altre parole, che all’interno delle funzioni obiettivo, tra gli ‘ingredienti’ con cui si immagina di stimolare la crescita di spirito di leadership e di motivazione devono essere inclusi i ‘valori’, soprattutto quelli etici e relazionali.

La cultura corrente, non ultima quella della valutazione, stenta non poco a riconoscere la necessità di una siffatta prospettiva. Per valutare le performance dei ‘sistemi’ di educazione ci si attarda ancora su un modello di riferimento valido la produzione dei beni industriali, e per forme organizzative in cui valgono solo contratti di tipo classico e neo-classico. Si tratta di schemi che non sono attrezzati per indagare cosa succede veramente all’interno di ‘sistemi’ in cui gran parte degli esiti dipendono dalla riuscita dei ‘contratti’ di tipo relazionale.

In Italia chi governa dimostra nei fatti scarso interesse alla crescita degli spazi pubblici di autonomia e quindi di discussione su quali compiti evolutivi sono chiamati oggi a svolgere le comunità scolastiche. Le scuole Waldorf, da questo punto di vista, costituiscono un modello che andrebbe preso in seria considerazione, ma sono pochi i paesi nei quali i Ministeri hanno avuto il coraggio di promuovere iniziative

opportune –incluse quelle di valutazione - per conoscere in maniera approfondita la loro realtà.

Ritengo dunque opportuno che la cooperazione europea potrebbe sostenere gli stati membri sollecitandoli a intraprendere iniziative come quella presa dal governo britannico con il c.d. *Woods Report*¹.

8.2 How can they be empowered to develop in response to changing needs and demands?

Tra le ragioni del debole sviluppo dell'empowerment dei cittadini sulle questioni educative va coraggiosamente preso atto che nell'arena pubblica sono oggi spendibili unicamente ragioni strumentali (efficienza/politiche) e non ragioni spirituali o, più modestamente, relazionali. La prima conseguenza di tale stato di fatto è lo stentato sviluppo del principio di sussidiarietà orizzontale ed un uso strumentale delle organizzazioni della società civile per coprire deficit di ogni tipo (i fallimenti dello Stato e del mercato). La spia più significativa di tale piegatura impropria è il mancato riconoscimento delle associazioni per quello che sono, il persistere di regimi concessori e non di 'riconoscimento'.

Inoltre, nella concezione antropologica dominante, che è quella dell'individualismo istituzionalizzato, si limitano le famiglie unicamente a 'scegliere' tra un ventaglio di proposte formative assegnate. In futuro, il rafforzamento dell'offerta di 'mercato' (sulla base di criteri di profitto che quindi non necessariamente creano bene comune) non cambierà l'intonazione di fondo.

Eppure, in campo educativo gli 'output', gli 'outcome' e soprattutto gli 'esiti' presuppongono dosi massicce di 'cura', con una componente perspicua di 'dono'. E per queste componenti, non esistono meccanismi amministrativi o di mercato di raccolta delle informazioni e i segnali di cambiamento del mondo circostante.

D'altro canto, l'equiparazione del 'prodotto' scolastico ad un bene come tanti altri si opera una profonda ingiustizia, generando oneri aggiuntivi per la partecipazione ai processi democratici. Se si vuole davvero che dalle ceneri del 'vecchio' welfare nasca il 'nuovo' welfare relazionale, i servizi di interesse generale devono diventare eticamente qualificati. La scuola può diventare un tema di deliberazione all'interno di una più vasta politica di 'civil association'.

¹ Woods P. *et. Al.* (2005), **Steiner Schools in England**, University of the West of England.

I temi della scuola devono diventare parte strutturata del dibattito culturale dei paesi e non solo come appendice di un discorso economicista. Chi governa è tenuto ad interpretare il bene comune non soltanto secondo gli orientamenti di una maggioranza, ma avendo il coraggio di istradare la discussione all'insegna di una rinnovata concezione, 'moderna' della laicità, una concezione che deve ammettere le ragioni della spiritualità nel dibattito. La scuola deve diventare eticamente qualificata e i criteri di qualità dei 'processi' scolastici devono accogliere tali presupposti.

Da questo punto di vista, in Italia c'è molto da fare. Tra le prime azioni da intraprendere vi è proprio quello di consentire ai soggetti che già si muovono in questa direzione – le scuole Waldorf hanno accolto questi presupposti circa 100 anni fa – di poter perlomeno essere riconosciuti non solo sulla base di criteri tecnici-burocratici di accreditamento. Invece di imparare dalle migliori pratiche vigenti in diversi paesi europei, in Italia si assiste al persistente di riconoscere una realtà scolastica, quella Waldorf, solo se può rientrare all'interno dei parametri tecnico-amministrativi esistenti (accreditamenti vari) fissati a priori dalle autorità. Per il governo nazionale o regionale², pare che la questione dell'educazione sia solo un problema di *government* delle istituzioni scolastiche esistenti, non già di *governance*.

Anche in questo caso, pertanto, la cooperazione Europea potrebbe sostenere tali azioni, dando ampia informazione circa le buone pratiche e sollecitando i paesi massimamente distanti dai benchmark a intraprendere azioni di aggiornamento.

Marco Cantalupi

² Con la notevole eccezione della Provincia di Trento.