

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI LAUREA IN CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

TESI MAGISTRALE

LA SCUOLA PRIVATA PARITARIA IN ITALIA: UNO STUDIO SULLA RELAZIONE TRA
INSEGNANTI E FAMIGLIE

Relatore:

Ch.mo Prof. Luca Trappolin

Laureanda:

Lisa Sonogo

Matricola n.1223574

ANNO ACCADEMICO 2021-2022

Questa ricerca ha visto l'aiuto più o meno consapevole di tante persone e molto amore. Vorrei ringraziare quanti mi hanno sostenuta e guidata quotidianamente. Il primo è il mio relatore, il Prof. Luca Trappolin, per la sua instancabile pazienza, disponibilità e per il suo supporto professionale. Ringrazio, poi, tutto il personale della Scuola Santa Giovanna D'Arco di Vittorio Veneto, i colleghi, la coordinatrice didattica, le suore, il personale amministrativo e ausiliario, i genitori degli allievi e tutti i miei alunni e quelli con cui ogni giorno scambio un sorriso. Ringrazio Mario, la mia famiglia e gli amici, fonti instancabili di coraggio ed energie.

Indice generale

Introduzione.....	6
Capitolo 1.....	9
La nascita della scuola in Italia:.....	9
istruzione privata e iniziativa dello Stato.....	9
1.1 La radici della scuola italiana.....	9
1.1 La Legge Casati.....	14
1.2 Dalla Legge Casati ai cambiamenti successivi alla Legge Coppino.....	16
1.3 Il primo dopoguerra e il periodo fascista.....	20
Capitolo 2.....	23
La scuola della Repubblica.....	23
2.1 La fine del secondo conflitto mondiale.....	23
2.2 I lavori dell'Assemblea Costituente.....	26
2.3 Gli anni del cambiamento.....	29
2.4 La scuola nella seconda Repubblica.....	33
2.5 Il difficile cammino della parità scolastica.....	36
Capitolo 3.....	39
Il rapporto tra la Città di Vittorio Veneto e la scuola diretta da Luigi Caburlotto.....	39
3.1 Le scuole vittoriesi.....	39
3.2 Il Campus S. Giuseppe.....	42
3.3 Luigi Caburlotto: una riflessione educativa.....	53
Capitolo 4.....	56
Incontro tra scuola e famiglia, oggi, al Campus San Giuseppe.....	56
4.1 Quadro teorico.....	57
4.2 Introduzione metodologica.....	60
4.3 I genitori.....	62
4.3.1 I genitori nella scuola primaria.....	64
4.3.2 I genitori nella scuola secondaria.....	65
4.4 I docenti.....	66
4.4.1 I docenti nella scuola primaria.....	66
4.4.1 I docenti nella scuola secondaria di primo grado.....	67
4.5 Come viene scelta la scuola?.....	67
4.5.1 Il punto di vista delle famiglie nella scuola primaria.....	68
4.5.2 Il punto di vista delle famiglie nella scuola secondaria di primo grado.....	72
4.5.3 Il punto di vista dei maestri.....	73
4.5.4 Il punto di vista dei professori.....	74
4.6 Lo stile educativo-didattico.....	75
4.6.1 Le opinioni dei genitori della scuola primaria.....	76
4.6.2 Le opinioni dei genitori della scuola secondaria di primo grado.....	80
4.6.3 Le opinioni dei docenti della scuola primaria.....	84
4.6.4 Le opinioni dei docenti della scuola secondaria di primo grado.....	87

4.7 Comunicazione e partecipazione.....	91
4.7.1 Uno sguardo tra i genitori della scuola primaria.....	92
4.7.1 Uno sguardo tra i maestri della scuola primaria.....	100
4.7.1 Uno sguardo tra i genitori della scuola secondaria di primo grado.....	108
4.7.1 Uno sguardo tra i professori della scuola secondaria.....	115
4.8 Conclusioni e prospettive di ricerca.....	123
Conclusioni.....	126
Bibliografia.....	129
Sitografia.....	131

Introduzione

*“ Il punto cruciale è quello dell’incontro
di base tra Scuola e Società:
se questo incontro fallisce,
la struttura non vive.”*

G.Rodari

Questa ricerca presenta un argomento che nel tempo ha animato il dibattito politico italiano sulla scuola, ancora prima che si formasse lo Stato. La scuola è sempre stata punto d’attenzione delle riforme di chi ha e governa ancora oggi il paese, oggetto di trasformazioni continue nel tentativo di rispondere non solo ad esigenze educative, istruttive e formative ma anche adattive rispetto al mercato del lavoro e i più grandi cambiamenti sociali.¹ Con la nascita del Regno di Sardegna vengono poste anche le leggi che hanno dato un impulso squisitamente monarchico alla scuola e che hanno trovato massima espressione nelle figure di Boncompagni, Casati e Gentile: un’immagine di scuola capace di premiare e formare l’élite governativa e trascurare, negando la possibilità di una traiettoria di sviluppo in termini di crescita sociale e professionale a chi viveva ai margini, nella povertà. Se da una parte, lo Stato fin da subito ha dato attenzione a curare la professionalità degli insegnanti dall’altro, nel tempo, non è mai riuscito pienamente a garantire la reale possibilità educativa e formativa a tutti, tanto che l’obbligo scolastico, nella Legge Casati, non è stato tradotto in termini di frequenza scolastica, ma solo come dovere cui i genitori erano tenuti a rispondere². Contemporaneamente nel Regno Lombardo-Veneto si assisteva a una sempre maggior presenza delle gerarchie ecclesiastiche in materia d’istruzione.

È in questo contesto storico che nasce la figura di Padre Luigi Caburlotto, fondatore di una delle scuole, ancora oggi, riconosciute per la mission educativa, i valori di Dignità, Amore e Povertà, testimoniati nel suo agire quotidiano, nelle scuole private, poi divenute paritarie, di Venezia e Vittorio Veneto³.

1 Biasutti M., (1999) *Autonomia scolastica e ricerca educativa*, Cleup:Padova

2 Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma

3 Gori N., (2015), *Il tesoro da scoprire giorno dopo giorno*, Edizioni San Paolo: Milano;Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010) *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto; A.Baldui, B. Bianchin, M.T. Stefani, T. Da Rios(1996)-

L'attenzione viene posta, quindi, sul ruolo della scuola privata confessionale in relazione all'iniziativa dello Stato italiano: un rapido excursus storico vuole cercare di contestualizzare il cammino compiuto dalla Scuola, dalla politica e dalla Società tutta fino ai giorni nostri, facendo scrupolosa analisi di quali e quanti cambiamenti legislativi hanno influito e segnato il sentiero in una determinata direzione. Dai lavori dell'Assemblea Costituente è emerso ancor più il compito a cui i genitori sono sempre stati chiamati rispetto l'educazione e l'istruzione dei propri figli: il loro ruolo e responsabilità non possono essere arbitrariamente sostituiti dallo Stato. I genitori sono chiamati a essere protagonisti attivi del percorso compiuto dai propri figli.

È, infatti, la Costituzione, quale legge fondamentale del nostro Paese, a dare risposta in merito alla possibilità per la Chiesa di continuare a contribuire allo sviluppo culturale ed educativo, oltre che religioso e formativo, con scuole private paritarie, senza oneri per lo Stato, pur vedendo agevolazioni fiscali e finanziamenti alla luce della Legge 10 Marzo 2000 n.62⁴.

L'azione intenzionale di Padre Caburlotto risulta ancora oggi di grande attualità: credeva in un'educazione che dando attenzione al singolo, in modo particolare al più indigente e vulnerabile, potesse contribuire a migliorare la società tutta. Pur consapevole delle gravi mancanze, causate dalla povertà, fame ed epidemie ripetute, cui versavano spesso le famiglie, operava affinché ci fosse riconoscimento e supporto dei reciproci ruoli di educatori, genitori ed insegnanti. I precetti di Caburlotto, perseguiti dalle Figlie di San Giuseppe, da decenni, orientano la linea educativa delle scuole un tempo da lui dirette, riuscendo a trovare un buon equilibrio con i continui cambiamenti sociali, aiutando le famiglie nelle quotidianità educativa ed organizzativa⁵.

Oggi, la famiglia è riconosciuta come primo educatore e i professionisti della scuola guardano sempre più a pratiche inclusive e di *parenting support*, per favorire il benessere di ciascun bambino, in una prospettiva ecosistemica ed olistica, dove trovano

Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-Istituto "Figlie di San Giuseppe" Studiorum Cattolico Veneziano, Venezia.

4 Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma; *Legislazione scolastica* (2020) Edizioni Simone 526/C, Napoli.

5 A.Balduit, B. Bianchin, M.T. Stefani, T. Da Rios- *Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-Istituto "Figlie di San Giuseppe" Studiorum Cattolico Veneziano, Venezia,1996.*

spazio l'ascolto attivo e il dialogo tra insegnanti e genitori, capaci di trovare risposte adeguate ai bisogni di ciascun bambino⁶.

Ci si chiede quindi, se la scuola privata paritaria, a fronte dei grandi cambiamenti sociali che stiamo vivendo, sia ancora capace di restituire una fotografia dove esista una buona relazione con le famiglie in termini di co-educazione e alleanza, garantendo una risposta adeguata ai bisogni di ciascuno e forse diversa da quella che si può trovare in altri contesti, o sia invece terreno di grandi conflitti. Nell'analizzare le scelte o le possibilità educative offerte in termini di comunicazione e partecipazione all'interno della scuola privata paritaria, si è svolto uno studio quantitativo sulla relazione tra insegnanti e famiglie nella scuola Santa Giovanna D'Arco di Vittorio Veneto, sita presso il Campus San Giuseppe.

La tesi è composta da quattro capitoli: nel primo viene trattata la storia della scuola nella penisola italiana fino allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, nel secondo fino ai giorni nostri, nel terzo viene dato spazio alla riflessione educativa di Luigi Caburlotto e alla storia del Campus San Giuseppe, infine nel quarto viene posto in luce lo studio condotto nella primavera 2022.

6 Lawrence-Lightfoot S., (2012), *Il dialogo tra genitori e insegnanti, una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Edizioni junior, Parma,; Milan, G., Educare all'incontro. *La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova Editrice,1994;Serbati S. (2020). *La valutazione e documentazione pedagogica. Strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci; Milani P., (2012) Sconfinamenti e Connessioni. Per una nuova geografia di rapporti tra scuole e famiglie, *Rivista italiana di educazione familiare*, n.1, pp.25-37.

Capitolo 1

La nascita della scuola in Italia:

istruzione privata e iniziativa dello Stato

In questo primo capitolo si trova una prima parte dell'analisi storica della scuola italiana, le cui origini, trattate nel primo paragrafo vengono poste nel Regno di Sardegna, periodo al quale vengono fatte risalire le più importanti leggi di riferimento: la Boncompagni e la Casati (secondo paragrafo), seguite dalla Coppino. In questo periodo storico si assiste all'impegno da parte del Regno ad aprire le possibilità di accesso all'istruzione, anche se rimane primariamente elitaria e legata agli istituti confessionali. Con la presa al potere del partito fascista (quarto paragrafo), il matrimonio tra Stato e Chiesa per ciò che concerne la scuola viene siglato con il Concordato del 1929. Trattare lo sviluppo della storia della scuola italiana è fondamentale per poter cogliere ragioni e motivi che hanno portato alla contrapposizione tra la scuola di Stato e la scuola paritaria.

1.1 La radici della scuola italiana

Il sistema scolastico italiano non nasce improvvisamente, ma cresce progressivamente sulla base di antiche leggi, regolamenti, strutture tecniche e amministrative.

La prima legge di riferimento per la storia della scuola italiana è il decreto n.814/1848 di Carlo Alberto e del suo ministro Boncompagni nel Regno di Sardegna, successivamente riordinata nella nota Legge Casati.

Per comprendere la storia della scuola è necessario guardare a cosa è successo prima del 1859, guardando alle origini del 1700⁷.

7 E. Pagano, G. Vigo,(2012), *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Milano; Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma.

Amedeo II di Savoia (1720-1730) vedeva nella scuola la possibilità di formare i quadri intermedi della società, motivo che lo spinge a promulgare le Costituzioni di Sua Maestà nel 1729, dove si affermavano importanti pilastri per la riorganizzazione e formazione delle scuole: l'impianto pedagogico-didattico di riferimento è quello dei gesuiti, la religione è una materia, docenti e studenti hanno l'obbligo di culto sotto stretta sorveglianza del Direttore Spirituale, ma allo stesso tempo da parte della corona si vede il tentativo di ridurre autonomie dei collegi religiosi e una sempre più rigorosa selezione del corpo docente, affermando diritto e potere regio sulle scuole.

Le scuole pensate da Amedeo II di Savoia si aprivano ad una visione pubblica, statale e di chiara concorrenza con quelle degli ordini religiosi, senza andare a minare i rapporti con la Chiesa.

L'istruzione a quel tempo rimaneva un privilegio di una ristretta elite aristocratica, perlopiù nobili che avrebbero conseguito la carriera ecclesiastica.

Nelle scuole regie mancano fondi e personale qualificato, per cui emerge malcontento: non riuscivano ad eguagliare i collegi religiosi né da un punto di vista organizzativo né pedagogico-didattico.

I regolamenti delle Patenti, a partire dal 1737, volevano rispondere con la preparazione degli insegnanti alla mancanza rilevata: con la nascita della scuola sorge la preoccupazione di una adeguata formazione del professore, non solo laico ma anche ecclesiastico.⁸

Carlo Emanuele III, con le Costituzioni del 1772, divide l'ordinamento scolastico in sette classi, lasciando spazio ad un corso preparatorio elementare.

Nel 1800, a seguito dell'occupazione francese, viene promulgata una legge di riordino della scuola fin dalla prima età. Nelle scuole prime, pubbliche e della durata di tre anni, si insegnava a leggere, scrivere, l'aritmetica pratica e le istituzioni morali, mentre nelle scuole seconde si impartiva grammatica, umanità, retorica, geografia, storia, arte,

8 G. Ricuperati, M. Roggero, (1978), Istruzione e società in Italia. Problemi e prospettive di ricerca, in «Quaderni storici», vol. 38; A. Houston, (1984) *Cultura e istruzione nell'Europa moderna, La formazione di un sistema scolastico nel Piemonte del '700*, Levante, Bari ;G. Genovesi, (1998)*Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.

geometria, lingua latina e greca. Non era ammesso l'insegnamento privato senza approvazione del Consiglio di Pubblica Istruzione.

Nel 1802, con la Legge 4 Settembre, la Pubblica Istruzione veniva divisa in Nazionale, Dipartimentale, Comunale dal punto di vista economica e Sublime⁹, Media, Elementare per l'aspetto culturale.

Fino alla prima metà del XIX secolo si riteneva che l'istruzione fosse una scelta privata, che riguardasse esclusivamente le famiglie: non vi era interesse da parte dello Stato.

La politica scolastica napoleonica, invece, circoscrive la scuola competizione con la scuola privata ed ecclesiastica, affermando il ruolo della scuola pubblica: nel 1811 nascono il liceo moderno e, nello stesso periodo, le scuiolette o scuole primarie con tre classi dove si imparava a leggere, scrivere e far di conto.

L'ordinamento francese nell'arco di un decennio modifica profondamente l'ordinamento scolastico italiano, dando una forma sempre più simile alla legge Casati.

Dopo la sconfitta di Napoleone, nel Maggio 1814, il re, Vittorio Emanuele I, abrogò tutte le leggi in materia di istruzione e ripristinò la Regia Costituzione e i regolamenti del 1772. Papa Pio VII, nello stesso anno, con la bolla *Sollicitudo Omnium Ecclesiarum*, ristabilì i rapporti tra lo Stato piemontese e quello pontificio per quanto riguarda l'istruzione, riconoscendo il mandato alla Compagnia di Gesù per ciò che concerne la pubblica istruzione piemontese. Nel 1822 vengono così riconosciute sia le scuole regie che pubbliche, ma anche concesse quelle private annesse a pensionati o convitti. Per tutti gli insegnanti e gli studenti c'era un severo controllo di adempimento dei doveri religiosi.

Nell'Agosto del 1844 presso l'Università di Torino viene istituita una Scuola di Metodo per la preparazione dei maestri delle scuole primarie, frequentata anche dai professori di filosofia, retorica e patrizi coltissimi: la reazione dei Gesuiti fu durissima, in quanto erano preoccupati di una diffusione di principi pedagogici a loro ostili.¹⁰

9 Istruzione Sublime. Università, Accademie e Scuole Speciali

10 E. Pagano, G. Vigo, (2012), *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Milano.

A partire dal 1848¹¹ emerge, invece, l'interesse marcatamente innovatore del governo piemontese che riteneva necessaria un'istruzione di base per tutta la popolazione.

Il tasso di analfabetismo in Italia nel 1861 si attestava circa al 78%¹², evidenziando l'incuria e la trascuratezza dell'istruzione sia da parte dei governanti che dei privati, in modo particolare dei cattolici.

I motivi del dilagare dell'analfabetismo erano diversi. In primo luogo la società si basava su un'economia che ruotava attorno ad un'agricoltura elementare, dove era sufficiente la parola parlata in dialetto e gli scambi e le comunicazioni erano circoscritti. Poi, la riforma di Lutero (1517) aveva imposto l'istruzione di tutto il popolo per avere il diretto accesso alla lettura delle Sacre Scritture, mentre nello stesso periodo la Chiesa Cattolica della Controriforma preferiva che fossero i ministri di Dio ad istruire il popolo circa i Testi Sacri, senza che ci fosse bisogno che tutti sapessero leggere. Tuttavia, poiché molti preti non erano adeguatamente istruiti, in modo particolare rispetto al latino e alla teologia, fu necessario istituire i seminari (1563), favorendo lo sviluppo di Ordini e Congregazioni Religiose, come Gesuiti e Scolopi, e centri ricreativi per i ragazzi, dove veniva dato loro il catechismo, che in questo modo venivano tenuti distanti dalla strada.¹³

Il R.D. 4 Ottobre 1848 n.818, noto anche come legge Boncompagni per la riorganizzazione della pubblica istruzione degli Stati Sardi, mira ad accentrare il controllo dello Stato sull'istruzione con una progressiva laicizzazione della scuola, abolendo i privilegi religiosi e l'ingerenza ecclesiastica: questo non significava limitare l'iniziativa privata, ma quella religiosa. La scuola veniva riorganizzata in quattro categorie: le scuole elementari inferiori e superiori (maschili e femminili), le scuole secondarie, le scuole universitarie e quelle speciali. Nasceva così l'obbligo per i comuni di avere nel proprio territorio scuole elementari maschili e femminili.¹⁴

11 Il 4 Marzo 1848 Carlo Alberto concede lo Statuto Albertino, nel quale si dichiara che il Regno di Sardegna si avvia a diventare uno Stato Democratico (non riguardava Roma e le Tre Venezie).

12 fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2019/02/Leconsequenzedelfuturo_conoscenza_il_bisogno_di_saper_e.pdf

13 R. Sani, (2003), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Vita e Pensiero, Milano; G. Mastrangelo, (2008), *Le scuole reggimentali 1848-1913*, Ediesse, Roma, 2008.

14 M. C. Morandini, (2001), *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale, in una scuola e in una società nell'Italia unita*, Editrice la scuola, Brescia; Pagano e Vigo, (2012), *Maestri e professori- profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Unicopli,

Con una circolare nel 1851, vengono istituite anche le Scuole Provinciali di Metodo per formare i maestri delle scuole Elementari Inferiori e Superiori. Qualche anno prima, nel 1849, Domenico Berti nella sua casa torinese istruisce alcune giovani donne, che non avevano accesso alla Scuola di Metodo: nel 1852 la sua scuola diventa triennale e prevede anche un convitto per le ragazze non residenti nella città di Torino. Le ragazze, che frequentano la scuola hanno la possibilità di svolgere un tirocinio di esercitazione.

Con il regolamento del 21 Agosto 1853 le Scuole di Metodo vengono denominate Magistrali e suddivise in maschili e femminili, superiori e inferiori, ma solo dopo l'esame era previsto un tirocinio di 6 mesi per gli uomini e un anno per le donne. La legge Lanza, R.D. 20 Giugno n. 2878, formalizza definitivamente le scuole Normali del Regno direttamente gestite dallo Stato, in sei maschili e sei femminili.¹⁵

L'organizzazione scolastica del Regno Lombardo-Veneto, in quegli anni, risultava all'avanguardia, specialmente dal punto di vista organizzativo, anche se allo stesso tempo furono numerose le critiche pedagogiche per i sentimenti anti-nazionali. Tale situazione fece sì che, in questo come anche in altri Regni della penisola, non ci furono grandi riforme, ma semplici adeguamenti con l'applicazione di regolamenti nuovi. Il Concordato con la Chiesa, firmato da Francesco Giuseppe, concedeva maggiori possibilità di intervento alle gerarchie ecclesiastiche, nella speranza di limitare i motivi di insurrezione della popolazione che chiedeva l'indipendenza e l'annessione all'Italia. Ogni tentativo di liberalizzazione del sistema scolastico veniva visto come motivo di insurrezione.¹⁶

Milano, ;Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma.

15 Pagano e Vigo,(2012) *Maestri e professori- profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Unicopli, Milano;Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma

16 A. Zanotti, *Il concordato austriaco del 1855*, ed. Giuffrè, 1986

1.1 La Legge Casati

La Legge di Gabrio Casati, R.D. 13 Novembre 1859 n. 3725, era articolata in 380 articoli, suddivisi in cinque titoli. Il primo titolo divideva la pubblica istruzione in tre rami: istruzione superiore, secondaria classica e tecnica e primaria; delineava, inoltre, le autorità preposte all'amministrazione centrale della pubblica istruzione. Il secondo titolo, parte più estesa e dettagliata con ben 141 articoli, era riservato alle Università. Il terzo si occupava dell'istruzione secondaria classica mentre il quarto di quella tecnica. Nel titolo quinto (42 articoli) si trovavano, invece, le disposizioni relative alla scuola elementare e alla formazione dei maestri, con la relativa Scuola Normale.¹⁷

L'istruzione superiore comprendeva 5 facoltà, mentre quella secondaria e classica, divisa in un primo grado di cinque anni e in un secondo grado di tre: i singoli regolamenti stabilivano tempi e modi di ogni singola disciplina, mentre l'insegnamento religioso era affidato al direttore spirituale. L'istruzione tecnica divisa in due gradi, invece, era volta a dare una preparazione culturale generale e speciale a quei giovani che avessero voluto dedicarsi all'agricoltura, commercio, pubblico servizio e industria. Rilevante era il ruolo degli insegnamenti pratici, oltre allo studio dell'aritmetica, lingua italiana e francese/tedesca, geometria, geografia, economia, chimica, fisica e diritto.

Rilevante è l'art. 315 titolo V che si occupava dell'istruzione elementare, divisa in due gradi, inferiore e superiore, e poneva il grado inferiore come obbligatorio. Questo significava considerare due anni di scuola elementare obbligatoria, con la possibilità di ricevere l'insegnamento per ciò che concerneva la religione, lettura, scrittura e l'aritmetica elementare. Il grado superiore consentiva l'acquisizione delle regole di composizione, calligrafia, tenuta dei libri, geografia e lavori domestici.¹⁸

Porre la Scuola Normale accanto a quella Elementare equivaleva a non considerarla come scuola superiore, nonostante l'accesso per i maschi potesse avvenire a 15 anni,

¹⁷ Alberti A.,(2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma.

¹⁸ www.bibliolab.it/scuola/casati.htm

spesso dopo aver potuto frequentare il ginnasio o la scuola tecnica, mentre per le femmine a 14 anni.¹⁹

Questa legge esprime l'impianto verticistico dell'epoca e non vuole dare attenzione a tutto il popolo, *“ma evidentemente a quella parte di popolo che si avvia alle carriere letterarie, ed era ingiusta perché sapeva di privilegio”*²⁰.

La Casati non si dimostrava la soluzione contro l'analfabetismo, in primo luogo perché le disposizioni che conteneva non erano sufficientemente chiare, vi erano, poi, notevoli difficoltà di carattere economico (scuole elementari restano in carico ai comuni, che spesso non hanno risorse da destinare) e numerose resistenze nell'opinione pubblica.

Lo stesso articolo sull'obbligo dell'istruzione Elementare Inferiore non risulta chiarissimo²¹, infatti *“La legge impone ai genitori semplicemente l'obbligo di far conseguire ai figli- in qualsiasi modo, andando a scuola o con lezioni private- la formazione che si raggiunge nei primi due anni di scuola. Non la frequenza.*

Calando tale legge nel contesto italiano risultava lampante una situazione di contrasto tra chi necessitava delle scuole pubbliche, per adempiere l'obbligo, e chi, borghese benestante, già da tempo aveva la possibilità di ricevere le lezioni impartite privatamente, spesso in casa propria.

Veniva così rispettata la libertà d'insegnamento, alla sola condizione che gli insegnanti delle scuole private fossero adeguatamente formati e abilitati come quelli delle scuole pubbliche.

La legge Casati fu seguita dai regolamenti e dai successivi programmi di insegnamento che indicavano i requisiti minimi da raggiungere al termine di ciascuna classe, oltre alle metodologie didattiche di cui servirsi.²²

19 www.bibliolab.it/scuola/casati.htm

20 Inzerillo, (1974), *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma, p.36.

21 Art. 326/3725 co.1 I padri o coloro che ne fanno le veci, hanno l'obbligo di procacciare, nel modo che crederanno più conveniente, ai loro figli dei due sessi in età di frequentare le scuole pubbliche elementari di grado inferiore, L'istruzione che viene data nelle medesime.

22 Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma.

1.2 Dalla Legge Casati ai cambiamenti successivi alla Legge Coppino

Gli ultimi quarant'anni del 1800 si presentano densi di regolamenti da seguire per ogni ordine di scuola. Il ministro Mamiani pone grande attenzione a tutti i programmi.

Nel 1863 viene istituita una commissione per studiare le condizioni dell'istruzione pubblica e proporre modi e strumenti per migliorarla: due anni dopo si vedono alcune modifiche rispetto l'orario e le discipline, ma senza averne sconvolto l'impianto organizzativo. Tali cambiamenti, comunque, non sono ben accolti dalla popolazione.

La situazione della scuola non era esente da diverse criticità: mancavano insegnanti e una delle cause era da ricondurre all'esiguità degli stipendi, i programmi del 1860 e del 1862 erano densi di nozioni da acquisire, ma non vi era nessuna attenzione alle tecniche di insegnamento o alla dimensione pedagogico-didattica. Dominava la logica del travaso nozionistico. Non vi erano grandi disponibilità materiali, per cui mancavano anche i libri di testo.

I programmi del 1867, firmati da Michele Coppino, senza nessun radicale cambiamento, evidenziano, però, un'attenzione pedagogico-didattica da non trascurare: l'insegnamento e i programmi dovevano essere più graduati sulle capacità degli alunni. Non viene negato il valore della cultura umanistica e del latino, ma si pongono in rilievo le materie scientifiche, mentre poca importanza viene data per le lingue straniere. Solo nel 1892 il Ministro Villari rende lo studio del francese obbligatorio, nel tentativo di incrementare la conoscenza delle lingue straniere. I programmi scolastici successivi a opera di Gabelli (1888) vedono, ancora, uno studio mnemonico ed astratto.

Con l'Unità Nazionale, nel 1866, vengono annessi al Regno d'Italia il Regno Lombardo-Veneto e Mantova e dal 1870 anche Roma, che diventa capitale d'Italia, una volta sottratta allo Stato della Chiesa.

All'interno del territorio italiano vi erano molteplici differenze ed erano necessari interventi atti a colmarle: bisognava formare gli italiani con senso civico e coscienza nazionale, far fronte alla grande piaga dell'analfabetismo, che la Legge Casati non

aveva risolto, specie per ciò che concerneva la popolazione adulta²³, e allo sviluppo economico necessario.

Si dà, così, attenzione all'allargamento dell'istruzione di base, cioè quella elementare obbligatoria. Con la presa del governo da parte della Sinistra Storica, al cui vertice vi era Depretis, dal 1876, si assistette ad una serie di riforme, che vantarono l'appoggio anche della Destra Storica, dando luogo a quello che fu il periodo del trasformismo.

La riforma elettorale e il diritto di voto facevano sì che l'istruzione elementare e la cultura venissero considerati prerequisiti di ogni cittadino chiamato alle urne, portando alla necessità anche di una riforma scolastica.

La legge Coppino, 15 Luglio 1877 n. 3961, rendeva obbligatoria, con relative sanzioni, l'istruzione elementare Inferiore tra i 6 e i 9 anni²⁴. Inoltre, si guardava al corso elementare di cinque anni, non più quattro come nella Casati, aconfessionale: tra le materie non viene più indicata la religione, ma le prime nozioni dei diritti dell'uomo e del cittadino, le prime nozioni di lingua italiana, del sistema metrico, aritmetica, algebra, lettura e calligrafia.²⁵

Con la Legge Coppino, per la prima volta, si dà attenzione alla popolazione che versava in condizioni di povertà, prevedendo lievi forme di solidarietà e provvidenze, finanziate in modo incerto dalle sanzioni che dovevano pagare coloro che non adempivano all'obbligo scolastico. *“La somma ritratta dalle ammende a carico degli inadempimenti all'obbligo scolastico viene Impiegata dalla Giunta municipale a sovvenire di abiti e a fornire di libri, di carta e altri oggetti di scuola gli alunni che, per povertà comprovata, sono costretti a mancare ai loro doveri scolastici; il rimanente viene speso per premi ai fanciulli più diligenti, recita il regolamento. Una legge del taglione: i fanciulli inadempienti (spesso molto poveri) dovevano finanziare non solo l'assistenza ma*

23 Il Ministro Berti promosse sussidi per le scuole serali per gli adulti, non solo per combattere l'analfabetismo ma anche per avere lavoratori maggiormente formati.

24 La scuola Elementare Inferiore con la Legge Coppino durava tre anni e non più due come nella Casati.

25 A. Gabelli, (1950), *L'istruzione e l'educazione in Italia*, La nuova Italia, Firenze; Inzerillo, (1974), *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti,;Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma.

anche i riconoscimenti di merito per i meno poveri o per i ricchi. Non era certo una grande conquista. Però segnò un punto d'inizio importante.”²⁶

L'ultimo ventennio del XIX secolo si rivelò denso di cambiamenti sociali, politici ed economici, basti pensare alla rivoluzione industriale, che comportarono un ripensamento sostanziale anche nella scuola. Il Positivismo introduce l'insegnamento oggettivo, l'osservazione e le lezioni di cose.

Con il R.D. 16 Febbraio 1888 n. 5292 viene emanato il regolamento unico per l'istruzione elementare, al quale fanno seguito i programmi didattici di Gabelli. L'insegnamento religioso viene riservato solo a quegli alunni per i quali i genitori faranno richiesta esplicita. Si apre il sentiero della possibilità di formare classi miste. Nei nuovi programmi ci si pone come obiettivi fondamentali la formazione della testa dell'educando, come strumento, l'imparare attraverso l'esperienza, nonostante le discipline restassero centrali nel percorso di formazione, e il vigore del corpo tramite canto e ginnastica. I programmi di religione erano assenti, in quanto competenza della Chiesa e non dello Stato.

A livello politico si era delineata una convivenza moderata tra i diversi gruppi politici e la Chiesa, in modo che fossero esclusi i gruppi più estremisti sia in capo ai socialisti da una parte sia ai Gesuiti dall'altra.

Con il governo di Francesco Crispi si modificò l'assetto delle Opere Pie e vari istituti di beneficenza, come orfanotrofi ed asili, trasformandoli in istituti di assistenza e beneficenza a carattere pubblico o Enti di Carità ed Assistenza.

I nuovi programmi Bacelli, R.D. 29 Novembre 1894 n. 525, miravano ad istruire il popolo quanto bastava ed educarlo più che si poteva. La scuola andava assumendo finalità educative, attraverso la valorizzazione della disciplina, volontà, onore e sentimento del dovere. Il sentimento religioso viene esaltato a giustificazione pedagogica. Oltre alla lingua italiana si impartiscono le prime nozioni di agricoltura, lavori manuali e donneschi, igiene ed economia domestica. Si riprende l'antica

²⁶ Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma, pp.49-50

formazione artigiana, ma il rapporto tra docenti ed alunni si ferma al libro di testo o alla lezione: la bravura di un allievo stava nel capire i segreti del maestro per superarlo.

Se nel 1893 il ministro Martini con una circolare sostiene l'importanza del latino, ma allo stesso tempo sottolinea come sia bene dedicare più spazio alle materie scientifiche, nel 1899 il ministro Bacelli guarda ad un'istruzione tecnica maggiormente rispondente ai bisogni dell'agricoltura, commercio ed artigianato, introducendo lo studio di importanti materie quali elementi di fisica, chimica, scienze naturali, meccanica tecnologica industriale, computisteria, tedesco, dattilografia e sartoria.

Alla vigilia della prima guerra mondiale si acuì il dibattito sulla scuola tra laici e cattolici circa l'insegnamento religioso. Nacquero due associazioni di fronte opposto l'Unione Magistrale Nazionale e la Niccolò Tommaseo, marcatamente cattolica. Successivamente, nel 1902, sorse anche la FNISM, in segno di protesta contraria alle lezioni private, per una scuola democratica.

Età dell'equilibrio giolittiano, fronte ai contrasti politici tra socialisti e liberali e cattolici, si può definire periodo di rinnovamento pedagogico, anche solo pensando alle esperienze delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori. Lo stesso Giolitti nel 1902 aveva denunciato lo stato di inadeguatezza della scuola elementare.

La legge Nasi, 19 Febbraio 1903 n.45, oltre a normare il reclutamento degli insegnanti introdusse la figura del direttore didattico in quei comuni con più di 10.000 abitanti e con almeno 20 classi elementari.

L'obbligo scolastico venne innalzato ai dodici anni, con la Legge Orlando, 8 Luglio 1904 n. 407, portando la scuola elementare a quattro anni più altri due anni obbligatori, con il corso popolare di avviamento professionale.

Precedentemente, con la legge 293/1896 era stata unificata la scuola normAlberti, La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato, Editoriale Anicia, Roma, 2015, p. 35ale di tre anni.

Nel 1905 viene istituita una commissione per la formulazione di una riforma della scuola secondaria e viene istituita una scuola media inferiore senza latino, per i ragazzi tra gli 11 e i 14 anni, unificante ginnasio inferiore, scuole tecniche e complementari.

Nel 1911 nasce anche il liceo moderno o liceo classico quinquennale.

1.3 Il primo dopoguerra e il periodo fascista

La prima guerra mondiale segnò inevitabilmente anche la scuola, che esprimeva tutta la sua voglia di grande rinnovamento nel pieno della ripresa, anche se ben presto fu segnata dagli obiettivi divergenti dei diversi partiti politici.

Nel 1919 il Partito Popolare Italiano, fondato da Don Luigi Sturzo, raccolse tutti i cattolici e anche le persone più moderate ed indecise davanti alla situazione politica dell'epoca. Don Sturzo ottenne la carica di ministro dell'Istruzione e venne approvata una legge per l'esame di stato al termine degli studi secondari che andava a colmare il divario tra la scuola privata e pubblica.

Nell'Ottobre 1922 con la Marcia su Roma, tramonta ogni ideale di laicizzazione e democrazia nella scuola. I progetti di Benedetto Croce puntarono ad una scuola classista e massimamente selezionante, rivalutando e valorizzando la cultura classica, anche se sostenevano il decentramento e l'uropeismo.

L'ideologia fascista dall'altro lato si imponeva come repressiva ed autoritaria: guardava alla più completa statalizzazione ed educazione nazionale.

Nel 1923, dopo i diversi aggiustamenti che non avevano mai completamente rivoluzionato la scuola, sotto il controllo di Mussolini, il Ministro Gentile restaurò l'impianto verticistico e gerarchico della scuola, riprendendo il carattere elitario proposto dalla Legge Casati.

Giovanni Gentile sosteneva che fosse compito diretto dello stato sia l'educazione che l'istruzione dei suoi cittadini ed aprì il primo grado preparatorio alla scuola (successivamente scuola materna) e portò l'obbligo scolastico dai 12 ai 14 anni (scuola elementare della durata di cinque anni e la scuola complementare di tre oppure quella di avviamento professionale).

Il ministro Gentile riteneva che solo una piccola minoranza della popolazione, selezionata e capace, potesse aspirare ad un'alta formazione per entrare nelle fila di coloro che avrebbero diretto il paese. Lo studio dei classici retoricamente sostenne l'avanzata del partito fascista, in nome dell'antica Roma e delle sue tradizioni.

Dal punto di vista pedagogico il suo pensiero fu sicuramente influenzato dall'attivismo e dal modello scolastico umanista.

Nacquero il liceo scientifico e artistico, incontro di scienza ed arte, grande valore ebbero storia e filosofia. Inoltre, sorse il liceo femminile, esperienza che venne meno in poco tempo poiché non rispondente agli ideali del regime, a Venezia, Verona, Padova e Cagliari.

Lombardo Radice, invece, sottolineò come nella scuola elementare, sulla scia dell'attivismo, fossero necessarie esperienze e formazione, considerate come itinerario ludico e artistico, dal quale e sul quale il bambino sviluppa il proprio apprendimento, sotto la guida del maestro.

In questo panorama restava, comunque, lo spinoso problema dell'insegnamento religioso, inizialmente proposto come forma di insegnamento filosofico, in modo particolare alla scuola elementare. Una soluzione giunse solo nel 1929 con il Concordato tra il governo italiano e la Chiesa²⁷, che vide tutti condividere l'importanza della libertà della scuola, pur fondata su motivazioni differenti. Venne ripensata tutta la struttura scolastica e nacque anche l'istruzione magistrale, della durata di quattro anni. La riforma, fermo restando l'imprescindibile autoritarismo, puntava a una scuola popolare, che potesse raggiungere tutti.

Gentile rimise la sua carica di ministro dopo il delitto Matteotti (1924) e subito la sua riforma venne meno: una di nuova andava a presentarsi nel 1938, nota come Carta della Scuola del ministro Bottai, approvata dal Gran Consiglio del Fascio il 15 Febbraio 1939. Le novità di questa nuova legge riguardavano in particolar modo il nuovo ordinamento scolastico. Si puntava ad unificare il triennio medio post-elementare, sopprimendo il corso inferiore degli istituti tecnici e magistrali, lasciando però il

²⁷ Patti Lateranensi, 11 Febbraio 1929; la religione cattolica diventa insegnamento di un'ora alla settimana anche nelle scuole superiori.

triennio della scuola di avviamento professionale per coloro che non avrebbero ultimato gli studi.

Dalla scuola del gioco del ministro Gentile si passa a quella del lavoro, già alle elementari, di Bottai.

Quest'ultima legge ebbe il compito di *“piegare gli studenti agli ideali e agli interessi del fascismo e garantire un più penetrante controllo delle intelligenze”*²⁸.

Servì, quindi, una politica di “Ritocchi” dal 1925, intrapresa dal ministro Belluzzo, al 1939 per dare all'intero sistema un solido impianto autoritario e con i valori proclamati dal Fascio. I libri di testo divennero unici e statali, dal 1930, e gli insegnanti costretti a giurare fedeltà al partito fascista. Gli studenti venivano incanalati in un percorso scolastico che riproduceva la divisione per classi sociali presente nella popolazione.

Con la Carta della Scuola si affermava un un ridimensionamento della cultura classica a favore della tecnica e del lavoro, senza guardare ad una formazione di base generale e diffusa: la scuola impostava al lavoro tecnico-manuale, limitando la scolarizzazione e riconducendo i giovani alle professioni della famiglia di origine. Gli stessi costi per conseguire il diploma variavano sulla base della scuola; molto più elevati per i licei (4000 lire per il liceo classico) e più facilmente accessibili per le scuole di avviamento professionale (50 lire). L'idea di fondo che sosteneva tale logica era che ogni cetto sociale dovesse avere una certa scuola e un determinato lavoro, riproducendo le più antiche gerarchie. Inoltre, è bene sottolineare che tutto ciò si reggeva su una stretta collaborazione e solidarietà tra scuola-famiglia, da cui dipendevano formazione e orientamento dei giovani.

28 Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma, p. 35

Capitolo 2

La scuola della Repubblica

Con il termine del secondo conflitto mondiale, anche la scuola viene ridefinita e continuamente riassetata sulla base del partito a capo del governo. In questo capitolo, partendo dai lavori dell'Assemblea Costituente, si può cogliere l'intenso dibattito che ha animato il mondo della scuola statale e paritaria, le numerose riforme e lo stretto legame con il contesto culturale, sociale ed economico di riferimento fino ai giorni nostri. Nel primo paragrafo viene analizzata la situazione relativa alla scuola dalla Repubblica di Salò al termine del secondo conflitto mondiale, evidenziando la contrapposizione esistente tra Nord e Sud Italia tra il 1943 e il 1945. Il secondo paragrafo guarda, poi, ai lavori dei membri dell'Assemblea Costituente in modo particolare rispetto ad alcuni articoli della Costituzione relativi alla famiglia e alla scuola e all'intenso dibattito di due esponenti politici, Aldo Moro e Concetto Marchesi. Il terzo paragrafo si sofferma sui cambiamenti più significativi dagli anni 50 agli anni 80, tra cui la sistemazione della scuola media unica e i decreti delegati. Nel quarto paragrafo, invece, si sviluppa il percorso a noi più vicino che ha visto come incisive le azioni di alcuni ministri come Berlinguer, Moratti, Gelmini e Fioroni. Infine, il quinto paragrafo sintetizza la situazione della scuola privata paritaria in Italia alla luce degli ultimi riferimenti normativi, L. 62/2000 e L. 107/2015.

2.1 La fine del secondo conflitto mondiale

La fine della seconda guerra mondiale in Italia avviene in due momenti diversi : il 10 Luglio 1943 a Sud con lo sbarco degli angloamericani in Sicilia e il 25 Aprile 1945 con la liberazione dell'Italia settentrionale. La linea di fuoco tra Nord e Sud si trovava a Cassino. La lotta si estese anche all'interno della scuola, basti ricordare la costituzione

del CPA²⁹, dell'AIDI³⁰ o la pubblicazione clandestina del primo volume di “Voce della Scuola”.

Il potere si trovava nelle mani del governo alleato, il quale avviò l'anno scolastico 1943-44 con l'obbiettivo primario di riaprire le scuole, anche se in locali di fortuna.

Nel 1944 venne istituita una commissione diretta da Washburne, allievo di Dewey, incaricata di formulare nuovi programmi e modelli per la scuola elementare, improntata ai valori democratici, alla valorizzazione della persona umana rispetto ai propri interessi e potenziali, dove l'insegnante fosse solo di aiuto alla scoperta del discente. Questo modello incontrò subito l'ostilità del mondo cattolico in quanto non era prevista la religione come insegnamento, secondo quanto stabilito nel Concordato. Si dichiarava così la laicità dello stato.

Mentre a Sud inizia la ricostruzione a Nord vige ancora il modello del regime fascista, ricostituitosi a Salò. Tuttavia anche a Nord il mondo della scuola non rimane indifferente: studenti e professori si ritrovano nel mobilitarsi contro il nazifascismo. Lo stesso Concetto Marchese, Rettore dell'Università di Padova, decide di lasciare il suo incarico per arruolarsi nella lotta partigiana.

Dalla primavera del 1944, i CNL e le Repubbliche Partigiane riescono a controllare alcuni territori e fin da subito si pongono la necessità di rispondere alla distruzione della scuola: *“Le materie trattate e decise dagli organi di governo delle varie zone liberate riguardano la ripresa dell'attività scolastica, L'epurazione e la de-fascistizzazione della scuola, degli insegnanti, dei libri di testo, dei programmi, l'inserimento di ideali e principi democratici, la sensibilizzazione per la lotta di liberazione, l'auspicio e di una scuola popolare e democratica”*.³¹ Grande cura e attenzione venne riservata allo studio delle lingue straniere, quali strumento per la comunicazione con tutti i popoli, simbolo di pace e internazionalismo. Tuttavia, è bene ricordare che in questo panorama emersero anche le peculiarità di ogni territorio che dovevano andare valorizzate e salvaguardate.

29 Comitato Provvisorio di Agitazione, costituito dai professori antifascisti romani, per organizzare la lotta antifascista nelle scuole.

30 Associazione Italiana Degli Insegnanti

31 Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma, p. 90

In Piemonte Monti, direttore della Sovrintendenza Regionale del CNL, propose di studiare il nuovo assetto della scuola non su base nazionale ma regionale, secondo il principio di autonomia promosso dai partigiani, lontano dal modello di uno Stato accentratore. Il comando alleato, nel 1945, negò ogni possibilità di autonomia su base regionale.

La scuola italiana nel 1946 , segnata dalle politiche del regime fascista e dalla resistenza, palesava la necessità di una sua completa ricostruzione alla fine del conflitto mondiale.

*“Il disagio, la provvisorietà delle soluzioni e l’altalena delle autorità scolastiche nelle strutture politiche parvero riflettersi negativamente sulla possibilità immediata di un rilancio della scuola nell’avviata ricostruzione del paese. La verità è che mancarono idee generali, propositi concreti, forze politiche disposte a impegnarsi in un programma organico e coerente di riforme.”*³²

Tra le diverse linee politiche, emerse, tre risultavano essere le principali: la prima aperta all’istruzione della massa, la seconda riecheggiava il pragmatismo americano e la terza di matrice cattolica.

L’istruzione di massa apriva la questione del superamento della tradizionale divisione tra la formazione tecnica e umanistica, ma allo stesso tempo ricordava una debolezza strutturale della scuola: non c’erano spazi sufficienti ad accogliere tutti gli studenti.

Coloro che, invece, sostenevano il modello americano, erano convinti di essere *“fautori della democrazia, si preoccupavano di importare nel nostro paese le sperimentazioni attivistiche e i criteri sociologici e psicologici di una pedagogia democratica, capace di realizzare l’autogoverno della comunità scolastica e di vaccinare i giovani contro le tentazioni di ritorni autoritari.”*³³

La terza linea tardò a manifestarsi, anche se di fatto era quella più diffusa sia territorialmente sia tra la popolazione italiana, grazie non solo al motivo religioso ma

32 Maurice Debesse e Gaston Mialaret, (1973), *Trattato delle scienze pedagogiche 2-Storia della pedagogia e della scuola*, Armando Editore, Roma, p. 434.

33 Maurice Debesse e Gaston Mialaret, (1973), *Trattato delle scienze pedagogiche 2-Storia della pedagogia e della scuola*, Armando Editore, Roma, p. 434.

anche all'assenza di una risposta politica chiara. I cattolici non chiedevano rivoluzioni pedagogiche e, anzi, si dimostrarono contrari ad una scuola selezionante: il loro pensiero era aperto ad una scuola che guardasse ad un approccio scientifico-sperimentale dell'età evolutiva.

2.2 I lavori dell'Assemblea Costituente

Il 2 Giugno 1946 nacque la Repubblica Italiana, ma la Costituzione venne promulgata due anni dopo. Il problema della scuola si discusse in due momenti differenti.

In principio venne istituita una Commissione di 75 membri che aveva il compito di preparare il testo di canovaccio su cui avviare la discussione per stendere gli articoli. Il lavoro venne diviso in tre sottocommissioni, ciascuna delle quali aveva un nucleo tematico. La scuola rientrò nel primo nucleo, rapporti etico-sociali, che si sviluppò sulla base di due diverse relazioni, l'una presentata da Moro e l'altra da Concetto Marchesi. La prima andava a rappresentare il mondo dei cattolici, l'altra quella delle sinistre.

Marchesi, nella sua relazione, sostenne che la formazione e la scuola travalicano la dimensione privata ed individuale, andando ad interessare la società tutta. Lo stato, davanti all'interesse sociale non può negare la sua stessa responsabilità, mancando di adeguate risposte in materia. Allo stesso tempo risulta non avere un ruolo autoritario.

Marchesi sosteneva che la scuola statale dovesse garantire l'uguaglianza delle opportunità per tutti i cittadini, fissare doveri con l'obbligo scolastico e contenuti con i programmi ministeriali, garantendo allo stesso tempo la libertà d'insegnamento e apprendimento. Tali principi discendono da quello più generale che sosteneva che lo Stato non avesse una scienza da imporre, ma che si servisse di quest'ultima per i suoi fini sociali e nazionali.

Marchesi riteneva che lo scuola appartenesse allo Stato e bisognava prestare attenzione nel porla in competizione con il mondo delle istituzioni private. La religione non rientrava più tra le materie, secondo quanto da lui proposto, per lasciare spazio alla Storia delle religioni.

La relazione di Aldo Moro, esponente della Democrazia Cristiana, converge con quella di Marchesi per ciò che concerne il diritto dello stato di fissare i programmi scolastici, istituire scuole pubbliche, ma appare meno radicale quando riconosce la possibilità di coesistenza dell'istituzione pubblica e privata. Moro vedeva uno Stato che non sostituiva la famiglia ma che si metteva accanto, garantendo ai genitori la possibilità di scegliere la scuola in modo autonomo: *“la funzione pedagogica, come inerente ai diritti prestatali della persona, compete, in via primaria, alla famiglia, nonchè alla Chiesa, per la parte spirituale, e finalmente ad altre istituzioni sociali intermedie, quali enti ed associazioni, e solo per metafora si può parlare di una funzione statale nel campo della scuola, campo che, essenzialmente, gli è estraneo”*.³⁴ I privati potevano, così, istituire proprie scuole tanto quanto lo Stato, prevedendo l'insegnamento in ogni ordine e grado, eccetto che per l'università, dell'educazione civica e, facoltativamente, della religione cattolica.

Andando oltre a tutto questo, al mondo della Chiesa cattolica stavano a cuore da una parte il rispetto del Concordato³⁵ con l'insegnamento della religione cattolica e dall'altra la possibilità per i privati di avere la parità scolastica, lasciando grande spazio all'iniziativa non statale.

Il contrasto iniziale tra le due relazioni non impedì un accordo, facilitato dal comune pensiero della libertà d'arte e della scienza. Marchesi riconobbe la possibilità, *“in via subordinata e sussidiaria, il diritto dei privati, delle famiglie, della Chiesa, delle associazioni, di creare istituti educativi, sempre sotto il controllo dello Stato.”*³⁶

I cattolici, inoltre, chiedevano adeguate sovvenzioni per le loro scuole, vista la considerevole quantità di scuole confessionali nel territorio italiano allora attive.³⁷

34 Maurice Debesse e Gaston Mialaret, (1973), *Trattato delle scienze pedagogiche 2-Storia della pedagogia e della scuola*, Armando Editore, Roma, p. 436

35 Il Concordato viene rinnovato con un accordo firmato da un socialista, Craxi, nel 1984 e reso esecutivo con la legge 121/1985.

36 Maurice Debesse e Gaston Mialaret, (1973), *Trattato delle scienze pedagogiche 2-Storia della pedagogia e della scuola*, Armando Editore, Roma, p. 436

37 La quasi totalità dei corsi prescolastici e circa 2000 istituti nel settore secondario classico; Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma

La Costituzione viene promulgata il 27 Dicembre 1947 ed entra in vigore il 1 Gennaio 1948, sancendo il diritto fondamentale all'istruzione, obbligatoria e gratuita fino ai 14 anni.

Diversi sono gli articoli che direttamente o indirettamente chiamano in causa la scuola e i genitori nel loro ruolo e importanza non solo verso il singolo educando ma anche verso la collettività tutta.

Partendo dai Principi Fondamentali all'art. 3 co. 2 implicitamente si ricorre a ricordare l'importanza della scuola quale strumento per rimuovere gli ostacoli, tra cui la mancanza di cultura, che possono impedire il pieno sviluppo della persona umana, mentre all'art. 4 co. 2 viene postulato che ciascun cittadino ha il dovere di raffinare al meglio le proprie conoscenze e competenze per il progresso di tutta la società.

In accordo all'art. 4 co. 2 i Padri Costituenti scrissero l'art. 9, che sostiene che è compito della Repubblica promuovere lo sviluppo culturale e della ricerca scientifica e tecnica, perché *“ non vollero che la cultura e la scienza fossero abbandonate a se stesse, alle iniziative dei privati o alla legge del mercato”*.³⁸

L'art. 30 della Costituzione richiama i genitori, non le famiglie, al dovere di istruire i figli e nel caso in cui siano incapaci di adempiervi al compito viene richiamato lo Stato.

Gli articoli che direttamente si occupano della scuola sono il 33 e il 34.

L'articolo 33 riguarda l'organizzazione del sistema scolastico e dà responsabilità e onere di dettare i principi generali allo Stato, mentre al co. 3 emerge il compromesso tra cattolici e laici sul diritto di istituire scuole private, senza oneri per lo stato, garantendo loro piena libertà ma allo stesso tempo equipollenza di trattamento scolastico per gli alunni.

L'articolo 34 riguarda i soggetti cui il sistema scolastico è rivolto: tutti possono accedervi, ma capaci e meritevoli hanno diritto di proseguire nello studio con aiuti.

“Da Comenio a Bruner- passando per Dewey, Freinet, Piaget, Vygotskij- decine e decine di autori ci hanno insegnato che una grossa parte di responsabilità nel

³⁸ Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma, p. 109

*conseguire i risultati scolastici positivi è da attribuire alla mediazione didattica: tecniche, laboratori, strumenti, modulazione dei tempi e degli interventi, qualità dei rapporti intersoggettivi sia verticali (insegnante/allievi) che orizzontali (nel gruppo classe e tra la classe e l'ambiente). A sua volta Don Milani ci ha fatto prendere coscienza dell'importanza che ha la società intorno a noi e, in particolare, lo status economico e culturale della famiglia di provenienza".*³⁹

Le elezioni del 1948 portarono alla Dc la maggioranza assoluta degli eletti, consentendo alla Chiesa di continuare a rivendicare il suo ruolo in termini di autorità scolastica di secolare tradizione gesuita, sollevando lo Stato dal dovere di investire per ciascun cittadino in termini di istruzione: “ *Solo nella Chiesa il cittadino può sentirsi veramente libero, e solo in questa libertà è possibile una politica scolastica che esalti i valori dell'uomo e della collettività*”.⁴⁰ La scuola dello Stato da una parte apriva le porte agli insegnamenti religiosi cattolici e dall'altra si serviva dello sgravio nel suo bilancio proposto dalle scuole confessionali, che sostituivano lo Stato stesso nelle sue funzioni.

Per molti anni, dopo l'entrata in vigore della Costituzione si è discusso il tema dei finanziamenti alle scuole non statali: per alcuni giuristi l'art.33 non poteva che tradursi con il divieto assoluto di tali finanziamenti, per altri tale norma riguarda solo l'istituzione e non il successivo momento di gestione e funzionamento.

La tesi più ricorrente, secondo Pitruzzella, è quella che fa leva sulla necessità di garantire il pluralismo scolastico e la relativa libertà di scelta delle famiglie (anche quelle che non intendono servirsi della scuola pubblica): in questo modo non si sostiene la scuola privata, ma la scelta del singolo cittadino.

2.3 Gli anni del cambiamento

Il censimento del 1951 vedeva ancora il 12,9% della popolazione analfabeta; il 46,64% senza titolo di studio, molti dei quali non avevano concluso l'obbligo elementare e non

³⁹ Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma, p. 108

⁴⁰ Tomasi, (1977), *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Editori Riuniti, p. 32

avevano gli strumenti per accedere alle conoscenze scritte. L'uso del dialetto si rilevava essere dominante.

Con la legge 16 aprile 1953 si guarda a quelle persone che non avevano adempiuto all'obbligo scolastico istituendo le scuole popolari per soggetti con più di 14 anni, nello stesso tempo la televisione, con il programma "Non è mai troppo tardi" diretto da Alberto Manzi, in collaborazione con Ministero dell'Istruzione, consente a 35000 persone di conseguire la licenza elementare.

I programmi Ermini, DPR 503/1955 suddividono l'obbligo scolastico in tre cicli: le prime due classi, le successive tre e tre anni di completamento post-elementare, sostenendo un'apertura alla psicologia e alla didattica attiva su solida base spiritualistica. La formazione dell'intelligenza e del carattere con una solida dottrina cristiana (catechismo) solo pilastri fondamentali. Solo nel 1956, viene istituita una commissione che indagasse i problemi relativi agli anni di completamento, portando alla creazione di una scuola media unitaria.

La discussione sulla scuola media unitaria va intrecciandosi anche con l'istituzione della scuola materna⁴¹. Per ciò che concerne la scuola tra gli 11 e i 14 anni due erano le opzioni principali: le proposte del Ministro Medici e il progetto avanzato dagli esponenti del partito comunista della scuola media unica.⁴² Il ministro Medici vedeva la scuola media con quattro canali(normale, tecnico, artistico e umanistico con il latino) o una scuola media con la scelta di mantenere delle materie opzionali dal secondo anno. Tuttavia, è il ministro Bosco ad aprire il sentiero alle sperimentazioni della scuola media con il latino opzionale nel 1960 e a stabilire la licenza elementare titolo valido per l'ammissione alla scuola media. Solo la legge 31 Dicembre 1962 n. 1959 istituisce la scuola media unica, eliminando le scuole post-elementari e di avviamento professionale, garantendo insegnamenti uguali per tutti, lasciando applicazioni tecniche, educazione musicale e latino⁴³ come opzionali (il latino obbligatorio solo per chi consegue poi studi classici).

41 Ddl 1 Dicembre 1964, conclusosi con la legge 444/1968 che istituì la scuola materna statale, libera e gratuita, integrando l'opera della famiglia, lasciando alle scuole private percorso invariato.

42 Ddl Domini-Luporini, 21 Gennaio 1959.

43 Il latino viene eliminato definitivamente con la legge 348/1977

La fine degli anni 60' con i diversi movimenti sociali, porta importanti cambiamenti anche nel mondo della scuola: con la liberalizzazione degli accessi all'università vengono prolungati gli anni a 5 per gli istituti professionali, magistrali e artistici, con un provvedimento cuscinetto che rimarrà fino al 2000. Nella scuola elementare si pensa ad un tempo scolastico più lungo, contraddistinto da una qualità pedagogica diversa con insegnamenti speciali, pluralità di interventi, linguaggi ed esperienze, che contribuiscano alla formazione completa dell'alunno, con la legge 820/1971. Viene, inoltre, stabilito un numero massimo di 25 alunni per classe.

Nel panorama la legge delega 477/1973 portò ai Decreti Delegati 416-420/1974, emanati dal Presidente della Repubblica. Il Decreto 416, "Istituzione e riordinamento degli organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica", puntava a realizzare la partecipazione nella gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica. Vengono, così, istituiti gli organi collegiali, guardando ad un nuovo modo di gestione della scuola anche con l'inserimento di soggetti ad essa esterni: enti locali, docenti e non, alunni e genitori. La scuola non si presenta più come ambiente chiuso, ma comunità nella comunità. Questo comporta importanti cambiamenti non solo per le famiglie, ma anche per i docenti che devono aprirsi ad un nuovo modo di comunicare, rendere visibile la loro azione didattica e portarla al confronto anche con i colleghi. I genitori, allo stesso tempo tempo, hanno faticato, come il personale scolastico, al rispetto reciproco di ruoli, responsabilità e funzioni che non possono essere sostituite. Con i Decreti 417 e 420 viene rimodulata anche la funzione del docente, cui è chiesta preparazione universitaria e dato diritto e dovere di formazione continua, in quanto non viene più pretesa una trasmissione contenuti, ma un'elaborazione con gli allievi, partendo dai loro diversi punti di vista. Il docente è chiamato alla partecipazione della vita scolastica. Il numero 419, infine, si sofferma sulla possibilità di sperimentare l'autonomia didattica e ricercare innovazioni degli ordinamenti delle strutture esistenti.

Cambiamenti significativi vengono introdotti con la legge 517/1977 che tratta la valutazione e l'abolizione degli esami di riparazione per la scuola media, nonché modifiche all'ordinamento scolastico. Il calendario scolastico di 215 giorni può subire

differenze regionali, ma comunque stabilito dal ministero.⁴⁴Le classi vengono aperte anche agli alunni con disabilità. Per ciò che concerne la valutazione si considera l'espressione solo collegiale, con abolizione del voto a favore di un giudizio discorsivo. Alla scuola elementare gli insegnanti devono tenere una scheda personale dell'alunno da cui desumere trimestralmente la valutazione: contenuto ed iniziative a favore dell'alunno vanno illustrate ai genitori. Stessa cosa accade anche per la scuola media, dove il consiglio di classe delibera se ammettere o meno alla classe successiva o all'esame di terza media, formulando un giudizio di idoneità, tenendo conto dei giudizi analitici per ciascuna disciplina, livello globale di maturazione, capacità e attitudini dimostrate. Il docente passa dall'essere esecutore di un compito assegnato a responsabile di una progettazione collegiale, da responsabile del suo insegnamento a esserlo per quanto riguarda l'apprendimento del singolo alunno. Non diventa più importante il programma ma sapere come costruirlo sulla base dei bisogni degli studenti.

La legge 438/1977 ha, invece, perfezionato il processo di unificazione della scuola media, eliminando gli insegnamenti facoltativi e stabilendo uguali e obbligatorie discipline per tutti con pari dignità, dalle discipline linguistiche, a quelle tecniche e scientifiche, senza porsi come scopo l'accesso alla scuola secondaria di secondo grado, pur costituendo il presupposto indispensabile per ogni successivo impegno scolastico.

Agli insegnanti viene richiesta iniziativa didattica responsabile: riconoscendo libertà d'insegnamento, diritti degli alunni, una scuola adeguata alla psicologia del discente e delle sue potenzialità, il ruolo educativo dell'interazione interpersonale che coinvolge aspetti affettivi, relazionali, emotivi ed etici, un progetto didattico-educativo comprendente contesto socio-culturale degli alunni, definizione degli obiettivi, individuazione di metodi, strategie e strumenti e sistematica osservazione e valutazione degli apprendimenti.

La riforma del riordinamento della scuola elementare con la legge 148/1990 cambia completamente non solo l'organizzazione della scuola stessa ma anche quella dei docenti che ci devono operare. Si guarda ad un tempo pieno con più pomeriggi a

44 Dalla legge 102/1998 delega alle regioni.

settimana, una pluralità di docenti con diversi registri linguistici, stili comunicativi, educativi e didattici, gruppi di rinforzo, lavoro in team basato sul confronto per gli insegnanti. Viene garantito l'insegnamento della religione, sostituibile con attività alternative. I tempi stretti di insegnamento non lasciavano spazio al dialogo tra docenti e alunni e le verifiche venivano svolte esclusivamente a crocette. Gli insegnanti, impreparati in educazione musicale e motoria, che lavorano spesso in più sezioni, venivano giudicati e controllati nel loro operato dai genitori. Inoltre gli studi americani sosteneva che la preparazione derivasse solo dai risultati performativi dei test di matematica e lingue. L'organizzazione per moduli comportava, anche, costi superiori e quindi venne presto abbandonata.

Il quadro complessivo della scuola italiana può dirsi cambiato con gli anni 80', anche nelle scuole superiori che si avviano a progressive sperimentazioni. Non viene più richiesto nemmeno il giuramento di fedeltà, prima al Fascio e poi alla Costituzione, ai docenti. La nuova normativa ha contribuito nel dare l'impulso al cambiamento.

2.4 La scuola nella seconda Repubblica

La scuola della seconda Repubblica ci guida nel percorso storico fino ai giorni nostri, partendo dalle elezioni politiche del 1994 che hanno mutato completamente lo scenario politico, rompendo col passato, esaltando il capitalismo, il libero mercato e la competitività, finendo per convergere sulla vecchia idea di scuola, così lontana dalla ricerca pedagogica e didattica degli ultimi decenni.

Il singolo può pensare di poter pretendere ad una scuola su misura, che diventa lontana dal poter essere vista come possibile ascensore sociale, ma che veniva vista dai genitori come possibile cambiamento per un futuro migliore per i propri figli. Ciò che manca è la comprensione che ci sono conoscenze date dalla scuola che non sono immediatamente spendibili.

Con l'Accordo per il lavoro del 1996 il ministro Berlinguer guardava ad innalzare complessivamente il livello di scolarità dal punto di vista quantitativo e qualitativo, creando le condizioni per assicurare continuità di accesso alla formazione per tutto l'arco della vita, anche in relazione alle trasformazioni del contesto competitivo, del mercato del lavoro caratterizzato da mobilità, adattabilità e continua capacità di apprendere. L'assenza di un'offerta sufficientemente dimensionata ed articolata di professionalizzazione dei giovani da un lato e di rigidità ed impermeabilità della scuola dall'altro, hanno prodotto una grande frattura tra il sistema formativo e quello lavorativo. Davanti a questa necessità di rinnovamento, Berlinguer opera attraverso un forte rinnovamento istituzionale dei sistemi di istruzione e formazione, assicurando il coordinamento e decentramento nel governo del sistema, progettando interventi e risorse sulla base dei bisogni espressi dal territorio. Questo ha implicato una ridefinizione complessiva di tutto l'impianto del sistema istruzione e formazione, dei soggetti pubblici e privati, statali, regionali e degli enti locali, in ordine alle responsabilità di indirizzo, gestione, controllo e certificazione delle attività di formazione.

Il governo si è impegnato a realizzare l'adempimento dell'obbligo scolastico per 10 anni e a garantire il diritto alla formazione, ristrutturando i cicli, innovando i curricula, garantendo il diritto alla formazione sino ai 18 anni, rimuovendo gli elementi di causa degli abbandoni e dispersioni scolastiche.

In tale quadro, il completamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche viene portato a conclusione dalla legge Bassanini 59/1997, la quale conferma il processo di decentramento e semplificazione amministrativa delle scuole, spostando numerose competenze verso le Regioni e gli Enti Locali.

Con l'anno scolastico 1997/98 viene introdotto l'organico funzionale a quello di fatto per tre anni con lo scopo di potenziare la didattica, fare corsi di recupero, potenziamento e coprire le supplenze brevi. Il collegio docenti è chiamato ad approvare il POF.⁴⁵

Con il D. lgs. 300/1999 MPI e MURST vengono riuniti nel MIUR.

⁴⁵ Il piano dell'offerta formativa dal 2016 viene rivisto ogni tre anni entro il mese di ottobre precedente al relativo triennio (PTOF).

Con la legge 62/2000 vengono riconosciute le scuole private paritarie con la cessione di finanziamenti pubblici.

Con il termine della legislatura e il passaggio del testimone al Centro destra, la legge quadro di riordino del sistema scolastico viene annullata con decreti legislativi senza discussione parlamentare. Con il D. lgs. 286/2004 viene istituito l'istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Istruzione⁴⁶.

Nel 2005, viene posto il diritto-dovere all'istruzione per 12, o comunque fino almeno alla qualifica triennale entro il diciottesimo anno di vita. Contemporaneamente viene riorganizzata tutta l'istruzione superiore su base liceale (liceo artistico, classico, dell'economia, linguistico, musicale coreutico, tecnologico, delle scienze umane), mentre la formazione tecnica e professionale diventa di competenza regionale.

Con il ministro Fioroni L'obbligo scolastico viene riposizionato ai 16 anni, rinviato il piano di riforme della Moratti e riconosciuto il documento tecnico per gli obiettivi del primo ciclo scolastico con le 8 competenze in chiave europea.⁴⁷

Con il ministro Mariastella Gelmini riprende la linea Moratti, interrotta da Fioroni. Davanti la necessità di apportare significativi tagli alla spesa pubblica , sulla base delle indicazioni del ministro delle Finanze, utilizza una strategia basata sulla distrazione verso l'introduzione di una nuova disciplina, Cittadinanza e Costituzione, l'introduzione del voto di condotta tolto nel 1977, l'uso del grembiule, il peso e il costo dei libri, mentre portava il numero massimo di alunni a 27 per le scuole primarie e secondarie di primo grado a 33 per le secondarie di secondo grado, modificati orari, curricula e riportato il maestro unico, sostituiti i libri cartacei, private di autonomia le piccole scuole e ridotto del 17% il personale non docente. Il liceo perde la sua caratteristica di eccellenza mentre il tecnico si apre alle esigenze socio-economiche con più di 500 indirizzi.

46 INVALSI

47 Comunicazione nella madrelingua, comunicazione in lingue straniere, competenza matematica e di base in campo scientifico e tecnologico, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa ed imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

2.5 Il difficile cammino della parità scolastica

Dopo la seconda guerra mondiale, la scuola si è diffusa grazie ad un significativo intervento dello stato, garantendo a tutti i cittadini uguaglianza nell'accesso agli strumenti di sviluppo personale e sociale e, allo stesso tempo, conferendo unità al paese. Il settore privato dell'istruzione non venne visto come risorsa sussidiaria da tutti gli attori del panorama politico, tuttavia non vennero abrogate le precedenti leggi che prevedevano finanziamenti alle scuole non statali⁴⁸. Anzi, nelle leggi di bilancio dello stato vennero previsti fondi per le scuole non statali, legalmente riconosciute. Tuttavia, “*il finanziamento risultò peraltro sempre facoltativo, non ordinario e di durata temporale, dunque non permanente*”⁴⁹.

Le politiche degli anni 60' e 70' non favorirono l'iniziativa privata, ma contribuirono a contrapporre la scuola privata a quella statale, facendo coincidere il termine statale con pubblico. Il primo punto di rottura è rappresentato dalla legge 59/1997 sull'autonomia delle scuole, delineando un'implicita idea di ordinamento integrato in quanto non interessata alla natura giuridica dell'ente erogatore il servizio quanto alle caratteristiche oggettive del servizio stesso. Inoltre, precedentemente, la Corte Costituzionale con sentenza 454/1994, aveva mostrato la sua compiacenza alla distinzione tra sovvenzione agli studenti e alle scuole, valorizzando la scelta della scuola privata in termini di attenzione del cittadino alla formazione e sviluppo personali. Sempre nella legge 59/1997 all'art. 138 si delegano le Regioni a dare i contributi alle scuole non statali, come se fino a quel momento lo Stato fosse legittimato a dare i finanziamenti.

La successiva Legge 62/2000 “*Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*” introdusse il concetto di sistema nazionale d'istruzione, indicando i doveri a cui erano richiamate le scuole private per potervi far parte. Tale legge fu oggetto di richiesta di referendum abrogativo, che risultò inammissibile per la Corte Costituzionale in quanto riguardava solo la possibilità di non includere le scuole private nel sistema nazionale, ma non né escludeva la loro esistenza, portando ad una contraddizione normativa.

48 Norme raccolte nel TU 1994, D. lgs. 297/1994

49 Ardissino, Coggi e Pavone, (2019), *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia- Contributi per la formazione dei docenti*, Franco Angeli, Milano, p.50

“Ai sensi inoltre del principio di sussidiarietà orizzontale all’art.118, quarto comma, Cost.- codificato in riforma del titolo V del 2001- sussiste per la Repubblica l’obbligo di promuovere e, di conseguenza, potenziare, il sistema pubblico integrato, sostenendo l’iniziativa dei privati nell’ambito del servizio pubblico. Proprio questo principio costituzionale porta ad escludere che possa esistere un divieto di finanziamento della scuola non statale.⁵⁰”

Solo nel 2007 si sono disciplinate le procedure atte ad ottenere la parità scolastica e l’anno successivo vennero predisposte le linee guida per la loro attuazione, giungendo a disegnare il sistema pubblico integrato dell’istruzione.

I dati ISTAT riferibili all’anno scolastico 2014-15 evidenziano che nel nostro territorio italiano la presenza di scuole primarie è molto limitata: 1,93% di quelle statali per ciò che concerne le primarie e per le secondarie la percentuale è dell’1,3.

Se la parità giuridica tra scuole private e statali si può definire equiparata, la stessa cosa non può essere detta per l’aspetto economico. Infatti se da un lato sono tutelati contributi e detrazioni per le famiglie i cui figli sono iscritti in scuole paritarie, dall’altro non è possibile prevedere il finanziamento statale a tali istituti, poiché viene dato su decisioni prese annualmente, senza garanzia di stabilità nel tempo rispetto al se, in che modo e quanto.

Pensare ad un sistema nazionale dell’istruzione non vuol dire solo uniformare i programmi didattici o guardare alla parità in termini di qualità e affidabilità, ma saperle valorizzare in un’ottica capace di garantire le differenze identitarie, tra le quali le famiglie possano scegliere. In una cornice capace di rispettare e promuovere le diversità, la responsabilità educativa non è più demandata al singolo e alle sue scelte, ma diventa condivisione, capacità di azione collettiva per far crescere per tutti la qualità dell’istruzione. I piani dell’offerta formativa o i contratti con le famiglie, strumenti tanto delle scuole statali che private, mirano proprio a rendere le famiglie stesse decisori attivi delle loro scelte, spostandosi dal mito dell’impotenza nello scegliere dovuta allo stato socio-economico.

La scuola di stato è talmente cresciuta in un breve arco temporale da non essere più nemmeno messa in discussione, sebbene i risultati spesso paiono modesti, come ad

⁵⁰ Ardissino, Coggi e Pavone, (2019), *Ricerca e didattica per la scuola dell’infanzia- Contributi per la formazione dei docenti*, Franco Angeli, Milano, p. 52

esempio rivelano i dati INVALSI del 2016 in un confronto tra le scuole paritarie e statali.⁵¹Inoltre, il contingente di risorse umane è particolarmente significativo. A giustificazione di tale situazione vi è il tentativo di dare giustizia sociale , garantendo anche ai più poveri l’istruzione.”*In un certo senso non stupisce che ci siano differenze considerevoli di comportamento, abilità manuali, di conoscenze, di comportamenti tra bambini dei ceti benestanti e di quelli dei ceti sociali meno abbienti, ma il servizio scolastico statale non riesce, nonostante le premesse,nonostante le risorse, né a ridurre la varianza tra ragazzi provenienti da ceti sociali diversi né a promuovere gli allievi meritevoli che provengono dalle classi disagiate. È comprensibile , del resto, che ogni comunità si preoccupi di produrre e promuovere una propria élite [...]. La selezione è inevitabile*”⁵². La giustizia nella selezione delle élite è stata di grande delusione in quanto non è stata capace di premiare capaci e meritevoli, ma di rinforzare solo l’esistente situazione socio-economica, dove l’unica eccezione è rappresentata dalle potenzialità innate dei singoli che si sono auto-realizzate.

Nemmeno la Legge 107/2015, conosciuta come “Buona Scuola” è riuscita a dare dignità alla scuola privata, in quanto la ripresenta come incidente di percorso, errore all’interno di un sistema che deve rimanere di esclusiva competenza dello Stato, nonostante le diverse affermazioni delle istituzioni europee sul diritto di libertà di scelta in termini di istruzione. Si evince il rinnovato riconoscimento alla detraibilità delle spese sostenute per la frequenza scolastica per le famiglie da una parte e l’intervento di controllo dei doveri della scuole paritarie, attraverso la verifica della parità .

L’atteggiamento politico che emerge è quello di esclusiva tolleranza, che non è disposto a vedere la scuola come servizio pubblico, collettivo, ma di competenza statale e come luogo di competizione. Alle scuole private paritarie vengono chiesti doveri e allo stesso tempo le si priva di quei diritti che potrebbero valorizzarle nella loro diversità.

“È evidente come in tale contesto si faccia sempre più pressante l’esigenza di una più coerente attuazione della parità scolastica, in quanto necessaria a evitare il rischio che la scuola paritaria si faccia, anziché un sistema armoniosamente integrato a quello

51 Bendinelli e Martini, Efficacia della scuola paritaria e statale in Italia: un confronto alla luce dei dati della prove Invalsi 2016, *Moneta e Credito*, vol.71 n.281, marzo 2018.

52 Ribolzi e Vittadini, (2014), *S.O.S. Educazione, Statale, paritaria: per una scuola migliore*, Fondazione per la sussidiarietà, Milano.

pubblico/statale, diventandone pienamente parte, un sistema, all'opposto, chiuso, elitario e accessibile solo a famiglie in condizioni economicamente agiate, alimentando inoltre quella diffidenza politico-ideologica che da sempre lo accompagna.⁵³”

53 Ardissino, Coggi e Pavone, (2019) *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia- Contributi per la formazione dei docenti*, Franco Angeli, Milano, p. 55

Capitolo 3

Il rapporto tra la Città di Vittorio Veneto e la scuola diretta da Luigi Caburlotto

Dall'analisi del contesto italiano dei precedenti capitoli, in questo c'è il passaggio alla descrizione del contesto storico, in cui è sorta la scuola privata paritaria, il Campus San Giuseppe di Vittorio Veneto, in provincia di Treviso, oggetto di studio del successivo capitolo. Il primo paragrafo tratta lo sviluppo delle scuole vittoriesi e mette in particolar rilievo non solo l'esistenza delle scuole di Stato ma anche di quelle private cattoliche, dalla fondazione della città, generata dalla fusione dei due precedenti comuni di Ceneda e Serravalle nel 1866, fino agli anni 60' circa, periodo durante il quale il Campus ha visto significativi cambiamenti. Il secondo paragrafo tratta la storia del Campus San Giuseppe, un tempo Collegio, dalla sua nascita nel 1859 ai giorni nostri, mettendo in luce quale pensiero educativo sostenesse i cambiamenti all'interno della scuola, sostenuti sia dai bisogni educativi espressi dalle famiglie e dal territorio sia dall'adeguamento alla normativa vigente. Infine, nel terzo paragrafo viene trattato il pensiero educativo, che impropriamente viene definito metodo, di Luigi Caburlotto, fondatore del Collegio San Giuseppe, facendo riferimento ai pochi scritti da lui lasciati e ai pochi regolamenti conservati nel tempo, contenuti nel testo curato da A. Balduit, B. Bianchin, M.T. Stefani e T.Rios, "Con Fiduciosa Speranza".

3.1 Le scuole vittoriesi

Il 19 Novembre 1869 Francesco Rossi, primo Sindaco della Città di Vittorio Veneto, dopo la fusione di Ceneda e Serravalle, apre la sua relazione sulle condizioni morali della città cominciando con l'istruzione, tema a cui dedica due terzi dell'intero rapporto in quella sede, e a tal proposito dichiara che "[...]come il termometro segna il calore

fisico d'un ambiente, così l'educazione è misura del calore e della vita morale di una città"⁵⁴. Emerge fin dall'alba della storia di Vittorio Veneto la grande attenzione per la scuola e come fosse concepita dagli amministratori locali.

Nei primi cento anno di vita della città di Vittorio veneto, la scuola è stata uno “dei fattori più importanti, e nel tempo anche più spiritualmente unificanti”⁵⁵. Il territorio, nel 1966, si presentava particolarmente articolato dal punto di vista delle strutture dedicate all'istruzione elementare, media e superiore: tutte le frazioni del comune hanno una scuola elementare, con aule sufficienti a garantire la frequenza antimeridiana. La varietà di corsi proposta dagli istituti professionali e medi superiori risultava eccezionale per una cittadina di 27 399 abitanti⁵⁶

Le scuole elementari erano 22: Fadalto Alto, Caloniche, Fadalto Basso, Nove, S. Floriano, Fais, Maren, Savassa, Longhere, Manzoni, Parravicini, S. Lorenzo, Pascoli, Costa, Crispi, Foscolo, Vendran, Cozzuolo, S. Giacomo, Confin, Carpesica, Formeniga.

Le scuole medie erano due: Umberto Cosmo e Lorenzo Da Ponte. Gli istituti professionali si dividevano in Industria ed Artigianato e Commercio. Le scuole Medie Superiori erano il Liceo Classico e Scientifico. La città, inoltre, vantava della storica presenza del Seminario Vescovile e di due scuole private, il Collegio Vescovile Dante Alighieri e la Madia-Magistrale S. Giovanna D'Arco.

Il seminario e la scuola s. Giovanna D'arco si trovano entrambi a Ceneda, mentre il Collegio Vescovile a Serravalle.⁵⁷

Il Seminario, fondato dal Vescovo M. A. Mocenigo, era un istituto per l'educazione ecclesiastica, la cui attività iniziò il 15 Febbraio 1587 con 12 alunni. Per quasi due secoli non conta un aumento di iscrizioni, fino a quando alla fine del 1600 il Vescovo M. Agazzi apre le porte anche agli studenti che non ambivano al percorso sacerdotale. La presenza dei laici continua fino al 1906.

54 *Le scuole vittoriesi nell'anno centenario*, 1966; Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto.

55 *Le scuole vittoriesi nell'anno centenario*, 1966, pag.5

56 www.tuttitalia.it/veneto/67-vittorio-veneto/statistiche/censimenti-popolazione/

57 *Le scuole vittoriesi nell'anno centenario*, 1966

Gli studi presso il Seminario si dimostravano rigidi: il latino era lingua di comunicazione all'interno dell'istituto e l'utilizzo del volgare veniva severamente punito. Tuttavia, grazie all'operato dell'abate Callegari, nel 1765 venne introdotto, seppur in modo molto marginale, lo studio dell'Italiano, come lingua moderna. È bene infatti tenere presente che dal 1724 fino al 1731 a ruolo di Preside c'era Egidio Forcellini, noto latinista. Dal 1784 il Seminario si distingue anche per l'insegnamento della matematica e del Diritto canonico, le "Critiche" del Sabato e le "Conclusioni".⁵⁸ Con l'arrivo di Napoleone, nel 1810, il Seminario diventa un Liceo Convitto del Regno per i giovani laici, dal momento in cui in città non erano presenti strutture simili, né pubbliche né private. Successivamente, durante il Regno Lombardo-Veneto, al Seminario aumentano il numero di alunni e la quantità di Illustri Precettori, inoltre si diversifica la proposta formativa: oltre al Seminario, c'erano Il Ginnasio Pubblico, Il Collegium Episcopale (il Seminario per i più poveri) e il Corso Elementare. La vita del Seminario fu profondamente segnata nel 1866, quando venne a mancare il pubblico Ginnasio del Seminario, data la mancanza dei sussidi civili e dei parroci colpiti dalle leggi di incameramento dei beni. Si giunse così ad accettare che per il triennio 1867-70 ad occuparsi del Ginnasio-Liceo-Convitto fosse il Municipio di Vittorio Veneto, ma successivamente, per intervento di Roma, l'esperimento non ebbe durata e i locali scolastici vennero restituiti al Seminario. Il numero di alunni e le risorse economiche erano esigui, così si riaprirono le porte ai laici e si adeguarono i programmi a quelli statali. Durante la prima guerra mondiale la scuola venne chiusa e al suo posto si organizzò un Ospedale. In seguito ripresero le attività scolastiche.

Nel 1920 per iniziativa di Don Marco Cappello sorse, invece, il Collegio Dante Alighieri, come convitto per gli alunni delle scuole medie cittadine (nel 1923 contava già 200 alunni). I primi corsi scolastici autorizzati furono la IV e V elementare, l'Istituto Tecnico Inferiore, il Ginnasio e l'Istituto Tecnico Superiore Magistrale e Commerciale,

⁵⁸ Critiche: osservazioni e correzioni agli elaborati da parte degli studenti di una scuola superiore a quelli di una scuola inferiore (2 ore ogni sabato).

Conclusioni: Assemblee generali estive della scolaresca, degli insegnanti, del clero e dei dotti, durante la quale un alunno argomentava di Filosofia o Teologia con altri tre o quattro studenti che fungevano da oppositori. Quelli più abili venivano premiati con una palma e la loro ingegno veniva riconosciuto dall'intera comunità.

poi tra il 1930 e il 1944 vennero istituiti con successiva parifica la Scuola Media, l'Istituto Tecnico per Ragionieri e Geometri. È bene ricordare che con la sempre più complessa articolazione della scuola aumentava di pari passo il numero di alunni iscritti, provenienti non solo dalla cittadina ma anche dalle provincie circostanti. Motivi che spinsero la frequenza furono legati alla serietà educativo-didattica, alla posizione climatica, agli ambienti particolarmente accoglienti, luminosi e signorili. Nel 1961 la scuola era all'apice della sua vita: contava i più moderni strumenti, una quarantina di insegnanti e circa 500 alunni. Era un punto di riferimento significativo per tutta la vallata.

3.2 Il Campus S. Giuseppe

Il Campus S. Giuseppe⁵⁹ (Collegio S. Giuseppe⁶⁰), invece, che nacque per desiderio del Vescovo di Ceneda, M. Bellati, nel 1859, fu fondato dal Sacerdote Veneziano Luigi Caburlotto⁶¹ e affidato alla Congregazione delle Figlie di San Giuseppe⁶², dopo alcuni lavori di restauro per rendere l'ambiente accogliente alle fanciulle⁶³, provenienti dalle più distinte famiglie dell'intera provincia trevigiana. I costi per la ristrutturazione furono particolarmente ingenti e risultò necessario coinvolgere la popolazione di tutta la

59 *Le scuole vittoriesi nell'anno centenario*, 1966; Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto.

60 Fino al 1810 fu occupato dalle suore agostiniane, che dovettero lasciare la struttura in seguito alle leggi Napoleoniche che soppressero i conventi. L'immobile nel 1810 venne venduto all'asta e divenne proprietà privata di una delle famiglie Posocco.

61 A. Balduit, B. Bianchin, M.T. Stefani, T. Da Rios (1996)- *Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-Istituto "Figlie di San Giuseppe"* Studiorum Cattolico Veneziano, Venezia.

62 Congregazione fondata dallo stesso L. Caburlotto nel 1850 e presente a Ceneda fin dalla fine del 1859. Il 15 Novembre 1859 arrivano a S. Giacomo, frazione di Vittorio Veneto, L. Caburlotto e sette suore, che incontrarono il F. Rossi, podestà di Ceneda e successivamente sindaco della città. Rossi vedeva la necessità di istituire a Ceneda una scuola per sole fanciulle, nella quale, poi, inserisce anche le sue tre figlie. Una scuola come quella delle Figlie di S. Giuseppe di Venezia, sorta solo 9 anni prima, a Ceneda risolveva due importanti questioni: l'una di carattere economico e l'altra di sensibilità religiosa della città.

63 Caburlotto acquistò dalla famiglia Posocco l'ex convento agostiniano e la villa dalla famiglia Fontanella che era già agibile e che poteva ospitare da subito la scuola, in accordo con le autorità civili ed ecclesiastiche. Lo scoperto del convento venne acquistato in parte per mancanza di disponibilità economica: i costi di tali acquisizioni vennero saldati nel tempo.

diocesi⁶⁴ per raccogliere le offerte, inoltre si ricorse anche al patrimonio dotale di alcune suore e si istituì un comitato di raccolta fondi.

Nella casa che apparteneva ai Fontanella giunsero a metà novembre del 1859 le prime suore e l'8 Dicembre dello stesso anno vennero inaugurati il Collegio S. Giuseppe e la scuola popolare, il primo con 5 allieve e il secondo con 92, tra i sette e i diciassette anni.

Sotto la guida delle suore le ragazze frequentavano i corsi di Cultura Generale, apprendevano le nozioni religiose, le lingue straniere, musica, pittura e ricamo e svolgevano i diversi lavori femminili.

Annessa al Collegio vi era una Scuola esterna, la Scuola di Carità, che garantiva l'accesso gratuito alla fanciulle più povere, fino a quando non si aprì per loro la possibilità di frequentare le scuole pubbliche locali. Don Caburlotto a Venezia aveva già dato vita ad istituti che miravano a proteggere le fanciulle dai pericoli della strada e della povertà⁶⁵. *“Preoccupato della vita spirituale della sua comunità, si era convinto che “per moralizzare la parrocchia” occorresse aprire una scuola”*⁶⁶. Per il buon cristiano era importante perseguire una onesta ricerca della verità, sostenuta da responsabilità, collaborazione e coerenza, per cui non si fermò alla povertà materiale, ma guardò al bisogno concreto.⁶⁷ *“A Ceneda domandavano il servizio educativo scolastico le famiglie di ogni ceto sociale, ed egli non ebbe difficoltà a dar vita ad una*

64 Comuni della diocesi: Borgo Valbelluna, Brugnera,, Caneva, Caorle, Cappella Maggiore, Ceggia, Cessalto, Chiarano, Cison di Valmarino, Codognè, Colle Umberto, Conegliano, Cordignano, Farra di Soligo, Follina, Fontanelle, Fregona, Gaiarine, Godega di S. Urbano, Gorgo al Monticano, Mansuè, Mareno di Piave, Miane, Moriago della Battaglia, Motta di Livenza, Oderzo, Ormelle, Orsago, Pieve di Soligo, Ponte di Piave, Portogruaro, Prata di Pordenone, Refrontolo, Revine Lago, Sacile, Salgareda, S. Donà di Piave, S. Fior, S. Pietro di Feletto, S. Polo di Piave, S. Vendemiano, S. Lucia di Piave, Sarmede, Sernaglia della Battaglia, Susegana, Tarzo, Torre di Mosto, Vazzola, Vidor, Vittorio Veneto.

65 A.Balduit, B. Bianchin, M.T. Stefani, T. Da Rios(1996) - *Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-Istituto “Figlie di San Giuseppe”* Studiorum Cattolico Veneziano, Venezia.

66 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto

67 A.Balduit, b. bianchin, M.T. Stefani, T. Da Rios (1996)- *Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-Istituto “Figlie di San Giuseppe”* Studiorum Cattolico Veneziano, Venezia; Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto.

scuola popolare e a un collegio di più elevata istruzione per ragazze della borghesia o della nobiltà.”⁶⁸

Nel 1859 il Regno Lombardo-Veneto si trovava ancora sotto la dominazione austriaca e quindi faceva riferimento ad una legislazione differente da quella del Regno di Sardegna: A Ceneda, come nel resto dei territori austriaci, le scuole elementari erano gratuite ed obbligatorie e si componevano di cinque classi, più una chiamata reale, mentre le secondarie erano il ginnasio e il liceo.⁶⁹

La scuola popolare e il Collegio, rispondendo entrambi ad un bisogno di carattere pubblico, differenziano fin da subito il loro percorso, non solo sulla base dell'età delle allieve. *“Il Caburlotto e le suore, in accordo con le autorità locali, tennero conto della tacita domanda della popolazione adattando l’orario quotidiano e l’estensione dell’anno scolastico alle esigenze delle famiglie, a volte molto lontane dalla scuola, o necessitate ad usare la manodopera delle ragazze nei lavori campestri e specialmente nella bachicoltura. Diverso il caso delle collegiali che rimanevano tutto l’anno interne.”*⁷⁰ Inoltre, il Collegio vantava di insegnamenti non previsti dai regolamenti governativi, quali la lingua francese, lo studio del pianoforte e i lavori di cucito. La scuola rimaneva aperta anche la domenica per attività ricreative e di catechismo, in collaborazione con la parrocchia.

Il 1867 si presentò come anno particolarmente difficile per la vita del Collegio⁷¹: la Congregazione venne soppressa e le strutture assorbite dal demanio dello Stato. Tuttavia l’esperimento del Liceo Ginnasio comunale terminò infelicamente e le sorti della scuola di Caburlotto cambiarono, grazie anche alla nefasta situazione in cui versavano le

68 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p.25.

69 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto; E. Pagano, G. Vigo, (2012) *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Milano.

70 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p.26.

71 Il R.D. 3138/1948 abrogava in Veneto il sistema scolastico vigente, affidando il compito ai comuni di occuparsi dell’istituzione delle scuole; Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto; E. Pagano, G. Vigo, (2012) *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Milano, Edizione Unicopli.

scuole pubbliche, come venne denunciato a livello provinciale. Le scuole di Caburlotto avevano spazi e strumenti didattici idonei.

Don Luigi Caburlotto, dopo aver partecipato all'asta del fabbricato, riesce a restituire alla congregazione il fabbricato il 17/05/1872.

Nel 1890, a differenza di quanto accadeva nei collegi statali, al San Giuseppe si introdusse con delicatezza un nuovo modo di intendere l'educazione, anche se non si trattava di un radicale cambiamento, sostenendo incontri settimanali tra le allieve e le famiglie, promuovendo l'esercizio fisico e le cure igieniche. Davanti ai sospetti del consiglio scolastico provinciale circa l'adeguatezza didattico-educativa del Collegio, “*Il Caburlotto fu consapevole che occorreva curare l'impostazione formativa, educativa-didattica [...].*”⁷² I programmi scolastici erano pensati in accordo alle disposizioni di legge allora vigenti, tuttavia, però, Caburlotto volle aggiungere alcuni corsi complementari obbligatori come lo studio della lingua francese, storia, geografia, disegno e canto corale, impartiti non dalla maestra della classe, ma da colei che ne fosse abilitata. “*Nei regolamenti dava anche indicazioni di metodo segnalando la necessità di destare nelle fanciulle attraverso la soavità e la pazienza, l'adesione libera e convinta delle indicazioni spirituali, umane e culturali ad esse offerte. Il Caburlotto riteneva l'educazione arte del cuore, ed era convinto che l'equilibrio di impegno e di distensione richiesto alle fanciulle in tutti i campi, fosse il segreto del successo*”.⁷³

Davanti gli adeguamenti innovativi a fronte anche dei cambiamenti legislativi, nonostante il tentativo di arginare la cultura religiosa dal mondo scolastico⁷⁴, il Comune di Vittorio Veneto riconobbe il valore delle attività del Collegio e della scuola popolare sotto la guida delle Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, che non avevano alcuno scopo di lucro sulle loro attività, ma, anzi, davanti alla parità di bilancio del Collegio, riservavano alcuni posti gratuiti come simbolo di carità. Tuttavia, le critiche dei funzionari provinciali furono sempre pungenti sulla qualità educativo-scolastica e le

72 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p.39.

73 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p.41.

74 A. Gabelli,(1950), *L'istruzione e l'educazione in Italia*, La nuova Italia, Firenze; Inzerillo, (1974), *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti;Alberti A., (2015), *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma.

scelte operate dalle famiglie. L'ispettore scolastico amorosa, in una relazione del 1891 dichiarava che le madri sceglievano la scuola di Ceneda perché le alunne potevano starvi da mattino a sera, rispetto alle scuole pubbliche.

La linea educativa proposta dal Sacerdote veneziano invitava le suore a tenere a mente la condizione di vulnerabilità delle fanciulle, trascurate dalle famiglie, che andava sostenuta con soavità, dolcezza e pazienza, senza imposizioni ed inutili castighi umilianti, ma, piuttosto, ricorrendo a premi. *“Vedere tutto, correggere poco e castigare pochissimo”*, sintetizza il suo operato non solo nella cittadina vittoriese ma anche nel capoluogo veneziano.⁷⁵ Se non ci fosse stata da parte delle educatrici tale linea educativa, sarebbero state facilmente demansionate dal loro ruolo.

*“Don Luigi Caburlotto considerava la scuola strumento indispensabile per la formazione delle giovani generazioni e riteneva dovere della Chiesa farne uso”*⁷⁶ a fini pubblici per tutta la popolazione. Questo suo pensiero emerge anche intorno al 1888, quando tenta di far riconoscere come pubbliche le sue scuole, evitando che le educatrici sostenessero due anni di tirocinio presso le scuole statali, secondo quanto prevedeva la legge. In una lettera al Provveditore degli Studi di Treviso scriveva che *“[...] fino dall'anno 1859, anche per impulso del locale Municipio, venne aperta per le fanciulle la scuola pubblica annessa al Collegio civile delle Figlie di S. Giuseppe in Vittorio [...] Questa scuola si presta con ottimi risultati, perché si uniforma all'orario possibile alle famiglie in confronto alle scuole comunali che hanno di necessità un orario che, quantunque opportuno per molti, non raggiunge lo scopo. Essa pertanto di fatto è pubblica perché non chiude la porta a nessuna allieva: di più è pubblica perché si conforma a quanto prescrivono i programmi governativi, e perché volenterosamente riceve le visite delle rispettive autorità. Questa scuola, dunque che di fatto è pubblica, prego lo divenga anche di diritto con una dichiarazione di codesto R. Provveditorato.”*⁷⁷

75 A. Balduit, B. Bianchin, M.T. Stefani, T. Da Rios (1996)- *Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-Istituto “Figlie di San Giuseppe” Studiorum Cattolico Veneziano*, Venezia; Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto.

76 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p.51.

77 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto.

Durante gli anni del primo conflitto mondiale al Collegio vi erano solo poche fanciulle⁷⁸ e alcune suore, che vissero i drammi del conflitto: vi furono diversi tentativi dei soldati di penetrare nell'edificio, senza, fortunatamente, danni a persone o cose. La fame e l'assenza di comunicazione con la casa generalizia veneziana incomberono sul Collegio per oltre un anno dalla fine della guerra, senza considerare la possibilità che la scuola venisse utilizzata come caserma. Coloro che erano rimaste, il 30 ottobre 1918, assistarono al passaggio degli arditi e dei fanti liberatori.⁷⁹Nel 1919 le collegiali ritornarono a popolare la scuola, con ben 107 presenze. Tuttavia in poco tempo il numero calò vertiginosamente a 15.

Nel 1920, infatti, venne aperto il Collegio Convitto femminile a Villa De Zara, su iniziativa di M. Panciera, preposto di Serravalle, e intitolato a Santa Giovanna D'Arco, la cui gestione fu delegata alle Figlie di San Giuseppe. La città di Vittorio Veneto non poteva vantare della presenza di due Collegi femminili⁸⁰, così nell'anno scolastico 1927/28 vennero unificati. Venne avviato un vero e proprio Istituto Magistrale con tre anni Superiori e quattro inferiori, nell'Ottobre 1923, grazie alla conversione della precedente scuola Normale. Nella scuola gestita dalla Congregazione delle Figlie di San Giuseppe, così, vennero introdotte le prime figure educative laiche, mentre la direzione rimaneva in capo alle religiose.

Con la Riforma Gentile , si pensò ad un tipo di scuola che rispondesse alle esigenze del momento e capace di portare al conseguimento di un titolo di Studio vero e proprio , oltre che a rispondere ad un certo ideale educativo. Nella cronaca della scuola, richiesta dal Ministero, emerge chiaramente come la scuola aderisse al modello imposto dal partito al potere: non solo nomi e numeri di partito ma anche contenuti, discipline, materiali e partecipazione alle pubbliche manifestazioni e cerimonie in onore a Benito Mussolini e ai suoi squadristi.

78 Tra l'ottobre 1917 e Giugno 1918 circa trenta allieve lasciarono il Collegio a causa dell'occupazione austriaca, per paura di gravi ripercussioni.

79 La via adiacente la scuole porta oggi il nome di Via del Fante, in memoria di tale evento;*Le scuole vittoriesi nell'anno centenario*, 1966; Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto.

80 Al Collegio San Giuseppe vi erano le classi elementari, le medie e un corso di perfezionamento, privati e quindi svincolati dagli obblighi governativi, mentre a Villa De Zara le allieve sosteneva gli esami per conseguire un titolo valido per l'abilitazione.

Nel 1924 la scuola aveva mantenuto salde educazione e formazione cristiane, i cui valori trovavano una buona convergenza con il fascismo: *“il collegio era divenuto più marziale, la disciplina veniva interiorizzata con un pizzico d’orgoglio nazionalista che forse riusciva ad attutire le inevitabili impennate di rivolta”*.

Il rapporto con le famiglie diventa oggetto di particolare cura ed attenzione: si richiedeva alle allieve di scrivere ai propri genitori settimanalmente.

Allo stesso tempo sono gli anni in cui si intensificano i rapporti della scuola con il territorio locale e regionale: nei registri della scuola si evidenziano la visita al Gabinetto radiologico dell’Ospedaletto di Serravalle, alla stazione idroelettrica del Piave a Fadalto, al Ponte del Littorio a Venezia.

Grazie all’aiuto del preside del Seminario Vescovile, il Prof. Dr. Antonio Sartori, che assunse la presidenza del Collegio nel 1927, cominciò a funzionare l’Istituto Magistrale, che venne trasferito nel cuore di Ceneda. La parifica venne concessa con il Decreto Ministeriale 6 Giugno 1932 e successivamente, con le riforme scolastiche, si ebbe l’articolazione in Scuola Media ed Istituto Magistrale. L’Opera di Sartori proseguì grazie alla presenza di Madre Adriana Zanchetta, la quale potenziò *“l’indirizzo morale e culturale con le risorse di una personalità inconfondibile per calore umano, saggezza e cultura, che spontaneamente e profondamente comunicava.”*⁸¹ La scuola, inoltre, iniziava a vantare anche di un corpo docenti laico, conscio delle finalità educative e la severità degli studi.⁸²

Durante il secondo scontro bellico mondiale, il collegio fu l’unica scuola della città ad avere ancora una funzione educativa ed istruttiva, forse dovuto al fatto di aver ospitato solo fanciulle, mentre tutte le altre vennero trasformate in caserme.

Nel 1940 le lezioni vennero sospese in anticipo e non ci furono gli esami di maturità.

Il 1944 segna la svolta per l’Italia ma anche per la scuola: *“nessuna marcia, nessuna commemorazione, se non per i gloriosi caduti che sono ormai i soldati italiani in lotta*

81 *Le scuole vittoriesi nell’anno centenario*, 1966, pag.290

82 *Le scuole vittoriesi nell’anno centenario*, 1966; Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto.

contro i tedeschi.”⁸³L’anno successivo rappresenta la svolta definitiva e giunge il 30 aprile 1945 anche la conclusione del conflitto civile a Vittorio Veneto, quando le truppe nazifasciste lasciano la città, dopo gli accordi di pace firmati dal comandante Pagnoca.⁸⁴

Negli ultimi mesi prima della Liberazione, tuttavia, le lezioni dell’Istituto Magistrale si svolgevano solo al mattino, in quanto le aule il pomeriggio venivano concesse per le lezioni del Liceo M. Flaminio.⁸⁵

Gli anni della guerra per le allieve del collegio sono stati di grande protezione rispetto alle situazioni di grande drammaticità vissute all’esterno: il campanile veniva utilizzato come luogo di rifugio in caso di attacco aereo, le giornate erano scandite dall’orologio, ciascuna bambina aveva un adulto significativo come punto di riferimento. Le allieve interne potevano contare sulla suora che veniva affidata a ciascun gruppetto, le poche esterne su docenti e preside. Il contatto quotidiano con le allieve, sia esterne che collegiali, era affidato alle suore assistenti: *“Si tratta di un compito delicato e non facile. La relazione che le singole allieve instaurano con la loro suora assistente, può determinare il loro trovarsi bene o meno in collegio”*.⁸⁶

Tutto il personale della scuola, laico o meno, continuava ad impegnarsi non solo nell’adeguarsi ai titoli abilitanti richiesti dalle norme allora vigenti, questione resa ancora più agile nel momento in cui sorse l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ma anche nell’aggiornarsi leggendo i trattati pedagogici più recenti, oltre alle poche trattazioni scritte di Luigi Caburlotto.

L’anno scolastico 1945-46 è simbolo di progressivo ritorno di normalità e stabilità nel mondo della scuola: *“ In apertura dell’anno scolastico le consuete esortazioni a docenti e studenti sottolineano l’importanza della cultura per la preparazione alla vita*

83 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p. 81.

84 Pier Paolo Brescacin, (2012) *Il Sangue che abbiamo dimenticato. Resistenza e Guerra Civile nel vittoriese(1943-1945)*, Isrev, Vittorio Veneto; Pier Paolo Brescacin, (2007), *Del comandante del Gruppo Brigate “Vittorio Veneto” GioBatta Bitto; Il Comandante Pagnoca*, ISREV, Vittorio Veneto.

85 *Le scuole vittoriesi nell’anno centenario*, 1966; Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto; Istituto D’Istruzione Superiore “Marcantonio Flaminio” di Vittorio Veneto, (2005), *Per una storia del liceo Marcantonio Flaminio, 1905-2005*; Dario De Bastiani Editore, Vittorio Veneto.

86 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D’Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p. 83.

individuale e sociale; per la festa di S. Giuseppe vengono invitati i genitori offrendo loro conferenze sul tema 'Scuola e famiglia' svolto da relatori esterni, si dà solennità ai momenti tradizionali di festa, come la chiusura dell'anno scolastico, ecc..”⁸⁷

All'entrata in vigore delle leggi costituzionali la scuola si presentava con le caratteristiche più affini a quelle richieste dell'obbligo degli otto anni di istruzione. Più che di novità si poteva parlare di un importante elemento che rinforzava e sosteneva quanto già fatto, andando a consolidare e rinnovare saperi e competenze delle allieve.

“Un nuovo rapporto viene inaugurato con le famiglie, invitate a condividere con la scuola il percorso formativo dei figli. Gli eventi pubblici che coinvolgono le allieve della nostra scuola sono di altro sapore: giornata del risparmio, prevenzione antitubercolare, anniversario della dichiarazione dei diritti dell'uomo con concorso a temi, manifestazione in Piazza del popolo in favore della Trieste italiana (1951)...Anche le uscite d'istruzione cambiano indirizzo: le future maestre visitano scuola particolari, ad esempio una scuola Gabelli a Belluno, scuole montessoriane a Padova o a Vicenza e Verona, inoltre si applicano in esperienze di tirocinio.”⁸⁸

Tra il 1940 e i primi anni del decennio successivo, il numero delle allieve diminuì e quindi la scuola pensò di offrire un nuovo corso di studi, l'Istituto Tecnico Commerciale, che tuttavia non trovava la richiesta immaginata per una città pronta a crescere in termini di popolazione e attività produttive.⁸⁹ Allo stesso tempo aumentava anche la concorrenza con le scuole dello Stato, le quali andavano progressivamente assorbendo il personale docente delle scuole paritarie, che negli anni si era adeguatamente formato, sostenuto da un corpo insegnanti di pluriennale esperienza.

Gli anni successivi anche per la scuola di Vittorio Veneto, sono segnati da un grande movimento sulla base delle idee politiche del governo. Nel 1962 la scuola elementare chiude le iscrizioni e rimangono attivi la scuola media e l'istituto magistrale.

87 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p.87.

88 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010), *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p.92.

89 urbanistica.provincia.treviso.it/ptcp_upload/allegati_glavoro/Allegato%20P_demografia_mercato.pdf

Nel 1966 l'Istituto, che nel tempo ha mostrato la sua piena apertura a metodi, procedimenti, tecniche e sussidi più adeguati alle esigenze psicologiche, metodologiche, e sociali della scuola italiana, si mostrava particolarmente sensibile a tutte le esigenze familiari e sociali delle alunne: emblematici sono stati sia il dopo-scuola per la Scuola Media che l'ampliamento stesso dei locali. Sono gli anni in cui le suore sono chiamate a riporre l'attenzione sulla loro identità cristiana: si avverte l'esigenza di ripensare il Progetto Educativo, riprendendo gli scritti del Caburlotto, che prende forma intorno alla metà degli anni 70'. Sono risultati essere “ *Principi ispiratori: la visione cristiana del mondo e della sua storia; il legame con la Chiesa; il riferimento spirituale a San Giuseppe per il metodo educativo. Da questi principi si facevano discendere alcune priorità: l'attenzione alla persona nella sua capacità partecipativa al processo educativo, la collaborazione con la famiglia. Venivano quindi declinate le attenzioni alle diverse dimensioni della persona stessa (individuale, interpersonale, storica, religiosa)*”.

In seguito ai Decreti Delegati, nell'anno scolastico 1975/1976, la scuola istituì gli Organi Collegiali. A tal proposito è bene sottolineare che il Consiglio d'Istituto oltre ad adempiere alle sue funzioni si era fatto promotore del coordinamento dell'azione educativa tra scuola e famiglie, offrendo occasioni di condivisione e collaborazione su diverse tematiche educative, sostenendo anche l'identità Cattolica della scuola, con la partecipazione attiva. Da qui, nasce anche la scelta di una partecipazione allargata ai consigli di classe a tutti i genitori e non solo delegata ai rappresentanti.

Nello stesso anno nasce anche l'AGeSC⁹⁰ nazionale e il Consiglio d'Istituto della scuola approva la nascita di una sua sezione nel 1980. Le iscrizioni dei genitori all'associazione si dimostrano fluttuanti nel tempo, ma l'azione dell'AGeSC si rivelò sempre importante, attraverso le iniziative formative per alunni e genitori ma anche per le raccolte finanziarie, volte a sostenere diversi progetti, oppure per le tavole rotonde attorno all'annosa questione dei finanziamenti pubblici alle scuole paritarie. “*È ancora l'AGeSC a sostenere la scuola per Genitori, in collegamento con la Scuola Cattolica*”.

90 Associazione dei genitori di figli frequentanti le scuole cattoliche, riconosciuta dalla Cei e dal MPI.

Dante Alighieri, esperienza durata qualche anno, come anche l'adesione al Progetto Genitori 2000 del Liceo M. Flaminio".⁹¹

Dal 1986 al 2002, in seguito alla disposizione ministeriale che poneva fine agli Istituti Magistrali, il Collegio vantò la presenza del Quinquennio Sperimentale ad Indirizzo Socio-Psico-Pedagogico, del Liceo Linguistico e della Comunicazione⁹².

A far rinascere la scuola elementare fu il Consiglio d'Istituto, grazie alla riforma di Berlinguer, che auspicava la continuità tra verticale tra i cicli scolastici, nel 2000. Si stabilì un quadro orario settimanale di 27 ore e, inoltre, che ad ogni classe venisse assegnata una maestra prevalente e un team di insegnanti specializzati per le lingue straniere, musica, ed. fisica, religione ed altri laboratori.

Il rapporto con le famiglie viene considerato di fondamentale importanza per il percorso didattico- educativo degli alunni, quindi la collaborazione, anche sul piano formativo- esperienziale, tra adulti educatori rimane uno dei principi essenziali.

Oggi il Campus San Giuseppe a Vittorio Veneto accoglie al suo interno la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado: 110 bambini e 50 ragazzi. I ragazzi e le loro famiglie all'interno del Campus possono trovare altri servizi educativi, sportivi e ricreativi, oltre il tempo scuola.

91 Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010) *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto p.103.

92 Dopo le riforme del 2010, il numero degli iscritti va esaurendosi e il liceo chiude, rimangono la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

3.3 Luigi Caburlotto: una riflessione educativa

Luigi Caburlotto nacque a Venezia il 7 Giugno 1817, in una famiglia di gondolieri e barcaioi sia dalla parte materna che paterna. Riceve un'educazione salesiana. Nonostante la sua cagionevole salute, viene ordinato sacerdote e il 24 Settembre 1842 e, sei anni più tardi, gli viene assegnata la Parrocchia di San Giacomo dall'Orio, una tra le più colpite e segnate da miseria, povertà e malattie nella cittadina veneziana. In seguito dà vita alla Congregazione delle Figlie di San Giuseppe, dalle quali ottiene aiuto e collaborazione nella gestione quotidiane degli istituti, da lui in seguito diretti, sia a Venezia che a Ceneda (poi comune di Vittorio Veneto), che avevano scopo educativo e protettivo per le fanciulle che si trovavano in situazione di miseria, povertà e pericolo dato dalla vita di strada.

Caburlotto riesce a cogliere la necessità di una nuova presa di coscienza cattolica davanti ad un mondo che si accinge ad un profondo cambiamento sociale: *“la percezione di tante novità inarrestabili , prima di tutto, se non il dissesto, almeno, la crisi grave dell’istituto familiare, con padri e madri incapaci, per rudimentale o nulla competenza formativa, di svolgere i compiti educativi essenziali [...] di fronte allo spiazamento delle parrocchie e all’avanzare del secolarismo di massa, non rimaneva che far assumere alcuni compiti formativi a nuovi istituti religiosi, nel quadro di una strategia più attiva, non di mero contenimento dei fenomeni sociali nuovi”*.⁹³ Con questo il sacerdote veneziano non guarda a mettere una toppa a quanto mancava nel contesto, ma mira ad un'azione attiva e di promozione degli attori sociali coinvolti sia all'Istituto Manin a Venezia che alla Casa d'Asilo, al Collegio San Giuseppe e all'Orfanotrofio femminile Terese, cogliendo ed includendo nelle sue opere e azioni anche quanto trovava nelle idee degli enti da cui dipendevano alcuni istituti.

Caburlotto tra assoluto rigore e bontà si poneva come termine medio, sostenendo l'educazione un'arte, che non poteva essere confusa né con l'istruzione né con l'addestramento: nell'azione educativa si mirava all'equilibrio, alla fermezza, alla cura

93 A.Baldui, B. Bianchin, M.T. Stefani, T. Da Rios, (1996)- *Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-Istituto “Figlie di San Giudeppe”* Studiorum Cattolico Veneziano, Venezia.

ad accoglienza. Davanti ad un problema il Caburlotto riteneva necessario che, poiché l'educare è arte del cuore, l'educatore si ponesse con la necessaria empatia, pronto alla cooperazione con l'educando, sul quale si dovevano graduare le richieste, tenendo conto delle sue facoltà e doti, mentali e fisiche. *“L'educazione è una comunicazione vitale, che non solo costruisce un rapporto profondo tra educatore ed educando, ma li fa partecipare entrambi alla verità e all'amore, traguardo finale a cui è chiamato ogni uomo”*⁹⁴.

L'educatore è un modello di umanità per l'educando, non solo un professionista con vocazione, che interagisce con gentilezza con allievi e genitori ed è un punto di riferimento per loro, li accompagna lungo il percorso, conoscendone indole, abitudini, inclinazioni e atteggiamenti. Colui che educa “dovrà vedere tutto, correggere poco e castigare pochissimo”, consolidando fiducia, speranza e pazienza, per non umiliare la dignità della persona. L'educatore non agisce senza intenzionalità o riferimenti etici: regolamenti e statuti sono al chiave per tutte le equipe di lavoro, oltre ai saldi valori cristiani. Per la solida professionalità pedagogico-didattica necessaria, Caburlotto esigeva che gli educatori fossero in possesso di titoli adeguati all'incarico, competenze, in continuo aggiornamento e che fossero capaci di cogliere i cambiamenti del contesto.

Luigi Caburlotto, guardando alla formazione integrale della persona umana, pone come problema centrale il mondo della vita dell'uomo, la sua realizzazione nel lavoro, che non può e non deve essere alienante, in quanto egli dovrebbe essere capace di indipendenza, assunzione di iniziative e responsabilità. Pensando in modo globale e non solo al momento presente, il sacerdote ricorda che esercizio continuo dell'educatore è il fare epochè con chi abbiamo davanti a noi. Se la tranquillità dello studio e del lavoro può essere uno dei fattori facilitanti lo sviluppo della persona, dall'altro lato la scuola non esaurisce tutto l'orizzonte educativo: al centro vi è un sapere per la vita, che supera le discipline scolastiche, mira a dare fiducia in se stessi e uno slancio non illusorio verso il futuro, con gratitudine, rispetto e dignità. La formazione della persona umana è il fine dell'educazione e l'istruzione solo un mezzo.

94 Giovanni Paolo II, Lettera alle famiglie, in A. Balduit, B. Bianchin, M.T. Stefani, T. Da Rios (1996) *Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-Istituto “Figlie di San Giudeppe” Studiorum Cattolico Veneziano, Venezia.*

Nessuna istituzione educativa può andare a sostituire la famiglia, ma solo essere d'aiuto, dialogo e collaborazione, condividendo il progetto educativo, pensato sulla base del bisogno individuato. Il dialogo tra società e famiglia chiede che la scuola lavori in piena collaborazione con i genitori, aiutandoli nell'agire le loro responsabilità con e per i propri figli.

Accettare un sistema educativo come questo implicava anche essere disposti a passività nei bilanci.

Caburlotto si spegne il 9 Luglio 1897 a Venezia, ma il suo pensiero e le sue idee continuano a vivere nelle numerose scuole, collegi e missioni in tutto il mondo. Nel 2015 è stato beatificato⁹⁵.

95 Beato Sac. Luigi Caburlotto,
www.beatificazioneluigicaburlotto.it/beato-sac-luigi-caburlotto/biografia

Capitolo 4

Incontro tra scuola e famiglia, oggi, al Campus San Giuseppe

Il quarto capitolo, dopo i precedenti in cui viene trattata la dimensione storica e identitaria della scuola privata paritaria confessionale, si concentra sulla ricerca condotta presso la scuola Santa Giovanna D'Arco, gestita dalle Figlie di San Giuseppe, a Vittorio Veneto nella primavera 2022. Il capitolo si articola in 8 paragrafi: nel primo viene illustrato il quadro teorico di riferimento per l'analisi della relazione tra insegnanti e genitori, quali figure fondamentali nell'educazione delle giovani generazioni d'età scolare; nel secondo viene data spiegazione metodologica della ricerca svolta, prestando attenzione al questionario costruito ad hoc e i limiti incontrati in termini di partecipazione dei soggetti e fattori analizzati. Dal terzo paragrafo in poi vengono analizzati e letti i dati emersi dall'indagine: in prima istanza vengono descritte le famiglie rispondenti sia della scuola primaria che secondaria, poi nel quarto paragrafo i maestri e professori. Nel quinto paragrafo si guardano i dati emersi circa i fattori di importanza nella scelta della scuola non solo per le famiglie, sia della scuola primaria che secondaria, ma anche di quelli ritenuti tali per i nuclei famigliari dai maestri e dai professori. Nel sesto, con la stessa suddivisione in sottoparagrafi, corrispondenti ai quattro campioni, del quinto, viene preso in considerazione lo stile educativo della scuola, così come nel settimo per quanto concerne le dimensioni di comunicazione e partecipazione. Infine, nell'ultimo paragrafo, l'ottavo, si giunge alle conclusioni della ricerca e si guarda anche ai suoi possibili sviluppi futuri, riprendendo il dibattito storico-politico che ha animato la scuola dalla Costituzione ad oggi.

4.1 Quadro teorico

La scuola ha visto un grande cambiamento nell'ultimo secolo per quanto concerne la relazione con le famiglie: si è passati da una situazione di sostegno alla scuola senza vedere un ruolo genitoriale attivo ad una dove, a rigor di cronaca, la scuola ha perso autorevolezza, a volte dovuta al desiderio di partecipazione ed intervento dei genitori, senza fiducia e riconoscimento reale di autorevolezza al lavoro dei docenti. Con i Decreti Delegati la scuola ha aperto le proprie porte alle famiglie, andando negli anni successi ben oltre la collegialità, facendo sì che il genitore da spettatore potesse diventare protagonista attivo all'interno della scuola.

La relazione tra scuola e famiglie, tuttavia, è considerata uno degli elementi chiave per ciò che concerne la qualità della scuola stessa e una prospettiva di esito positivo nelle traiettorie di sviluppo dei bambini e dei ragazzi. I cambiamenti sociali degli ultimi decenni hanno significativamente influenzato il rapporto tra i due istituti, rendendo necessari nuove analisi e diversi strumenti di lettura⁹⁶.

La ricerca empirica *“da Bronfenbrenner in poi, che dimostra l'impatto positivo sugli apprendimenti scolastici, sulla costruzione d'identità psichica e sociale e sulla crescita complessiva dei bambini, di una comunicazione aperta e bidirezionale tra insegnanti e genitori, del coinvolgimento dei genitori rispetto all'esperienza scolastica dei figli e della qualità relazionale dell'esperienza relazionale degli allievi, è veramente ampia. I lavori di J. Epstein (2010), in particolare, dimostrano che uno degli indicatori più affidabili del successo scolastico è la partecipazione dei genitori all'istruzione del bambino, ancora più del contesto educativo della famiglia, in breve che l'esperienza scolastica del bambino vada compresa e costruita sempre nella prospettiva di una ecologia sociale più che dell'attenzione al solo individuo”*.⁹⁷

La relazione tra scuola e famiglie inizia in primo luogo con il definire lo spazio sacro , dei bambini o ragazzi con le loro famiglie e quello dei minori con i loro insegnanti o proprio degli alunni stessi, rispetto a quello comune, di co-educazione, partecipazione e

96 Capuccio G. e Pedone F. (2018) Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori. In *Pedagogia Oggi*, Rivista SPIED V. [16 N. 2](#), pp. 317-340.

97 Lawrence-Lightfoot S., (2012), *Il dialogo tra genitori e insegnanti, una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, edizioni junior, Parma, p.7

collaborazione. Una relazione inclusiva tra gli adulti, insegnanti e genitori, implica che da entrambi ci sia fiducia e rispetto reciproco, una condivisione piuttosto che affermazione di potere. Coinvolgere i genitori a scuola significa percorrere quel processo, con le relative pratiche, che va dall'informare al sostenere la genitorialità in cinque tappe, partendo dall'informare che significa riportare ai genitori con documentazione l'andamento scolastico del figlio con 2/3 colloqui individuali l'anno e un paio di riunioni di classe; lasciarsi informare implica, invece, conoscere il contesto da cui e in cui il bambino vive e gli insegnanti sono disponibili a colloqui e riunioni più volte l'anno e con un tempo disteso a disposizione; favorire la partecipazione permette ai genitori di entrare in classe e a scuola per avvicinare il genitore all'istituzione educativa, da una parte, e favorire il benessere del bambino dall'altra; coinvolgere comporta il fatto che si assuma la prospettiva della co-educazione dove insegnanti e genitori si ascoltano reciprocamente con stima, fiducia e rispetto reciproco, consentendo che l'alunno adotti un miglior comportamento in classe, aumenti il benessere scolastico e la qualità degli apprendimenti; sostenere, infine, sostenere è l'accompagnare i genitori nel compito educativo cui sono chiamati. Coinvolgere e sostenere i genitori comporta pensare a gruppi di parola, laboratori del fare, genitori che entrano in classe, seminari formativi e un diverso uso del telefono...⁹⁸

“Non tutti i genitori sono pronti a passare da uno all'altro di questi livelli [...]. Per permettere questi passaggi è importante che gli insegnanti siano consapevoli di quali sono le barriere della comunicazione che possono intrufolarsi nella relazione con i genitori ostacolando fino a renderla, talvolta, conflittuale.”⁹⁹

Per la psicologia scolastica dietro al conflitto relazionale vi sono bisogni umani, quali stima, rispetto, comprensione e autonomia, non soddisfatti. Il conflitto interpersonale si sviluppa nel momento in cui tra due o più persone nel contesto vi sono obiettivi da conseguire che sono contrastanti. Tra genitori e docenti le cause possono essere ricondotte alla scarsa stima e poco riconoscimento dei ruoli reciproci, alla distorsione o

⁹⁸ Lawrence-Lightfoot S., (2012), *Il dialogo tra genitori e insegnanti, una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, edizioni junior, Parma; Milan, G.,(1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova Editrice; Serbati S. (2020). *La valutazione e documentazione pedagogica. Strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.

⁹⁹ Lawrence-Lightfoot S., (2012), *Il dialogo tra genitori e insegnanti, una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, edizioni junior, Parma, pp. 12-13.

fraintendimento comunicativo, alla difficoltà nel trovare spazi e tempi di interazione, alla confusione dei ruoli, alla paura del sentirsi giudicati o alla mancanza di accordo tra genitori o nel team docenti. Spesso la famiglia si aspetta rassicurazione dalla scuola sull'efficacia ed efficienza di "essere un bravo genitore" e sulle potenzialità del proprio figlio, dall'altro lato gli insegnanti vorrebbero non solo dagli alunni ma anche dalle famiglie rispetto per il loro ruolo e fiducia nel loro operato.¹⁰⁰

Allo stesso tempo si assiste spesso ad una crisi della rappresentatività genitoriale o peggio ad una delega data alla scuola, dove viene data importanza maggiore all'istruzione più che all'educazione dei giovani, facendo crollare da parte di entrambi gli istituti il riconoscimento assiologico della scuola.

La partecipazione dei genitori a scuola è indispensabile per poter dare coerenza e significatività all'azione educativa che ricade sui minori: la collaborazione scuola-famiglia comporta armonia nei processi educativi, corresponsabilità e condivisione dei compiti, oltre che consapevolezza dell'intenzionalità educativa.

“Il coinvolgimento dei genitori nella gestione della scuola è essenziale se si vogliono ottenere risultati, poiché senza la cooperazione non è possibile raggiungere obiettivi fondamentali. Se i genitori sono indifferenti o avversi nei confronti della scuola, non si favoriscono processi educativi e culturali importanti.”¹⁰¹

100 Nigris E.,(2002), *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Mondadori, Milano.

101 Bovini G., (2016), Slides *Il ruolo dei genitori nella scuola, fra Corresponsabilità e partecipazione*, Bologna.

4.2 Introduzione metodologica

Il Campus San Giuseppe di Vittorio Veneto ha una lunga storia, percorsa da una fitta rete di rapporti con il territorio circostante e la città di Venezia. La scuola ha visto cambiamenti continui e adeguamenti alle normative statali vigenti che hanno comportato inevitabilmente un cambio del bacino di utenza nel corso degli anni.

Con la diffusione dell'interesse dello Stato verso la scuola, le istituzioni private hanno sentito la necessità di evidenziare la loro identità e specificità, seppur rimanendo sempre aperte ad un continuo e costruttivo dialogo con le scuole di Stato.

Oggi il Campus, in seguito anche alla chiusura del Collegio Dante per ciò che concerne la scuola primaria con l'anno scolastico 2020/2021, vede un incremento di iscrizioni significativo, con una doppia sezione per il quinto anno. Gli alunni della scuola primaria sono 111, mentre nella scuola secondaria di secondo grado sono 50. Il numero degli alunni della scuola di Ceneda è destinato a non calare e il trend sembra essere complessivamente positivo, anche grazie alla progressiva chiusura della scuola secondaria di primo grado del Collegio Dante a Serravalle. Per le famiglie che decidono di scegliere la frequenza di una scuola privata paritaria nel comune di Vittorio Veneto, viene, così, meno la possibilità di scelta, salvo il caso che non ci si sposti verso il comune di Conegliano o Pieve di Soligo.

Oggi i nuclei famigliari che hanno scelto la scuola privata paritaria di Ceneda sono 100 per ciò che concerne la primaria e 45 per quanto riguarda la secondaria di primo grado.

Il Campus San Giuseppe negli anni ha visto generazioni di intere famiglie transitare tra i banchi e allo stesso tempo ha imparato ad essere una risorsa per chi ha avvertito la necessità di un cambiamento scolastico che rispondesse maggiormente ai propri bisogni.

Di cambiamento possiamo parlare anche per docenti e personale della scuola, ricco di esperienze e competenze e formazioni diverse e divergenti.

Il capitolo seguente si basa su una ricerca condotta nel mese di Aprile 2022 all'interno del Campus San Giuseppe, dove sono stati somministrati dei questionari a fine di comprendere la relazione esistente tra i genitori degli alunni attualmente iscritti e gli

insegnanti, nella consapevolezza che è proprio attraverso una collaborazione tra i due istituti, la famiglia e la scuola, che viene facilitato il processo di sviluppo educativo e formativo. Tuttavia, è bene ricordare che non sempre tra adulti si trova una relazione di alleanza, ma esistono spazi e terreni di conflitto.

L'obiettivo conoscitivo rispetto ai quattro campioni si focalizza sulla relazione educativa degli adulti, chiamati a scelte, che possono risultare aventi messaggi conflittuali o di alleanza, che hanno ricadute sui figli minori e che mettono in luce situazioni di fiducia o meno, riconoscimento dei ruoli e responsabilità.

Il questionario va ad illustrare le informazioni, le opinioni e le esperienze, che possono avere ricadute sulle scelte ed aspettative di tutti gli attori coinvolti, prestando attenzione agli elementi, strumenti e aree che caratterizzano le azioni educative.

I questionari strutturati, costruiti ad hoc, sono stati compilati, in modo da assicurare il completo anonimato dei partecipanti e su base volontaria, attraverso una raccolta dati online. In linea teorica, proporre il questionario con modalità digitale anziché cartacea può aver selezionato i rispondenti e aver costituito un limite di ricerca.

Tutte le famiglie della scuola, sia primaria che secondaria, sono state invitate a compilare un solo questionario per nucleo familiare, trascurando in questo modo eventuali punti o elementi di divergenza all'interno della coppia genitoriale.

Ai docenti è stato chiesto di rispondere al questionario di uno o dell'altro ciclo scolastico di competenza o ad entrambi, nel caso in cui avessero insegnato sia nella scuola primaria che nella secondaria di secondo grado.

A tutti i docenti e a tutte le famiglie è stato inviato il link per la compilazione del questionario, di una durata di circa 15 minuti, in un arco temporale di due settimane, dal 3 al 17 Aprile.

Nella scuola primaria hanno partecipato alla ricerca tutti gli insegnanti e 48 famiglie, mentre nella scuola secondaria di primo grado 6 docenti su un totale di 9 e 14 famiglie su 45. Sono stati invitati alla partecipazione della ricerca i genitori, chiedendo loro che a compilare il questionario fossero entrambi, sulla base di un confronto, o il genitore maggiormente presente nella vita della scuola del proprio o dei propri figli.

L'osservazione partecipante, come strumento di lavoro quotidiano, ha facilitato la costruzione del questionario, tenendo presenti le dimensioni necessarie per poter analizzare la relazione tra famiglie e insegnanti, considerando la storia e i valori che da sempre hanno illuminato la vita del Campus. Per motivi legati alla situazione pandemica (Sars-CoV-2), non sono state poste domande rispetto alle attività dell'AGeSC, fortemente limitata dalle disposizioni di legge in materia sanitaria da Marzo 2020 fino alla primavera 2022.

Attraverso il questionario, si è potuta fotografare non solo l'opinione dei genitori sulla scuola, le loro aspettative, scelte, ma anche partecipazione, comunicazione, interazione, utilizzo degli strumenti per interagire con gli insegnanti. Viceversa, grazie alla collaborazione dei docenti, si è illustrato il loro atteggiamento e le loro opinioni nella relazione con i genitori, rispetto le medesime dimensioni, mettendone in luce lo stile educativo.

4.3 I genitori

Tutti i nuclei famigliari, i cui figli sono attualmente iscritti o alla scuola primaria o alla secondaria di primo grado del Campus San Giuseppe, sono stati invitati a rispondere ad un solo questionario online, specificando loro l'obiettivo di ricerca e garantendone l'anonimato. Pur mantenendo uguali quesiti e struttura, i questionari sono stati inviati distinguendo in origine, tramite differente invio attraverso e-mail, tra coloro che rispondevano per la scuola primaria e quelli per la secondaria di primo grado. La frequenza di risposta è stata differente, in quanto nella scuola primaria su 100 nuclei famigliari 48 hanno partecipato alla ricerca, mentre nell'altra 14/45.

Il questionario pone alcuni quesiti di tipo conoscitivo e argomenti che caratterizzano la relazione delle famiglie con la scuola, in termini di aspettative, opinioni, percezioni e partecipazione, non solo dal punto di vista dell'istruzione ma anche quello educativo ed organizzativo-economico. Alcuni quesiti sono rivolti alle aspettative dei genitori prima dell'ingresso del loro figlio nel mondo del Campus, altre ad esperienze vissute lungo il percorso scolastico, altre ancora aprono la strada a prospettive future.

Il questionario prevede domande con Scala di Likert pari da 1 a 4, di frequenza e di scelta multipla o unica tra due alternative di risposta.

Complessivamente, come riportato nel successivo grafico, la maggioranza dei nuclei famigliari ha scelto questa istituzione privata paritaria dall'inizio del percorso scolastico del ciclo in cui è iscritto il proprio figlio. La maggioranza dei nuclei famigliari risiede nel comune di Vittorio Veneto, ha scelto questa scuola fin dall'inizio del ciclo scolastico di riferimento e non riporta altri figli iscritti presso la scuola. Inoltre, si evidenzia una frequenza uguale per ciò che concerne un' antecedente o attuale iscrizione di genitori e fratelli o sorelle più grandi.

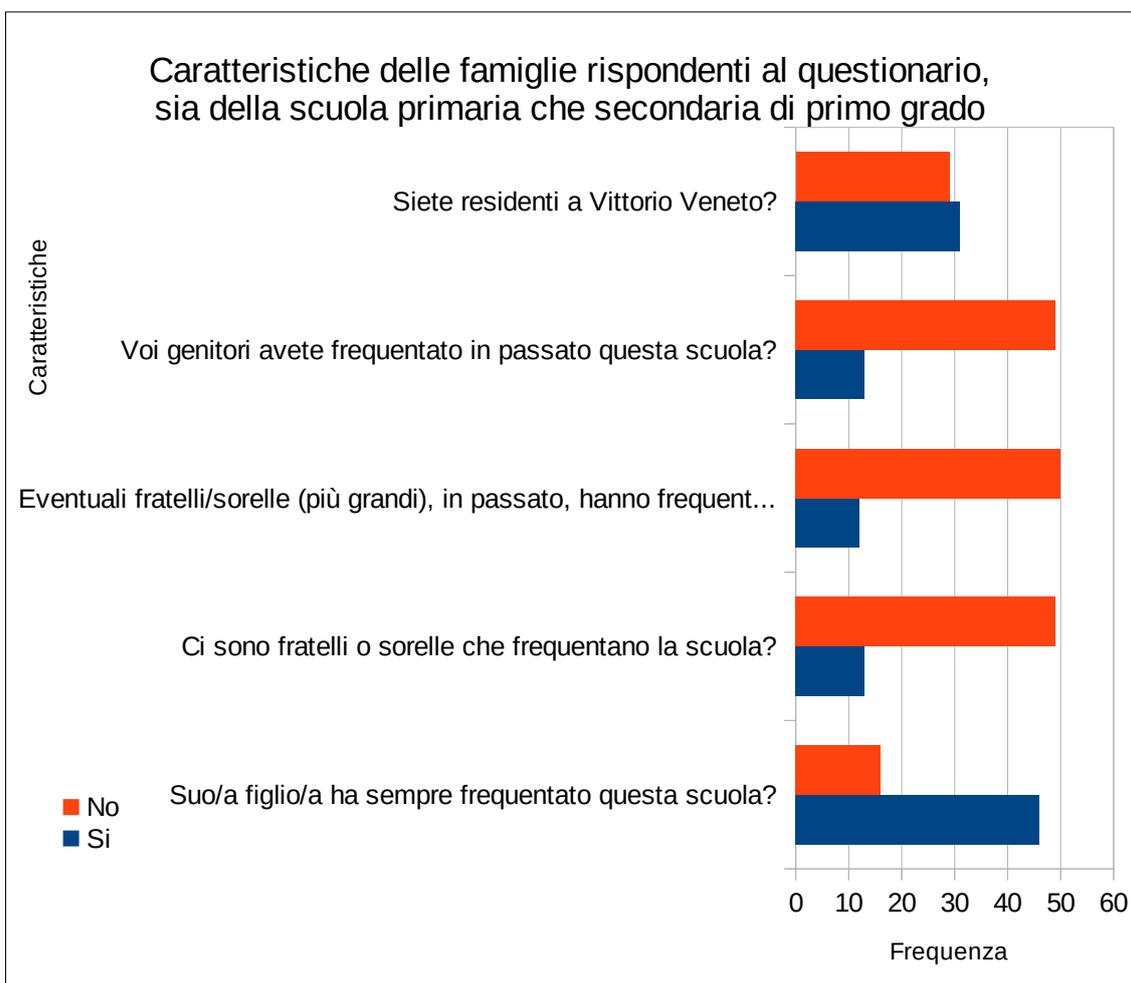


Grafico 1: Le caratteristiche delle famiglie della scuola privata paritaria S. Giovanna D'Arco di Vittorio Veneto

4.3.1 I genitori nella scuola primaria

Le 48 famiglie partecipanti alla ricerca, che volontariamente e in modo anonimo hanno risposto al questionario possono essere descritte attraverso le variabili presenti all'interno dello stesso. In primo luogo, si evince che 33/48 famiglie hanno scelto fin da subito la scuola privata paritaria, ancora oggi chiamata Santa Giovanna D'Arco, mentre 15/48 hanno intrapreso il percorso in un anno successivo al primo, dopo aver, quindi, vissuto ed interrotto altre esperienze. Suddividendo i genitori rispondenti, in base al momento d'ingresso del proprio figlio nella scuola, si evince che tra coloro che hanno scelto il percorso dal primo anno della scuola primaria 9/33 hanno fratelli che sono iscritti nella stessa scuola. In precedenza hanno a loro volta frequentato l'ambiente scolastico 9 famiglie, delle quali in 7 casi almeno uno dei due genitori. 13/33 famiglie risultano essere residenti nei comuni limitrofi alla Città di Vittorio Veneto, mentre le restanti nel comune stesso della scuola. Esclusi coloro che non hanno figli iscrivibili alla scuola primaria e coloro che ne hanno con età superiore, solo in un caso su 33 non ci potrebbe essere una nuova iscrizione del figlio più piccolo.

Delle altre 15 famiglie, che hanno iniziato il percorso della scuola primaria presso il Campus ad un anno successivo al primo, solo in caso ci sono altri fratelli iscritti attualmente e due le famiglie non riconfermerebbero la scelta della scuola per i figli che ancora attualmente non hanno raggiunto l'età necessaria per la frequenza. Non ci sono eventuali figli che hanno già frequentato l'ambiente scolastico, ma in 3 situazioni viene dichiarato che almeno uno dei due genitori era iscritto. Più della metà di questo secondo gruppo, 10/15, risulta essere residente in comuni limitrofi a quello di Vittorio Veneto, evidenziando una frequenza differente rispetto all'altro gruppo di genitori.

Analizzando le 48 famiglie rispondenti, ci si accorge che delle 10/48 famiglie che hanno, almeno, visto la frequenza, come alunni, di uno dei due genitori, con prevalenza della figura materna¹⁰², presso la scuola, anche i figli sono stati a loro volta tutti iscritti o è probabile che coloro che non hanno ancora raggiunto l'età necessaria lo possano essere in futuro, confermando nel tempo una scelta non solo in termini di istruzione ma anche di educazione. 25/48 sono residenti nel comune di Vittorio Veneto e le altre nei

¹⁰² Delle 10 famiglie che hanno risposto in modo affermativo rispetto alla precedente esperienza nel contesto scolastico del Campus, 3 hanno dichiarato che fosse stato iscritto il papà, una entrambi e per le altre la mamma.

paesi limitrofi. Delle 25 residenti nel vittoriese solo in un caso la scuola non sarebbe destinata a essere riconfermata per un successivo figlio minore e 5/25 hanno scelto la scuola privata paritaria del Campus in un secondo momento, dopo aver sperimentato altre strade. Tra coloro che sono residenti nei comuni limitrofi 2/23 non riconfermerebbero la scelta in futuro per un altro figlio.

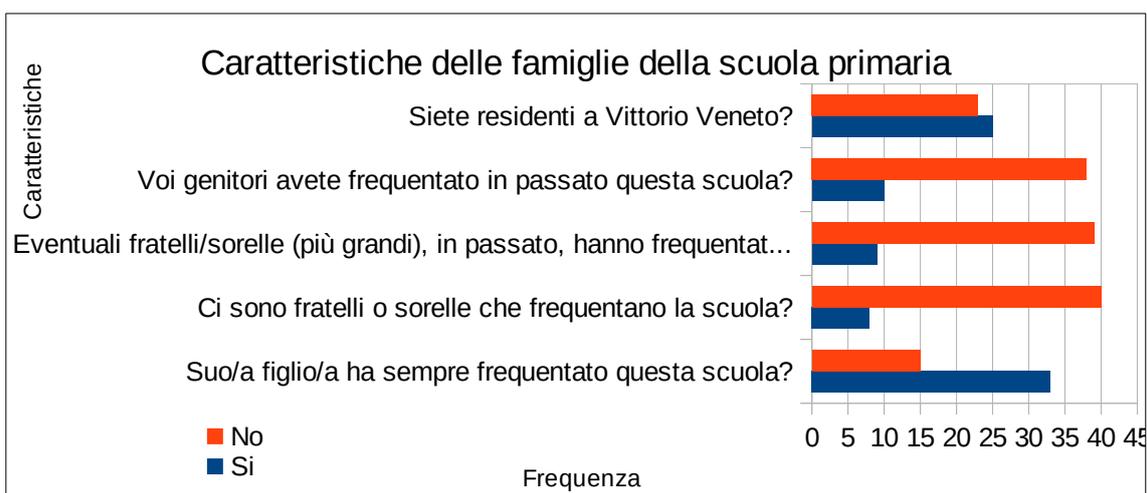


Grafico 2: Le caratteristiche delle famiglie partecipanti della scuola primaria Santa Giovanna D'Arco

4.3.2 I genitori nella scuola secondaria

Le 14 famiglie partecipanti alla ricerca, che volontariamente e in modo anonimo hanno risposto al questionario possono essere descritte attraverso le variabili presenti all'interno dello stesso. In primo luogo, si evince che quasi la totalità delle famiglie ha scelto fin da subito la scuola privata paritaria, solo in un caso ci sono esperienze precedenti in contesti scolastici da parte del minore e all'interno del Campus dei genitori. In 4/14 famiglie esiste un'altra iscrizione presso la stessa scuola, mentre in soli tre casi risulta che un genitore abbia in passato frequentato gli stessi ambienti scolastici come alunno(due su tre sono sempre mamme). 8/14 famiglie risultano essere residenti a Vittorio Veneto, mentre le restanti nei comuni limitrofi. Da nessun questionario emerge la possibilità che ci possano essere ulteriori figli iscrivibili presso la scuola, tuttavia per 3/14 nuclei famigliari in passato un figlio maggiore ha frequentato gli stessi ambienti scolastici.

4.4 I docenti

Tutti gli insegnanti, inclusa la coordinatrice didattica, a sua volta anche docente nella scuola secondaria, che sono attualmente in servizio o alla scuola primaria o alla secondaria di primo grado del Campus San Giuseppe, sono stati invitati a rispondere ad un solo questionario online, specificando loro l'obiettivo di ricerca e garantendone l'anonimato. Pur mantenendo uguali quesiti e struttura, i questionari sono stati inviati distinguendo in origine, tramite differente invio con e-mail, tra coloro che rispondevano per la scuola primaria e quelli per la secondaria di primo grado. Ai docenti insegnanti sia nella scuola primaria che nella secondaria di secondo grado è stato chiesto di rispondere ad entrambi i questionari. La frequenza di risposta ha rivelato una completa partecipazione nella scuola primaria (13 insegnanti su 13) e di 6 su 9 nella secondaria di primo grado.

Il questionario pone alcuni quesiti di tipo conoscitivo e argomenti che caratterizzano la relazione delle famiglie con la scuola, in termini di aspettative, opinioni, percezioni e partecipazione, non solo dal punto di vista dell'istruzione ma anche quello educativo ed organizzativo-economico. Alcuni quesiti sono rivolti alle percezioni e opinioni degli insegnanti rispetto alle aspettative dei genitori prima dell'ingresso del loro figlio nel mondo del Campus, altre ad esperienze vissute lungo il percorso scolastico, altre ancora aprono la strada a prospettive future.

Il questionario prevede domande con Scala di Likert pari da 1 a 4, di frequenza e di scelta multipla o a scelta unica tra due alternative di risposta.

4.4.1 I docenti nella scuola primaria

I 13 insegnanti partecipanti alla ricerca, che volontariamente e in modo anonimo hanno risposto al questionario possono essere descritti attraverso le variabili presenti all'interno dello strumento. In primo luogo, si evince che la quasi totalità ha vissuto precedentemente altre esperienze in contesti diversi, in quanto in un solo caso si registra che vi sia una prima e unica esperienza nell'ambiente scolastico. In un altro questionario emerge l'iscrizione di un figlio presso la medesima scuola e solo in un altro ancora la possibilità di una futura partecipazione all'ambiente scolastico come genitore e non solo da insegnante. Sei docenti a loro volta sono stati alunni nella scuola in cui ora lavorano.

6/13 risultano essere residenti nei comuni limitrofi alla Città di Vittorio Veneto, mentre i rimanenti nel comune stesso della scuola.

4.4.1 I docenti nella scuola secondaria di primo grado

I 6 partecipanti alla ricerca, che volontariamente e in modo anonimo hanno compilato il questionario possono essere descritti attraverso le variabili presenti all'interno dello strumento. In primo luogo, si evince che la quasi totalità ha vissuto precedentemente altre esperienze in contesti diversi, in quanto in un solo caso si registra che vi sia una prima e unica esperienza nell'ambiente scolastico. In un altro questionario emerge l'iscrizione di un figlio presso la medesima scuola e solo in un altro la possibilità di una futura partecipazione all'ambiente scolastico come genitore e non solo insegnante. La maggioranza dei docenti a loro volta è stata tra le fila degli alunni nella scuola. Metà dei rispondenti risultano essere residenti nei comuni limitrofi alla Città di Vittorio Veneto, l'altra metà nel comune stesso della scuola.

4.5 Come viene scelta la scuola?

Se da una parte, come riportato nei capitoli precedenti, la scuola come ambiente d'istruzione, formazione ed educazione, non è sempre stata garantita a tutti i minori e per alcuni una scelta obbligata, dall'altra, invece, oggi si assiste sempre più alla possibilità delle famiglie di scegliere consapevolmente il contesto in cui il proprio figlio o la propria figlia può sviluppare le proprie potenzialità e crescere secondo un modello di co-educazione.

La scuola, presso la quale è stata svolta la ricerca, organizza ogni anno almeno due sabati, uno nel mese di dicembre e l'altro nel mese di gennaio, in cui è possibile visitare gli ambienti, mentre gli studenti si trovano in attività. Anche con le restrizioni normative per l'emergenza sanitaria è stato possibile, previo appuntamento, mantenere questa possibilità. Inoltre, per arrivare a quanti più interessati possibili, è stato creato nel mese di novembre 2020 un video in cui viene presentato l'intero campus e le relative potenzialità che offre, ancora oggi visibile sul sito della scuola¹⁰³.

¹⁰³ Campus San Giuseppe, <https://www.campus-sangiuseppe.it/scuola-primaria/>; <https://www.campus-sangiuseppe.it/scuola-secondaria/>.

La scelta della scuola primaria da parte delle famiglie è stata analizzata con una scala di valori pari, a cui è stato attribuito relativamente per ciascuna risposta un punteggio da 1 a 4, dove per uno si intende non importante, due poco importante, tre importante, quattro molto importante). Sono state prese in esame diverse variabili, dalla posizione logistica della scuola, i servizi offerti, gli aspetti valoriali e religiosi, il rendimento scolastico, la percezione dell'ambiente, fino agli aspetti economici ed organizzativi.

4.5.1 Il punto di vista delle famiglie nella scuola primaria

Osservando le variabili che possono essere rilevanti per la scelta della scuola per una famiglia, dai dati raccolti emerge un quadro particolarmente articolato, dove i genitori hanno espresso in alcuni casi quasi una spaccatura a metà, in modo particolare per ciò che concerne l'importanza di vivere la vita scolastica in un contesto cattolico o che, nella scuola stessa, vengano seguiti gli insegnamenti pedagogici di Luigi Caburlotto, padre fondatore.

Allo stesso modo per la maggioranza delle famiglie il fatto che la scuola sia logisticamente vicina alla propria abitazione di residenza, al luogo di lavoro dei genitori o nonni pare essere poco rilevante, come il fatto che membri della famiglia in passato abbiano frequentato la scuola medesima.

Fattori di importanza si rivelano essere, invece, le spese sostenibili, il contesto percepito in modo piacevole, i pochi alunni per classe, il rendimento scolastico elevato degli alunni iscritti, i servizi extra-scolastici e un ambiente sicuro e ben sorvegliato.

Nella tabella seguente vengono riportate le frequenze di risposta per ciascun item, mentre nel grafico successivo, sono state considerate come risposte di importanza "Molto importante" e "Importante" e di non importanza le altre due.

	Molto importante	Importante	Poco importante	Non importante
La scuola è a breve distanza rispetto al luogo di residenza, ai nonni e al lavoro	3	19	18	8
La scuola è rinomata nel territorio	9	20	14	5
La scuola offre servizi extrascolastici e per il tempo libero	12	26	6	4
La scuola è cattolica	10	18	11	9
La scuola adotta l'approccio pedagogico del Caburlotto	8	16	22	2
Altri membri della famiglia hanno frequentato o frequentano la stessa scuola	2	10	15	21
Le spese sono sostenibili (e. retta, mensa, servizi extrascolastici...)	6	29	10	3
Il contesto della scuola è percepito in modo piacevole	25	16	6	1
Ci sono pochi alunni per classe	15	24	6	3
Il rendimento scolastico degli alunni è elevato	16	21	10	1
L'ambiente scolastico è sicuro e con una buona sorveglianza	25	19	2	2
La scuola adotta un'organizzazione che risponde alle esigenze della famiglia (es. orari scolastici e dei servizi extrascolastici)	19	25	1	3

Tabella 1: Item e frequenze di risposta da parte delle famiglie della scuola primaria



Grafico 3: Frequenze di risposta relative ai fattori di importanza o meno per la scelta della scuola primaria

Attraverso i due successivi grafici, dove sono state considerate come variabili positive “Molto importante” e “Importante” e negative le altre due, è possibile notare come ci siano posizionamenti diversi nel considerare le variabili significative per la scelta della scuola tra i due gruppi di famiglie analizzati nel paragrafo 4.3.1 (coloro che hanno scelto la scuola dalla classe prima primaria e coloro che invece hanno intrapreso successivamente il percorso scolastico in questo ambiente).



Grafico 4: Frequenze di risposta relative ai fattori di importanza o meno per chi ha scelto questa scuola dalla classe prima primaria

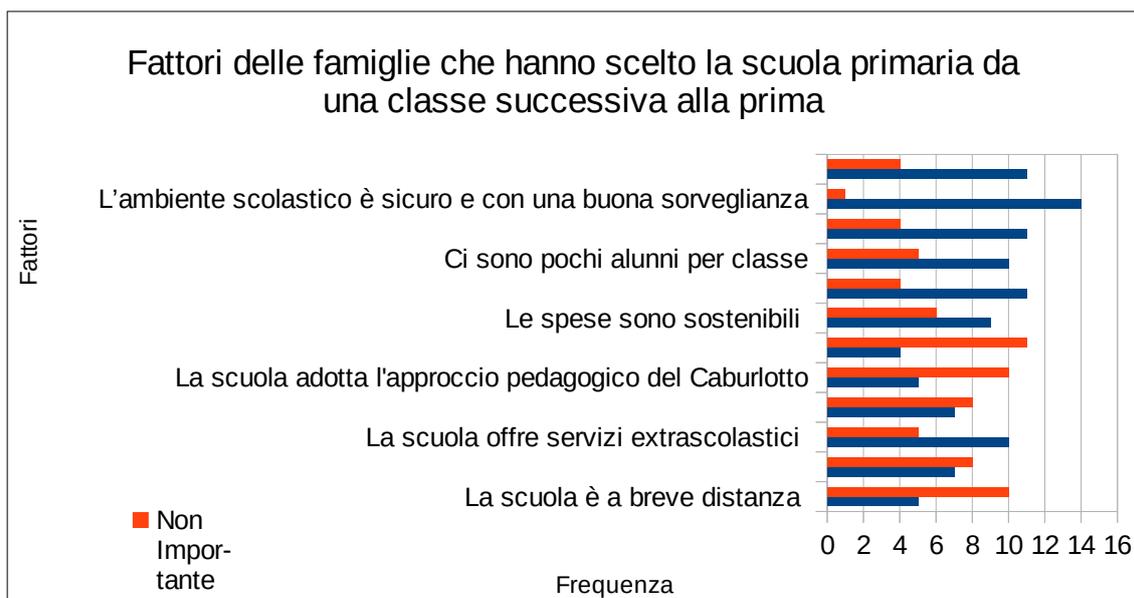


Grafico 5: Frequenze di risposta relative ai fattori di importanza o meno per la scelta della scuola primaria di chi ha iscritto i propri figli dopo la classe prima primaria

É interessante notare come se da un lato ci sia una sostanziale considerazione di importanza per entrambi i gruppi rispetto alle spese sostenibili, l'offerta di servizi extrascolastici, un adeguamento del tempo scuola rispetto alle esigenze famigliari, un contesto piacevole, pochi alunni per sezione, una buona sorveglianza e significativo rendimento, dall'altra si può notare che quello di frequenza della scuola da parte di altri

membri della famiglia, sia attualmente che in passato, risulta essere meno significativo. Emerge chiaramente, quindi, che per le famiglie che sono entrate nella scuola in anni successivi l'educazione cristiana e i valori tramandati dal Padre Fondatore non sono frequentemente rilevanti (10/15 dichiarano che non sia importante che vengano seguiti i principi pedagogici di Luigi Caburlotto nella scuola).

4.5.2 Il punto di vista delle famiglie nella scuola secondaria di primo grado

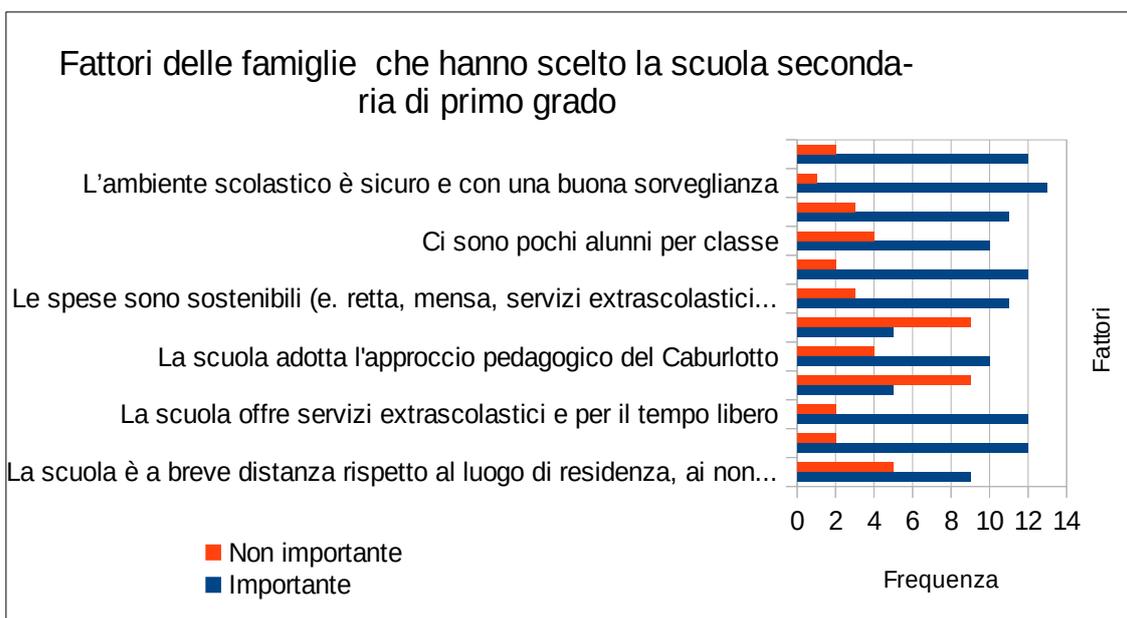


Grafico 6: Frequenze di risposta relative ai fattori di importanza o meno per la scelta della famiglie della scuola secondaria di primo grado

Osservando questo grafico, dove sono riportate le frequenze di risposta per i fattori rilevanti per la scelta della scuola per le famiglie della scuola secondaria di primo grado del Campus San Giuseppe, per ciò che concerne i rispondenti appare immediatamente evidente il fatto che due siano i fattori di non importanza: una storia familiare in termini di vissuto scolastico comune e l'identità cattolica della scuola stessa. Tutti gli altri fattori analizzati risultano, invece, essere importanti. Sembra, però, essere più rilevante il pensiero pedagogico di Padre Caburlotto, il quale, tuttavia, non si potrebbe slegare da un asse valoriale cristiano-cattolico. Le famiglie, alla quasi totalità, esprimono l'importanza di un ambiente ben sorvegliato, piacevole, rinomato nel

territorio e rispondente al bisogno di offrire attività e servizi lungo l'interno arco della giornata, cogliendo così anche ai bisogni organizzativi di vita quotidiana.

4.5.3 Il punto di vista dei maestri

Per ciò che concerne i 13 docenti della scuola primaria è stato chiesto loro di indicare rispetto agli stessi fattori che possono pesare sulla scelta della scuola per le famiglie, quali, dal loro punto di vista, fossero più o meno importanti per gli utenti, utilizzando la stessa scala proposta ai genitori. Gli insegnanti hanno dimostrato di posizionarsi in modo differente rispetto alle famiglie.

Mentre i docenti ritengono che la distanza dai luoghi di vita quotidiana degli adulti significativi di riferimento per i bambini sia un fattore preponderante, come ugualmente si può notare per ciò che concerne l'esperienza di un altro familiare nello stesso ambiente scolastico, così non lo è per gli utenti. Viceversa, si può dire del fattore legato all'identità cattolica della scuola: secondo la maggioranza degli insegnanti, con una frequenza pari a 8/13, l'essere cattolica non è rilevante. Rispetto ai valori trasmessi di generazione in generazione da Caburlotto per gli insegnanti vi è una maggior frequenza di non importanza, mentre tra le opinioni dell'intero gruppo dei genitori vi è una netta spaccatura a metà. Per il resto degli item si registra un sostanziale riconoscimento e condivisione di importanza dei fattori proposti, dalla maggioranza dei maestri, che possono orientare la scelta dell'ambiente scolastico da parte delle famiglie.

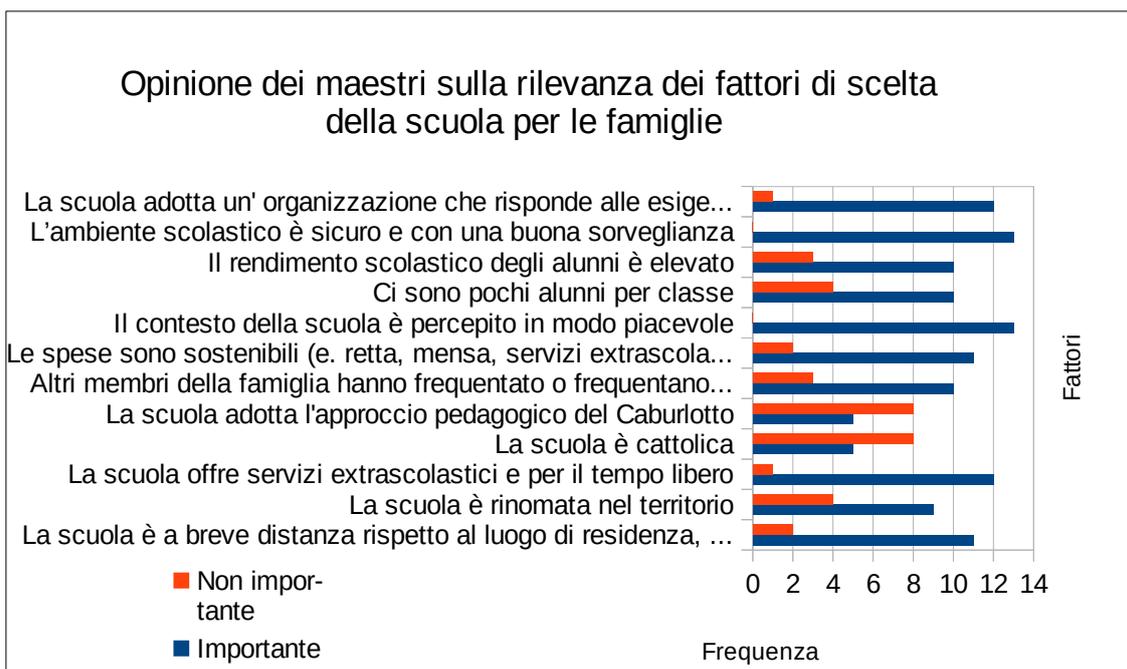


Grafico 7: Frequenze di risposta relative ai fattori di importanza o meno per la scelta della scuola primaria da parte delle famiglie, secondo i docenti della scuola primaria

4.5.4 Il punto di vista dei professori

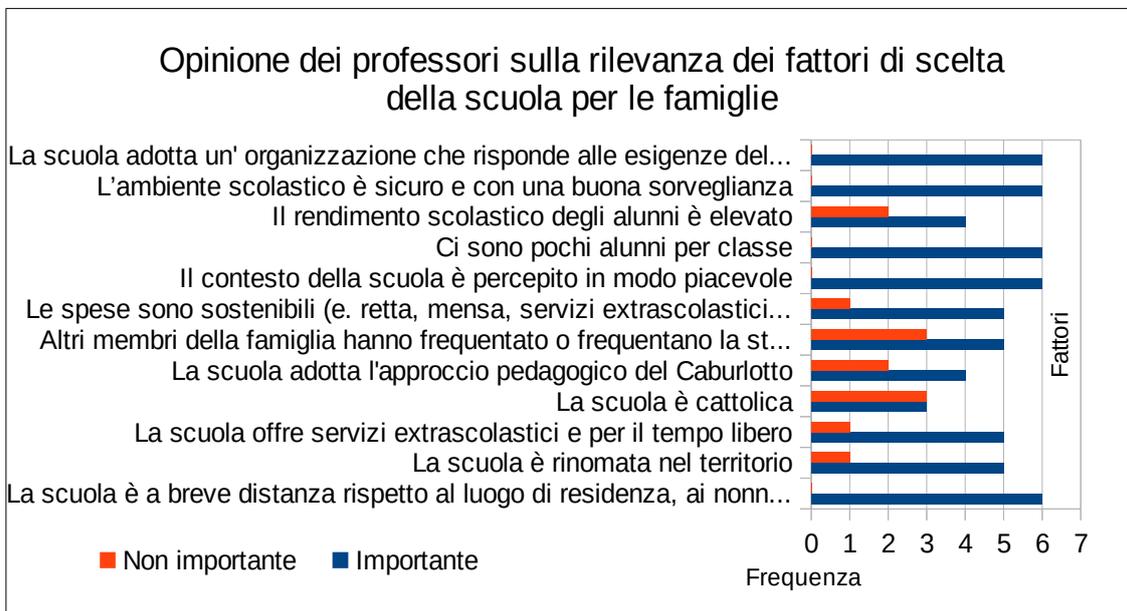


Grafico 8: Frequenze di risposta relative ai fattori di importanza o meno per i genitori per la scelta della scuola secondaria di primo grado, secondo i docenti

Analizzando le risposte date dalle famiglie e quelle date dai docenti della scuola secondaria di primo grado, appare una sostanziale corrispondenza di frequenze rispetto un riconoscimento da parte degli insegnanti di quelli che sono i fattori rilevanti nella scelta della scuola da parte delle famiglie. Gli elementi, su cui i professori della scuola secondaria di primo grado sembrano avere opinioni diverse sull'importanza che può essere attribuita dalle famiglie rispetto a quella che viene data da loro stesse, sono l'identità cattolica e la frequenza della scuola da parte di un altro membro della famiglia. Mentre tale identità è misconosciuta dalle famiglia, la metà degli insegnanti rispondenti pensa che sia una caratteristica importante per l'utenza. Allo stesso modo si può considerare la storia scolastica familiare: mentre è importante per 4/6 docenti non lo è per la maggioranza dei genitori.

4.6 Lo stile educativo-didattico

Lo stile educativo-didattico del personale scolastico (docenti e coordinatrice didattica), è stato analizzato prendendo in considerazione diversi aspetti: la coerenza, l'accoglienza, l'attenzione e il supporto che possono essere offerti davanti al manifestarsi dei bisogni, la condivisione conoscitiva di strumenti d'identità importanti della scuola, quali il regolamento scolastico e il PTOF, la promozione dell'autonomia relazionale e degli apprendimenti nel rispetto dei tempi dei bambini.

Sono stati posti in modo speculare gli stessi quesiti ai docenti e alle famiglie, sia della scuola primaria che secondaria di primo grado.

Rispetto all'attenzione data dai docenti e dalla coordinatrice ai genitori e agli alunni è stato richiesto il grado di accordo rispetto al dare e ricevere elevata attenzione, oltre al garantire rispetto dei tempi e apprendimenti efficaci per i minori e favorire l'autonomia relazionale nel gruppo dei pari; per ciò che concerne le regole se venissero o meno fatte rispettare allo stesso modo; rispetto ai documenti scolastici se fossero o meno conosciuti. Per quanto concerne supporto e accoglienza nelle richieste formulate dai genitori si è utilizzata una scala a quattro intervalli, da "Del tutto" a "Per Niente". Inoltre, rispetto ai bisogni espressi, si è richiesto di definire in che modo venisse data risposta dagli educatori scolastici: quindi se trovando soluzioni condivise, deleganti alla famiglia o se la scuola se ne occupasse in modo autonomo.

4.6.1 Le opinioni dei genitori della scuola primaria

Cosa pensano i genitori della scuola primaria rispetto lo stile educativo dei professionisti che operano all'interno della stessa frequentata dai loro figli è illustrato attraverso i seguenti grafici.

Ciò che appare visibile, dal punto di vista dei genitori, è che se da una parte vi è un sostanziale riconoscimento di coerenza nell'applicazione normativa da parte dei docenti, con una frequenza pari a 46/48, rispetto alla coordinatrice, invece, 5/48 famiglie esprimono una mancanza; tuttavia si evince che 9/48 famiglie dicono di non conoscere il Regolamento della scuola e quasi la metà il PTOF. Risulta interessante notare come 6 famiglie rispetto il Regolamento e 8 circa il PTOF appartengano al gruppo dei 15 nuclei familiari che ha iscritto il proprio figlio dopo la classe prima.

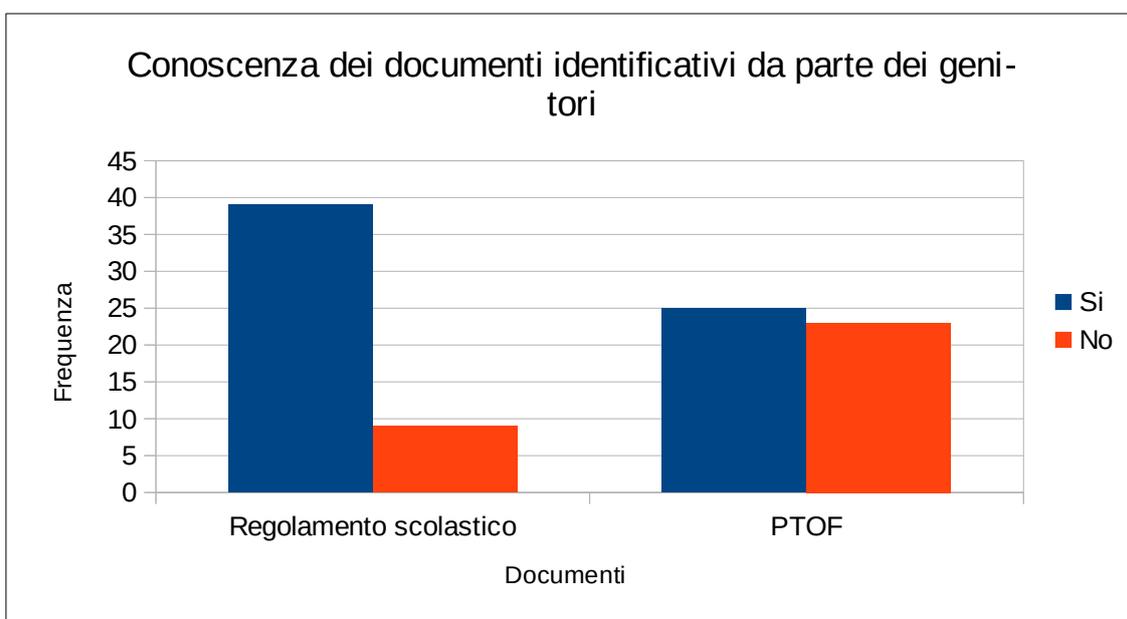


Grafico 9: Frequenze di risposta dei genitori con figli iscritti alla scuola primaria rispetto la loro conoscenza del Regolamento e PTOF

Il livello di attenzione percepito verso famiglie e alunni risulta elevato sia da parte degli insegnanti che della coordinatrice. Ritenendo come riposte negative “Poco d’accordo” e “Non d’accordo” e positive le altre due, emerge che non considerano elevati livelli attentivi da parte dei docenti verso gli alunni e i loro genitori 5/48 famiglie, mentre da parte della coordinatrice verso gli alunni 6/48 e verso i genitori 7/48.

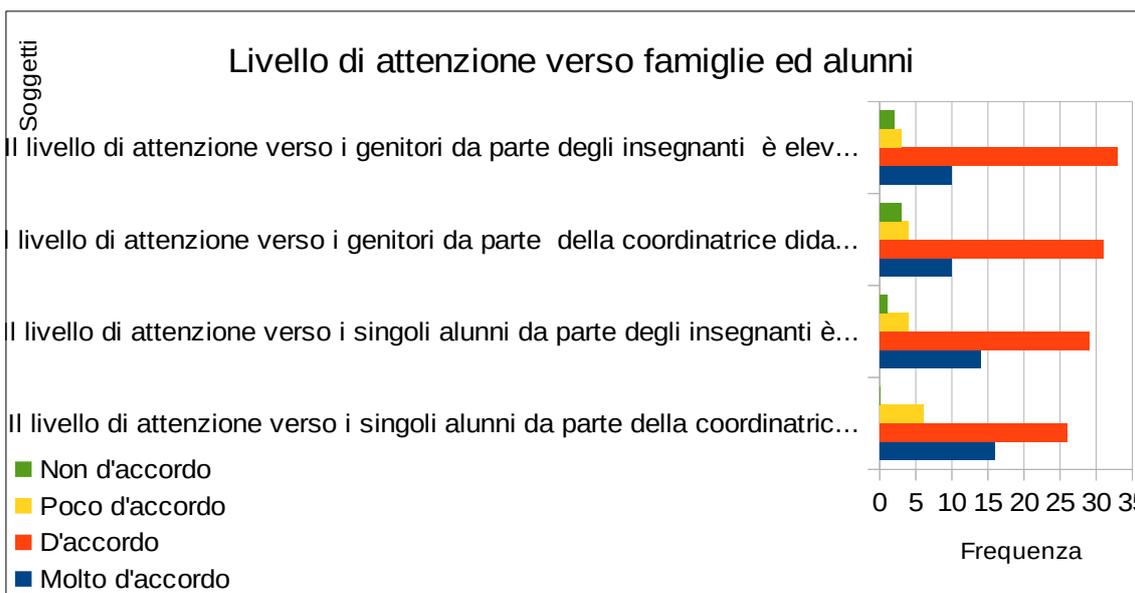


Grafico 10: Frequenze di risposta delle famiglie della scuola primaria rispetto l'accordo o meno ad elevati livelli di attenzione dati loro dal personale della scuola

Osservando le opinioni rispetto agli apprendimenti degli alunni, i genitori sono sostanzialmente concordi nel riconoscere un elevato livello di preparazione, nel rispetto dei tempi della classe da parte degli insegnanti. 5/48 famiglie danno riscontro negativo sul rispetto dei tempi di apprendimento. La totalità ritiene che il corpo docente favorisca l'autonomia relazionale tra i pari e la quasi totalità si esprime allo stesso modo per quanto concerne la coordinatrice. La maggioranza, con una frequenza pari a 44/48 è d'accordo nel ritenere gli insegnanti motivati e competenti.



Grafico 11: Frequenze di risposta rispetto il grado d'accordo dei tempi e obiettivi di lavoro a scuola di docenti, alunni e coordinatrice

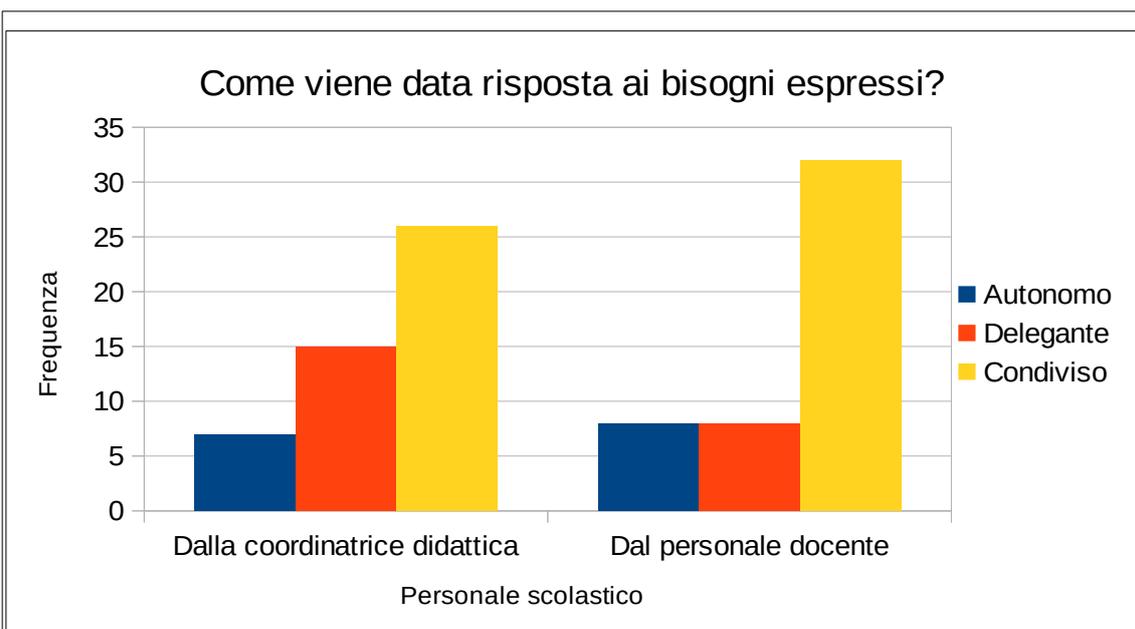


Grafico 12: Frequenza delle modalità di risposta ai bisogni manifestati secondo i genitori della scuola primaria

Davanti ai bisogni espressi dai genitori, coordinatrice e docenti danno prevalentemente risposta cercando una strategia e delle modalità condivise con la famiglia. La delega ai genitori viene percepita da 15/48 famiglie da parte della coordinatrice e da 8/48 da parte

dei docenti. La risposta autonoma della scuola viene vissuta con minor frequenza: 7/48 la segnalano davanti a questioni segnalate alla coordinatrice e 8/48 ai docenti.

Tra coloro che hanno dichiarato risposte deleganti da parte della coordinatrice, 5/15 si sono detti poco concordi nel percepire un elevato livello di attenzione da parte della stessa verso i singoli alunni, mentre coloro che trovano risposte autonome della scuola si sentono ben accolti e supportati nelle richieste formulate. Guardando alle risposte deleganti date dagli insegnanti, invece, 5/8 famiglie sostengono un' imperfezione sul livello degli apprendimenti, ritenuti non elevati.

Osservando l'ultimo grafico, relativo all'accoglienza e il supporto nelle richieste formulate, emerge che se da un lato la quasi totalità delle famiglie si sente accolta sia dai maestri che dalla coordinatrice, il supporto alle richieste formulate dai genitori stessi registra una risposta negativa pari a 5/48, se si considerano tali le opzioni "Per niente" e "Poco".

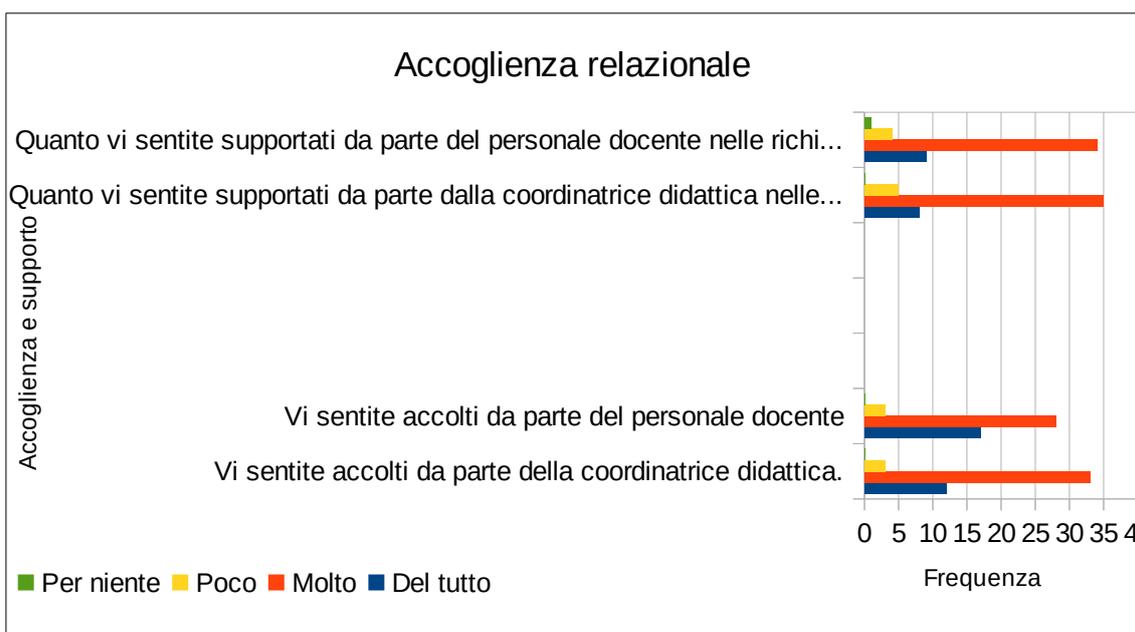


Grafico 13: Frequenze di percezione dell'accoglienza e supporto nelle richieste avanzate dei genitori della scuola primaria

4.6.2 Le opinioni dei genitori della scuola secondaria di primo grado

Cosa pensano i genitori della scuola secondaria di primo grado del Campus rispetto lo stile educativo dei professionisti che insegnano all'interno della medesima, frequentata dai loro figli è illustrato attraverso i seguenti grafici.

Ciò che appare visibile, dal punto di vista dei genitori, è che vi è un sostanziale riconoscimento di coerenza nell'applicazione normativa da parte dei docenti, con una frequenza pari a 14/14, come allo stesso modo rispetto alla coordinatrice. Tuttavia, si evince che 4/14 famiglie dicono di non conoscere il Regolamento della scuola e la metà dei rispondenti il PTOF.

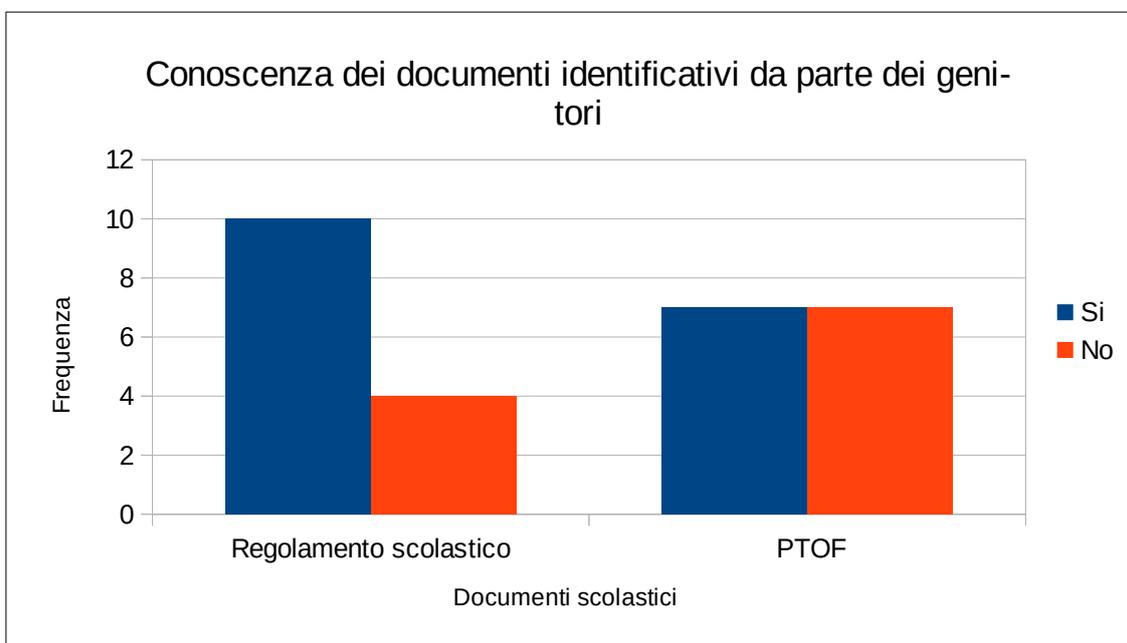


Grafico 14: Frequenze di risposta dei genitori con figli iscritti alla scuola secondaria di primo grado rispetto la loro conoscenza del Regolamento e PTOF

Il livello di attenzione percepito verso le famiglie risulta elevato sia da parte degli insegnanti che della coordinatrice. Ritenendo come risposte negative “Poco d’accordo” e “Non d’accordo” e positive le altre due, emerge che non considerano elevati livelli da parte dei docenti verso gli alunni e i loro genitori e da parte della coordinatrice un solo nucleo familiare.



Grafico 15: Grado di accordo per ciò che concerne il livello di attenzione verso alunni e famiglie della scuola secondaria di primo grado

Osservando le opinioni rispetto agli apprendimenti degli alunni da parte dei genitori, si vede che sono sostanzialmente concordi nel riconoscere un elevato livello di preparazione, nel rispetto dei tempi della classe da parte degli insegnanti. La totalità ritiene che il corpo docente favorisca l'autonomia relazionale tra i pari, come, allo stesso modo anche la coordinatrice didattica. La totalità dei nuclei familiari ritiene gli insegnanti motivati e competenti (5/14 esprimono massimo accordo rispetto a questo item).



Grafico 16: Grado d'accordo rispetto obiettivi e tempi d'apprendimento degli alunni rispetto al lavoro del personale scolastico

Davanti ai bisogni espressi dai genitori, coordinatrice e docenti danno prevalentemente risposta cercando una strategia e delle modalità condivise con la famiglia. La delega alla famiglia viene percepita da un solo nucleo familiare da parte della coordinatrice; nessuno la vive da parte dei docenti. La risposta autonoma della scuola viene vissuta con maggior frequenza di quella delegante: 2/14 la segnalano davanti a questioni evidenziate alla coordinatrice e 3/14 ai docenti.

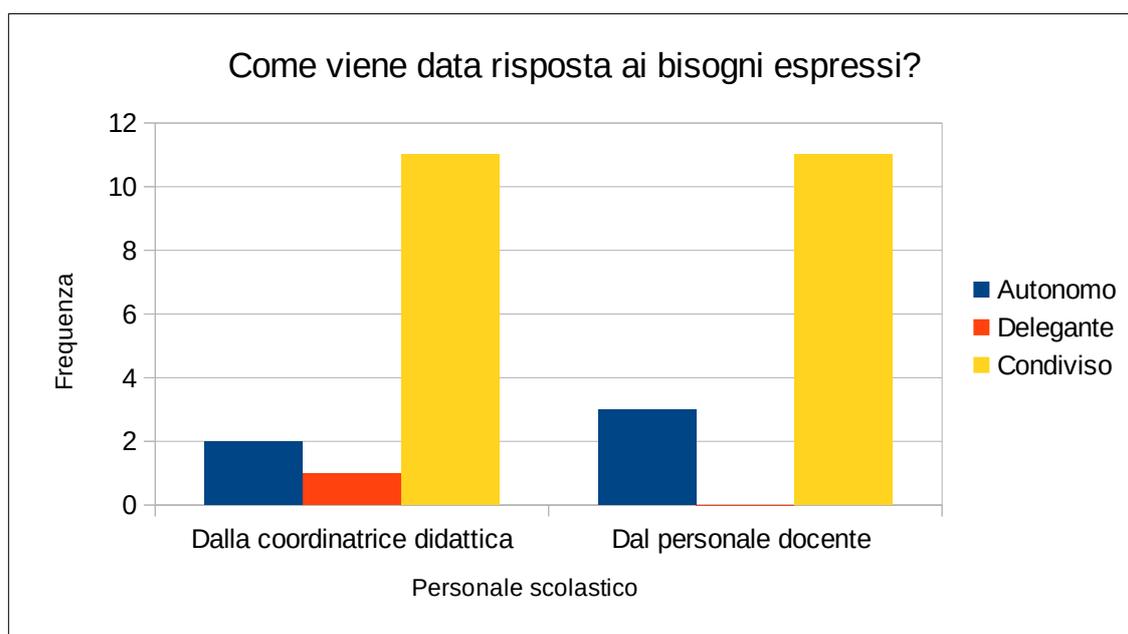


Grafico 17: Espressione della modalità di risposta ai bisogni percepita dalle famiglie della scuola secondaria di primo grado

Coloro che hanno dichiarato risposte deleganti da parte della coordinatrice sono anche quelli che trovano uguale modalità di risposta da parte degli insegnanti, tuttavia si dicono concordi nel percepire un elevato livello di attenzione e supporto da parte della stessa coordinatrice verso i singoli alunni e genitori, così come coloro che trovano risposte autonome della scuola che si sentono ben accolti e supportati nelle richieste formulate e sono concordi nel ritenere elevati livelli di .

Osservando l'ultimo grafico, relativo all'accoglienza e il supporto nelle richieste formulate, emerge che la quasi totalità delle famiglie si sente accolto sia dai professori che dalla coordinatrice, infatti, il supporto alle richieste formulate dai genitori stessi

registra una risposta negativa pari a 2/14 verso la coordinatrice e un solo caso per i docenti, se si considerano tali le opzioni “Per niente” e “Poco”.

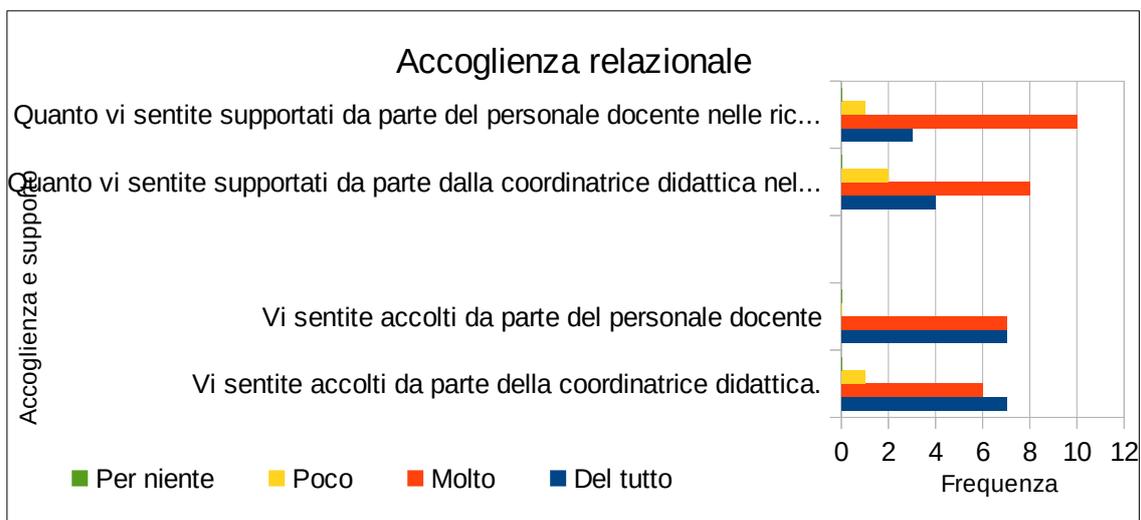


Grafico 18: Frequenze di risposta rispetto l'accoglienza e le richieste formulate dalle famiglie da parte del personale scolastico

4.6.3 Le opinioni dei docenti della scuola primaria

Cosa pensano i maestri della scuola primaria Santa Giovanna D'Arco del Campus San Giuseppe, rispetto il loro stile educativo, come professionisti che insegnano all'interno della medesima, è illustrato attraverso i seguenti grafici.

Ciò che appare visibile è che tutti gli insegnanti conoscono il Regolamento scolastico, mentre 2/13 riportano una mancanza per il PTOF. In un caso viene riportata una assenza nel far rispettare le regole uguali a tutti gli utenti da parte dei docenti e in un altro dalla coordinatrice.

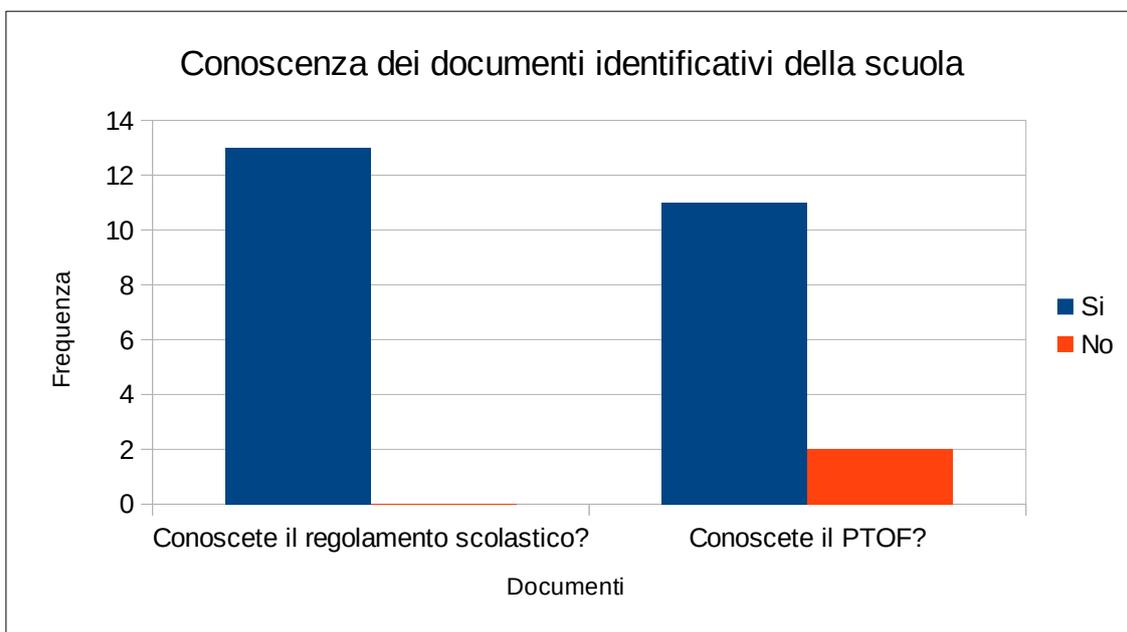


Grafico 19: Frequenze di risposta dei maestri della scuola primaria rispetto la loro conoscenza del Regolamento e PTOF

I maestri della scuola primaria ritengono che i genitori possono percepire un buon livello di attenzione da parte loro, sia verso le famiglie che gli alunni. In un solo caso si ritiene che il livello attentivo della coordinatrice didattica verso i singoli alunni non sia elevato. Non vengono evidenziate frequenze di risposta negativa pari o simili a quelle emerse nel gruppo dei genitori rispondenti, come riportato nel paragrafo 4.6.1.

Osservando le opinioni rispetto agli apprendimenti degli alunni da parte dei genitori, si vede che sono sostanzialmente concordi nel riconoscere un elevato livello di preparazione, nel rispetto dei tempi della classe da parte degli insegnanti; nessun

maestro, a differenza dei 5 casi su 48 tra i genitori, non si ritiene concorde nel riconoscimento di un'elevata preparazione scolastica. La totalità ritiene che il corpo docente favorisca l'autonomia relazionale tra i pari, come, allo stesso modo anche la coordinatrice didattica, trovando così piena sintonia con le frequenze di risposta date dai genitori. La totalità degli insegnanti riconosce di essere motivata e competente (5/13 esprimo massimo accordo rispetto questo item), trovando accordo con le opinioni delle famiglie (paragrafo 4.6.1).

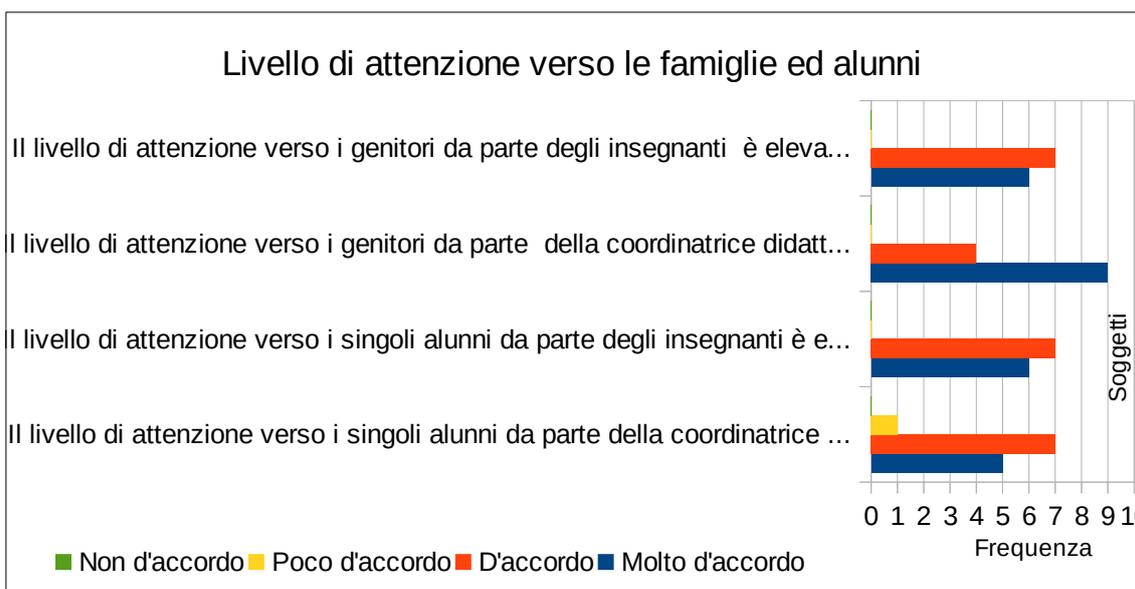


Grafico 20: Grado di accordo dei maestri rispetto ai livelli attentivi del personale scolastico verso genitori e alunni

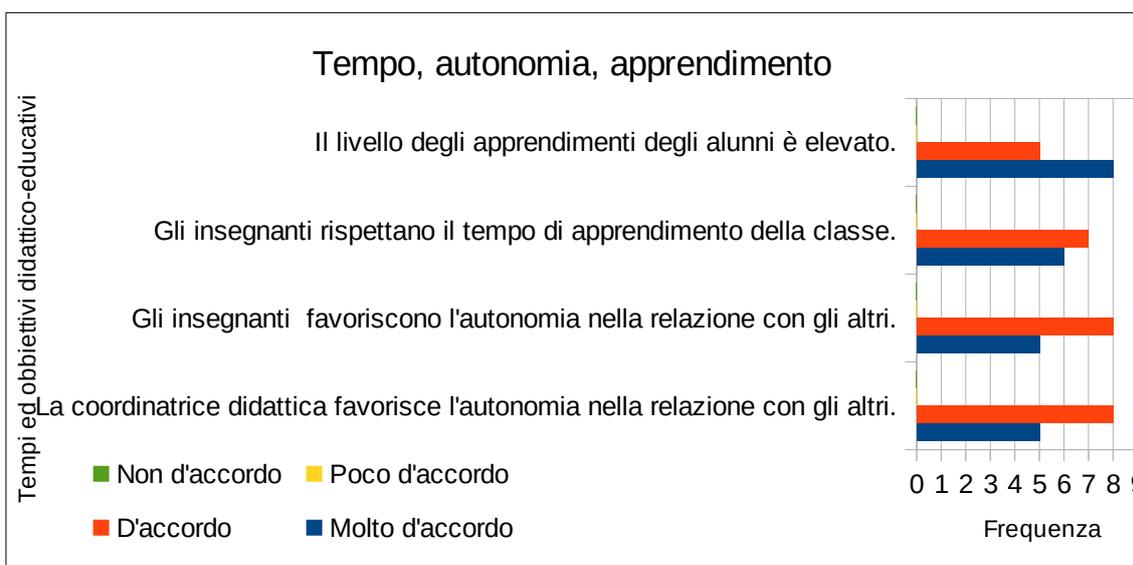


Grafico 21: Grado d'accordo dei maestri rispetto obiettivi e tempi d'apprendimento degli alunni rispetto al lavoro del personale scolastico

Davanti i bisogni espressi dai genitori, coordinatrice e docenti sentono di dare quasi esclusivamente risposta cercando una strategia e delle modalità condivise con la famiglia. La delega alla famiglia viene percepita solo in un caso da parte della coordinatrice. Non viene, così, vissuta dagli insegnanti la percezione di alcuni nuclei familiari che hanno riportato le loro esperienze in termini di modalità di risposta autonoma da parte della scuola e delegante alle figure genitoriali.

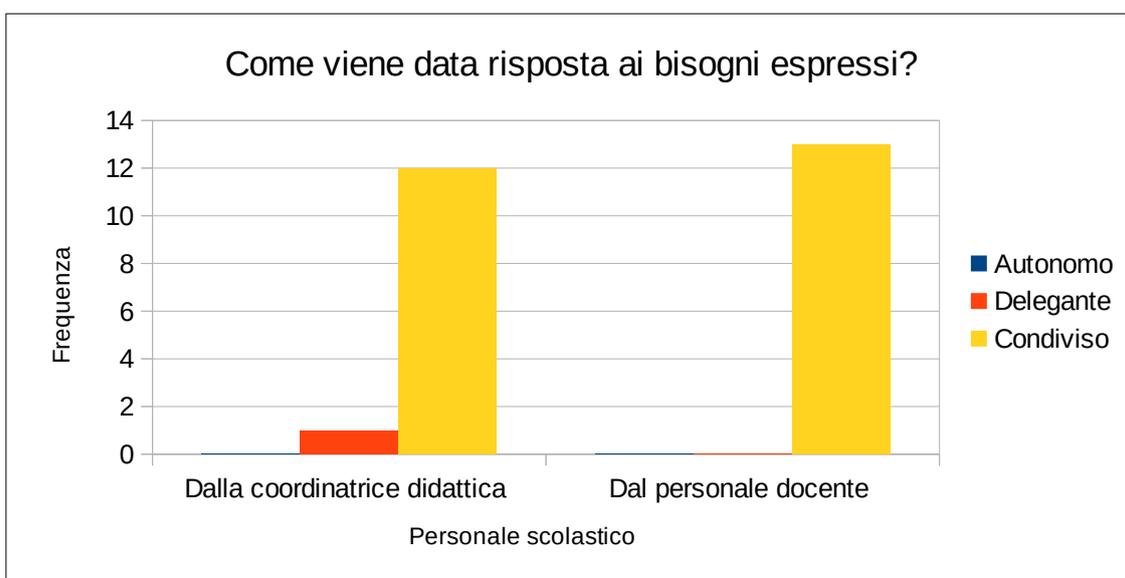


Grafico 22: Espressione della modalità di risposta alle famiglie della scuola primaria secondo i docenti

Osservando l'ultimo grafico, relativo all'accoglienza e il supporto nelle richieste formulate, emerge che la totalità dei maestri sente di supportare nelle richieste pervenute e accogliere molto le famiglie e percepisce medesima risposta data anche dalla coordinatrice didattica. Il supporto alle richieste ricevute, non evidenzia in alcun caso una risposta negativa (5/48 famiglie hanno indicato di sentire poco supporto).

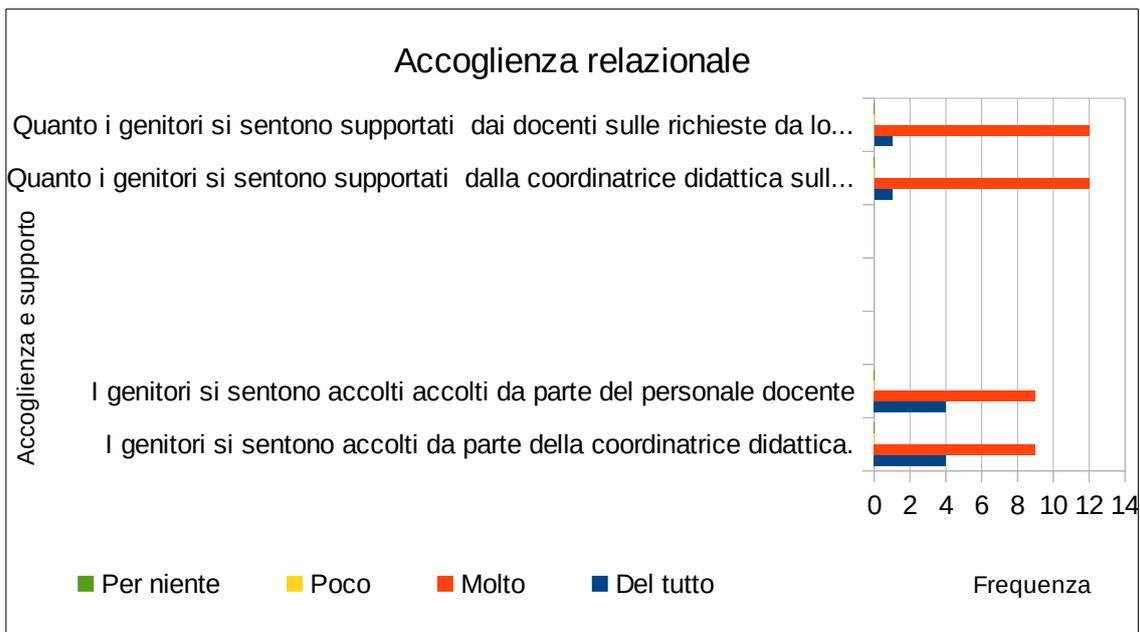


Grafico 23: Frequenze di risposta rispetto l'accoglienza e le richieste formulate dalle famiglie da parte del personale scolastico

4.6.4 Le opinioni dei docenti della scuola secondaria di primo grado

Le opinioni dei genitori della scuola secondaria di primo grado del Campus rispetto lo stile educativo dei professionisti che insegnano all'interno della medesima, frequentata dai loro figli, sono riportate attraverso i seguenti grafici.

Ciò che appare manifesto, dal punto di vista dei genitori, è che vi è un sostanziale riconoscimento di coerenza nell'applicazione normativa da parte dei docenti, con una frequenza pari a 5/6, come allo stesso modo rispetto alla coordinatrice, trovando sintonia con l'opinione delle famiglie. Tuttavia, si evince che 6/6 professori dicono di conoscere il Regolamento della scuola e 5/6 il PTOF.

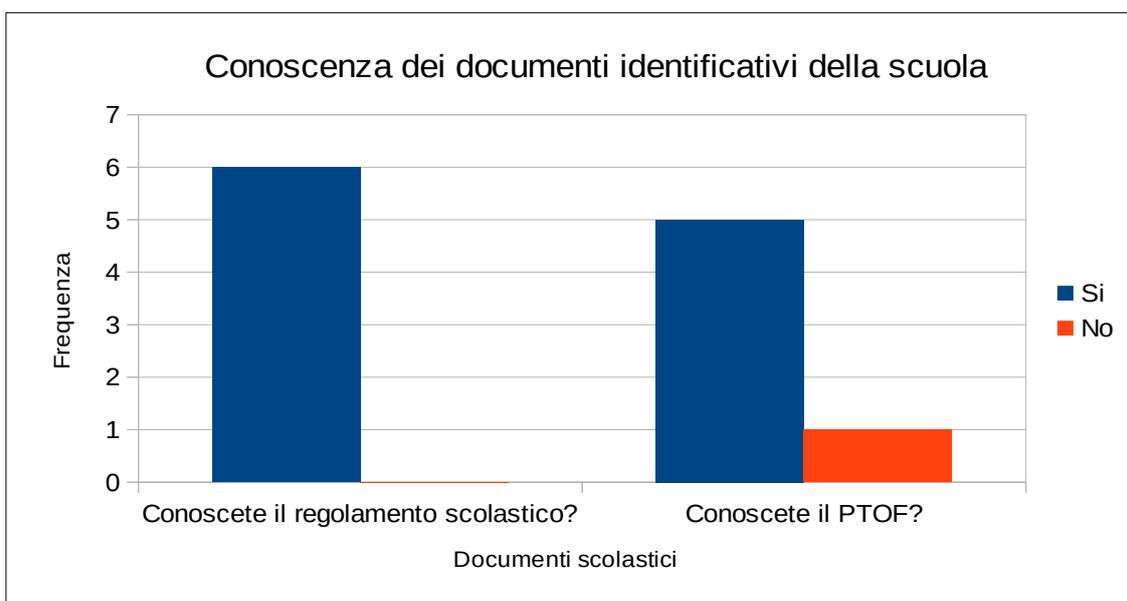


Grafico 24: Frequenze di risposta dei professori della scuola secondaria di primo grado rispetto la loro conoscenza del Regolamento e PTOF

L'opinione dei docenti per ciò che concerne il livello di attenzione dato alle famiglie si accorda con quanto percepito dai genitori stessi: standard attentivi elevanti da parte di tutte le figure educative considerate. Inoltre, è visibile che le frequenze di risposta sono maggiori per il massimo grado di accordo, oltre al fatto che non sono state riportate opinioni negative in alcun caso.

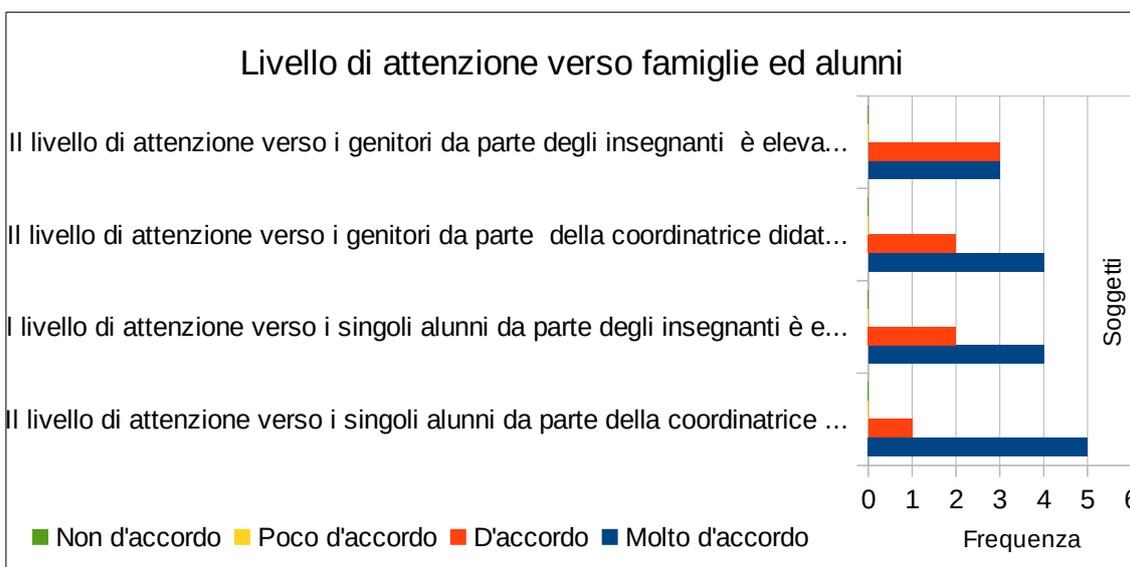


Grafico 25: Grado di accordo dei professori rispetto ai livelli attentivi del personale scolastico verso genitori e alunni

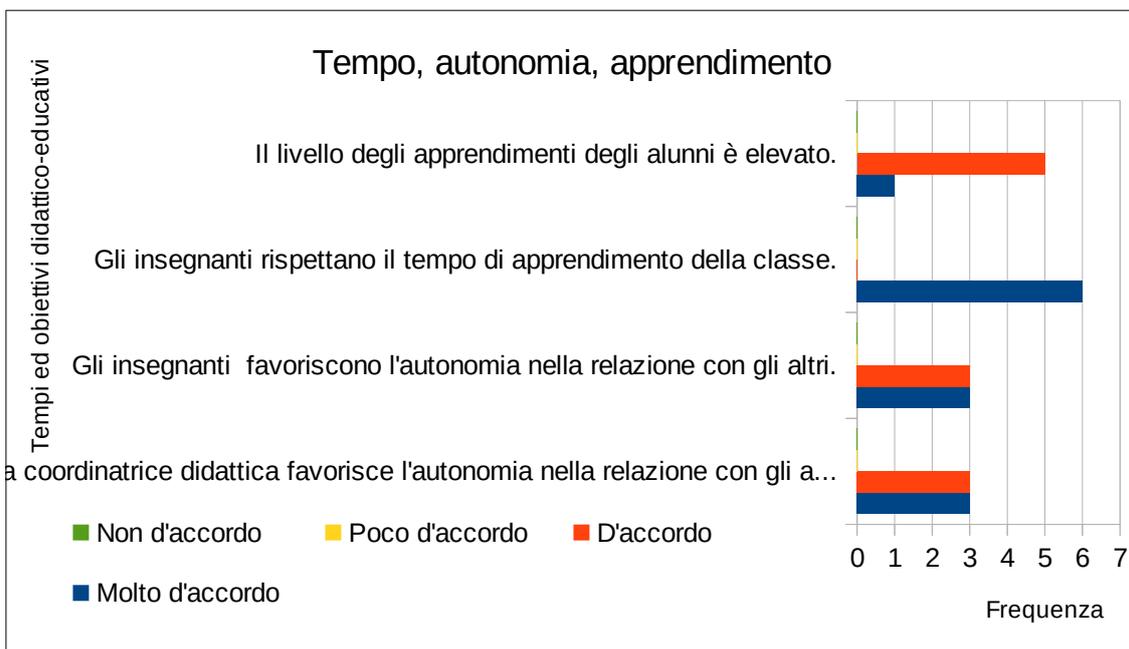


Grafico 26: Grado d'accordo dei professori rispetto obiettivi e tempi d'apprendimento degli alunni rispetto al lavoro del personale scolastico

Osservando le opinioni rispetto agli apprendimenti degli alunni da parte degli insegnanti, si vede che sono concordi nel riconoscere un elevato livello di preparazione, nel rispetto dei tempi della classe da parte degli insegnanti, trovando equilibrio con l'opinione genitoriale. Sempre in sintonia con le famiglie, la totalità ritiene che il corpo docente favorisca l'autonomia relazionale tra i pari, come, allo stesso modo anche la coordinatrice didattica. Tutti i professori ritengono di essere insegnanti motivati e competenti, esprimendo massimo accordo rispetto a questo item, come 5/14 nuclei famigliari.

Davanti ai bisogni espressi dai genitori, coordinatrice e docenti sentono di dare quasi esclusivamente risposta cercando una strategia e delle modalità condivise con la famiglia. La delega alla famiglia viene percepita da 1 solo docente sia da parte della coordinatrice che degli insegnanti. Nessuno sente che vengano date alle famiglie risposte autonome dai professionisti che operano nell'ambiente scolastico in termini didattico-educativi.

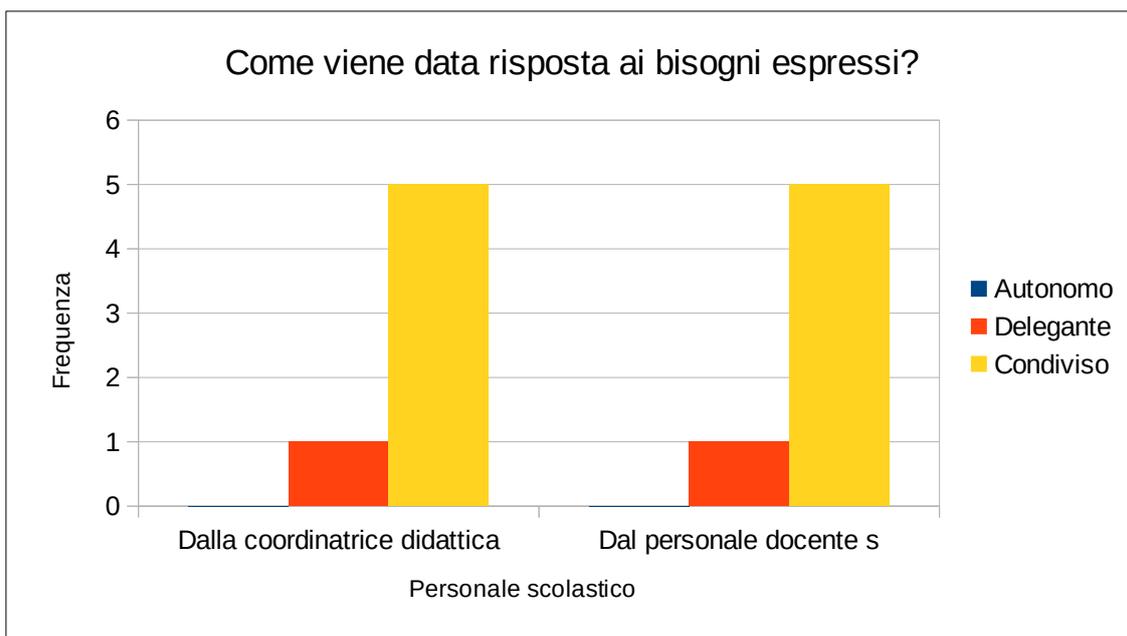


Grafico 27: Espressione della modalità di risposta alle famiglie famiglie della scuola secondaria secondo i docenti

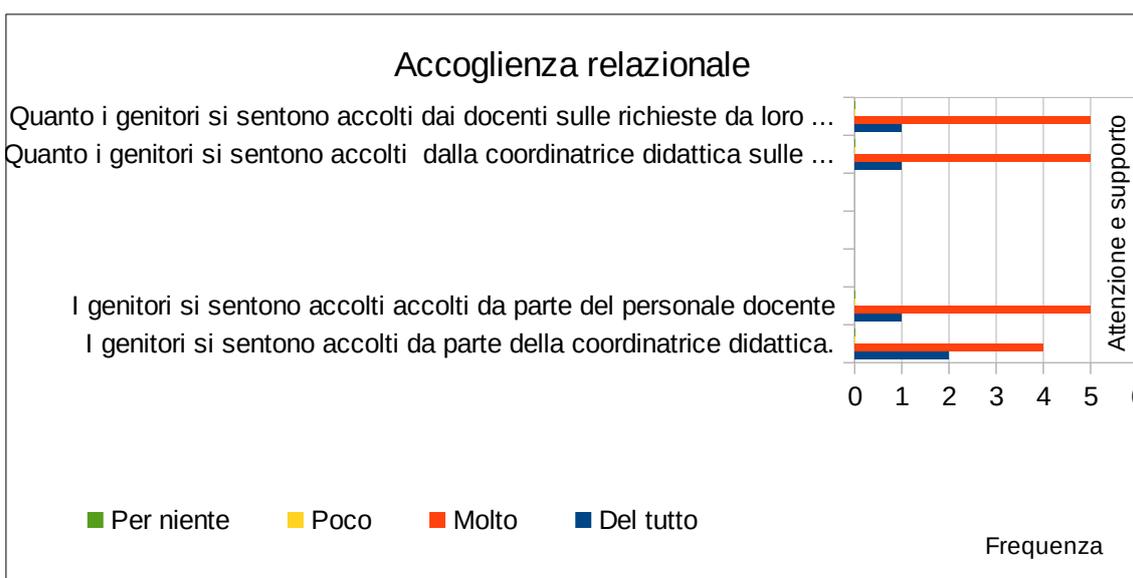


Grafico 28: Frequenze di risposta rispetto l'accoglienza e le richieste formulate dalle famiglie da parte del personale scolastico

Infine, osservando l'ultimo grafico, si può notare che secondo i docenti della scuola secondaria di primo grado i genitori si sentono particolarmente accolti sia da loro che dalla coordinatrice, come molto supportati nelle richieste che pongono loro. Nessuno ritiene di dare poco ascolto o supporto.

4.7 Comunicazione e partecipazione

Il precedente paragrafo ha preso in considerazione gli aspetti che danno forma alla relazione e ne definiscono la qualità¹⁰⁴. In questo, invece, verranno analizzate le relazioni tra scuola e famiglia, guardando con la lente d'ingrandimento le pratiche comunicative e attese nel rispetto reciproco di ruoli e responsabilità.

Lo sguardo sulla partecipazione dei genitori per quanto concerne il miglioramento dell'offerta formativa è quanto ci porta a prendere poi contatto con le pratiche di dialogo tra la scuola e i genitori: in particolar modo l'attenzione viene posta sul colloquio, le assemblee, i ruoli di alcune figure docenti e genitoriali importanti nella vita scolastica quotidiana, gli strumenti utilizzati per l'interazione e la comunicazione passiva.

Infine, ritornando costantemente alla qualità, viene data importanza a come vengono date le informazioni da parte dei professionisti della scuola.

Il colloquio, come strumento, viene analizzato non solo in una prospettiva temporale (frequenza nel tempo, lunghezza, orari...) ma anche nel suo impiego da parte di tutti gli attori adulti che vivono l'ambiente del Campus.

Sono stati presi in considerazione anche altri canali e strumenti comunicativi: si è analizzato il viaggio delle informazioni e quali informazioni passano attraverso le vie istituzionali, come il registro elettronico.

Le figure nodali della comunicazione tra insegnanti e famiglie, quali i rappresentanti dei genitori e i coordinatori di classe sono stati osservati ponendo loro simili quesiti rispetto al ruolo significativo per la comunicazione bidirezionale che mantengono con costanza: ai docenti, in qualità di coordinatori di classe, è stato chiesto per quali ragioni venissero contattati dal rappresentante dei genitori; viceversa, alle famiglie è stato chiesto per quali motivi contattassero i loro rappresentanti. Andando così a ricostruire una via comunicativa quotidiana e rilevante per il contesto.

Le domande sono state poste prevalentemente prevedendo risposte chiuse con un'unica alternativa possibile tra due o con scala di giudizio.

¹⁰⁴ Lawrence-Lightfoot S., (2012), *Il dialogo tra genitori e insegnanti, una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, edizioni junior, Parma

4.7.1 Uno sguardo tra i genitori della scuola primaria

Se andiamo a guardare le risposte dei genitori della scuola primaria Santa Giovanna D'Arco di Vittorio Veneto in merito a quanto sentono di essere considerati, con il loro contributo, nel migliorare l'offerta formativa dai professionisti dell'educazione e formazione, che vi operano, notiamo, attraverso il successivo grafico (Partecipazione dei genitori), che si hanno risposte con maggior frequenza positiva per la coordinatrice e negative per i docenti (11/48 rispetto la coordinatrice e 14/48 per i docenti). Due sole famiglie sentono di partecipare del tutto a migliorare l'offerta formativa della scuola. Possiamo, inoltre, affermare che solo un paio di nuclei famigliari su 15, arrivati nel contesto in un secondo momento, ritengono di essere poco considerati in termini di partecipazione per ciò che concerne l'offerta formativa sia da docenti che coordinatrice.

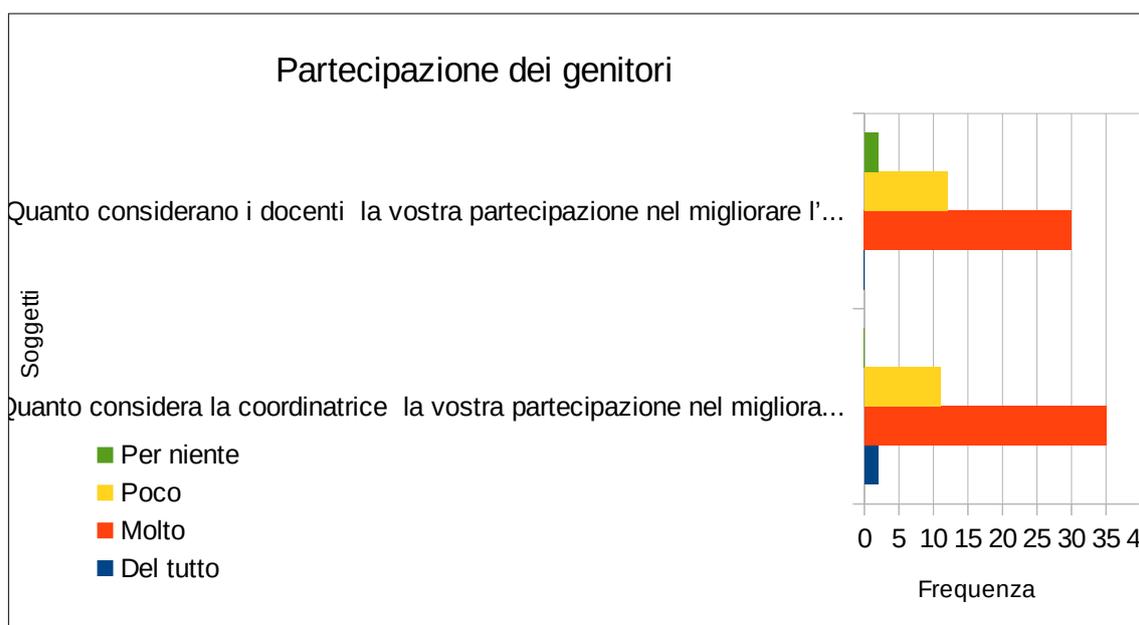


Grafico 29: Grado di considerazione della partecipazione dei genitori nel miglioramento dell'offerta formativa nella scuola primaria

Complessivamente i genitori si ritengono soddisfatti degli orari in cui possono interagire con le figure significative della scuola e di apertura della segreteria didattica. Se consideriamo a frequenza positiva le risposte “molto adeguato” e “adeguato” si coglie che le fasce orarie e la disponibilità della scuola incontrano quelle di vita quotidiana delle famiglie: 42/48 per ciò che concerne l'orario della segreteria didattica, 44/48 i

colloqui con i docenti, 45/48 la coordinatrice didattica, 43/48 le assemblee in cui sono coinvolti i genitori si esprimono in tale direzione.

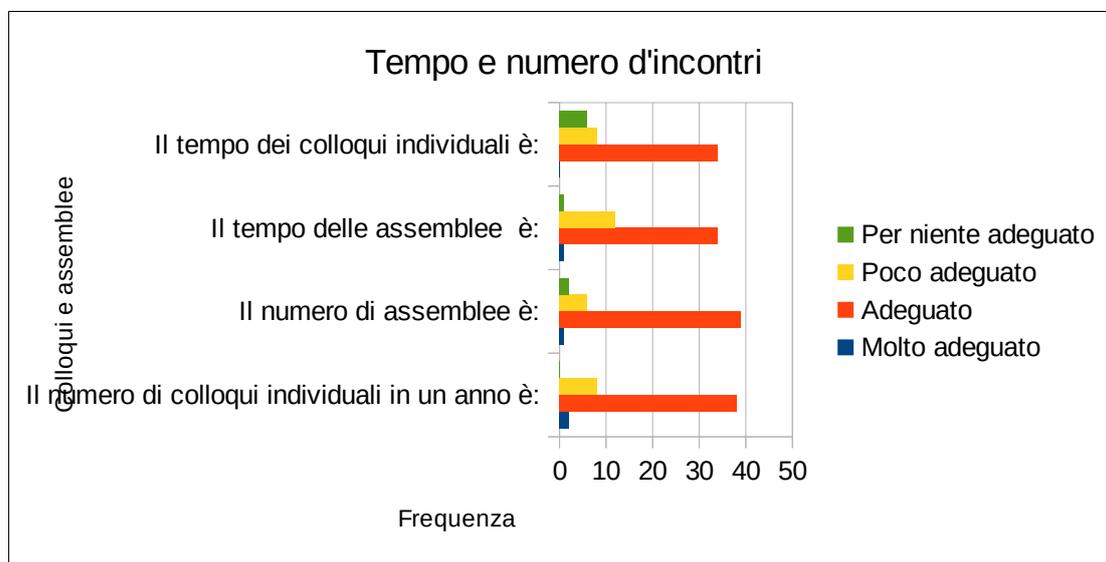


Grafico 31: Grado d'accordo dei genitori per numero e tempo di colloqui e assemblee

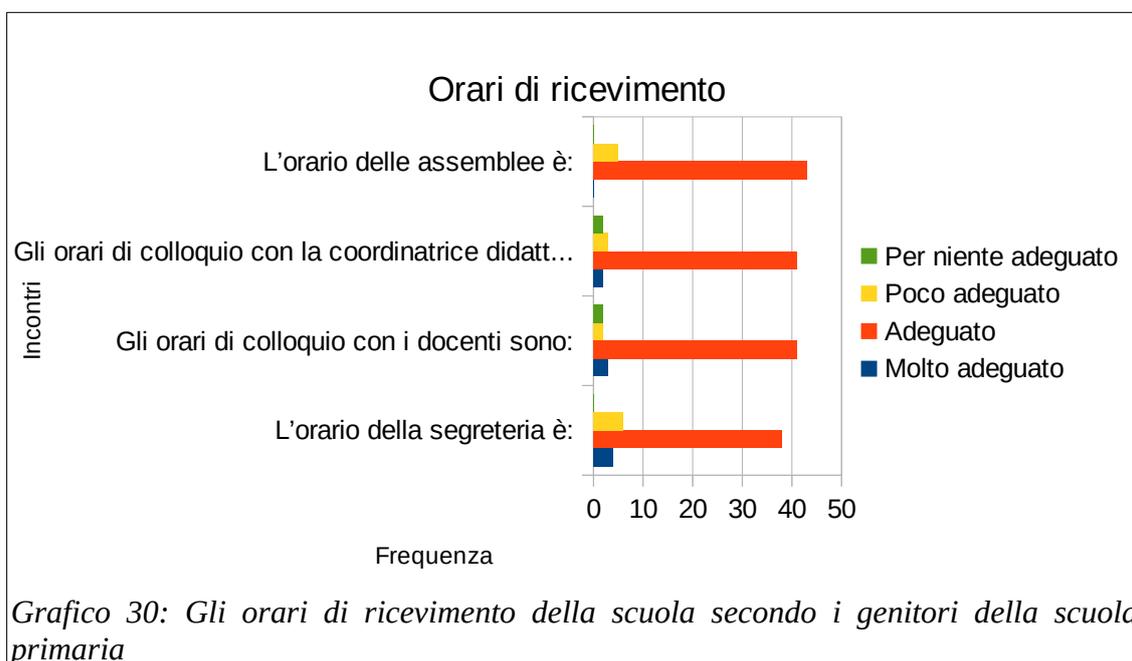


Grafico 30: Gli orari di ricevimento della scuola secondo i genitori della scuola primaria

Se andiamo ad analizzare la numerosità e la durata temporale di colloqui ed assemblee i genitori mostrano un quadro d'opinione più articolato, evidenziando divergenze in modo particolare per ciò che concerne il tempo loro dedicato. Sempre considerando due

risposte negative (“Poco Adeguato” e “Per niente adeguato”) e le due positive, 14/48 famiglie dicono essere poco d’accordo sull’adeguatezza del tempo riservato ai colloqui individuali, 13/48 alle assemblee e 8/48 rispetto alla numerosità prevista per entrambi. Guardando, il gruppo di famiglie che ha iscritto a ciclo avviato il proprio figlio in questo contesto, ci si accorge che 5/15 ritengono i tempi poco adeguati, invece la quasi totalità di esprime in modo soddisfatto rispetto alla numerosità, facendo così emergere che i soggetti poco accordi su tempi e numeri sono da ricercare nel gruppo di coloro che si sono fidati alla scuola sin dall’avvio del ciclo scolastico.

Le tematiche su cui vanno ad articolarsi i colloqui che le famiglie richiedono a docenti e coordinatrice in termini di frequenza, appaiono concentrarsi sulle questioni educativo/relazionali e didattiche. In modo particolare, 23/48 famiglie dichiarano di rivolgersi per questi motivi ai docenti, facendo scendere la frequenza legata alla didattica a 13/48 quando si rivolgono alla coordinatrice. I motivi organizzativi, in cui sono da considerarsi incluse le spese da sostenere, si evidenziano con meno impatto nelle richieste di colloquio: 9/48 poste alla coordinatrice didattica e 5/48 ai docenti. La maggioranza dei rispondenti pare non aver mai richiesto un colloquio rispetto a queste tre aree.

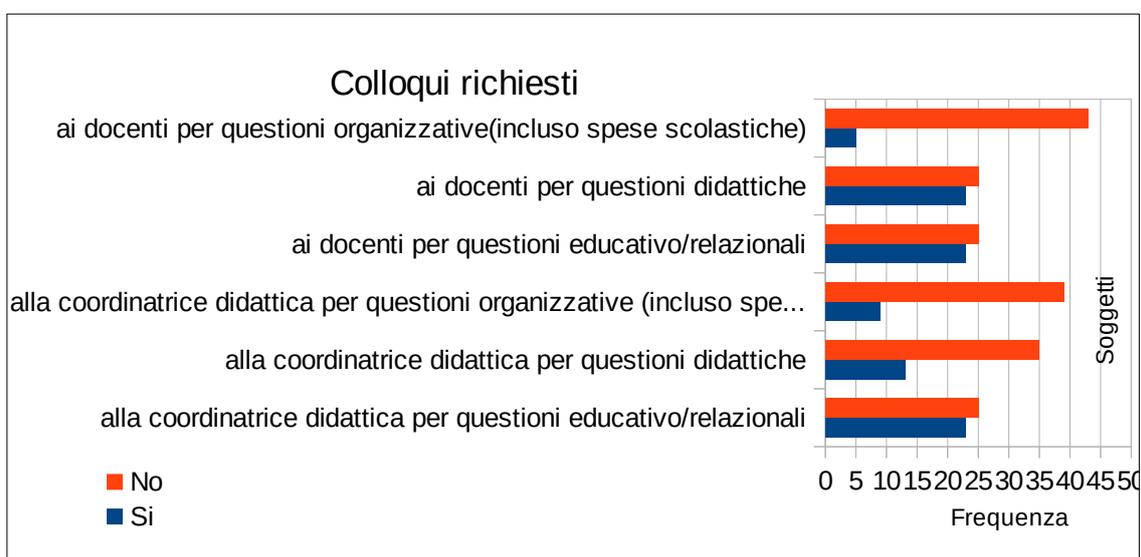


Grafico 32: Colloqui richiesti dai genitori della scuola primaria al personale scolastico

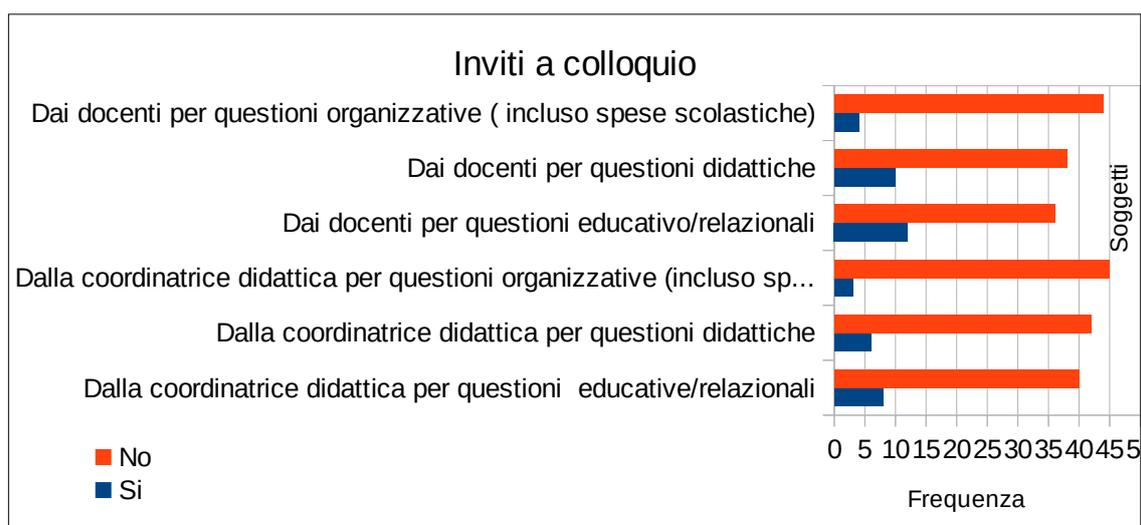


Grafico 33: Richieste di colloquio ai genitori da parte di docenti e coordinatrice didattica

Anche le richieste di invito a colloquio da parte del personale scolastico, docenti e coordinatrice didattica, sembrano essere limitate. Solo per le questioni educativo/relazionali e didattiche le famiglie hanno visto inviti a colloquio con maggior frequenza, in modo più rilevante da parte dei docenti che della coordinatrice. Per ciò che concerne le questioni organizzative i docenti (3/48) paiono sollecitare colloqui quasi con la stessa frequenza della coordinatrice (4/48).

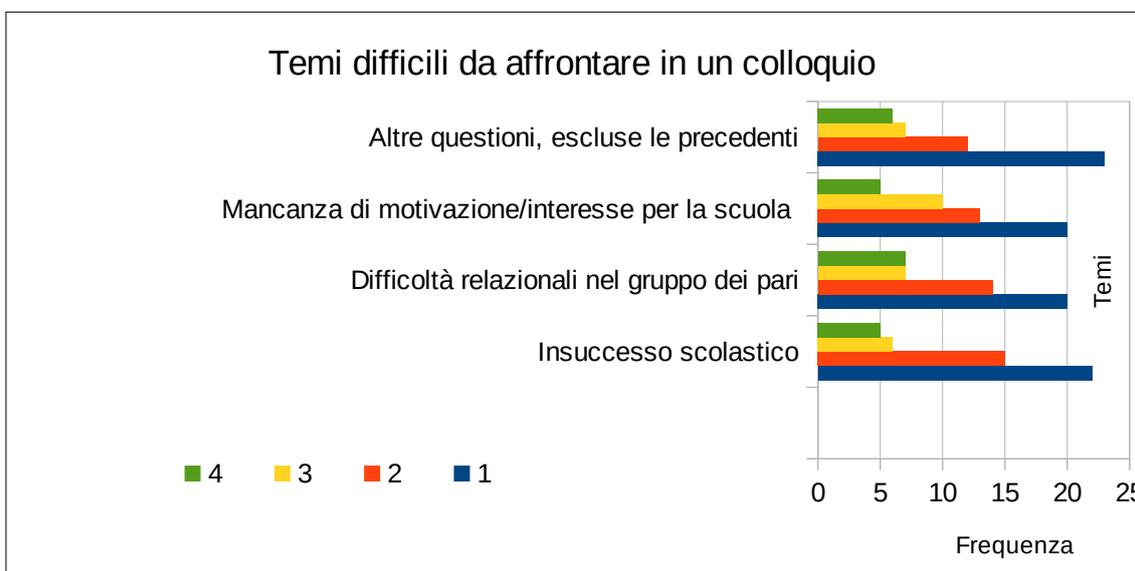


Grafico 34: Grado di posizionamento rispetto alle difficoltà legate all'affrontare alcune tematiche durante i colloqui da parte dei genitori

I temi che generalmente sono trattati durante un colloquio che possono essere fonte di conflitto nella relazione tra insegnanti e genitori¹⁰⁵ sono stati indagati chiedendo di indicare per ciascuna area (insuccesso scolastico, relazione nel gruppo dei pari, motivazione ed interesse e altro), il livello di difficoltà nell'affrontarli, con una scala da 1 a 4, dove per 1 si intende non difficile e 4 molto difficile.

Dai risultati delle risposte dei genitori della scuola primaria si vede che la maggior difficoltà è legata quando si aprono strade in cui l'alunno perde motivazione ed interesse verso gli apprendimenti scolastici. Sempre considerando due variabili positive e due negative, il quadro sembra articolarsi in questo modo: 11/48 vedono difficile da affrontare l'insuccesso scolastico, 14/48 la relazione con i pari e 14/48 altre questioni.

Considerando sempre i due sottogruppi di famiglie, tra chi ha iscritto i propri figli in un anno successivo alla classe prima è emersa una manifestazione di difficoltà con una frequenza pari a 3/11 rispetto all'insuccesso scolastico, 3/14 alla relazione, 5/15 alla mancanza di motivazione ed interesse, 4/13 ad altre questioni. Il confronto su queste aree sembra generare difficoltà in modo proporzionalmente distribuito tra i due sottogruppi: tra chi ha iscritto i propri figli fin dalla prima classe fa emergere questo disagio con una frequenza pari a 8/11 relativamente all'insuccesso scolastico, 11/14 alla relazione tra pari, 10/15 alla mancanza di motivazione ed interesse, 9/14 ad altro.

Volgendo l'attenzione agli strumenti utilizzati dalle famiglie per comunicare ed interagire con la scuola, ci si accorge che i genitori fanno largo uso di quattro strumenti: 37/48 il diario, 36/48 l'e-mail, 34/48 Teams e 32/48 il registro elettronico, una piccola minoranza include il telefono.

¹⁰⁵ Lawrence-Lightfoot S., (2012) *Il dialogo tra genitori e insegnanti, una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, edizioni junior, Parma,; Nigris E., (2002) *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Mondadori, Milano,



Grafico 35: Frequenze di risposta dei motivi di utilizzo del sito della scuola da parte dei genitori della scuola primaria

Il primo canale d'informazione dovrebbe essere costituito dal sito scolastico, accessibile anche a chi non ha figli iscritti e dove possono essere ritrovate indicazioni importanti, quali i contatti più immediati come il numero di telefono e l'e-mail, l'organizzazione del tempo scolastico ed extra-scolastico, la mensa, e di tutto ciò che si può ritrovare nel Campus. Meno della metà dei rispondenti utilizza il sito per avere informazioni sulla mensa e l'organizzazione scolastica o extra-scolastica. Sembra essere più utilizzato, con una frequenza pari a 24/48 per prendere contatti con la scuola. Di questi 23 rispondenti 9 appartengono al gruppo di coloro i quali non hanno iscritto fin dalla classe prima primaria i propri figli in questa scuola. Viene utilizzato sempre da questo sottogruppo con una ancora minore incidenza per i restanti motivi: 3/12 per l'organizzazione scolastica, 3/13 per la mensa, 3/15 per quella extra-scolastica e 3/11 per altre ragioni.

Il registro elettronico è, invece, uno strumento più utilizzato da parte dei genitori. Loro stessi dimostrano con una frequenza pari a 37/38 interesse per gli argomenti e le lezioni svolte a scuola. 29/48 dicono servirsene anche per i compiti assegnati a casa e 40/48 per comunicare ufficialmente con i docenti, 29/48 per altre funzioni. I genitori che hanno inserito il proprio figlio in un secondo momento utilizzano in 8/15 il registro elettronico per essere aggiornati sulle lezioni e gli argomenti svolti in classe oltre che i compiti, 9/15 altro e la quasi totalità (14/15) per comunicare con i docenti.

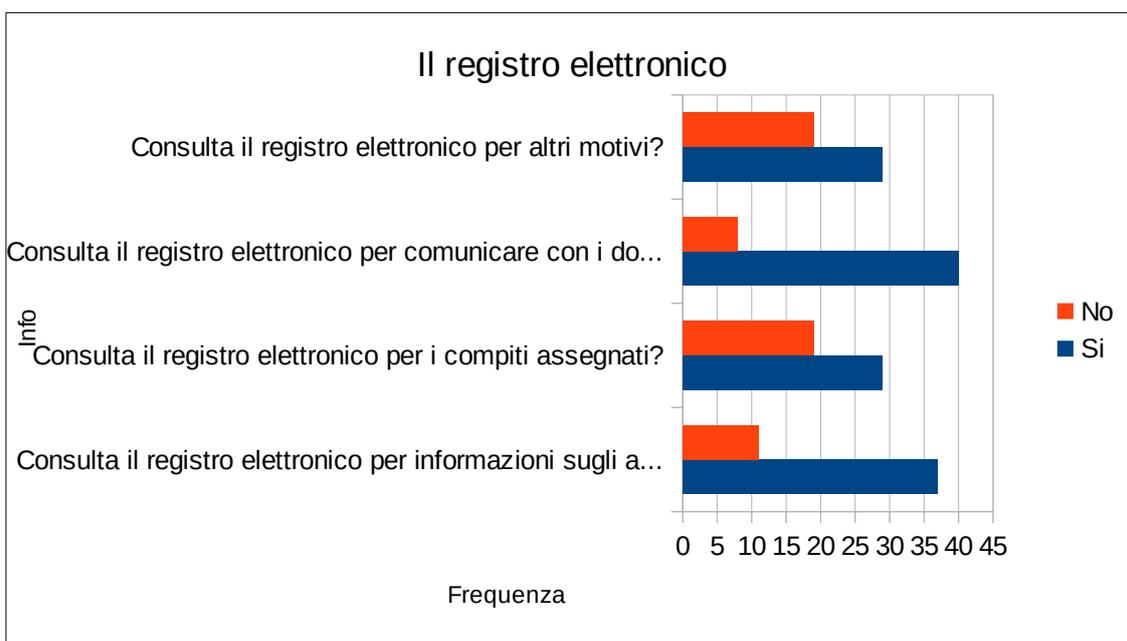


Grafico 36: Frequenze di risposta per ciò che concerne l'utilizzo del registro elettronico da parte delle famiglie della scuola primaria

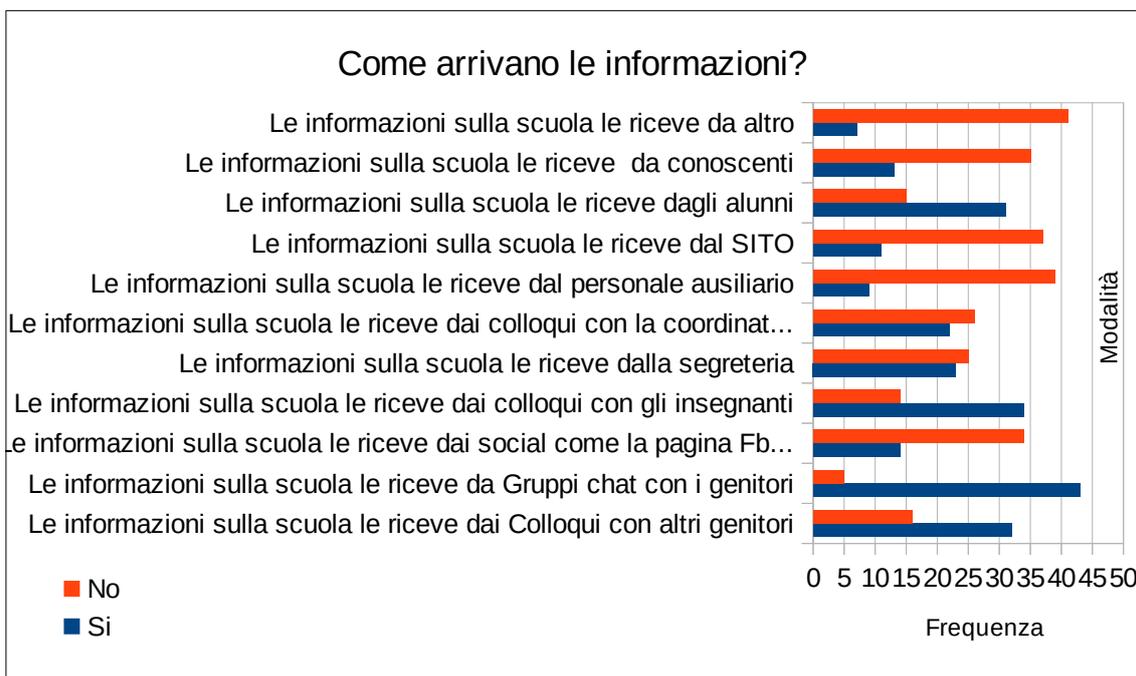


Grafico 37: Fonti da cui i genitori della scuola primaria ricavano le informazioni sulla vita scolastica

Le informazioni complessivamente transitano lungo canali comunicativi diretti tra scuola e famiglia, tuttavia appare evidente come la strada privilegiata sia costituita dai

gruppi chat con altri genitori con una frequenza che si esprime quasi alla totalità. Le informazioni vengono ricevute con una frequenza simile dagli altri genitori (32/48, dagli insegnanti, 34/48, e dagli alunni 33/48. Per la maggioranza dei rispondenti la coordinatrice didattica e la segreteria non rappresentano fonti di informazione, relativamente alla prima con una frequenza negativa pari a 25/48 e la seconda 26/48. Il personale ausiliario, il sito ed altre fonti non sono ciò da cui i genitori dicono di ricevere informazioni, forse poco più rilevanti sono i conoscenti con una frequenza pari a 13/48 e i social. Tra le risposte dei 15 genitori che hanno iscritto i figli in un secondo momento il canale privilegiato resta sempre il gruppo chat con gli altri genitori, sembra non essere calcolato quello potenziale del personale ausiliario, infatti in un solo caso su 15 viene riportato in modo affermativo. Questo sottogruppo incide con sole 4/33 risposte per quanto concerne le informazioni riportate dagli alunni.

Il rapporto tra genitori e scuola nella comunicazione si avvale anche della figura del loro rappresentante. Tra il gruppo di rispondenti 17/48 dichiarano di aver ricoperto tale ruolo, dei quali 9 sarebbero disponibili a continuare a svolgerlo anche in futuro. Il desiderio di partecipazione e collaborazione, tuttavia aumenta se guardiamo complessivamente al gruppo di genitori, in quanto altri 5 darebbero la loro disponibilità. Coloro che non hanno mai ricoperto tale ruolo dicono di avvalersi sempre o spesso di tale figura quando ci sono situazioni che riguardano problematiche legate alla didattica in 10 casi su 31, 11/31 quando concerne il gruppo dei pari e 14/31 per l'organizzazione scolastica, 5 nuclei famigliari rispondono in modo affermativo (spesso) per la relazione con i docenti. I genitori raccontano di ricorrere poco all'aiuto del rappresentante (14/31 in quasi tutti gli item), mentre 6/31 rispetto alla didattica, 9/31 per le relazioni nel gruppo dei pari, 9/31 per quelle con i docenti e 3/31 per l'organizzazione scolastica di non servirsene affatto.

Rispetto alla comunicazione diretta tra famiglie e scuola, invece, in modo particolare tra insegnanti-genitori e coordinatrice-genitori, coloro che detengono la patria potestà sugli alunni dicono che complessivamente sia adeguata in termini di chiarezza, completezza e tempestività. 9/10 famiglie dicono che la comunicazione della coordinatrice didattica sia completamente adeguata, come lo stesso numero la ritiene

poco/non adeguata. 8/10 famiglie si esprimono allo stesso modo per ciò che concerne i docenti.

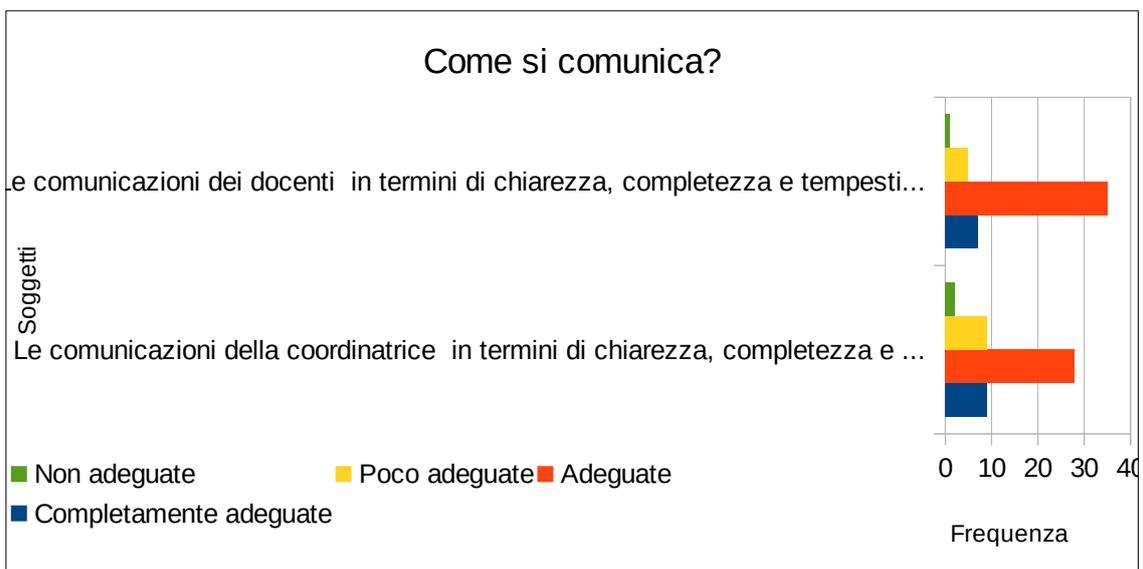


Grafico 38: Come viene percepita la comunicazione del personale scolastico dai genitori in termini di chiarezza, completezza e tempestività

4.7.1 Uno sguardo tra i maestri della scuola primaria

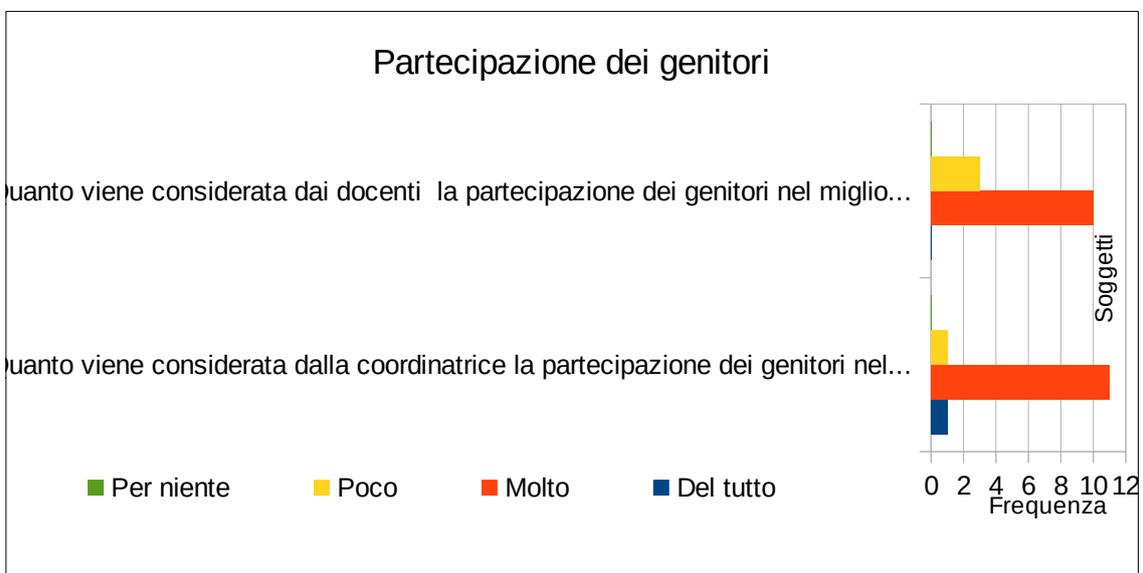


Grafico 39: Quanto ritengono sia considerata la partecipazione dei genitori nel migliorare l'offerta formativa i maestri

Se andiamo a guardare le risposte dei docenti della scuola primaria Santa Giovanna D'Arco di Vittorio Veneto in merito a quanto sentono di considerare la partecipazione dei genitori nel migliorare l'offerta formativa troviamo che si accordano complessivamente con la percezione dei genitori stessi: la maggioranza sostiene che siano molto considerati sia dai docenti che dalla coordinatrice. Anche in questo caso le risposte negative pesano maggiormente verso i docenti stessi che dicono di non considerare la partecipazione delle famiglie in 3 casi su 13. Un solo maestro dice di percepire il coinvolgimento totale da parte della coordinatrice nel considerare la partecipazione dei genitori per migliorare l'offerta formativa della scuola.

Complessivamente gli insegnanti, ritengono che gli orari delle assemblee, dei colloqui con loro e la coordinatrice didattica e della segreteria siano adeguati. Tra i maestri 3/13 ritengono poco adeguato l'orario delle assemblee. Un paio credono che gli orari dei colloqui individuali siano molto adeguati. Tali dati trovano accordo con quanto espresso dai genitori della scuola primaria.

Se andiamo ad analizzare la numerosità e la durata temporale di colloqui ed assemblee, per quanto concerne i docenti, rispecchiando le divergenze emerse tra i genitori, notiamo che 3/13 mostrano di ritenere poco adeguato il numero e il tempo dedicato alle riunioni collettive con le famiglie. La maggioranza, considera comunque adeguato sia il tempo che il numero dei colloqui e delle assemblee. Un solo docente ritiene per nulla adeguato lo spazio temporale dedicato ai colloqui individuali, viceversa due lo considerano molto adeguato.

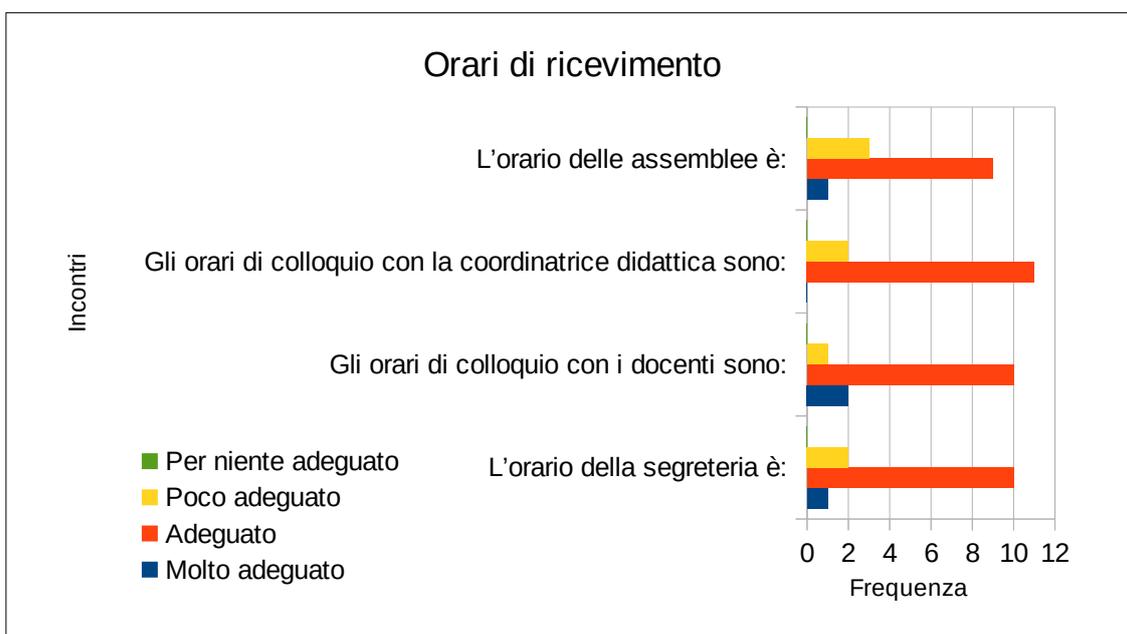


Grafico 40: Grado d'accordo degli insegnanti sugli orari d'incontro e apertura della scuola

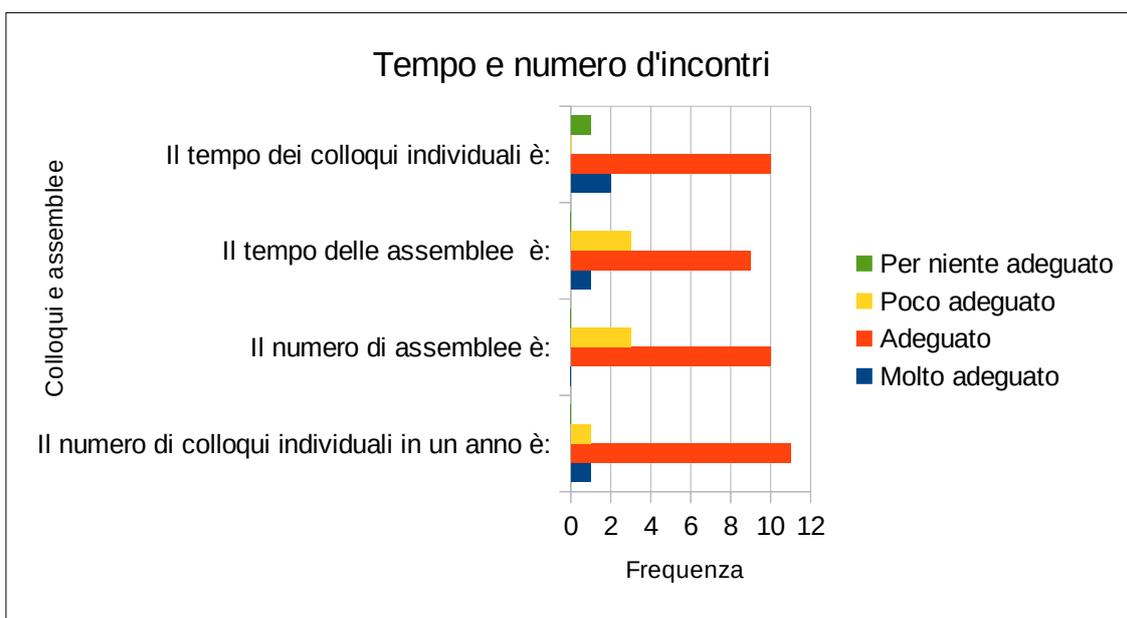


Grafico 41: Grado d'accordo dei docenti su tempo e numero di colloqui ed assemblee

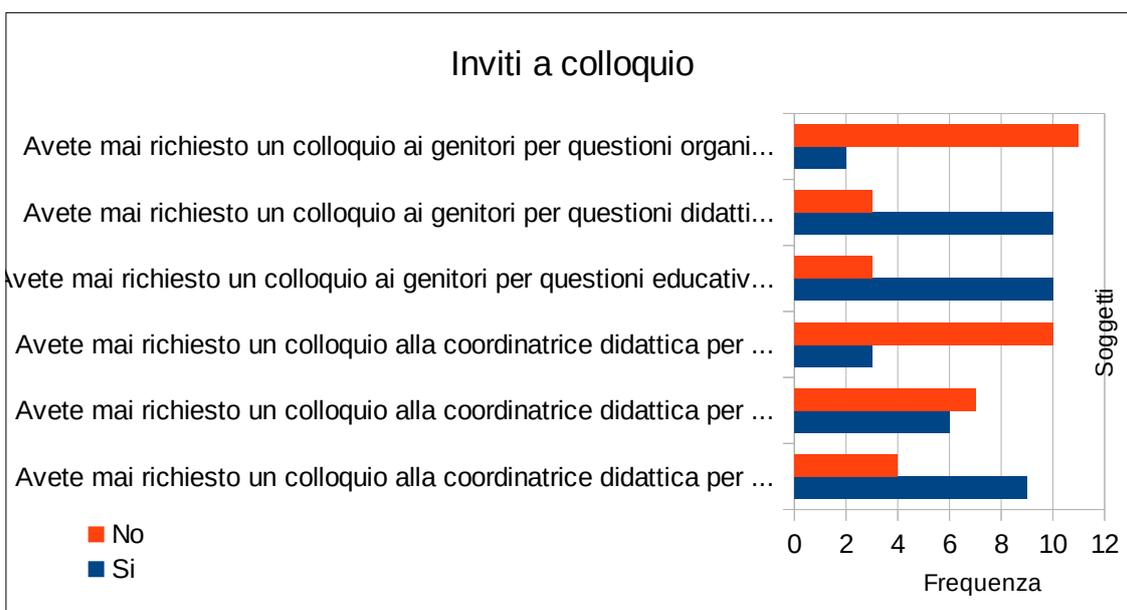


Grafico 42: Colloqui richiesti dai docenti ai genitori e alla coordinatrice didattica in seguito a richieste dei genitori

Le tematiche su cui vanno ad articolarsi i colloqui che i docenti richiedono ai genitori e coordinatrice, dopo una segnalazione ricevuta dalle famiglie, in termini di frequenza, appaiono concentrarsi sulle questioni educativo/relazionali e didattiche, rispecchiando quanto raccontato delle figure genitoriali stesse. In modo particolare, 10/13 maestri dichiarano di invitare a colloquio ai genitori per tali motivi, facendo scendere la frequenza legata all'organizzazione scolastica a 2/13. Si rivolgono alla coordinatrice quando vengono poste loro questioni organizzative da parte delle famiglie in 3/13, per la didattica 6/13. 9/13 dicono, invece, di richiedere un colloquio alla coordinatrice, dopo aver ricevuto i genitori in merito a questioni educativo/relazionali. Emerge qui, una considerazione dei bisogni emersi, condivisa non solo tra docenti e famiglie, ma tra famiglie e tutto il personale della scuola.

Anche le richieste di colloquio da parte dei genitori, che non sembrano essere assenti secondo gli insegnanti, mostrano un quadro più articolato del precedente. I genitori richiedono, prevalentemente, colloqui ai maestri per questioni didattiche (12/13) e relazionali (10/13). Per gli stessi motivi, raccontano di aver ricevuto una richiesta di colloqui dalla coordinatrice dopo una questione posta da un genitore. Le questioni organizzative sembrano non essere motivo prevalente di richiesta di interazione diretta

da parte dei genitori ai docenti, salvo poi che quest'ultimi vedono richieste di colloquio con una frequenza pari a 6/13 da parte della coordinatrice.

I temi che possono essere trattati durante un colloquio che possono essere fonte di conflitto nella relazione tra insegnanti e genitori, sono stati indagati chiedendo di indicare per ciascuna area, insuccesso scolastico, relazione nel gruppo dei pari, motivazione ed interesse e altro, quanto secondo loro possa essere difficile per un genitore affrontarli, con una scala da 1 a 4, dove per 1 si intende non difficile e 4 molto difficile.

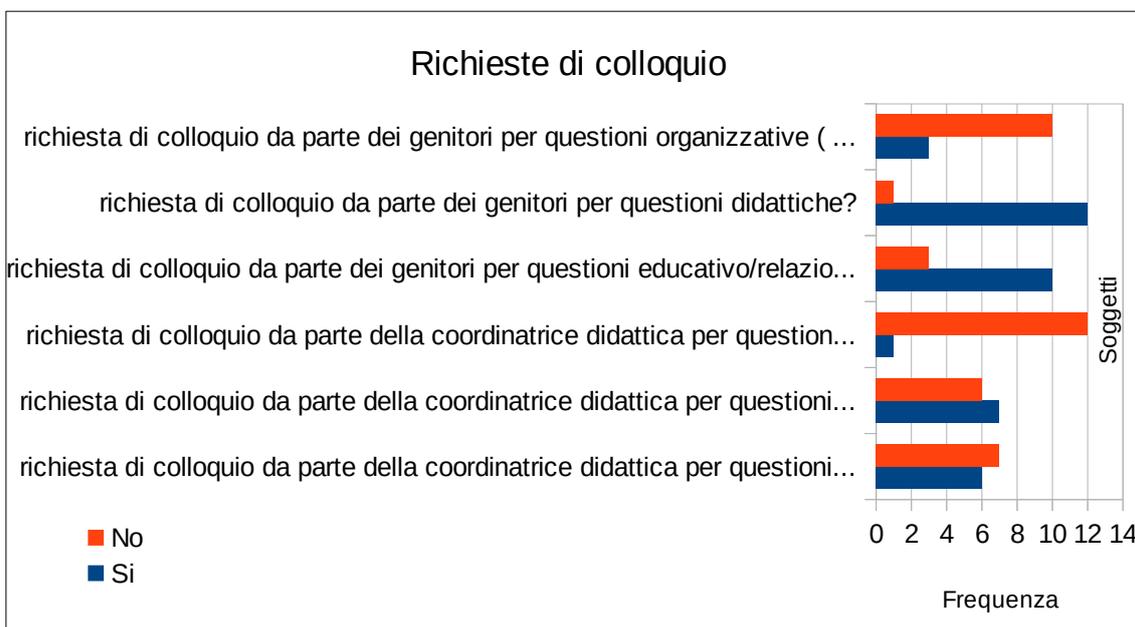


Grafico 43: Richieste di colloquio ricevute ai docenti ricevute dai genitori o dalla coordinatrice, a seguito di richieste formulate dalle famiglie

Dai risultati delle risposte dei docenti della scuola primaria emerge che, dal loro punto di vista, i genitori siano più vulnerabili durante i colloqui quando sia da trattare difficoltà legate alle relazioni nel gruppo dei pari e all'insuccesso scolastico: la prima con una frequenza pari a 9/13 e la seconda di 10/13 (considerando sempre come affermative le risposte 3 e 4), discostandosi lievemente in questo modo dal gruppo dei genitori che in prevalenza dichiaravano difficile affrontare la mancanza di motivazione ed interesse. Tale difficoltà, infatti, viene considerata come punto critico da 7/13 maestri. 5/13 dicono ci siano anche altre tematiche difficili da affrontare.

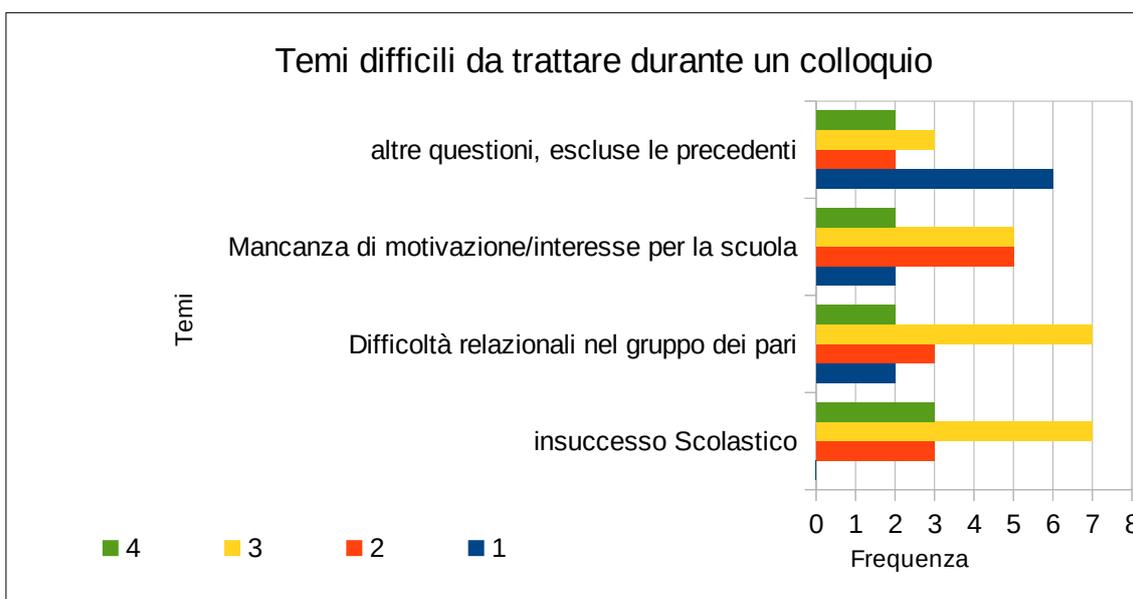


Grafico 44: Opinione dei docenti rispetto alcune aree tematiche che potrebbero risultare di difficile trattazione per i genitori

Spostando l'attenzione agli strumenti utilizzati per comunicare ed interagire con le famiglie ci si accorge che i maestri prediligono l'utilizzo del diario e registro elettronico. Due docenti includono il telefono. Un primo sguardo deve essere posto al primo canale dove si possono individuare importanti informazioni senza dover necessariamente interloquire con il personale scolastico, quali i contatti più immediati come il numero di telefono e l'e-mail, l'organizzazione del tempo scolastico ed extra-scolastico, la mensa, e di tutto ciò che si può ritrovare nel Campus. Ai docenti rispetto a questo strumento è stato chiesto loro di esprimere la propria opinione rispetto al possibile utilizzo fatto dai genitori.

I docenti credono che i genitori utilizzino il sito della scuola per prendere contatti con la stessa (quasi all'unanimità con frequenza pari a 12/13), e in 11/13 ottenere informazioni rispetto all'organizzazione extra-scolastica. 9/13 dicono che possa essere utilizzato anche per avere conoscenze sull'organizzazione scolastica. Una minoranza, 6/13, dice venga utilizzato rispettivamente ad informazioni relative a mensa o altro. L'opinione dei docenti trova accordo con i genitori per ciò che concerne l'uso del sito per avere i contatti della scuola.

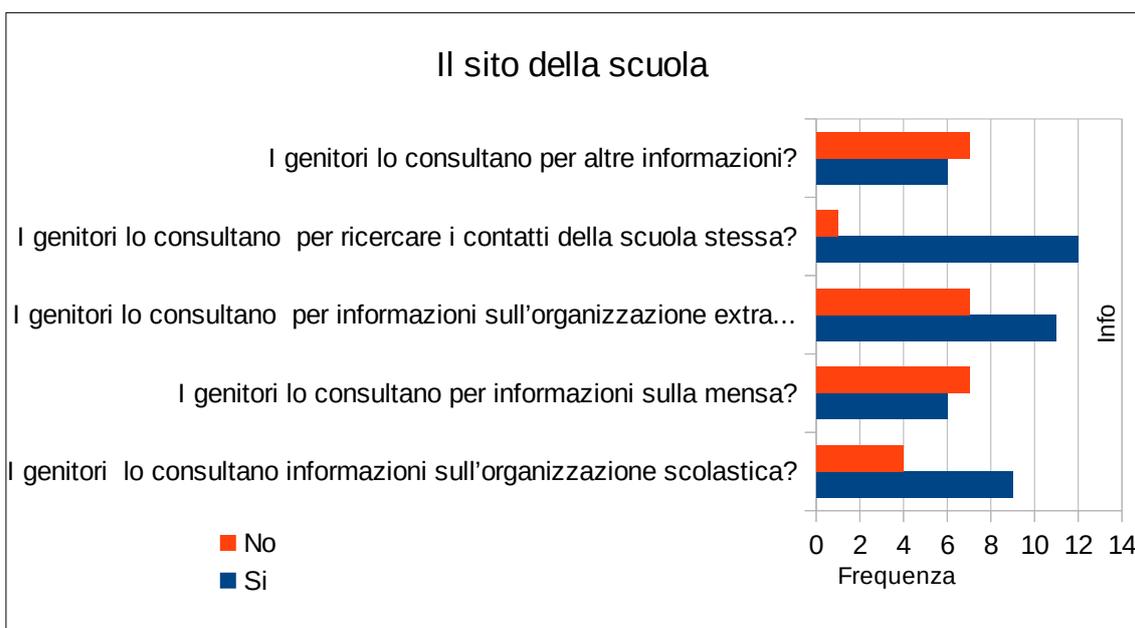


Grafico 45: Opinione dei docenti sull'utilizzo del sito della scuola da parte delle famiglie

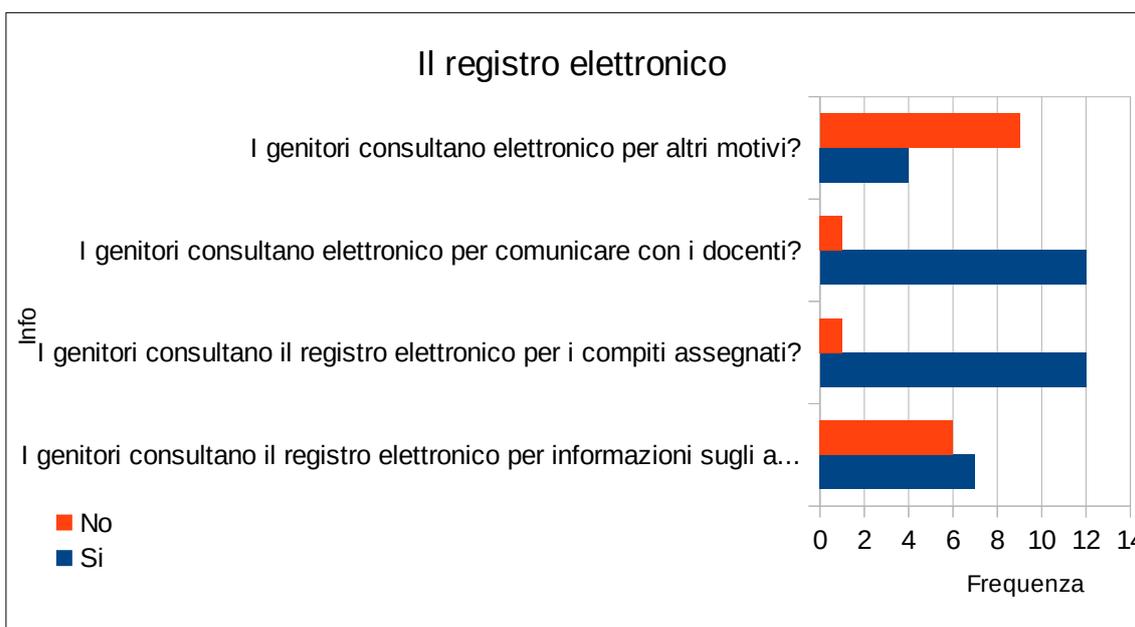


Grafico 46: Opinione dei docenti sull'uso del registro elettronico da parte dei genitori

Il registro elettronico è, invece, uno strumento più utilizzato da parte dei genitori e riconosciuto nel suo utilizzo anche dai docenti. 12/13 docenti della scuola primaria credono che venga usato dai genitori per prendere conoscenza dei compiti assegnati e comunicare con loro, trovando così sintonia con ciò che fanno realmente i genitori. 7/13

maestri è consapevole che le famiglie (37/48) utilizzano questo strumento per seguire il lavoro dei propri figli in classe, rispetto a lezioni ed argomenti svolti, evidenziando quasi una spaccatura a metà rispetto questa condivisione con le famiglie.

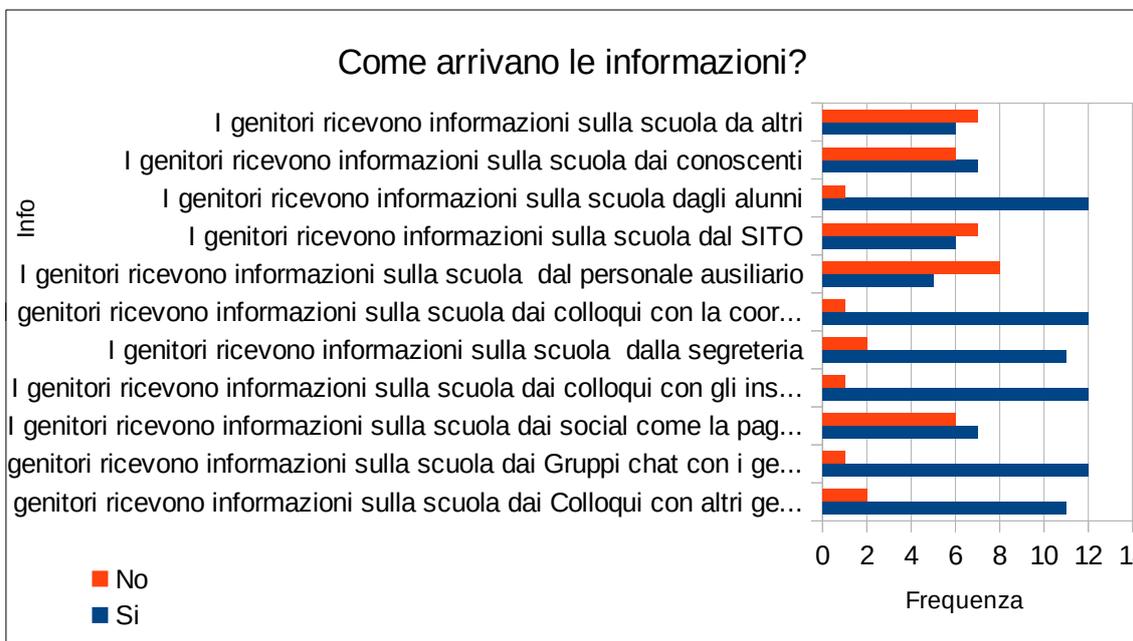


Grafico 47: Le fonti d'informazione per le famiglie secondo i docenti della scuola primaria

Secondo i maestri della scuola Santa Giovanna D'Arco le informazioni transitano sia dai canali diretti della scuola, costituiti sia dai docenti che dalla coordinatrice didattica, ma anche con uguale frequenza, 12/13, attraverso i gruppi chat tra genitori, confermando quanto raccontato dai genitori. Una maggioranza, 11/13, ritiene che le informazioni sulla scuola giungano anche dall'incontro con altri genitori e dalla segreteria, 7/13 dalle pagine dei social della scuola o da conoscenti. Questa maggioranza non viene, però, riscontrata anche tra i genitori.

Sia dalle famiglie che dal personale docente non sono riconosciute le altre fonti, quali il personale ausiliario e il sito della scuola.

Il rapporto tra genitori e scuola nella comunicazione si avvale anche della figura del coordinatore di classe. Tra il gruppo di rispondenti 6/13 dichiarano di esser stati coordinatori di classe, ma solo quattro di loro darebbero disponibilità a ricoprire tale incarico in futuro. Tuttavia, il numero aumenta a 7 se vengono presi in considerazione anche coloro che non hanno mai svolto tale ruolo. Gli insegnanti che sono stati

coordinatori di classe raccontano che la metà di loro a volte ha ricevuto richieste di dialogo da parte dei genitori rispetto alla relazione con i docenti mentre l'altra metà nessuna in tale direzione, 4/6 spesso e 2/6 a volte per le difficoltà emerse nel gruppo dei pari, a volte tutti dicono per l'organizzazione scolastica.

Rispetto alla comunicazione e le informazioni dirette tra scuola e famiglia, in modo particolare tra insegnanti-genitori e coordinatrice-genitori, si è chiesto agli insegnanti come le ritenessero in termini di chiarezza, completezza e tempestività. Anche qui tra famiglie e maestri si può notare una buona sintonia in ciò che è agito da una parte e vissuto dall'altra: la maggioranza ritiene la comunicazione adeguata.

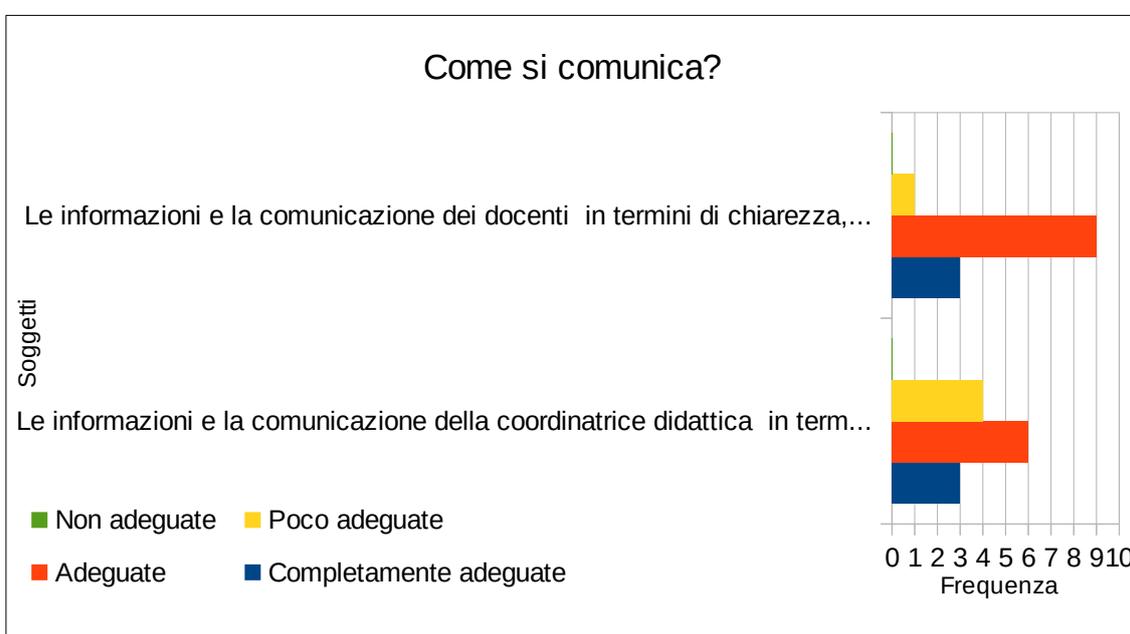


Grafico 48: Opinione dei maestri sulle modalità e tempestività di comunicazione da parte loro e della coordinatrice

4.7.1 Uno sguardo tra i genitori della scuola secondaria di primo grado

Se andiamo a guardare le risposte dei genitori della scuola secondaria Santa Giovanna D'Arco di Vittorio Veneto in merito a quanto sentono di essere considerati, con il loro contributo, nel migliorare l'offerta formativa dai professionisti dell'educazione e formazione, che vi operano, notiamo, attraverso il successivo grafico (n.49), che si

hanno risposte con maggior frequenza positiva per la coordinatrice e negative per i docenti (2/14 sentono poca considerazione nel far partecipare le famiglie da parte loro).

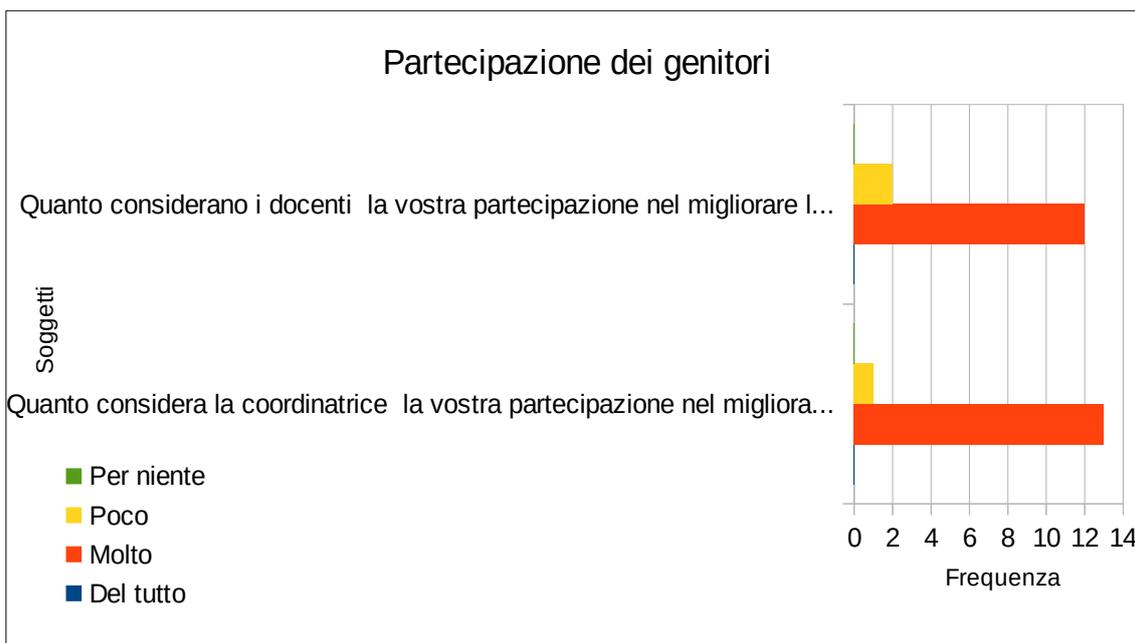


Grafico 49: Quanto sentono di essere partecipi nel migliorare l'offerta formativa della scuola i genitori

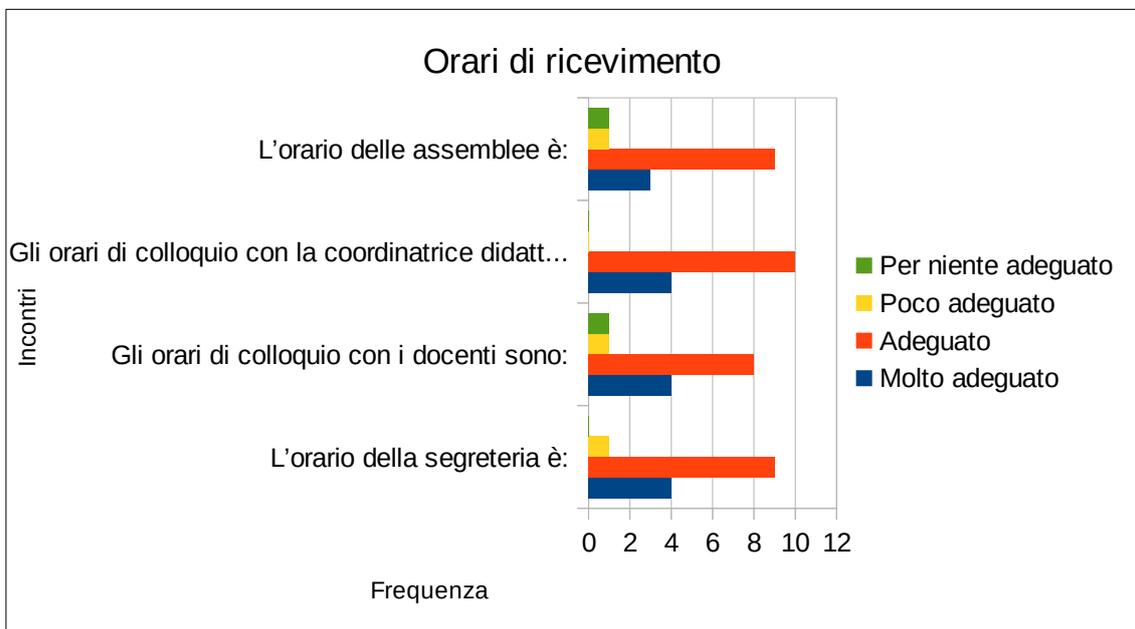


Grafico 50: Opinione delle famiglie sugli orari di ricevimento del personale e della scuola

Complessivamente i genitori ritengono adeguati gli orari in cui possono interagire con le figure significative della scuola e di apertura della segreteria didattica. Se consideriamo a frequenza positiva le risposte “molto adeguato” e “adeguato” si coglie che le fasce orarie e la disponibilità della scuola conciliano quelle di vita quotidiana delle famiglie: 12/14 per ciò che concerne l’orario della segreteria didattica, 12/14 i colloqui con i docenti, 14/14 la coordinatrice didattica, 12/14 le assemblee in cui sono coinvolti i genitori si esprimono in tale direzione. Gli orari di colloquio con la coordinatrice sono ritenuti da tutti i rispondenti adeguati.

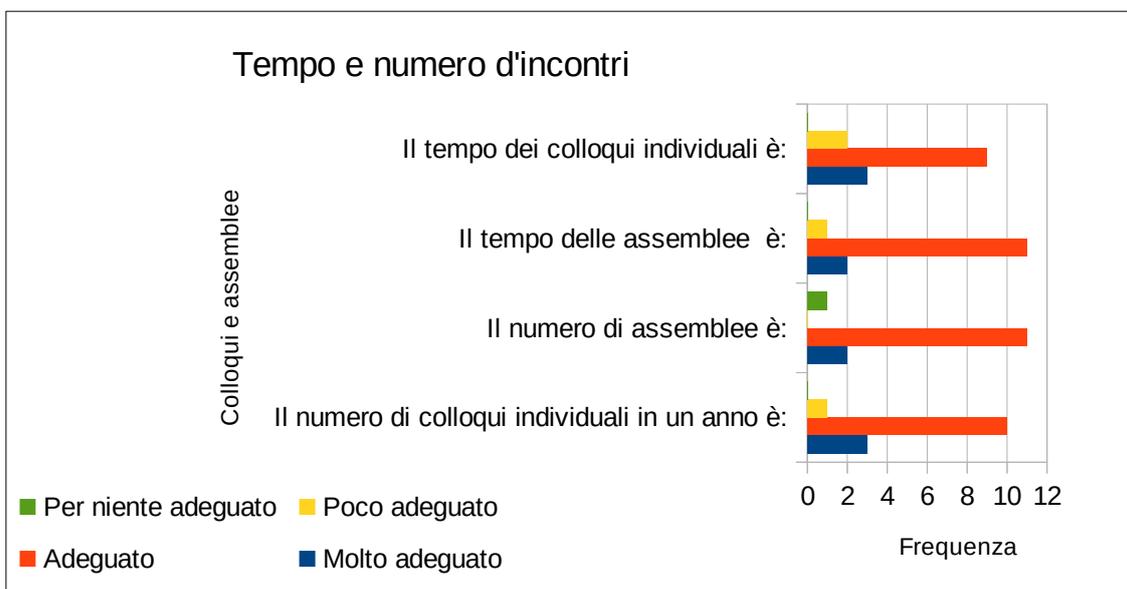


Grafico 51: Cosa pensano rispetto l'adeguatezza di tempo e numero di incontri i genitori

Se andiamo ad analizzare la numerosità e la durata temporale di colloqui ed assemblee i genitori ritengono adeguato il tempo loro dedicato. Sempre considerando due risposte negative (“Poco Adeguato” e “Per niente adeguato”) e le due positive, 12/14 famiglie dicono essere d’accordo sul tempo riservato ai colloqui individuali, 13/14 alle assemblee. All’unanimità ritengono adeguato il numero di assemblee e 13/14 quello dei colloqui individuali.

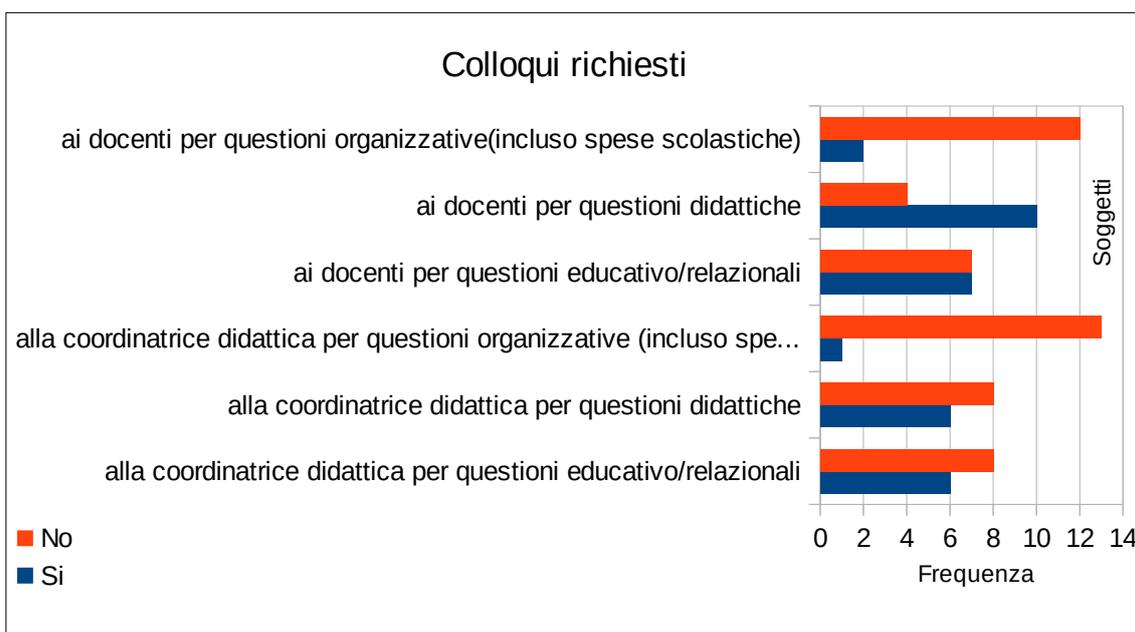


Grafico 52: A chi e per quali motivi i genitori richiedono colloqui?

Le tematiche su cui vanno ad articolarsi i colloqui che le famiglie richiedono ai professori e coordinatrice in termini di frequenza, appaiono concentrarsi sulle questioni didattiche ed educativo/relazionali. In modo particolare, 10/14 famiglie dichiarano di rivolgersi ai docenti per questioni didattiche, la metà dice di richiedere di interloquire con loro per quelle educativo/relazionali. I motivi organizzativi, in cui sono da considerarsi incluse le spese da sostenere, si evidenziano con meno impatto nelle richieste di colloquio: 1/14 posta alla coordinatrice didattica e 2/14 ai docenti. La maggioranza dei partecipanti pare aver richiesto per questi motivi più colloqui ai docenti che alla coordinatrice didattica.

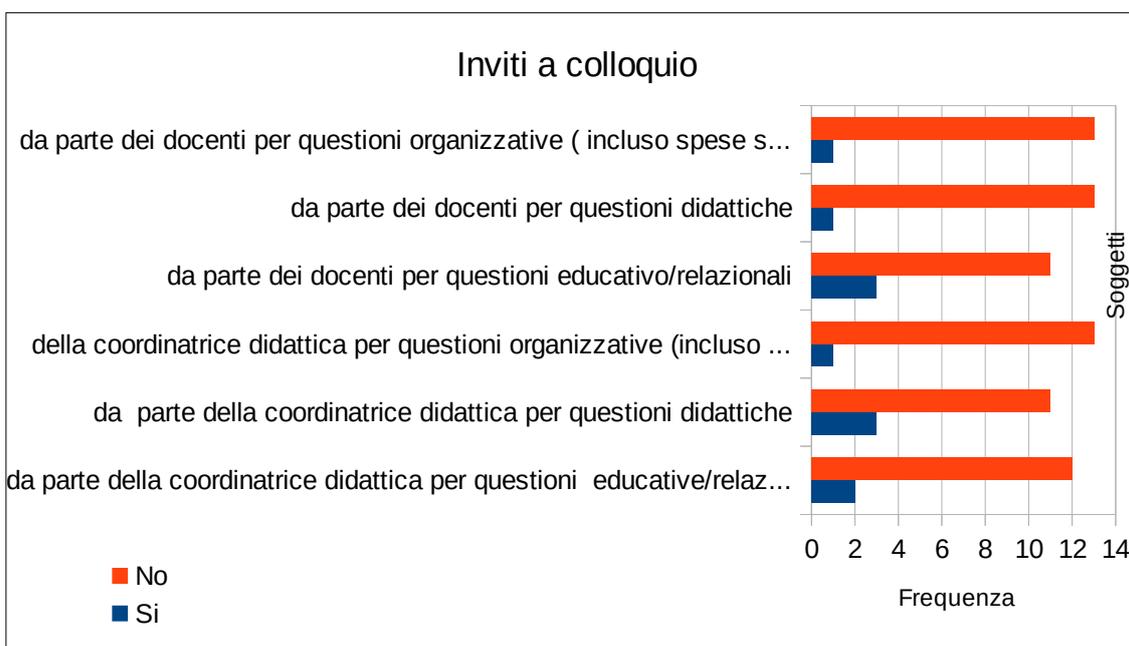


Grafico 53: Da chi ricevono inviti a colloquio i genitori e per quali motivi

Le richieste di invito a colloquio da parte del personale scolastico, docenti e coordinatrice didattica, sembrano essere limitate. Solo per le questioni educativo/relazionali e didattiche le famiglie hanno visto richieste di colloquio con una lieve frequenza: 3/14 per questione educativo/relazionali da parte dei docenti e 3/14 da parte della coordinatrice didattica.

I temi che possono essere trattati durante un colloquio che possono essere fonte di conflitto nella relazione tra insegnanti (o coordinatrice) e genitori sono stati indagati chiedendo di indicare per ciascun tema, quali l'insuccesso scolastico, la relazione nel gruppo dei pari, la mancanza di motivazione ed interesse e altro, il livello di difficoltà nell'affrontarli, con una scala da 1 a 4, dove per 1 si intende non difficile e 4 molto difficile.

Dai risultati delle risposte dei genitori della scuola primaria si vede che la quasi totalità dei genitori non ha difficoltà nell'affrontare questi temi con i docenti o la coordinatrice didattica, in un solo caso una famiglia si esprime in senso opposto per questioni non legate a motivazione, interesse, relazione tra pari ed insuccesso scolastico.

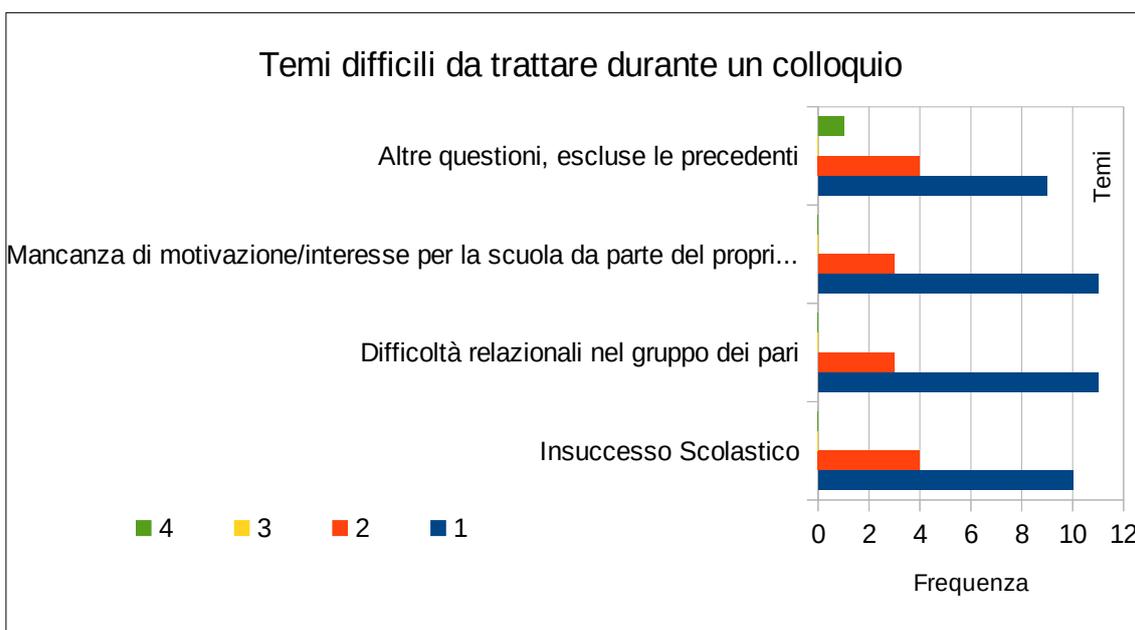


Grafico 54: Come sono alcuni temi da trattare a colloquio per i genitori della scuola secondaria

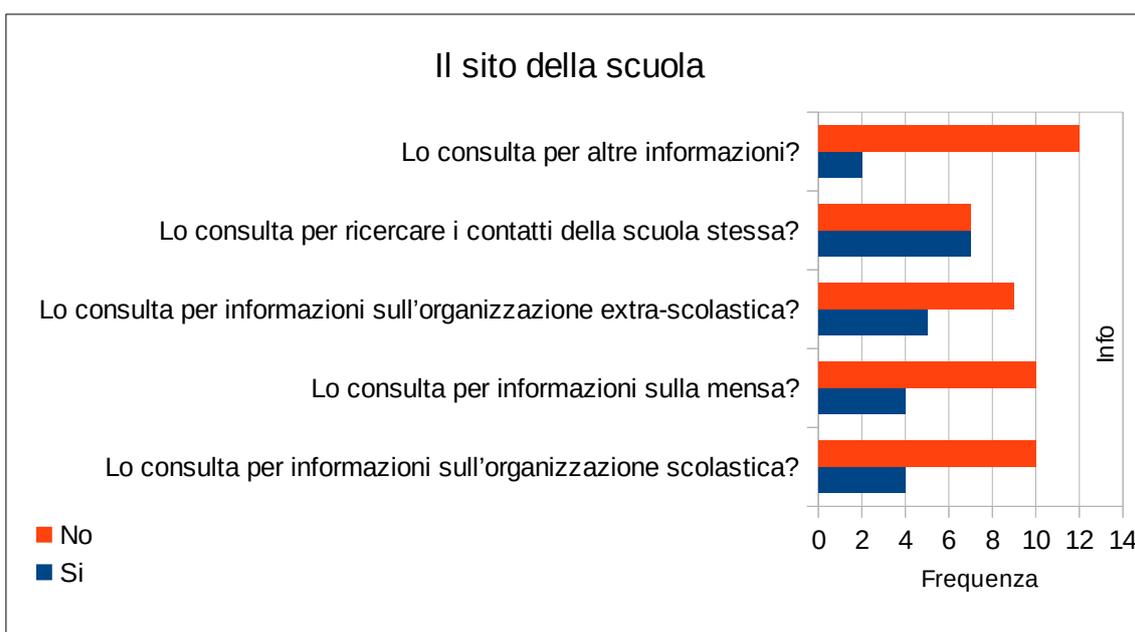


Grafico 55: Regioni per le quali i genitori guardano il sito della scuola

Ponendo l'attenzione agli strumenti utilizzati dalle famiglie per comunicare ed interagire con il Campus, ci si accorge che 12/14 usano il registro elettronico e 10/14 mail, diario e Teams.

Il primo canale, fonte di informazioni dovrebbe essere il sito della scuola, accessibile anche a chi non ha figli iscritti e dove si possono essere ritrovate indicazioni importanti, come i contatti più immediati come il numero di telefono e l'e-mail, l'organizzazione del tempo scolastico ed extra-scolastico, la mensa, e di tutto ciò che vi ci si può ritrovare. Tuttavia, meno della metà dei rispondenti utilizza il sito per avere informazioni sulla mensa e l'organizzazione scolastica o extra-scolastica. Sembra essere più utilizzato, con una frequenza pari a 6/14 per prendere contatti con la scuola.

Il registro elettronico è, invece, uno strumento maggiormente utilizzato da parte dei genitori. Loro stessi, con una frequenza pari a 12/14, dichiarano di servirsene per comunicare con i docenti, 9/14 per prendere visione dei compiti assegnati, 8/14 per essere a conoscenza delle lezioni e degli argomenti svolti in classe o altri motivi.

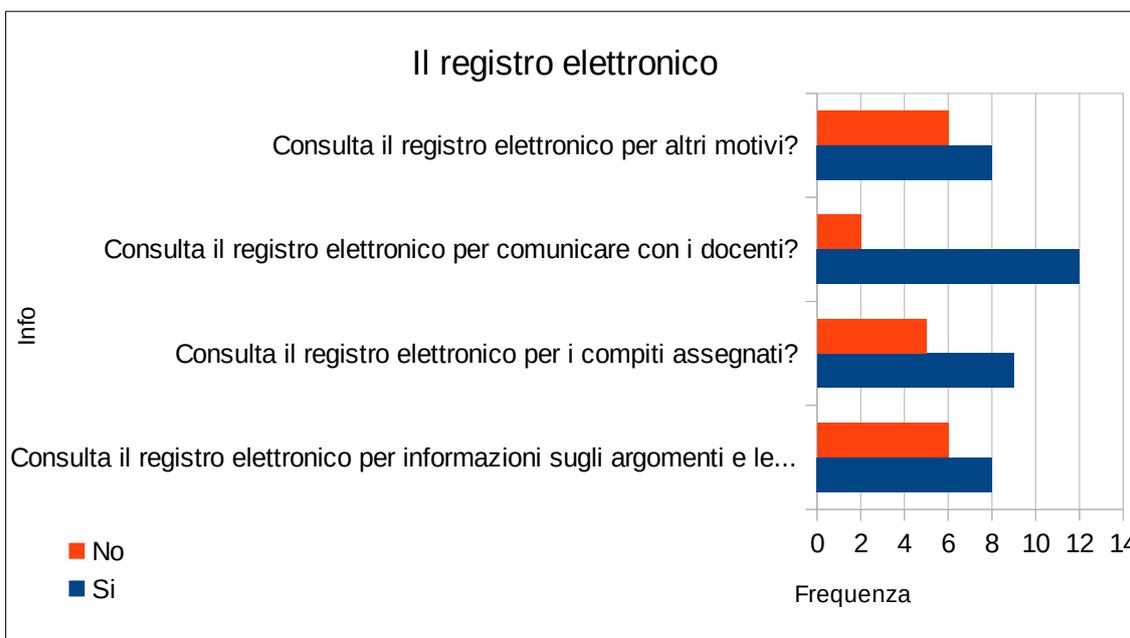


Grafico 56: Motivi per i quali i genitori usano il registro elettronico

Le informazioni complessivamente transitano lungo canali comunicativi diretti tra scuola e famiglia, tuttavia appare evidente come la strada privilegiata sia costituita dai gruppi chat con altri genitori con una frequenza che si esprime quasi alla totalità (13/14). Le informazioni vengono ricevute dalla maggioranza dei genitori (10/14) dalla coordinatrice didattica, per 9/14 dalla segreteria e per la metà dagli alunni che vivono il tempo scuola. Meno della metà dei partecipanti sostiene di riceverle da altri genitori, dal sito della scuola o le pagine social, conoscenti, personale ausiliario o altro.

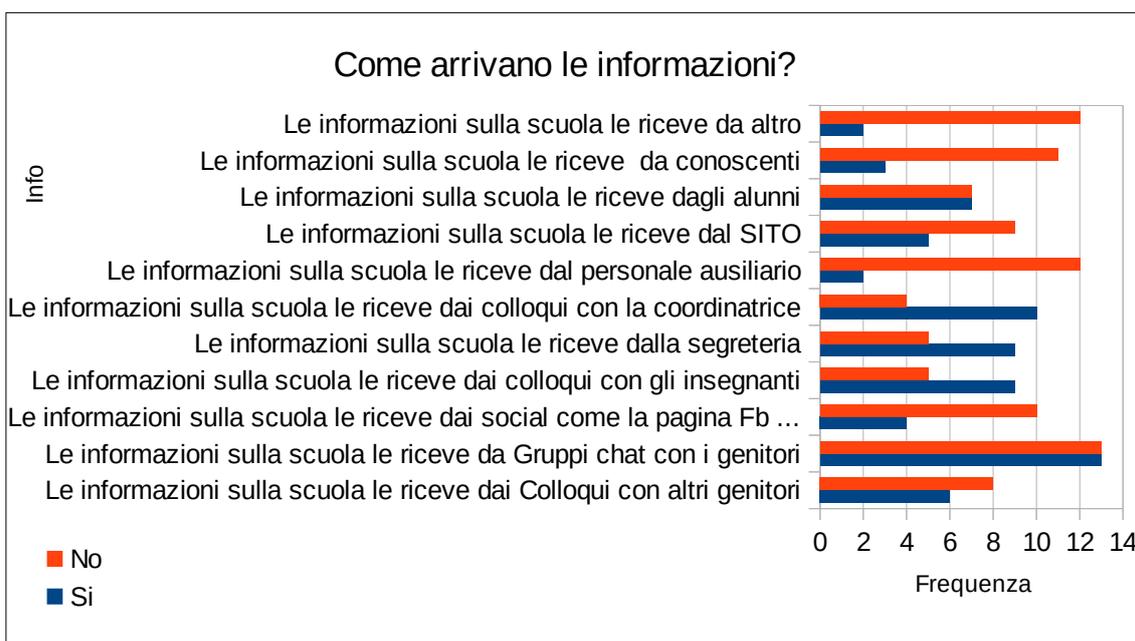


Grafico 57: Le fonti d'informazione per i genitori della scuola secondaria di primo grado

Il rapporto tra scuola e famiglia nella comunicazione si avvale anche della figura del rappresentante dei genitori. Tra il gruppo di rispondenti 8/14 dichiarano di aver ricoperto tale ruolo, dei quali 7 sarebbero disponibili a continuare a svolgerlo anche in futuro.

Coloro che non hanno mai ricoperto tale ruolo dicono di non avvalersi sempre o spesso di tale figura quando ci sono situazioni che riguardano problematiche legate alla didattica, la relazione con i pari, i docenti e l'organizzazione scolastica. Solo un nucleo familiare racconta di rivolgersi spesso al rappresentante dei genitori per problematiche relative alla relazione con i docenti e il gruppo dei pari.

Rispetto alle informazioni e alla comunicazione diretta tra famiglie e scuola, in modo particolare tra insegnanti-genitori e coordinatrice-genitori, coloro che detengono la patria potestà sugli alunni le considerano, all'unanimità, adeguate in termini di chiarezza, completezza e tempestività. 4/14 famiglie credono, inoltre, che informazioni e comunicazione siano completamente adeguate.

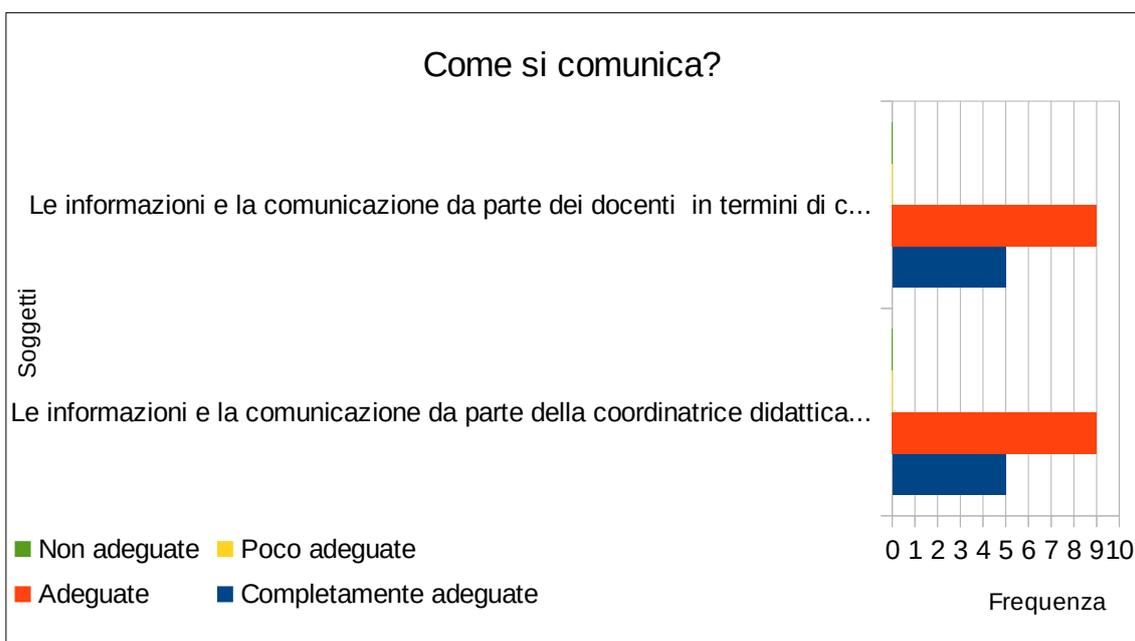


Grafico 58: Come i genitori percepiscono la comunicazione dei docenti e del coordinatore didattico

4.7.1 Uno sguardo tra i professori della scuola secondaria

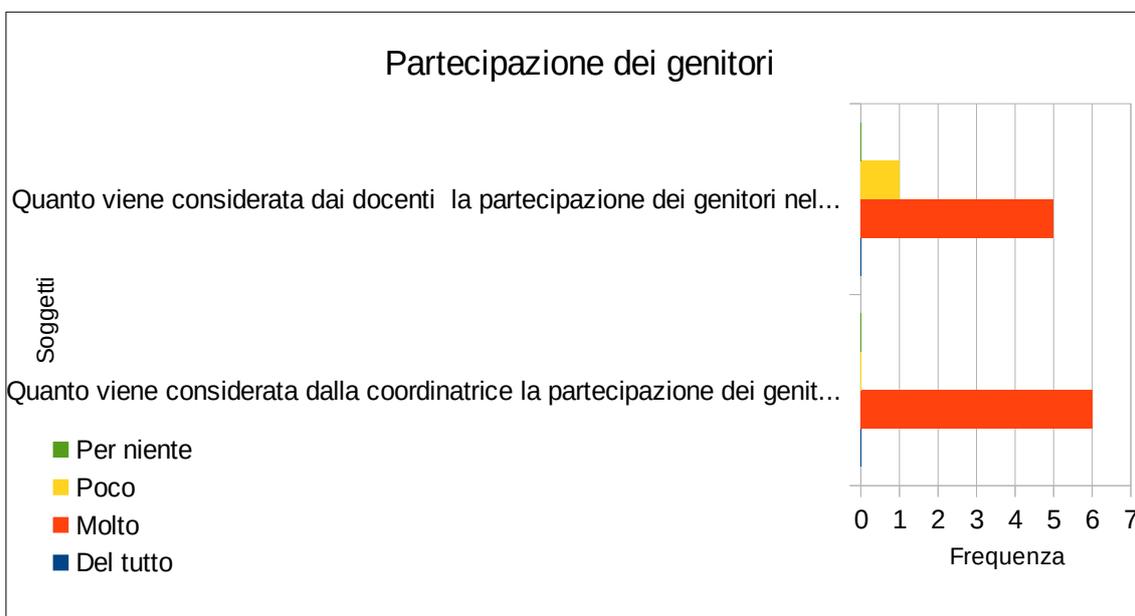


Grafico 59: Quanto i professori ritengono partecipino i genitori nel migliorare l'offerta formativa

Osservando le risposte dei professori della scuola secondaria del Campus San Giuseppe in merito a quanto sentono di considerare la partecipazione dei genitori nel migliorare l'offerta formativa della scuola stessa, troviamo che si accordano complessivamente con la percezione dei genitori stessi: la maggioranza sostiene che siano molto considerati sia dai docenti che dalla coordinatrice. Un solo docente ritiene che siano poco presi in considerazione dagli insegnanti.

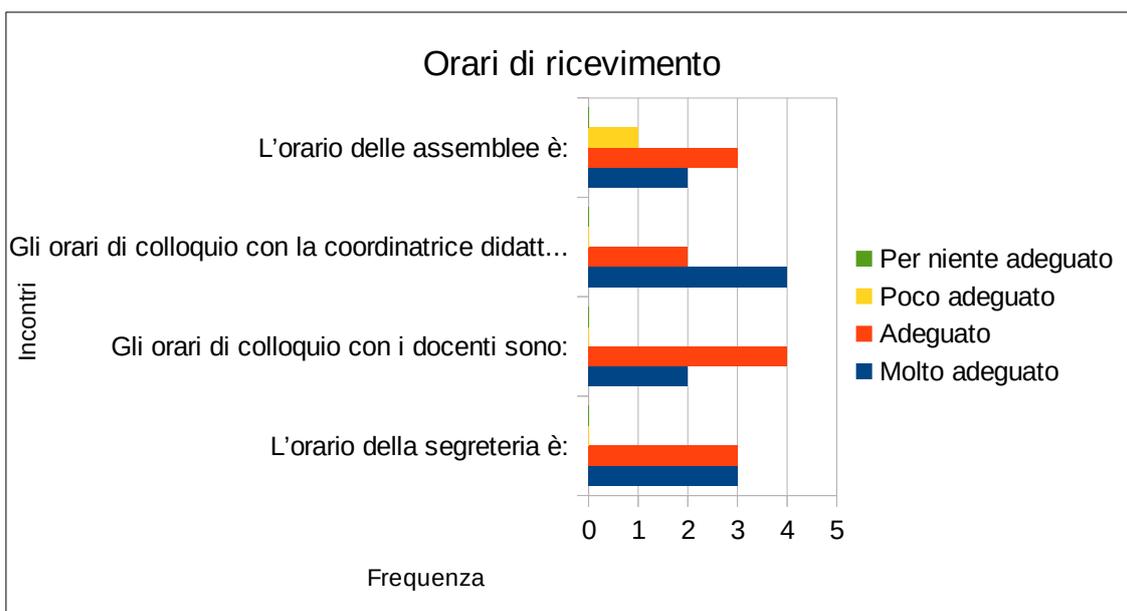


Grafico 60: Opinione dei docenti circa l'orario di ricevimento e apertura della scuola

I docenti partecipanti nel complesso ritengono adeguati gli orari in cui i genitori possono interagire con le figure docenti e la coordinatrice a scuola e quello della segreteria didattica. Se consideriamo come negative le risposte “Per niente adeguato” e “Poco adeguato” e positive le altre due, solo un professore crede poco adeguati gli orari delle assemblee. Globalmente il pensiero degli insegnanti rispecchia l'opinione delle famiglie, in modo particolare rispetto agli orari di colloquio con la coordinatrice didattica dove tutti i genitori sostengono siano adeguati.

Gli insegnanti ritengono che la numerosità e la durata temporale di colloqui ed assemblee siano complessivamente adeguate, rispecchiando, così, il pensiero dei genitori. Sempre considerando due risposte negative (“Poco Adeguato” e “Per niente

adeguato”) e le due positive, solo un docente dice afferma che il numero di assemblee sia poco adeguato. All’unanimità ritengono adeguato il numero e il tempo dei colloqui individuali, oltre che la durata delle assemblee.

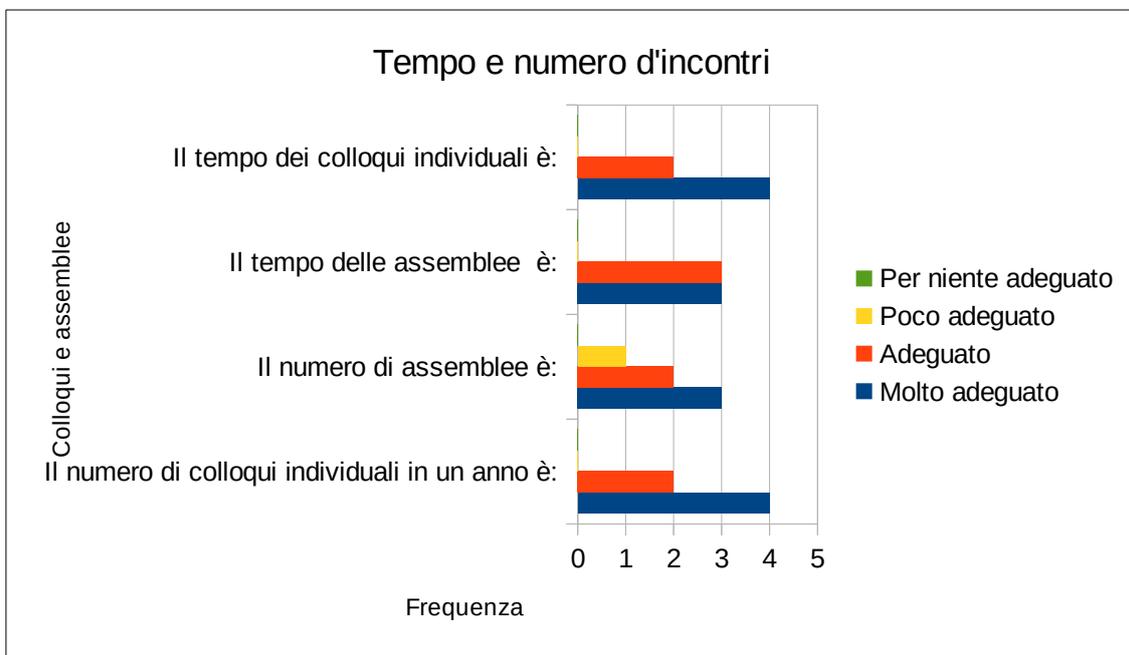


Grafico 61: Opinione dei professori rispetto numero e tempi di colloqui e assemblee

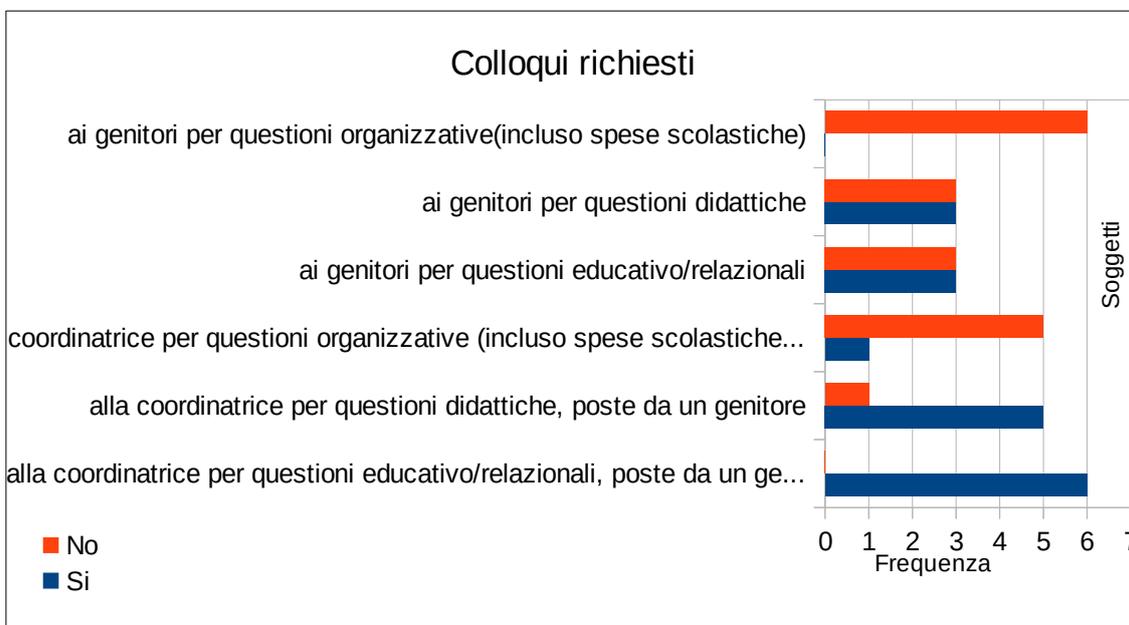


Grafico 62: Colloqui richiesti dai professori alle famiglie e alla coordinatrice didattica, dopo contatto con i genitori degli alunni

I colloqui che i professori della scuola Santa Giovanna D'Arco richiedono sono maggiormente rivolti all'interno della stessa dopo che un genitore ha posto loro alcune osservazioni: si coglie con maggior frequenza la richiesta alla coordinatrice didattica rispetto questioni educativo/relazionali e didattiche. I genitori non vengono contattati dai docenti per le questioni organizzativo-economiche, mentre la metà dichiara di farlo per quanto concerne la didattica e gli aspetti educativo/relazionali, rispecchiando lievemente il quadro dato dalle famiglie.

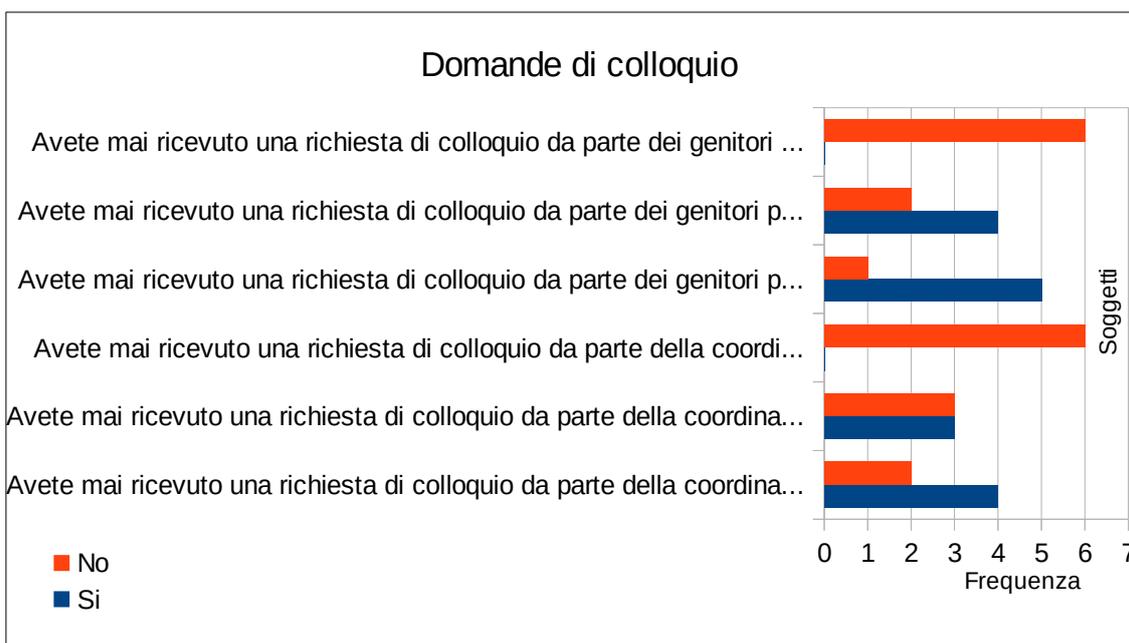


Grafico 63: Richieste di colloquio poste ai professori della scuola Santa Giovanna D'Arco

I motivi per cui i professori della scuola secondaria di primo grado vedono richieste di colloquio da parte delle famiglie o della coordinatrice sono legate ad argomenti di natura didattica o educativo-relazionale. I motivi educativi sono quelli che spingono gli attori a richiedere maggiori contatti con i docenti, mentre quelli organizzativo-economici sono del tutto assenti nei dialoghi tra le parti.

Anche agli insegnanti della scuola secondaria è stata chiesta la loro opinione sui temi che possono essere difficili da trattare per le famiglie in sede di colloquio con loro e la coordinatrice, come l'insuccesso scolastico, la relazione nel gruppo dei pari, la mancanza di motivazione ed interesse e altro. Per ciascun item si è chiesto il livello di difficoltà di trattazione da 1 a 4, dove per 1 si intende non difficile e 4 molto difficile.

Dai risultati delle risposte dei genitori della scuola primaria si vede che totalità dei professori ritiene che per i genitori non ci sono difficoltà nell'affrontare questi temi con i docenti o la coordinatrice didattica, come infatti hanno dichiarato le famiglie.

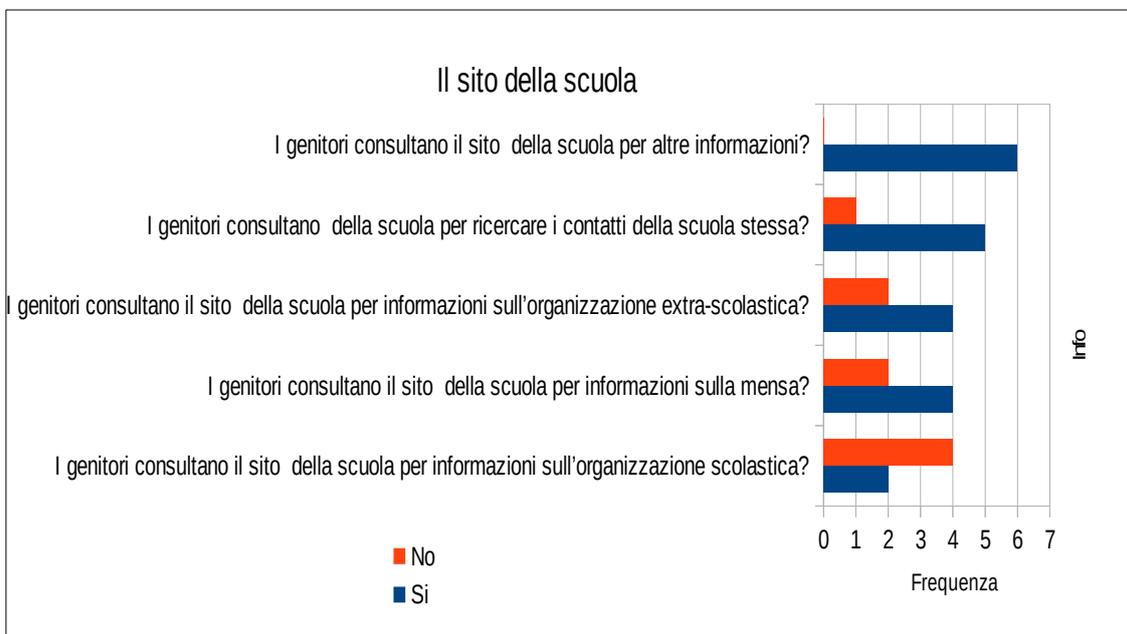


Grafico 64: Opinione dei professori sull'utilizzo del sito della scuola da parte delle famiglie

Ponendo l'attenzione agli strumenti utilizzati dalle famiglie per comunicare ed interagire con il Campus, i professori credono che il primo canale sia costituito dal sito della scuola, accessibile anche a chi non ha figli iscritti e dove possono essere ritrovate informazioni importanti. Per la maggioranza dei docenti viene impiegato per la ricerca di informazioni relative ai contatti scolastici, la mensa e l'organizzazione extra-scolastica o altro. Tuttavia, meno della metà delle famiglie si serve di questo strumento. Il registro elettronico è, invece, uno strumento maggiormente utilizzato da parte dei genitori (12/14, dichiarano di servirsene per comunicare con i docenti, 9/14 per prendere visione dei compiti assegnati, 8/14 per essere a conoscenza delle lezioni e degli argomenti svolti in classe o altri motivi) e i docenti lo riconoscono. Tuttavia, a differenza di quanto credono e probabilmente percepiscono, per la maggioranza dei genitori è usanza guardare cosa viene fatto e spiegato quotidianamente in classe ai loro figli: solo 2 su 6 professori ritengono che per le famiglie il registro elettronico svolga questa importante funzione informativa in merito al percorso svolto.

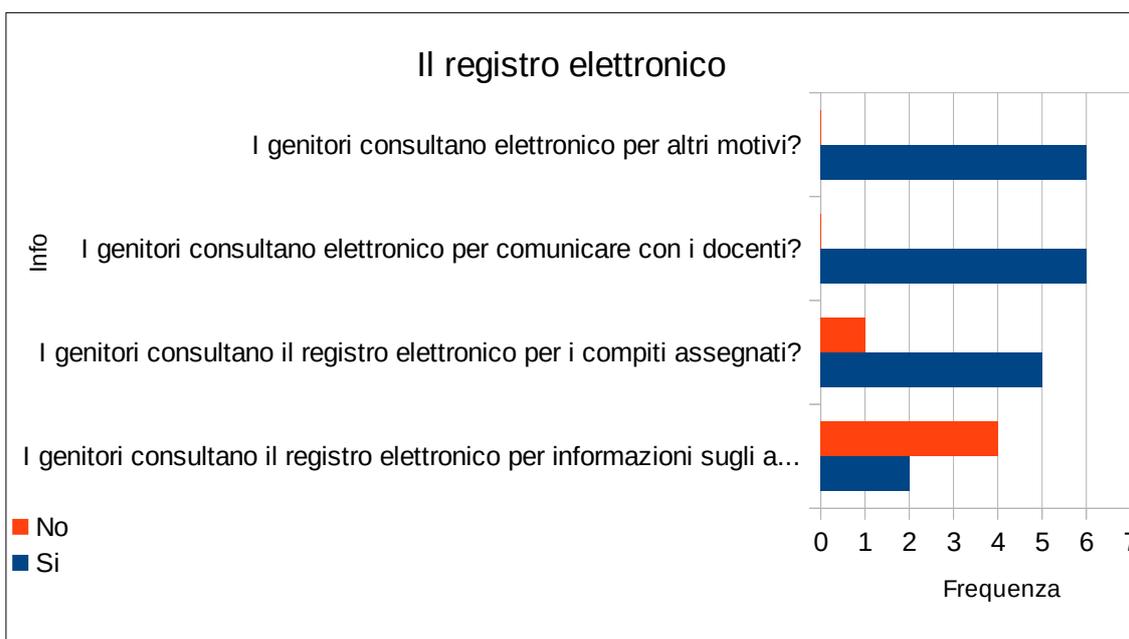


Grafico 65: Come i professori pensano venga consultato il registro elettronico dalle famiglie

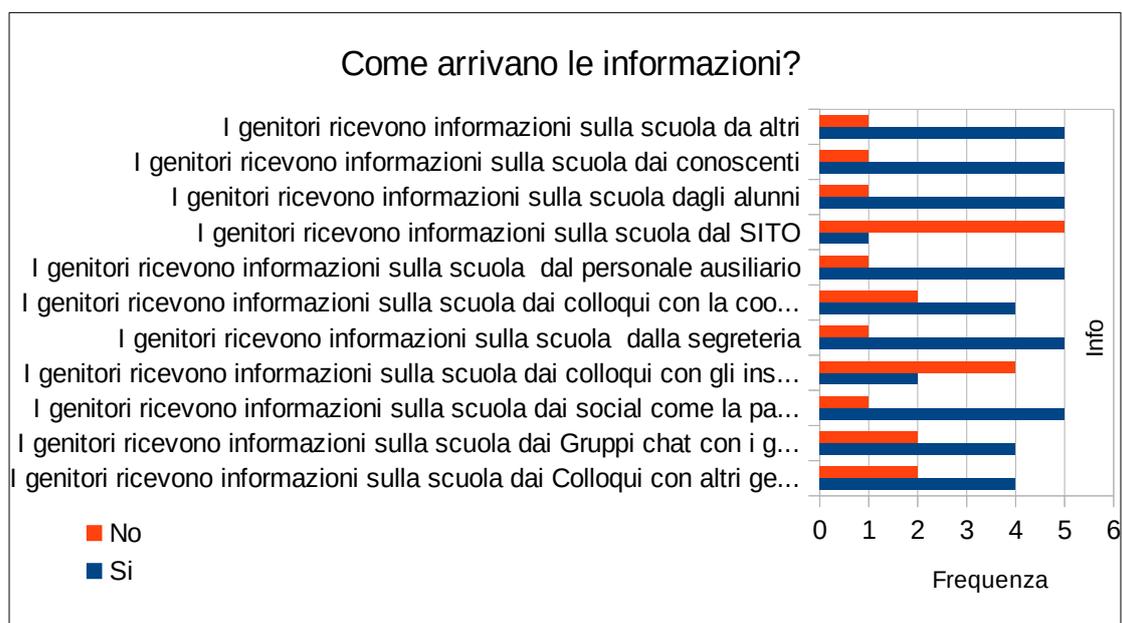


Grafico 66: Opinioni dei professori sulle fonti di informazione per i genitori

Il viaggio compiuto dalle informazioni non segue sempre canali istituzionali, infatti, come è emerso dalla ricerca, per i genitori della scuola il gruppo chat tra genitori è un canale riconosciuto dalla quasi totalità. I professori sono meno consapevoli delle fonti di informazione delle famiglie, infatti credono che i conoscenti, i genitori, il personale

ausiliario, gli alunni e i social siano più frequenti. La maggioranza ritiene comunque che i colloqui con la coordinatrice o la segreteria siano rilevanti, incontrando così il riconoscimento di alcune fonti comuni anche ai genitori.

Nella comunicazione con le famiglie la maggioranza dei docenti predilige l'impiego del registro elettronico e di Teams. Nessuno usa il telefono.

Il rapporto tra genitori e scuola nella comunicazione si avvale anche della figura del coordinatore di classe. Tra il gruppo di rispondenti 2/6 dichiarano di esser stati coordinatori di classe, ma solo uno di loro darebbe disponibilità futura a ricoprire tale incarico. Gli insegnanti che sono stati coordinatori di classe raccontano che non ci sono richieste di dialogo da parte dei genitori rispetto alla relazione con i docenti, a volte, invece, nascono per questioni didattiche e spesso per ragioni organizzative o legate al gruppo dei pari.

Rispetto alla comunicazione e le informazioni dirette tra scuola e famiglia, in modo particolare tra insegnanti-genitori e coordinatrice-genitori, si è chiesto agli insegnanti come le ritenessero in termini di chiarezza, completezza e tempestività. Si può notare, confrontando le risposte di genitori e professori, una buona sintonia in ciò che è agito da una parte e vissuto dall'altra: la maggioranza ritiene la comunicazione adeguata. Tuttavia nel gruppo dei professori un minoranza pensa possa essere migliorata.

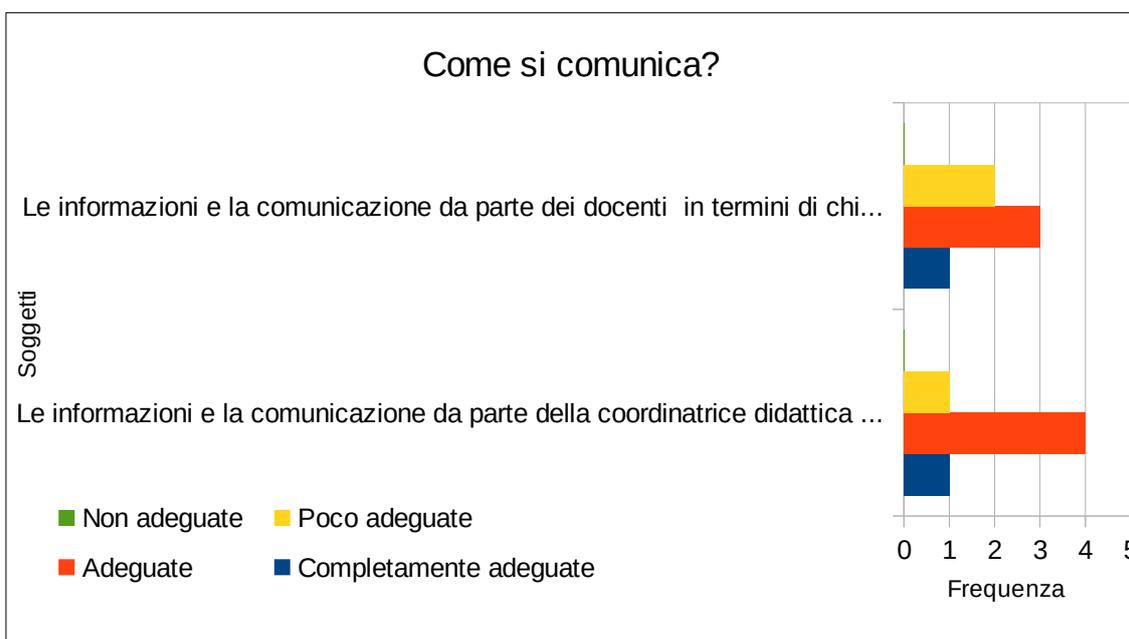


Grafico 67: Opinione dei professori sull'adeguatezza delle interazioni da parte del personale docente e coordinatrice

4.8 Conclusioni e prospettive di ricerca

La ricerca condotta presso la scuola privata paritaria Santa Giovanna D'Arco sita al Campus San Giuseppe, può essere considerata l'inizio di un percorso volto ad indagare la relazione esistente tra le figure educative significative per i bambini e i ragazzi.

Attraverso questa prima ricerca, si è potuta fotografare non solo l'opinione dei genitori sulla scuola, le loro aspettative, scelte, ma anche partecipazione, comunicazione, interazione e utilizzo degli strumenti per interagire e ricavare informazioni. Viceversa, grazie alla collaborazione dei docenti, si è illustrato il loro atteggiamento e le loro opinioni nella relazione con i genitori, rispetto le medesime dimensioni, mettendone in luce lo stile educativo.

Se da una parte possiamo parlare di una situazione dove emerge prevalentemente un'alleanza tra scuola e famiglia, dall'altra ci sono dei focus di divergenza non trascurabili, come il riconoscimento dell'identità cattolica dell'istituzione scolastica o strumenti di comunicazione sempre meno istituzionali, come i gruppi chat tra genitori e la mancanza di un pieno coinvolgimento di tutte le figure presenti nell'ambiente scolastico, come il personale ausiliario.

La partecipazione limitata ad un numero di famiglie con figli iscritti presso la scuola, sicuramente rende parziale l'immagine finale. Tuttavia, la buona partecipazione riscontrata nella scuola primaria, sia dei docenti che delle famiglie, ha permesso un'analisi maggiormente approfondita dei diversi fattori.

Per quanto concerne i genitori della scuola primaria si sono marcatamente evidenziati due sottogruppi, che hanno una storia educativa e d'istruzione diversa sulla base delle esperienze e scelte fatte, aspetto che emerge nel momento in cui viene diversamente riconosciuta l'importanza storica e assiologica di una scuola confessionale di secolare mandato. Complessivamente i genitori riconoscono all'equipe degli insegnanti di seguire una linea educativa e degli obiettivi comuni, sulla base della conoscenza dei documenti scolastici condivisi e della prassi quotidiana. Sentono di essere sostenuti nel loro ruolo educativo come genitori, accolti, partecipi e supportati. Allo stesso modo hanno fiducia e stima agli insegnanti, che riconoscono motivati e competenti. Nonostante le limitazioni pandemiche che non hanno permesso un facile accesso dei genitori a scuola, le pratiche comunicative bidirezionali sembrano essere orientate alle ultime tappe: l'ascolto reciproco, con tempi e spazi sufficienti al dialogo, dove la difficoltà d'interazione è limitata, rispetto anche a tematiche che possono mettere in discussione i ruoli reciproci, e piccoli segnali d'apertura di un diverso uso degli strumenti comunicativi, piani d'azione condivisi, fanno sì che gli adulti siano in sintonia nelle azioni di crescita dei bambini e ragazzi.

Dal lato istituzionale della scuola, gli insegnanti hanno saputo, davanti ad un panorama in continuo mutamento, dare ancora significato alla loro azione educativa e formativa in un contesto cattolico, consapevoli dei valori e delle storie di vita dei loro interlocutori. In un contesto storico-culturale dove avanza sempre più la crisi della rappresentatività, la poca stima, riconoscimento dei ruoli, la mancanza di accordo tra adulti e distorsione comunicativa, i maestri sono figure guida capaci di ascolto e risposte adeguate, tempestive e complete rispetto ai bisogni emergenti di ciascun alunno, senza sostituirsi alla famiglia.

Nella scuola secondaria la partecipazione alla ricerca è stata maggiormente limitata, per cui non è stato possibile individuare con maggior profondità elementi di divergenza.

Sostanzialmente si assiste ad un riconoscimento dello stile educativo e comunicativo dei docenti da parte delle famiglie, che sentono di poter contribuire alla vita della scuola. Il coinvolgimento dei genitori viene letto attraverso le pratiche di accoglienza e comunicazione in una prospettiva di co-educazione, dove i genitori scelgono di lasciarsi informare anche indirettamente del lavoro quotidiano dei docenti e dei loro figli, attraverso il registro elettronico.

Questa prima ricerca, nonostante i diversi limiti che presenta, apre la strada a possibili riflessioni più articolate e dettagliate, studi qualitativi o altri quantitativi focalizzati su un numero minore di fattori. Lo stesso strumento impiegato, costruito ad hoc, potrebbe essere standardizzato e i dati, successivamente raccolti, oggetto di lettura sulla base del valore di significatività.

La storia della scuola e le sue regole e finalità educative, le quali sono sicuramente note ai docenti, che operano seguendo un'intenzionalità comune e condivisa non solo tra loro ma anche con le famiglie, sono elementi importanti nel definire la prassi visibile e leggibile attraverso questa ricerca, tuttavia sarebbe altresì interessante comprendere se questi risultati sono legati a questo specifico contesto o meno.

Se il dibattito storico-politico dalla Costituzione ad oggi ha animato la contrapposizione della scuola pubblica di stato e privata confessionale, con continui obblighi, leggi e doveri a cui le istituzioni scolastiche sono chiamate a rispondere, dall'altro lato emerge, proprio in questa ricerca, che le famiglie diventano decisori attivi delle scelte relative al percorso scolastico dei propri figli: chi inizia il viaggio dal primo anno all'interno del Campus ritiene importante i valori trasmessi, le spese accessibili e una buona capacità di rispondere adeguatamente ai tempi di vita quotidiana delle famiglie. Il numero di coloro per i quali non sono significativi i costi della scuola è particolarmente esiguo. In modo particolare, per i più piccoli, la vicinanza logistica dell'ambiente scolastico non è indispensabile. Le famiglie non dimostrano di sostenere a priori la scuola privata paritaria, tanto che le precedenti esperienze pregresse in tale contesto non sono predittive delle loro scelte. Davanti la possibilità di scegliere la scuola privata paritaria, anche in itinere rispetto al percorso educativo e formativo, trovando accoglienza, ascolto e supporto, oltre che risposta condivisa ai propri bisogni, appare lecito pensare ad adulti che desiderano accompagnare ad una migliore evoluzione la società di domani.

Conclusioni

*“Il percorso verso una scuola inclusiva
deve vivere di alleanze, di sinergie,
di forze tese ad uno scopo comune,
pur nelle rispettive differenze”*

A. Canevaro

In questo percorso di ricerca si è prima attraversata la storia della scuola italiana con riferimento alle sue leggi, regole, figure educative. Si è vista l'azione dello Stato e della Chiesa, tra conflitti e alleanze nel definire il proprio ruolo, chiamando le famiglie a compiere scelte educative e istruttive, che fossero significative per loro e la società tutta. Fin dal primo capitolo è emersa la difficoltà dello Stato di dare una risposta in termini d'istruzione, con un susseguirsi di leggi che trovano una relativa pace solo quando la scuola entra tra gli argomenti di cui si va ad occupare l'Assemblea Costituente. Il dibattito tra Aldo Moro e Concetto Marchesi, esposto nel secondo capitolo, altro non è che simbolo di conflitto che ancora oggi rimane aperto, seppur davanti alla legge 62/2000. L'esigenza continua di aggiornamenti e rapporti con la società più ampia, si evince dal costante legiferare sulla scuola: dal Regno di Sardegna ai giorni nostri, come illustrato nei primi due capitoli, vi è un tentativo da parte dello Stato di voler adeguare il mondo della scuola alle esigenze poste dalla società, non solo in termini di possibilità ma anche di conoscenze e competenze, alla luce delle continue trasformazioni economiche.¹⁰⁶

Dopo la diffusione della scolarizzazione e della secolarizzazione, chiedersi quale sia il ruolo delle istituzioni religiose oggi e, inoltre, quali le diverse scelte che possono essere compiute dai genitori per il percorso formativo dei propri figli è essenziale.¹⁰⁷

La scuola privata paritaria Santa Giovanna D'Arco di Vittorio Vento, che oggi si trova al Campus San Giuseppe, evidenzia la capacità di rispondere con strategie ai bisogni che vivono ed esprimono quotidianamente le famiglie del territorio. Fin dalla sua fondazione *“Il Caburlotto e le suore, in accordo con le autorità locali, tennero*

¹⁰⁶ Alberti A., (2015) *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*, Editoriale Anicia: Roma

¹⁰⁷ Rimolzi L; Vittadini G. (2014), *S.O.S. Educazione statale, paritaria: per una scuola migliore*, Fondazione per la sussidiarietà: Milano.

conto della tacita domanda della popolazione adattando l'orario quotidiano e l'estensione dell'anno scolastico alle esigenze delle famiglie, a volte molto lontane dalla scuola, o necessitate ad usare la manodopera delle ragazze nei lavori campestri e specialmente nella bachicoltura. Diverso il caso delle collegiali che rimanevano tutto l'anno interne.”¹⁰⁸ Ancora oggi, come evidenzia la ricerca condotta nella Primavera 2022, c'è la capacità del personale scolastico di dare intenzionalità educativa in coerenza, condivisione e collaborazione con la famiglia, riconosciuta come primo educatore dello studente, in ottica di *parenting support* e non di sola informazione data o ricevuta. Il dialogo, l'incontro, la disponibilità ad utilizzare mezzi diversi per comunicare, la partecipazione attiva e un ascolto capace di cogliere richieste e accompagnare con chiarezza e coerenza, oltre che accogliere le famiglie, sono gli ingredienti delle azioni educative di alleanza tra adulti, di cui la scuola si fa promotrice. È una scuola capace di aprirsi anche a chi non ritiene essenziali i valori su cui è nata, ma che ogni giorno trasmette attraverso un agire intenzionale degli adulti educatori che all'interno vi operano. I principi della visione spiritualistico-filosofica di Padre Caburlotto, descritti nel terzo capitolo, si ritrovano non solo enunciati all'interno del Progetto Educativo in termini di attenzione alla persona nella sua capacità partecipativa al processo educativo e nelle sue diverse dimensioni (individuale, interpersonale, storica, religiosa) e nella collaborazione con la famiglia, ma anche nelle esperienze agite, percepite e raccontate dalle famiglie e dai docenti che ancora oggi vivono il contesto della scuola privata paritaria. La mission educativa della scuola diventa risposta anche a chi arriva in un secondo momento nel contesto, dopo averne sperimentati altri, trovando apertura e accoglienza, da parte dei docenti capaci di estendere visioni e ascolto alla storia di ciascuno per promuoverne sviluppo e potenzialità.

Sostenere la scuola privata, come detto da Pitruzzella, implica restituire alle famiglie il loro ruolo di attivi decisori del percorso educativo e formativo a cui sono chiamati.

La scuola non si presenta più come ambiente chiuso, ma comunità nella comunità. Questo, alla luce dei Decreti Delegati, comporta importanti cambiamenti non solo per le famiglie, ma anche per i docenti che devono aprirsi ad un nuovo modo di comunicare e

¹⁰⁸ Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010) *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*, TIPSE, Vittorio Veneto, p.26.

rendere visibile la loro azione didattica. I genitori, allo stesso tempo tempo, sono responsabili, come il personale scolastico, al rispetto reciproco di ruoli e funzioni che non possono essere sostituite. Emerge, così, la relazione tra microsistema e mososistema descritta nella prospettiva bioecologica di Bronfenbrenner, nella quale *“le possibilità di crescita di una bambino sono funzione di una complessa rete di strutture che comprendono gli individui, con le loro specificità biologiche e psicologiche, in una relazione dinamica e reciproca (in quanto “gli uomini contribuiscono a creare gli ambienti che regolano il corso del loro stesso sviluppo”; Bronfenbrenner, 2010, p.35) con l’ambiente, i gruppi, la cultura, la storia, la società nel suo insieme.”*¹⁰⁹

109 Milani P.; Ius M., (2014), *Sotto un cielo di stelle, educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina Editore: Milano.

Bibliografia

- Alberti A., (2015). *La Scuola della Repubblica-Un Ideale non realizzato*. Roma: Editoriale Anicia;
- Ardissino, Coggi e Pavone, (2019). *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia- Contributi per la formazione dei docenti*. Milano:Franco Angeli;
- Balduit A., Bianchin B., Stefani M.T, Da Rios T.(1996). *Con fiduciosa speranza-Scritti di Don Luigi Caburlotto-Analisi del suo metodo educativo-*. Venezia: Istituto “Figlie di San Giuseppe” Studiorum Cattolico Veneziano;
- Bendinelli e Martini, (2018). Efficacia della scuola paritaria e statale in Italia: un confronto alla luce dei dati della prove Invalsi 2016. *Moneta e Credito*, vol.71 n.281;
- Biasutti M., (1999). *Autonomia scolastica e ricerca educativa*. Cleup:Padova
- Bovini G., (2016). Slides Il ruolo dei genitori nella scuola, fra Corresponsabilità e partecipazione. Bologna.
- Brescacin P. P., (2007). *Del comandante del Gruppo Brigate “Vittorio Veneto” GioBatta Bitto; Il Comandante Pagnoca*. IVittorio Vento: Isrev ;
- Brescacin P. P., (2012). *Il Sangue che abbiamo dimenticato. Resistenza e Guerra Civile nel vittoriese(1943-1945)*. Vittorio Vento: Isrev;
- Capuccio G. e Pedone F. (2018). Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori. In *Pedagogia Oggi*, Rivista SPIED [V. 16 N. 2](#), pp. 317-340.
- Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, (2019). *Le conseguenze del futuro, Conoscenza. Il bisogno di Sapere*. Milano: Scenari
- Gabelli A., (1950). *L'istruzione e l'educazione in Italia*. Firenze: La nuova Italia;
- Genovesi G.,(1998). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma: Laterza ;
- Gori N., (2015). *Il tesoro da scoprire giorno dopo giorno*. Milano:Edizioni San Paolo;

- Houston A., (1984). *Cultura e istruzione nell'Europa moderna, La formazione di un sistema scolastico nel Piemonte del '700*. Bari:Levante;
- Inzerillo, (1974). *Storia della politica scolastica in Italia*. Roma: Editori Riuniti;
- Istituto D'Istruzione Superiore "Marcantonio Flaminio" di Vittorio Veneto, (2005). *Per una storia del liceo Marcantonio Flaminio, 1905-2005*. Vittorio Veneto:Dario De Bastiani Editore;
- Istituto delle Suore Figlie di S. Giuseppe del Caburlotto, (2010). *Collegio S. Giuseppe- Scuola S. Giovanna D'Arco- 150 anni*. Vittorio Veneto: TIPSE;
- Lawrence-Lightfoot S., (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti, una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma:edizioni junior;
- Comune di Vittorio Veneto (1966). *Le scuole vittoriesi nell'anno centenario; Vittorio Veneto*;
- Mastrangelo G., (2008). *Le scuole reggimentali 1848-1913*. Roma:Ediesse;
- Maurice Debesse e Gaston Mialaret, (1973). *Trattato delle scienze pedagogiche 2-Storia della pedagogia e della scuola*. Roma:Armando Editore;
- Milan, G., (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma:Città Nuova Editrice;
- Milani P.; Ius M., (2014). *Sotto un cielo di stelle, educazione, bambini e resilienza*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Merlo G., (2020). *Lezioni del corso di Storia della scuola, anno accademico 2020-2021*, Università degli Studi di Padova;
- Morandini M. C., (2001). *Da Boncompagni a Casati:la costruzione del sistema scolastico nazionale, in una scuola e in una società nell'Italia unita*. Brescia: Editrice la scuola;
- Nigris E., (2002). *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*. Milano:Mondadori.
- Pagano e Vigo, (2012). *Maestri e professori- profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*. Milano:Unicopli;

- Ribolzi e Vittadini, (2014). *S.O.S. Educazione, Statale, paritaria: per una scuola migliore*. Milano: Fondazione per la sussidiarietà;
- Ricuperati G., Roggero M.,(1978). Istruzione e società in Italia. Problemi e prospettive di ricerca. «Quaderni storici», vol. 38;
- Sani R., (2003). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero;
- Serbati S. (2020). *La valutazione e documentazione pedagogica. Strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Tomasi, (1977). *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*. Roma: Editori Riuniti;
- Zanotti A., (1986). *Il concordato austriaco del 1855*. Univ. Bologna: Ed. Giuffrè;

Sitografia

- Beato Sac. Luigi Caburlotto, www.beatificazione.luigicaburlotto.it/beat-sac-luigi-caburlotto/biografia
- Campus San Giuseppe, <https://www.campus-sangiuseppe.it/scuola-primaria/>;
<https://www.campus-sangiuseppe.it/scuola-secondaria/>
- Diocesi di Vittorio Veneto,
<https://www.diocesivittorioveneto.it/home.asp>
- Legge 13 novembre 1859, n. 3725 (Casati), www.bibliolab.it/scuola/casati.htm
- Provincia di Treviso, Analisi demografiche e del mercato del lavoro,
<http://www.urbanistica.provincia.treviso.it/>
- Statistiche demografiche,
www.tuttitalia.it/veneto/67-vittorio-veneto/statistiche/censimenti-popolazione/