

## SUL SISTEMA SCOLASTICO LE BUGIE HANNO LE GAMBE CORTE

di **BRUNO BORDIGNON**

Senior Fellow Centro Studi e Documentazione Tocqueville-Acton

Martedì, 11 dicembre 2007, *la Repubblica* on line così annunciava: «Indagine Ocse-Pisa boccia senza appello gli istituti non statali. Nella maggioranza dei Paesi, invece, il privato alza il livello medio. Private, in Italia le peggiori d'Europa. "Meglio studiare nella pubblica"»<sup>1</sup>.

Ho voluto riportare in nota il testo intero di questa presentazione perché è opportuno che ci si renda conto, in primo luogo, di come vengono «interpretati» i dati di un rilevamento statistico e, in secondo luogo, di come siano stati costruiti i campioni del rilevamento OCSE-PISA 2006, almeno per l'Italia.<sup>2</sup>

Rispondeva l'ANINSEI, con il comunicato stampa in data 14 dicembre 2007, l'unico finora del quale sono a conoscenza: «Si è innescata sulla stampa una campagna di denigrazione nei

---

<sup>1</sup> Si veda [www.repubblica.it](http://www.repubblica.it), sezione [scuola & giovani](#). Il testo è a firma di Salvo Intravaia. Lo riporto: «La scuola privata italiana è la peggiore d'Europa. Ma non solo. E' anche una delle ultime al mondo. In Italia, sulle scuole non statali, da alcuni anni a questa parte si confrontano due opposte idee (pro e contro il finanziamento pubblico). I favorevoli ritengono che il ruolo (e il conseguente trasferimento di fondi pubblici) delle scuole private sia indispensabile per fare crescere l'intero sistema scolastico nazionale. I contrari pensano sostengono che il trasferimento diretto di risorse pubbliche alle scuole non statali sia incostituzionale. Ma intanto arriva l'impetoso giudizio dell'indagine Ocse-Pisa (*Programme for international student assessment*) 2007, che boccia gli istituti privati senza appello.

Il report internazionale sulle competenze dei quindicenni nelle cosiddette literacy relative alla Lettura, alle competenze in Matematica e scientifiche certifica, in Italia, la maggiore qualità del pubblico sul privato. In poche parole, il pur deludente quadro emerso dalla comparazione internazionale dei quindicenni italiani con i coetanei di altri 56 stati sparsi nei 5 continenti, pubblicato appena una settimana fa, si accentua se si prendono in considerazione i risultati delle sole scuole private.

L'Italia è uno dei pochi paesi occidentali e industrializzati dove gli adolescenti della scuola pubblica risultano "più" attrezzati dei compagni delle private. I numeri parlano chiaro e non lasciano spazio a troppi dubbi. Degli oltre 21 mila quindicenni presi in considerazione nel Belpaese il 4 per cento, al momento dell'indagine, era iscritto in istituti privati. Il divario emerso nella literacy Matematica è pari a 11 punti: 462 per gli adolescenti delle scuole statali e 451 per i compagni iscritti nelle classi delle scuole private. Distanza che diventa ancora più imbarazzante se si prende in considerazione la literacy scientifica: 476 contro 462. Solo in quella riguardante la Lettura (comprensione e produzione di testi scritti) il divario è minimo (appena 3 punti), pur sempre a favore degli studenti che affollano le scuole pubbliche.

Ma è il confronto internazionale a fare emergere una realtà ancora poco conosciuta e soprattutto, misurata. Tra le 48 nazioni di cui l'Ocse ha pubblicato i risultati disaggregati (pubblico/privato), in Matematica, l'Italia viene sopravanzata da nazioni come Uruguay e Israele che nella classifica complessiva la seguono e precede di appena un punto il Cile. Facendo sempre riferimento ai risultati dei soli alunni che frequentano le scuole private il nostro paese si colloca fra gli ultimissimi posti anche per le competenze in Lettura e nella literacy scientifica dove paesi come l'Azerbaijan e la Giordania, a giudicare dai risultati dei propri alunni, mostrano scuole private più competitive della blasonata Italia.

E se nella maggior parte dei paesi del mondo nel complesso le scuole private innalzano la qualità dell'intero sistema scolastico lo stesso non può dirsi per il nostro paese dove quel 4 per cento di studenti, sulle conoscenze scientifiche ad esempio, contribuisce ad abbassare il livello italiano già di per sé preoccupante. Solo a titolo di esempio, in Germania gli studenti delle private ottengono in Matematica quasi 40 punti in più dei compagni delle statali. Stesso discorso per il Regno Unito dove il distacco passa addirittura a 75 punti o in Spagna: più 25 punti a favore degli alunni delle private».

<sup>2</sup> Flavia Amabile proseguiva il giorno seguente su *La Stampa* di Torino: «In Italia le scuole private peggiori».

confronti della scuola non statale basata su dati che hanno la validità scientifica di un oroscopo»<sup>3</sup>.

Per comprendere cosa sta succedendo e riuscire ad orientarsi quando vengono presentati questi rilevamenti, è opportuno possedere alcuni principi fondamentali di una epistemologia della misurazione, oltre che della valutazione; essere a conoscenza del campione del rilevamento e dell'elaborazione dei dati. E' di fondamentale importanza – ed è una competenza che non può sfuggire ad un giornalista – saper interpretare e controllare i dati dei rilevamenti che presenta, soprattutto quando si tratta di un pubblico che «non ha le mani in pasta», come si suol dire.

### Epistemologia della misurazione

Sull'epistemologia della valutazione, cioè sui principi della validità conoscitiva di una misurazione e delle modalità che la garantiscono, presenterò:

- la differenza tra dati empirici e concetto;
- quale esattezza di calcolo ci è possibile?
- cosa non riusciamo a misurare?
- misurazione e numeri operazionali;
- valutazione e misurazione.<sup>4</sup>

### Differenza tra dati empirici e concetto

Presentando la differenza tra dati empirici e concetto, Lonergan dice: «Il centro euclideo è un punto e io non posso immaginare un punto. Il punto euclideo ha una posizione, ma

<sup>3</sup> E proseguiva: «La **tabella 5.4** dei dati OCSE PISA 2006 relativi alla scuola non statale nel territorio nazionale riportano la voce “c” che sta a significare che i dati sono statisticamente irrilevanti.

La **tabella 5b** che riporta i dati distribuiti per regioni presenta anch'essa una serie di “c” e dati numerici solo per le province di Bolzano e di Trento e per il Veneto.

A Bolzano i dati danno vincente la scuola non statale, mentre soccombe a Trento e in Veneto. E questo diventa comprensibile se andiamo a vedere come è formato il campione nel NordEst.

**DATI PER MACROAREA GEOGRAFICA E PER TIPO DI SCUOLA\***

	<i>Publiche</i>				<i>Private</i>			
	N scuole	%	N studenti	Media Scienze	N scuole	%	N studenti	Media Scienze
<b>Licei</b>	89	86,4	2778	572	14	13,6	292	520
<b>Tecnici</b>	86	96,6	2659	528	3	3,4	65	481
<b>Nord Ist. Professionali</b>	58	100,0	1520	454	-	-	-	-
<b>Est Sc. Medie</b>	9	100,0	36	415	-	-	-	-
<b>Formazione Professionale</b>	24	51,1	563	464	23	48,9	567	431

Fonte INVALSI

Nel campione statistico per le pubbliche la percentuale di scuole di Formazione professionale sul totale delle scuole è del 9% (24 su 266) mentre in quello per le private rappresenta il 58% (23 su 40). Notoriamente la formazione professionale raccoglie il drop out delle altre scuole.

Esaminando poi l'intero campione statistico c'è da porsi parecchi quesiti sulla validità dell'intero pacchetto dei dati relativi all'Italia la cui discussione sta impegnando molte risorse intellettuali del paese. Basti per tutti un esempio sull'intero campione di 799 scuole (pubbliche e private insieme) 27 sono le scuole del centro Italia (Lazio, Toscana, Umbria, Marche e Abruzzo)». Il comunicato stampa dell'ANINSEI è firmato dal Presidente, ing. Luigi Sepiacci.

<sup>4</sup> Riprendo, con opportuni adattamenti, da Bruno Bordignon, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006, pp. 82-94. Alle pp. 69-82 ho presentato l'epistemologia della valutazione.

nessuna grandezza; un'immagine di posizione senza grandezza non è affatto un'immagine. Per quanto piccolo possa essere il segno che facciamo, esso non è un punto, ha ancora una certa grandezza, Se eliminiamo dal segno ogni grandezza, esso scompare. Lo stesso vale per la linea: la linea euclidea ha lunghezza, ma non ha larghezza o spessore. Per quanto sottile possa essere la punta della matita utilizzata per tracciarla, essa ha ancora una certa larghezza. Se eliminiamo ogni larghezza, eliminiamo la traccia della linea. Il concetto va oltre il livello di ciò che può essere presentato empiricamente».<sup>5</sup>

Bertrand Russel prosegue: «accostandoci alla vera e propria definizione dei numeri non possiamo evitare ciò che a prima vista sembra un paradosso, per quanto questa impressione sia destinata a esse presto dissipata. Naturalmente la classe delle coppie (per fare un esempio) è qualcosa di diverso dal numero 2. Però, mentre non abbiamo dubbi intorno alla classe delle coppie, che è un'entità precisa e non difficile da definire, il numero 2 è un'entità metafisica di cui non saremo sicuri se esiste realmente e se l'abbiamo individuata».<sup>6</sup>

Probabilmente Russel aveva presente il confronto tra i Platonici e Aristotele: «Per i Platonici, oltre agli oggetti sensibili e alle forme esterne, ci sono anche gli oggetti puramente matematici. La loro ragione per aggiungere la terza categoria era il fatto che gli oggetti matematici somigliano alle forme per la loro necessità e immobilità, ma sono dissimili dalle forme e somigliano agli oggetti sensibili in quanto essi sono molti dello stesso tipo. Uno e uno fanno due, ma "io" più "me stesso" non sono due bensì uno. Perché uno e uno faccia due, bisogna che il secondo "uno" non sia identico al primo; eppure non può differire dal primo nel significato, nell'idea, nell'essenza, altrimenti non sarebbe "uno" ad essere aggiunto ad "uno" ma qualche altra cosa. Così, nell'uguaglianza dei triangoli, due triangoli sono distinti per pura moltiplicazione materiale, non per l'idea, l'essenza, la natura o per una qualche caratteristica accidentale. Nella psicologia di Aristotele e di s. Tommaso ciò che spiega il secondo "uno" o il secondo "triangolo" non è un secondo concetto, bensì la riflessine dell'intelletto sul fantasma dove sono rappresentati i diversi casi di una sola idea».<sup>7</sup> Tuttavia è sempre la materia «quantitate signata» che distingue un essere composto di materia da un altro.

Russel sfugge a queste strettoie metafisiche e si accontenta della classe delle coppie per la definizione di numero: «Quindi è più prudente accontentarci della classe delle coppie, di cui siamo sicuri, anziché inseguire un problematico numero 2 che resterà sempre nel vago. Di conseguenza scriviamo la seguente definizione: *Il numero di una classe è la classe di tutte le classi simili a essa.* Così il numero d'una coppia sarà la classe di tutte le coppie. Infatti, secondo la nostra definizione, la classe di tutte le coppie è il numero 2. A prezzo d'una piccola bizzarria d'espressione, questa definizione è certamente definitiva e inattaccabile; e non è difficile dimostrare che i numeri così definiti hanno tutte le proprietà che cerchiamo nei numeri».<sup>8</sup>

Pertanto «numero è quella cosa che è il numero d'una data classe».<sup>9</sup>

E definisce così la classe: «Una classe (o insieme) può essere definita per due vie che a prima vista possono sembrare del tutto distinte. Possiamo enumerare i suoi membri, come quando diciamo: "L'insieme di cui parlo è composto da Brown, Jones e Robinson". Oppure possiamo indicare una determinata proprietà, come quando parliamo del "genere umano" o degli "abitanti di Londra". La definizione per numerazione di chiama definizione

<sup>5</sup> Bernard J. F. Lonergan, *Comprendere e essere, Le lezioni di Halifax su Insights*, Edizione italiana a cura di Natalino Spaccapelo e Saturnino Muratore, Roma, Città Nuova, 1993, pp. 67-68.

<sup>6</sup> *Introduzione alla filosofia matematica*, Milano, Longanesi & C, 2004, p. 30.

<sup>7</sup> Bernard J. F. Lonergan, *Conoscenza e Interiorità, Il Verbum nel pensiero di san Tommaso*, Edizione italiana a cura di Natalino Spaccapelo e Saturnino Muratore, Roma, Città Nuova, 2004, pp. 64-65.

<sup>8</sup> *Introduzione alla filosofia matematica*, Milano, Longanesi & C, 2004, p. 30.

<sup>9</sup> *Introduzione alla filosofia matematica*, Milano, Longanesi & C, 2004, p. 30.

"estensiva", e quella che indica una determinata proprietà si chiama definizione "intensiva". Dei due tipi di definizione, quella intensiva ha in sede logica una più fondamentale importanza. Lo si dimostra con due considerazioni: 1) la definizione estensiva può sempre esser ridotta a quella intensiva; 2) la definizione intensiva spesso non può, neanche in linea teorica, esser ridotta a quella estensiva».<sup>10</sup>

A questo punto cominciamo a renderci conto che la definizione di numero è convenzionale ed è legata alla pura quantità di una determinata realtà quantificabile. Completeremo il discorso presentando i numeri «operazionali».

### Quale esattezza del calcolo?

Dal punto di vista dell'esattezza del calcolo, si danno vari livelli di astrazione. In qualunque trattazione scientifica, ed in particolar modo in un discorso di tipo ingegneristico, si pone il problema della *distanza* tra i procedimenti e risultati analitici e la loro effettiva rispondenza ai *modellandi*.

Proviamo a spiegare con un esempio: in uno studio di ingegneria edile la maggior parte delle volte non sarà necessario (né economico) il calcolo del carico di una trave al milligrammo; sarà altresì indispensabile avere una conoscenza globale del fenomeno in studio e dei fenomeni accessori, per valutarne l'effettiva incidenza sul computo globale. In generale la conoscenza analitica che sta a monte del progetto è pressoché esatta se essa prescinde dal dato numerico: ove quest'ultimo interviene entra in gioco l'approssimazione. Nelle varie discipline l'astrazione interviene a livelli assai differenti. Porteremo degli esempi, senza pretendere di pervenire ad completezza sistematica.

**Complementi di geometria e algebra:** è il livello più alto d'astrazione. Si introducono i concetti di numero, insieme, ed i concetti della logica formale; si danno i principi per la formulazione dei un'algebra (si noti che la nostra non è che una delle possibilità) e l'introduzione delle operazioni (che possono non essere le consuete: somma, sottrazione ...).

**Analisi, geometria:** si parla ancora di trattazioni esatte, senza cioè l'intervento di errori di calcolo, le discipline sono volte a sviluppare concetti logico-matematici e, soprattutto, a fornire gli opportuni strumenti d'analisi, come ad esempio il calcolo infinitesimale e integrale.

**Analisi numerica:** studia esclusivamente il calcolo applicato all'analisi e gli errori, le approssimazioni (quantificandoli) che ivi intervengono. E' strumento fondamentale per valutare l'esattezza di qualunque procedimento numerico, di tipo manuale e automatico. [L'Analisi numerica studia il calcolo applicato all'analisi e gli errori, le approssimazioni che ivi intervengono, non nel rapporto tra numero e realtà: questo rapporto è stato evidenziato sopra].

**Fisica, chimica:** si cerca di *modellizzare* formalmente fenomeni, appunto, di tipo fisico e chimico. Entrano qui in gioco problematiche assai complesse. Fino ad un certo punto la trattazione può essere impostata deduttivamente ma sempre più ci si sposta dall'asse *osservazione-modello* a quello *teoria-modello-verifica*. La verifica, a sua volta, può non essere agevole, quando ad esempio la trattazione si spinge su riflessioni di tipo quantistico e relativistico, in quanto il fondamento stesso di esse rimane preminentemente *teorico*.

**Discipline professionali:** delle trattazioni svolte si fa uso come mezzi per la progettazione (tecnica ed economica) ed il collaudo di sistemi. Intervengono qui nel loro numero totale le variabili legate all'ingegnerizzazione di qualunque sistema

<sup>10</sup> Bertrand Russel, *Introduzione alla filosofia matematica*, Milano, Longanesi & C, 2004, p. 24.

E' perciò chiaro che in uno stesso corso si studiano i problemi sotto differenti inquadrature, qualitative e quantitative, individuando inoltre gli strumenti atti ad effettuare tale procedimento. Questi ultimi sono tipicamente gli strumenti dell'analisi e del calcolo, sempre più spesso automatico. Le metodologie accennate non sono solamente valide in ambito, per così dire, industriale; esse, al contrario, sono un efficace strumento per elaborare modelli nelle più svariate discipline. Chiaramente nei singoli casi andranno valutati i margini d'errore ai quali va incontro la trattazione e le condizioni sotto cui essa è valida. Esempi di questo tipo ci sono forniti dalle *scienze sociali*, che spesso si propongono come obiettivo lo studio di una *popolazione* (non intesa solo in senso etnico) come sistema matematico governato da un certo numero di parametri, di cui una parte imponderabile. Di ogni livello di astrazione resta da determinare il grado di approssimazione alla realtà, che coinvolge il significato dei concetti importantissimi come causa, verità, verifica, ente, sostanza, sapere ... sull'analisi dei quali non ci possiamo attardare.

### **Cosa non riusciamo a misurare?**

Nel controllo dei processi e dei risultati, e, di conseguenza, nella progettazione didattica e formativa, è da evitare, come nelle scienze sociali, l'errore del costruttivismo: la teoria secondo la quale *tutti* gli eventi educativi, formativi e didattici e i loro mutamenti sono esiti di piani intenzionali, di progetti pensati, voluti e realizzati. Ed è da evitare perché *non tutti* gli eventi educativi, formativi e didattici sono, nella loro genesi e nel loro mutamento, frutto di piani intenzionali.

La consapevolezza della necessaria ed inevitabile distinzione delle conseguenze inintenzionali delle azioni umane intenzionali (di insegnamento e di apprendimento) mostra l'autonomia, non solamente della sociologia dalla psicologia.<sup>11</sup> ma anche della didattica e della formazione (educazione) dalla psicologia: «In realtà, se *tutti* gli eventi [educativi, formativi e didattici,] fossero esclusivamente realizzazioni intenzionali degli individui, allora la psicologia – che studia il mondo della mente umana (bisogni, aspirazioni, desideri ed intenzioni degli individui) – ingloberebbe l'intero campo degli oggetti reclamati come propri dalla [didattica, dalla formazione e dall'educazione] [...] ed è errata per la semplice ragione, tra l'altro, che la psicologia – cioè l'analisi delle “intenzioni” – non può in alcun modo render conto delle conseguenze *inintenzionali* delle azioni umane *intenzionali*» nei processi di insegnamento e di apprendimento.

Per poter spiegare la questione della specificità delle azioni di insegnamento e di apprendimento, delle azioni educative e formative in generale, dobbiamo distinguere la questione dell'origine delle intenzioni con la questione della dimensione logica delle azioni umane di insegnamento e di apprendimento. Questa dimensione consiste nella ricostruzione che una teoria generale della conoscenza e una teoria unificata del metodo fanno del processo attraverso il quale l'uomo conosce, il processo competente, a nostro giudizio, in continua evoluzione, limitato, fallibile, ma, tuttavia, sempre perfezionabile.

Secondo Friedrich A. von Hayek «gli effetti inintenzionali rendono impossibile una previsione e una pianificazione perfetta del futuro, soprattutto qualora si abbia a che fare con fenomeni complessi (come quelli sociali) per i quali non è possibile identificare delle leggi in grado di rapportare in modo sistematico gli eventi alle loro cause (come è invece nel mondo fisico)».<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Dario Antiseri, *Trattato di metodologia delle scienze sociali*, Torino, UTET Libreria, 1996, p. 469.

<sup>12</sup> Albertina Oliverio, *Razionalità individuale e irrazionalità collettiva?*, in Raymond Boudon, Albertina Oliverio, Dario Antiseri, *Teorie della razionalità e scienze sociali*, Roma, Luiss Edizioni, 2002, p. 76.

## Misurazione e numeri operazionali

Nella valutazione si usano i numeri e intervengono gli statistici e le probabilità. Tuttavia dobbiamo tener presente che non dobbiamo fraintendere la natura del numero, che viene usato, soprattutto quando si tratta di valutazione dei processi di insegnamento e di apprendimento. D'altra parte non possiamo e non dobbiamo mai scordarci che il valore, la qualità «è un giudizio che gli individui si formano sull'importanza che la disponibilità su quei beni ha per la conservazione della loro vita o del loro benessere» (Carl Menger), compreso il bene dell'istruzione e della formazione.

Ascoltiamo quanto sostiene in materia Donald Gillies, King's College London, trattando de *L'interpretazione della probabilità in economia*<sup>13</sup>: «Questo numero [operazionale] è un'indicazione approssimativa, formata in maniera abbastanza arbitraria e convenzionale, di una realtà sottostante qualitativa e più complessa. Finché il numero è considerato in questa maniera, è uno strumento utile, ma il pericolo giace nel considerarlo più seriamente, e nell'intenderlo come una approssimazione ad un'esatta quantità matematica esistente nella realtà, come nel caso di un simile numero in fisica.

Un'importante differenza tra i numeri operazionali e i numeri rappresentanti le misurazioni in fisica è che una spensierata applicazione di calcoli matematici ai numeri operazionali può facilmente risultare in dati che non corrispondono più in alcuna maniera alla realtà. Un semplice esempio illustrerà ciò che intendo dire. Consideriamo una serie di equazioni  $a_1=a_2$ ,  $a_2=a_3$  .....  $a_{n-1}=a_n$ . Supponiamo che ognuna di queste si tenga all'interno dei limiti di un errore contenute osservazioni. Applicando una deduzione matematica standard, otteniamo  $a_1=a_n$ . Tuttavia, per grandi numeri "n" (diciamo che "n"=100),  $a_1=a_n$  potrebbe essere completamente falso. Gli errori invisibili in ogni caso individuale possono accumularsi e produrre un'ampia divergenza. Questo tipo di problema può naturalmente, emergere anche in fisica, ma, se si tiene presente l'errore sperimentale, può essere trattato in modo tale da non causare troppe difficoltà. I numeri operazionali sono, comunque, solo guide approssimative per una situazione qualitativa più complicata. Se si comincia a compiere con essi calcoli matematici elaborati, tutti i risultati possono troppo facilmente smettere d'implicare qualsiasi relazione con la realtà. Questa è un'importante ragione per cui si dovrebbe essere cauti nell'applicare la matematica in economia, e per cui il progetto di creare un'economia matematica simile alla fisica rimane ambiguo ... Un importante esempio di enorme progresso nella conoscenza senza l'uso della matematica è offerto dalla medicina tra il 1860 e il 1945. Nel 1860 non c'erano teorie soddisfacenti per spiegare il perché dell'esistenza delle maggiori malattie del tempo (tubercolosi, colera, polmonite, difterite, febbre puerperale, etc.). La chirurgia era estremamente pericolosa, perché le ferite dei pazienti frequentemente diventavano settiche, spesso causando la morte. E nessuno sapeva perché. Tuttavia tra il 1860 e il 1900, Pasteur, Lister, Koch ed altri hanno sviluppato la teoria germinale della malattia, ed è stato dimostrato che la sepsi nelle ferite, nonché molte delle maggiori malattie, erano causate dai batteri. Infatti il batterio responsabile di tutte le più importanti malattie, come la tubercolosi, è stato identificato.

L'importante teoria germinale della malattia è stata una teoria causale, non matematica. Si chiedeva di identificare le cause di molte grandi malattie e delle condizioni patologiche. Fino a che la causa fondamentale non fu trovata, i tentativi di prevenzione e cura si sono dimostrati infruttuosi. Una volta conosciuta la causa, tuttavia, la prevenzione è divenuta immediatamente possibile tramite precauzioni antisettiche. La cura s'è dimostrata più difficile da quando è stato necessario trovare una sostanza (un antibiotico) che avrebbe ucciso i batteri nel paziente, senza recargli danno. La maggior parte delle sostanze che

<sup>13</sup> al Convegno su Karl Popper, celebrato alla Luiss *Guido Carli* di Roma, nei giorni 28-1 marzo 2002.

uccidevano i batteri, però, nuocevano al paziente. Eppure, negli anni '30 del XX secolo, i sulfamidici furono scoperti e la penicillina negli anni '40. Queste conquiste sarebbero state impensabili senza l'iniziale scoperta che i batteri causavano un gran numero di malattie.

Invece di prendere a modello la fisica teoretica, l'economia farebbe meglio a prendere come modello la medicina tra il 1860 e il 1945. Questo significa in realtà adottare una metodologia causale piuttosto che matematica, e cercare di spiegare i fenomeni economici guardando alle loro cause piuttosto che costruendo modelli matematici [In nota Donald Gillies si fa l'obiezione: "Potrebbe essere sostenuto che ciò è una falsa dicotomia, dal momento che ci sono stati alcuni recenti tentativi – per esempio Pearl (2000) – di matematizzare la causalità. Tuttavia, ciò che sto sostenendo ora è l'uso in economia del concetto qualitativo tradizionale di causalità piuttosto che l'uso di alcune delle recenti versioni matematiche della causalità, il cui valore dev'essere ancora stabilito"]. Questa non è certo una nuova idea, dal momento che il titolo completo del libro di Adam Smith è stato: *Un'indagine sulla natura e la causa della ricchezza delle nazioni*. Forse gli economisti negli ultimi cinquant'anni circa sono stati sedotti da un pitagoricismo alla moda, al punto di abbandonare un approccio più antico ma anche più fruttuoso».

A maggior ragione queste argomentazione valgono per la valutazione del servizio dell'istruzione! «Mentre i numeri in fisica sono stime, che possono essere più o meno accurate, di quantità esatte che esistono nella realtà, i numeri operazionali non corrispondono ad alcuna quantità reale. Essi sono un modo conveniente, ma a volte fuorviante, di riassumere una situazione qualitativa complicata. Inoltre i loro valori dipendono molto da decisioni e procedure convenzionali, e sono perciò piuttosto arbitrati. I numeri operazionali sono la forma numerica esteriore di una realtà sostanziale che è di natura qualitativa!»

### Valutazione e misurazione

A questo punto, tenendo presente che ogni competenza, in quanto azione umana, è intangibile; identificato il significato del numero e i limiti di qualunque misurazione; precisiamo che la valutazione è legata direttamente all'osservazione di una persona competente ed è un'azione professionale del docente.

La persona competente, anche al fine di rendere trasferibili le proprie intuizioni e osservazioni, segue procedure e si serve di misurazioni, sempre limitate, fallibili e perfettibili, di indicatori in continua evoluzione, quantificabili.

La quantificazione avviene per mezzo di numeri operazionali e va tenuta continuamente sotto il controllo dell'osservazione delle persone competenti: è sempre un'astrazione e va interpretata e assunta come orientamento, poiché siamo di fronte ad azioni umane.

Riteniamo insostituibile la presenza della persona umana nella valutazione, e si tratta di un'attività professionale, per esempio, del docente; non consideriamo di essere in grado di valutare una misurazione senza valutare: la misurazione è di aiuto alla valutazione, non viceversa, poiché il giudizio è rappresentato dalla valutazione.

### I dati sulle scuole non statali

Secondo le informazioni, che ho ricevute, il campione dei dati OCSE-PISA presentati, riguardanti scuole non statali, proviene dall'INVALSI.

Analizziamo il campione dell'INVALSI, servendoci delle tabelle che da esso provengono.

### DATI PER MACROAREA GEOGRAFICA E PER TIPO DI SCUOLA\*

	<i>Pubbliche</i>	<i>Private</i>
--	------------------	----------------

		N scuole	%	N studenti	Media Scienze	N scuole	%	N studenti	Media Scienze
<i>Nord Ovest</i>	Licei	53	88,3	1732	556	7	11,7	198	536
	Tecnici	49	96,1	1514	507	2	3,9	32	416
	Ist. Professionali	34	97,1	939	446	1	2,9	33	391
	Sc. Medie	9	100	39	355	-	-	-	-
	Formaz. Profess.	-	-	-	-	27	100	428	377
<i>Nord Est</i>	Licei	89	86,4	2778	572	14	13,6	292	520
	Tecnici	86	96,6	2659	528	3	3,4	65	481
	Ist. Professionali	58	100	1520	454	-	-	-	-
	Sc. Medie	9	100	36	415	-	-	-	-
	Formaz. Profess.	24	51,1	563	464	23	48,9	567	431
<i>Centro</i>	Licei	12	100	377	530	-	-	-	-
	Tecnici	8	100	260	482	-	-	-	-
	Ist. Professionali	6	100	171	422	-	-	-	-
	Sc. Medie	1	100	12	345	-	-	-	-
	Formaz. Profess.	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Sud</i>	Licei	43	97,7	1379	485	1	2,3	5	404
	Tecnici	31	96,9	943	442	1	3,1	33	459
	Ist. Professionali	28	100	745	387	-	-	-	-
	Sc. Medie	6	100	22	343	-	-	-	-
	Formaz. Profess.	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Sud Isole</i>	Licei	60	96,8	1858	480	2	3,2	24	352
	Tecnici	51	98,1	1482	426	1	1,9	4	420
	Ist. Professionali	38	97,4	949	373	1	2,6	17	397
	Sc. Medie	15	100	67	315	-	-	-	-
	Formaz. Profess.	-	-	-	-	6	100	30	342

\* La distinzione tra scuole pubbliche e private è quella derivante dai dati del campione e non dalle risposte dei dirigenti.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Per comprendere quanto affermato in questa nota è opportuno avere presente la tabella seguente. «Missing» sono i dati mancanti.

DATI ITALIA				
DATI DA CAMPIONE				DATI DICHIARATI DAI DIRIGENTI
	N scuole	%	N studenti	Media Scienze
<i>Pubbliche</i>	710	88,86	20045	477
<i>Private</i>	89	11,14	1728	442
<i>Tot.</i>	799	100	21773	
	N scuole	% valida	%	
<i>Pubbliche</i>	724	91,88	90,61	
<i>Private</i>	64	8,12	8,01	
<i>Missing</i>	11		1,38	

**ELABORAZIONE: INVALSI**

Nelle tabelle presentate ci troviamo di fronte a 20.045 studenti di scuole a gestione pubblica (statale o provinciale per le province autonome di Trento e di Bolzano), ed a 1728 studenti di scuole a gestione privata. E qui nasce un primo problema, perché, come precisa nella nota anche la tabella riportata, ci troviamo di fronte ad una diversa valutazione: secondo i dati dichiarati dai dirigenti, le scuole a gestione pubblica sono 724, mentre le scuole a gestione privata sono 64 – e non è indicato il numero degli studenti! Ed inoltre i dati di 11 scuole (non si sa se a gestione pubblica o privata) sono mancanti.

Pertanto è necessario conoscere il criterio di distinzione tra scuole a gestione pubblica e scuole a gestione privata, soprattutto dove è collocata la formazione professionale, che non è statale.

Inoltre, mentre la percentuale nazionale delle scuole secondarie a gestione privata non arriva al 5%<sup>15</sup>, la percentuale delle scuole a gestione privata, secondo il campione, è dell'11,14%; mentre, secondo i dirigenti, dell'8,12%!

Affinché, in Italia un campione sia significativo, deve raggiungere almeno 5.000 studenti, mentre il campione italiano di studenti di scuole a gestione privata è di 1.728 studenti (e questo senza toccare la rappresentatività del campione).

Per questi motivi l'OCSE-PISA non ha accolto i dati complessivi dell'Italia sulle scuole a gestione privata, come precisa l'ANINSEI: «La **tabella 5.4** dei dati OCSE PISA 2006 relativi alla scuola non statale nel territorio nazionale riportano la voce “c” che sta a significare che i dati sono statisticamente irrilevanti».

Veniamo ora alla distribuzione dei dati per macroarea e per tipo di scuola.

Iniziamo con le osservazioni dell'ANINSEI: «La **tabella S5b** che riporta i dati distribuiti per regioni presenta anch'essa una serie di “c” e dati numerici solo per le province di Bolzano e di Trento e per il Veneto.

A Bolzano i dati danno vincente la scuola non statale, mentre soccombe a Trento e in Veneto. E questo diventa comprensibile se andiamo a vedere come è formato il campione nel NordEst.

Nel campione statistico per le pubbliche la percentuale di scuole di Formazione professionale sul totale delle scuole è del 9% (24 su 266) mentre in quello per le private rappresenta il 58% (23 su 40). Notoriamente la formazione professionale raccoglie il drop out delle altre scuole.

Esaminando poi l'intero campione statistico c'è da porsi parecchi quesiti sulla validità dell'intero pacchetto dei dati relativi all'Italia la cui discussione sta impegnando molte risorse intellettuali del paese. Basti per tutti un esempio sull'intero campione di 799 scuole (pubbliche e private insieme) 27 sono le scuole del centro Italia (Lazio, Toscana, Umbria, Marche e Abruzzo)».

<sup>15</sup> «Nell'anno 2005-2006 gli iscritti alle scuole private di ogni ordine e grado sono 882 mila, che rappresentano il 10% del totale degli alunni. La percentuale è rimasta pressoché invariata nel corso degli ultimi anni. Nel 2005-2006 il tipo di scuola privata maggiormente frequentata è quella dell'infanzia, in cui la percentuale dei bambini raggiunge il 30%. Negli altri ordini di scuola, l'incidenza degli studenti delle scuole private è più modesta, il dato varia tra il 6,8% delle primarie e il 3,7% delle secondarie di primo grado» e il 4,7% delle secondarie di secondo grado (Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola in cifre 2006, Gli Studenti*, pp. 42-43)

Procediamo: la formazione professionale viene considerata nel Nord Ovest e nel «Sud Isole» solamente nelle scuole a gestione privata.

Nel Nord Ovest, nel Centro, nel Sud e nel Sud Isole nelle scuole a gestione pubblica non è considerata la formazione professionale e così via.

A complicare le cose giunge impensata la «nota» distinzione tra:

- scuole governative o pubbliche (a gestione pubblica): quelle direttamente controllate o gestite da parte di: 1) una pubblica autorità o agenzia a gestione pubblica, o 2) o un'agenzia governativa o consiglio di amministrazione governativo, la maggioranza dei membri del quale sono sia nominati da una pubblica autorità o scelti con suffragio pubblico;
- scuole dipendenti dal Governo, a gestione privata: quelle sovvenzionate dallo Stato o da organismi governativi per almeno il 50% o più del budget di base (che copre i servizi fondamentali dell'istruzione);
- scuole indipendenti dallo Stato, a gestione privata: quelle, nelle quali proviene dallo Stato o da organismi governativi meno del 50% del budget di base (che copre i servizi fondamentali dell'istruzione).

Anche da questo punto di vista i dati sono differenziati, ed allora le istituzioni scolastiche e formative del Veneto e delle Province autonome di Trento e di Bolzano si trovano in situazione differenziata rispetto alle altre.

A questo punto emergono alcune domande?

- quale serietà presentano i dati OCSE-PISA?
- quale serietà, non dico scientifica, ma, in primo luogo, professionale possiedono coloro che hanno reso pubblici, nel modo che abbiamo documentato, i dati sulle scuole non statali?

Sull'argomento è intervenuta anche Luisa Ribolzi, rappresentante dell'Italia presso il Governing Board dell'OCSE CERI con questa lettera: «il 12 dicembre è comparso sul Suo giornale un articolo che titolando «in Italia le scuole private peggiori» formulava un confronto impietoso fra il rendimento degli scolari del sistema statale e quello del sistema paritario. Vorrei segnalare che nell'indagine PISA la classificazione per tipo di gestione della scuola non è fissata a priori nel campione di scuole (lo erano solo gli indirizzi e le aree geografiche), e quindi non è rappresentativa, anche per l'estrema esiguità dei numeri. Ad esempio, su 21964 studenti che hanno risposto alle domande sulle scienze, il confronto tra i licei si basa solo su 23 studenti di scuola privata, e quello degli istituti tecnici su sette! Il confronto dei risultati è significativo a favore della scuola statale solo a parità di provenienza socioeconomica degli studenti, e questo accade anche nel resto dei paesi OCSE, e non solo in Italia (paesi come il Giappone e la Svizzera hanno anzi valori molto superiori). Sarebbe opportuno, prima di diffondere i dati, controllarne l'attendibilità scientifica»<sup>16</sup>.

### «Il paradosso italiano: l'istruzione non rende»

Così *Il Sole-24 Ore* di sabato, 15 dicembre, ha intitolato un pezzo a firma di «R.Boc.» e chiarisce: «Ma come mai un bene scarso (il livello più avanzato di istruzione) da noi viene pagato poco e i differenziali salariali fra chi è laureato e chi non lo è sembrano essersi ridotti negli ultimi anni? La spiegazione, secondo Visco, sta appunto nella bassa qualità dell'istruzione offerta. [...] Le aziende comprano unità di efficienza (un aspetto che

---

<sup>16</sup> Luisa Ribolzi, università di Genova, lettera spedita il 17 dicembre 2007 ai direttori di *la Repubblica* e *La Stampa*.

dipende, appunto, dalla qualità effettiva dell'istruzione), non il numero di anni di istruzione».

A mio giudizio Visco indica gli effetti, non la causa. E la causa sta tutta nella gestione statale delle scuole italiane e nella dipendenza di troppi enti da finanziamenti pubblici o direttamente statali. La scuola di Stato, in quanto parte dell'ente Stato, diviene necessariamente parte dell'amministrazione dello Stato e, quindi, assume una gestione burocratica<sup>17</sup>.

Secondo Ludwig von Mises il «sistema burocratico è il metodo applicato nella condotta degli affari amministrativi il cui risultato non ha, sul mercato, valore di moneta. Si noti bene: non si afferma che una conduzione ben riuscita dei pubblici affari non ha alcun valore, ma che essa non ha alcun prezzo sul mercato, che il suo valore non può essere convertito in moneta in una transazione di mercato e, conseguentemente, non può essere espresso in termini monetari»; cioè «non possiamo assegnare alcun valore numerico al sistema di governo e di amministrazione. Questo non significa che noi neghiamo l'importanza o il valore del buon governo. Ciò significa soltanto che non esiste alcuna unità di misura in grado di valutare queste cose. Esse non sono suscettibili di essere espresse in cifre»<sup>18</sup>. E ancora: «La gente rimane spesso colpita dal livello di cattiva Amministrazione. Ma, se uno cerca di andare alle radici di questi difetti, spesso si accorge che essi non sono semplicemente il risultato di una negligenza colpevole e della mancanza di competenza. Spesso, risultano essere l'esito di speciali condizioni politiche e istituzionali o di uno sforzo di arrivare ad un compromesso su un problema per il quale non potrebbe essere trovata una soluzione più soddisfacente. Un esame dettagliato di tutte le difficoltà implicate può convincere un onesto investigatore che, dato lo stato generale delle forze politiche, egli stesso non avrebbe saputo trattare la questione in un modo meno criticabile». E non serve nominare imprenditori o uomini d'affari a capo dei vari ministeri: «Il fatto di essere imprenditore non è inerente alla personalità dell'imprenditore ma è inerente alla posizione che egli occupa nella struttura dell'economia di mercato. [...] E' un'illusione diffusa che l'efficienza degli uffici governativi possa essere migliorata da esperti di management e dai loro metodi di gestione scientifica. [...] Come qualsiasi tipo di progettazione, anche la progettazione manageriale è condizionata dalla disponibilità di un metodo di calcolo. Questo metodo esiste nell'impresa che ricerca profitto. Qui il calcolo dei profitti e delle perdite è sovrano. Il problema della gestione burocratica è precisamente la mancanza di un tale metodo di calcolo»<sup>19</sup>. In conclusione «quella che viene chiamata, in una terminologia molto fuorviante, la sostituzione del principio del servizio al principio del profitto ha come effetto l'abbandono del solo metodo che faccia uso della razionalità e del calcolo nella produzione dei beni. Il profitto ricavato dall'imprenditore è espressione del fatto che egli ha ben servito i consumatori, cioè la collettività nel suo complesso. Ma, per quel che riguarda le prestazioni dell'Amministrazione, non esiste metodo alcuno per stabilirne il successo o l'insuccesso attraverso procedimento di calcolo»<sup>20</sup>.

Giampaolo Rossi ha affermato che, nella storia dell'amministrazione della scuola di Stato italiana, «molto spesso, nel sostituirsi agli enti locali, il potere statale ha introdotto forme di

<sup>17</sup> Propongo considerazioni presentate alla 50<sup>a</sup> Assemblea nazionale dell'ANINSEI (Mira, 23 novembre 2007).

<sup>18</sup> Ludwig von Mises, *Burocrazia*, Introduzione di Domenico Fisichella, Edizione italiana a cura di Dario Antiseri, Milano, Rusconi, 1991, p. 67.

<sup>19</sup> Ludwig von Mises, *Burocrazia*, Introduzione di Domenico Fisichella, Edizione italiana a cura di Dario Antiseri, Milano, Rusconi, 1991, p. 69.

<sup>20</sup> Ludwig von Mises, *Burocrazia*, Introduzione di Domenico Fisichella, Edizione italiana a cura di Dario Antiseri, Milano, Rusconi, 1991, p. 155.

garanzia, soprattutto per i docenti, che prima non esistevano o erano assai limitate»<sup>21</sup>, fino al punto che, oggi, l'organo di governo della didattica, è il collegio dei docenti. Ludwig von Mises ne aveva trovato le ragioni nel sistema burocratico di gestione.

In Italia esiste il mito del «pubblico»<sup>22</sup> e la demonizzazione del profitto. Da una parte – si ritiene – il pubblico ha effetti «taumaturgici» su tutti i cittadini; dall'altra il profitto macchia d'infamia i proprietari. In effetti, però, la gestione pubblica va troppo spesso d'accordo con gli interessi privati, come documentano infinite forme di corruzione; mentre l'ideologia impedisce di distinguere tra pubblico in senso soggettivo (proprietà o gestione) e pubblico nel significato oggettivo (i destinatari). Inoltre, se il profitto, come ci ha ricordato Ludwig von Mises, è «espressione del fatto che» l'imprenditore «ha ben servito i consumatori», l'assenza di profitto comporta due conseguenze:

- che i destinatari dell'impresa non sono ben serviti, e, di conseguenza il servizio non è stato di qualità;
- e che l'imprenditore non ha gestito correttamente, con creatività e prontezza l'impresa e, pertanto, ha consumato più di quanto ha prodotto.

In conclusione, sia il mito del «pubblico» che la «demonizzazione del profitto» concorrono a fare stare fuori mercato l'istruzione, e, corrispettivamente, ad abbassarne la qualità e ad innalzarne i costi<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Giampaolo Rossi, *La scuola di Stato. Problemi storici e giuridici nella prospettiva di riordinamento dei pubblici poteri*, Roma, Coines edizioni, 1974, p. 18.

<sup>22</sup> A gestione pubblica, non pubblico in senso oggettivo, cioè destinato agli aventi diritto. In Italia l'istruzione, la ricerca e la formazione è, in percentuale elevatissima, a gestione pubblica o *government-dependent*.

<sup>23</sup> Come precisa Umberto Pototschnig, la configurazione della scuola, anche a gestione pubblica, come impresa «anzi è certamente la più verosimile per dar ragione del rapporto esistente tra la scuola (in senso proprio, cioè l'organizzazione) e l'ente gestore della scuola; in tal modo quest'ultimo assume, infatti, rispetto alla scuola, la stessa veste che spetta all'imprenditore rispetto all'impresa. Ciò significa, in concreto, possibilità (limitata sempre, s'intende, dalla proclamata libertà di insegnamento) di applicare ai rapporti tra ente gestore della scuola da un lato e membri dell'organizzazione scolastica dall'altro, le norme che concernono la posizione dell'imprenditore nei confronti dell'impresa.

Sennonché a tale configurazione giuridica della scuola potrebbe opporsi chi, tenendo conto che l'impresa concerne solo attività di natura economica, si rifiutasse di considerare tale l'istruzione. In effetti il punto merita una breve precisazione. Che possa esservi una impresa soltanto là dove vi sia esercizio professionale di attività economica organizzata, è detto esplicitamente nella legge ed è pertanto requisito non derogabile; dubbio è peraltro cosa significhi, in termini giuridici, l'attributo «economica» riferito all'attività. Se si escludono, per la scarsa loro attendibilità, tutte le definizioni di ordine contenutistico, non rimane che porsi alla ricerca di un criterio meramente formale.

Sotto questo profilo, non vi è dubbio che attività economica è concetto diverso da attività giuridica. Quest'ultima si qualifica agevolmente come quell'attività che è produttiva per se medesima di utilità giuridiche: in questo senso si parla di attività legislativa, o di attività giurisdizionale o ancora, nel campo del diritto privato, di attività negoziale. Quando invece l'attività sia volta alla produzione di utilità non giuridiche, l'unica qualificazione che secondo l'ordinamento le si addice è quella di «economica»: la legge non conosce invero altro attributo per la caratterizzazione del modo di essere di una attività non giuridica capace di prescindere da ogni richiamo allo scopo perseguito ovvero alla qualità del soggetto che la svolge. Ciò è tanto vero che, nella molteplicità stessa delle norme costituzionali oggi in vigore, soltanto l'attività definita come "economica" è assunta dall'ordinamento quale elemento atto a qualificare autonomamente una fattispecie normativa (vedi art. 41, primo e terzo comma); in ogni altra norma la disciplina costituzionale è riferita all'attività secondo gli scopi che essa si prefigge o secondo la posizione giuridica di chi ne è l'autore. Quando invero la dottrina, con riferimento diretto alle attività con cui si svolgono i pubblici servizi, usa parlare di attività "materiali" o "tecniche" o "intellettuali", si vale di espressioni che hanno, dal punto di vista giuridico, un solo e comune significato: quello di essere riferibili ad attività non produttive, di per se stesse, di utilità, e quindi di effetti, giuridici. Ma poiché nel linguaggio del legislatore tale categoria coincide con quella di attività economica, viene meno ogni ragione per non considerare anche l'istruzione come un'attività che, ai fini qui in esame, si

## E la scuola non statale?

Nella situazione italiana, quale spazio di libertà esiste per le scuole non statali?

«L'unica possibilità è rappresentata dalla assimilazione delle scuole libere nella configurazione delle scuole di Stato. Si discorrerà di pareggiamento, di parifica o di semplice autorizzazione e di presa d'atto, ma il termine che prevarrà, sarà «parità», adottato dalla Costituzione Repubblicana (articolo 33, comma 4). Il significato di parità, però, non è determinato: denota, sì, uguaglianza, equivalenza, pareggio; tuttavia non precisa il termine di confronto né l'evoluzione possibile di questo. Infatti, nel caso specifico, la parità tra scuole statali e non statali dipende dalla configurazione delle scuole di Stato e dalla evoluzione di esse e viene a significare un adeguamento delle scuole non statali a quelle statali (Sandro Scoppa), ritenute come forma tipica e paradigmatica, l'archetipo, la vera «misura alta».

Unicamente in un regime di libertà di insegnamento e di istituzione delle scuole, nel rispetto del principio di sussidiarietà, potrà esistere una parità tra scuole statali e non statali. In regime di monopolio delle scuole di Stato, come, purtroppo, ci troviamo ancora oggi in Italia, la parità comporta che le scuole non statali si adeguino agli ordinamenti delle scuole di Stato e, di conseguenza, vengano snaturate e come scuole e come scuole libere. Infatti in una scuola di Stato, gestita da uno Stato educatore, la forma più pericolosa di Stato etico

---

qualifica economica e quindi per non considerare la scuola, l'organizzazione cioè che provvede all'istruzione, come un'impresa.

Il che, nell'attuale ordinamento, è affermazione di estremo interesse giacché costituisce il necessario presupposto per ricondurre la disciplina posta sulle scuole al capitolo (generale) dei pubblici servizi. Infatti la ver amnesso che la scuola, sia pure con le accennate riserve, possa configurarsi come impresa consente di ritenere applicabili all'istruzione e alla gestione di scuole i principi costituzionali posti in tema di esercizio di attività economiche: con le limitazioni, ben si intende, che sono imposte dalle norme che concernono specificamente la scuola e su cui quei principi non potrebbero ovviamente prevalere.

La conclusione riguarda indifferentemente le scuole pubbliche e quelle private; tuttavia, mentre per queste ultime si dovrà applicare, nella misura in cui norme speciali non vi abbiano derogato, lo statuto generale sull'impresa previsto dal codice civile, per le prime la disciplina potrà essere diversa da caso a caso, poiché diverse sono le strutture di cui l'impresa è capace di rivestirsi allorché i pubblici poteri se ne valgono per l'esercizio di attività economiche pubbliche.

Nella fattispecie l'elemento di professionalità, richiesto dal codice civile, è da ravvisarsi, conformemente a quanto è stato ormai dimostrato per tutti i casi di esercizio di attività economiche pubbliche, non nell'imprenditore, ossia nello stato, ma nell'impresa. Vero è che la Repubblica ha il compito irrinunciabile di istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi: ma in realtà la norma è volta soltanto a determinare quale sia il compito dello stato nel provvedere all'istruzione, non a fare della istituzione di scuola un attributo qualificatore della posizione giuridica dello stato in seno al suo stesso ordinamento.

La proposta interpretazione del concetto di «scuola» consente di intendere, compiutamente ormai, il significato delle proposizioni costituzionali, concernenti direttamente la «scuola» e in particolare di quelle due che, testualmente e logicamente, ne aprono la serie, in quanto volte ad affermare, rispettivamente, il compito della Repubblica di istituire «scuole» statali per tutti gli ordini e gradi e il diritto di enti e privati di istituire anch'essi proprie «scuole».

Se infatti la nozione giuridica di scuola risponde al concetto di organizzazione volta a produrre istruzione, si deve ammettere - seguendo in ciò fedelmente la formulazione letterale della prima norma - che l'attributo «statale» concerne non già l'istruzione, ma soltanto l'organizzazione per il tramite della quale essa è impartita. Il compito della Repubblica di istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi deve essere inteso non tanto come dovere dello stato di svolgere esso stesso istruzione, quanto come dovere dell'ordinamento di apprestare organizzazioni statali capaci di provvedere all'istruzione.

La precisazione è tutt'altro che irrilevante. In materia scolastica infatti la Costituzione si è astenuta dal dettare norme sull'attività ma ha reso doverosa la istituzione di organizzazioni capaci di svolgerla, attribuendo così la qualifica di «statali» a queste ultime anziché alla attività. E, nel quarto comma del medesimo articolo dispone la «piena libertà» per le scuole non statali che chiedono la parità (Umberto Pototschnig, *Insegnamento Istruzione Scuola*, ora in *Scritti scelti*, Padova. Cedam, 1999, pp. 758.761.

(Dario Antiseri), una istituzione scolastica perde la natura di organizzazione libera di insegnamenti, con un proprio progetto educativo e diviene organizzazione di un indottrinamento o la risultante della dialettica tra varie posizioni, che vogliamo credere educative, quando meno forte si fa sentire l'imposizione del governo»<sup>24</sup>.

### La soluzione?

La scuola non deve essere un'attività dello Stato. Di conseguenza la soluzione sta nell'autonomia delle scuole di Stato e nella libertà delle scuole non statali.

Ma di quale autonomia stiamo discorrendo? «L'autonomia scolastica è la conseguenza della libertà di insegnamento e dell'istruzione come percorso che si svolge in una comunità di docenti ed allievi. Per cui è questa comunità ad essere la titolare dell'autonomia. Non, quindi, autonomia della *scuola*, ma autonomia delle *scuole*»<sup>25</sup>. Con una chiarificazione, che «il concetto di comunità non ha in effetti un contenuto giuridicamente preciso»<sup>26</sup>, tanto che una recente proposta di legge lo applica all'organizzazione carceraria venendo così a renderlo non giuridicamente caratterizzante, in quanto comprensivo di ogni tipo di aggregato sociale organizzato»<sup>27</sup>.

«Da questo punto di vista, la Costituzione repubblicana (articolo 33) è in parte viva, in parte morta. E' viva là dove dispone che sia la *Repubblica* e non lo Stato ad organizzare le scuole; e dove prevede che la Repubblica *istituisce* e non gestisce scuole. E' morta quando dispone che le scuole da istituire siano *statali*». Benché morta, e benché l'autonomia delle istituzioni scolastiche abbia assunto rilevanza costituzionale con la legge n. 3/2001, l'istituzione di scuole *statali* è rimasta (articolo 33, comma 2).

«Quanto all'estensione dell'autonomia, non v'è studio recente che non sottolinei l'interrelazione tra i vari suoi aspetti. Non si può attribuire ad una comunità scolastica autonomia didattica, se non le si concede, in qualche misura, autonomia di organizzazione, di destinazione delle risorse (ed anche di ricerca di risorse finanziarie), di scelta del personale, ecc.»<sup>28</sup>.

Superati i 15 anni, previsti nel 1990 da Sabino Cassese, per un sistema di autonomia a regime,<sup>29</sup> qual è la situazione? Non abbiamo ancora attuato, tra l'altro, due punti qualificanti dell'autonomia delle istituzioni scolastiche:

<sup>24</sup> Bruno Bordignon, *Scuola in Italia: problemi e prospettive*, di prossima pubblica per le Edizioni Rubbettino.

<sup>25</sup> Sabino Cassese, *Il governo della scuola. I soggetti istituzionali*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Atti della Conferenza Nazionale sulla scuola, Roma, 30 gennaio – 3 febbraio 1990*, Caltanissetta-Roma, Salvatore Sciascia Editore, 1991, p. 61.

<sup>26</sup> E in nota documenta: «Il termine "comunità" nel linguaggio giuridico, è impiegato prevalentemente per indicare il gruppo che compone l'ordinamento statale (Stato-comunità o collettività) in contrapposizione al concetto di Stato-ente, che individua il momento dell'organizzazione e dell'autorità in seno all'ordinamento suddetto»; e, tra le citazioni, riportiamo Vezio Crisafulli, *Lezioni di diritto costituzionale*, I, Padova, 1968, p. 88 e ss.

<sup>27</sup> Giampaolo Rossi, *La scuola di Stato. Problemi storici e giuridici nella prospettiva di riordinamento dei pubblici poteri*, Roma, Coines edizioni, 1974, p. 152-153.

<sup>28</sup> Sabino Cassese, *Il governo della scuola. I soggetti istituzionali*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Atti della Conferenza Nazionale sulla scuola, Roma, 30 gennaio – 3 febbraio 1990*, Caltanissetta-Roma, Salvatore Sciascia Editore, 1991, p. 61.

<sup>29</sup> «Quanto alla tappe, dovrebbe fissarsi una prima scadenza dopo un triennio. A quella scadenza, dovrebbe essere pronta la nuova organizzazione ministeriale e messi in opera gli uffici chiamati a preparare il personale, a diffondere l'innovazione alla periferia, a formare i capi di istituto, ecc. (in un parola, la direzione di cantiere). Nei successivi sei anni, si dovrebbe provvedere a rafforzare la struttura amministrativa degli istituti scolastici, portando dentro di essa il personale dei Provveditorati. Negli ultimi sei anni, infine, si potrebbe passare alla varianti in corso d'opera, ai collaudi e al sistema a regime» (*Ivi*, p. 66).

- l'assunzione dei docenti tramite bando pubblico attuato dalle singole istituzioni scolastiche, fruendo dell'istituzione di un albo regionale dei docenti (DLvo n. 227, articolo 5; analogamente, per i docenti delle istituzioni scolastiche a carattere statale, l'articolo 90 della legge della Provincia di Trento 7 agosto 2006, n. 5) e abbandonando le graduatorie che non garantiscono né le istituzioni scolastiche né la professionalità dei docenti al momento dell'assunzione né la responsabilità del servizio di istruzione e formazione erogato dalle istituzioni;
- la disponibilità di un budget senza vincoli di destinazione.<sup>30</sup>

Il budget dovrebbe essere determinato in base al numero di studenti iscritti e frequentanti<sup>31</sup>, calcolando la spesa per studente e adattandola secondo algoritmi che rispettino gli ordini, gradi e indirizzi di scuola e la situazione territoriale delle istituzioni scolastiche.

Sotto il profilo organizzativo anche le scuole autonome a gestione pubblica dovranno essere considerate come fenomeno organizzativo unitario, e dovranno essere definitivamente abbandonati i profili che derivano dai principi della pubblica amministrazione per la quale le unità organizzative non coincidono con complessi fisicamente determinabili e rilevanti a tutti gli effetti. Non sarà più «scuola», di volta in volta, la singola classe, il circolo didattico, la circoscrizione ispettiva, la cattedra, ma l'istituzione scolastica come fenomeno organizzativo unitario ed autonomo.

Le scuole sono formazioni sociali (Costituzione, articolo 2) autonome o libere. La scuola è un'organizzazione, non originaria, ma sussidiaria: è funzionale e strumentale all'apprendimento. Comunità originaria è la famiglia nella quale e dalla quale si nasce.

Stabiliamo dunque le priorità: prima la persona, che nasce in una famiglia. E' la famiglia che ha originariamente il diritto e dovere di istruire e di educare i figli anche se nati fuori del matrimonio, come riconosce anche la Costituzione (comma 1, articolo 30); è la famiglia che interpreta e assicura lo sviluppo della libertà di apprendimento: la comunità familiare, i genitori insieme, non presi separatamente e singolarmente.

La libertà di insegnamento è sussidiaria non solamente alla libertà di apprendimento, ma anche al diritto e dovere dei genitori di educare i figli. In tutti i paesi liberi esiste la scuola paterna o familiare come riconoscimento giuridico formale di tali diritti.

L'istituzione scolastica, che impartisce il servizio dell'istruzione e di formazione - e di educazione - non consiste né in un singolo insegnamento o in una singola cattedra, né in un coacervo di insegnamenti e di cattedre, ma obbedisce ai principi di qualsiasi organizzazione imprenditoriale.

<sup>30</sup> Per un approfondimento di questi due aspetti in un contesto europeo si può leggere il questionario *Alcuni aspetti dell'autonomia scolastica in Inghilterra e in Svezia*, due paesi che provengono da una tradizione di scuole dipendenti dagli enti locali (Seminario n. 4, aprile 2005, *L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo – Associazione TreeLLLe, 2005, pp.115-125).

<sup>31</sup> La legge regionale di Lombardia n. 62/2007 Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia dispone per le istituzioni formative (che possono essere anche «istituzioni scolastiche autonome di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59», come chiarisce l'articolo 24, comma 1, lettera b) quanto segue, tra l'altro:

- «Le istituzioni formative di cui al comma 1, lettere a) e b), sono dotate di personalità giuridica e autonomia statutaria, didattica, di ricerca, organizzativa, amministrativa e finanziaria. La loro attività è improntata al principio della separazione tra funzioni di indirizzo e funzioni gestionali, nonché a quello della partecipazione delle rappresentanze di allievi, genitori e docenti» (comma 5).
- «Le istituzioni formative di cui al comma 1, lettere a) e b), possono attivare modalità di selezione e valutazione del proprio personale docente e non docente. Nel rispetto degli accordi sindacali, tali istituzioni formative possono assumere la titolarità del rapporto di lavoro del personale docente e non docente loro assegnato o direttamente reclutato» (comma 6).

Un'istituzione scolastica autonoma o libera è un'organizzazione di insegnamenti e, in genere, di offerte di istruzione, di formazione, e di educazione, strutturata secondo specifici modelli antropologici, di organizzazione e di governo.

In ogni paese libero esiste di diritto e di fatto un pluralismo di istituzioni scolastiche, fondato sul principio e sul diritto che le norme generali sull'istruzione non toccano le istituzioni scolastiche, ma la garanzia del servizio erogato.

Ne consegue che:

- i docenti, quali professionisti, scegliendo di insegnare in un'istituzione scolastica, ne assumono liberamente i modelli educativi e organizzativi;
- gli alunni e i loro genitori, scegliendo di apprendere in un'istituzione scolastica, ne assumono liberamente i modelli educativi e organizzativi.

La scuola come organizzazione deve possedere:

- uno statuto secondo le disposizioni del codice di diritto civile;
- un progetto educativo, che sviluppi i principi di ispirazione del modello di educazione e di organizzazione della scuola;
- un piano di studi, con l'articolazione dell'offerta scolastica e formativa;
- una carta dei servizi scolastici, con la quale si presenta annualmente ai destinatari della propria offerta;
- un bilancio pubblico, controllato da revisori esterni, e la pubblicazione dell'elenco degli alunni iscritti.

#### ***Appendice di dati***

***<http://dx.doi.org/10.1787/142184405135>***

***<http://dx.doi.org/10.1787/152830402855>***

	w	S.E.	Performance on the reading scale		Performance on the mathematics scale			
			Mean score	S.E.	Mean score	S.E.		
<b>Adjudicated</b>								
Belgium (Flemish Community)	w	w	w	w	w	w	w	
Italy (Provincia Autonoma of Bolzano)	96,6	(0,1)	526	(2,1)	502	(2,3)	513	(1,9)
Italy (Provincia Campania)	99,2	(0,7)	443	(5,9)	439	(5,9)	437	(9,1)
Italy (Provincia Basilicata)	100,0	(0,0)	451	(5,0)	446	(6,3)	443	(5,1)
Italy (Provincia Emilia Romagna)	96,3	(2,3)	510	(3,8)	495	(4,8)	494	(3,6)
Italy (Provincia Friuli Venezia Giulia)	96,8	(2,4)	535	(3,8)	518	(4,4)	513	(4,0)
Italy (Provincia Sicilia)	96,9	(2,8)	435	(6,6)	425	(8,5)	427	(4,9)
Italy (Provincia Liguria)	91,5	(4,7)	495	(5,0)	490	(6,1)	478	(5,8)
Italy (Provincia Lombardia)	92,8	(2,8)	505	(6,2)	495	(7,4)	491	(6,9)
Italy (Provincia Piemonte)	89,2	(5,8)	507	(5,4)	504	(6,0)	491	(4,9)
Italy (Provincia Trento)	84,7	(0,3)	537	(2,3)	528	(2,9)	523	(2,6)
Italy (Provincia Sardegna)	97,6	(2,4)	451	(6,4)	436	(8,6)	432	(7,3)
Italy (Provincia Puglia)	97,7	(2,3)	447	(4,4)	440	(6,7)	434	(4,8)
Italy (Provincia Veneto)	91,2	(3,6)	531	(5,6)	519	(6,0)	517	(6,8)
Spain (Andalusia)	74,7	(1,6)	471	(4,6)	439	(4,1)	459	(4,9)
Spain (Basque Country)	41,7	(0,8)	478	(4,7)	469	(6,9)	483	(4,9)
Spain (Cantabria)	65,6	(2,3)	504	(4,1)	469	(4,3)	498	(3,5)
Spain (Galicia)	70,7	(0,8)	497	(4,1)	469	(4,0)	487	(3,9)
Spain (La Rioja)	61,1	(0,2)	515	(3,4)	484	(3,3)	523	(2,9)
Spain (Castile and Leon)	63,5	(1,8)	515	(5,4)	469	(4,4)	507	(4,6)
Spain (Navarre)	59,4	(1,5)	498	(3,6)	469	(3,7)	500	(4,4)
Spain (Aragon)	64,3	(3,7)	503	(5,1)	474	(6,2)	504	(5,8)
Spain (Catalonia)	55,5	(2,4)	471	(6,7)	458	(6,3)	468	(5,8)
Spain (Asturias)	63,5	(1,5)	499	(6,2)	467	(6,2)	490	(5,6)
United Kingdom (Scotland)	94,7	(2,5)	510	(3,7)	498	(4,1)	502	(3,6)
<b>Non-adjudicated</b>								
Belgium (French Community)	w	w	w	w	w	w	w	w
Belgium (German-Speaking Community)	w	w	w	w	w	w	w	w
Finland (Finnish Speaking)	97,7	(1,1)	565	(2,0)	548	(2,3)	550	(2,3)
Finland (Swedish Speaking)	95,7	(3,7)	533	(6,1)	528	(5,9)	534	(7,7)
United Kingdom (England)	93,2	(1,1)	511	(2,8)	491	(2,9)	491	(2,6)
United Kingdom (Northern Ireland)	97,4	(1,5)	510	(4,2)	498	(4,1)	495	(3,5)
United Kingdom (Wales)	98,9	(0,6)	504	(3,3)	480	(3,5)	484	(2,9)

Note: Values that are statistically significant are indicated in bold (see Annex A3).

See Table 5.4 for national data.

<b>Government-dependent private schools</b> (Schools which receive 50% or more of their core funding - funding that supports the basic educational services of the institution - from government agencies)	<b>Percentage of students</b> S.E.		<b>Performance on the science scale</b>		<b>Performance on the reading scale</b>		<b>Performance on the mathematics scale</b>	
			Mean score	S.E.	Mean score	S.E.	Mean score	S.E.
<b>Adjudicated</b>								
Belgium (Flemish Community)	w	W	w	w	w	w	w	w
Italy (Provincia Autonoma of Bolzano)	3,1	(0,1)	537	(7,4)	515	(7,6)	529	(7,4)
Italy (Provincia Campania)	c	C	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Basilicata)	c	C	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Emilia Romagna)	2,1	(2,1)	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Friuli Venezia Giulia)	c	C	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Sicilia)	1,2	(0,9)	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Liguria)	1,9	(0,1)	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Lombardia)	2,1	(2,0)	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Piemonte)	c	C	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Trento)	15,3	(0,3)	431	(3,6)	400	(3,7)	423	(3,8)
Italy (Provincia Sardegna)	c	C	c	c	c	c	c	c

Italy (Provincia Puglia)	2,3	(2,3 )	c	c	c	c	c	c
Italy (Provincia Veneto)	4,1	(3,0 )	421	(7,9)	431	(36,3)	412	(12,9)
Spain (Andalusia)	24,1	(2,5 )	480	(8,5)	459	(11,0)	473	(8,5)
Spain (Basque Country)	58,3	(0,8 )	506	(5,0)	500	(5,3)	513	(5,0)
Spain (Cantabria)	32,3	(3,2 )	516	(8,9)	483	(10,1)	505	(6,4)
Spain (Galicia)	18,4	(3,3 )	523	(10,5)	503	(9,3)	506	(13,7)
Spain (La Rioja)	33,5	(0,3 )	526	(3,9)	502	(3,6)	531	(3,5)
Spain (Castile and Leon)	30,7	(3,7 )	530	(6,7)	498	(6,4)	526	(4,5)
Spain (Navarre)	37,7	(2,5 )	529	(4,9)	495	(4,6)	536	(6,6)
Spain (Aragon)	33,5	(3,5 )	522	(9,5)	491	(11,0)	518	(10,8)
Spain (Catalonia)	21,5	(4,2 )	503	(10,6)	486	(14,0)	492	(10,2)
Spain (Asturias)	23,2	(4,3 )	512	(9,7)	486	(9,1)	494	(9,1)
United Kingdom (Scotland)	1,2	(1,1 )	c	c	c	c	c	c
<b>Non-adjudicated</b>								
Belgium (French Community)	w	W	w	w	w	w	w	w
Belgium (German-Speaking Community)	w	W	w	w	w	w	w	w
Finland (Finnish Speaking)	2,3	(1,1 )	c	c	c	c	c	c
Finland (Swedish Speaking)	4,3	(3,7 )	482	(11,4)	453	(15,4)	504	(11,4)
United Kingdom (England)	c	C	c	c	c	c	c	c
United Kingdom (Northern)	2,6	(1,5 )	c	c	c	c	c	c

Ireland)								
United Kingdom (Wales)	c	C	c	c	c	c	c	c

Government-independent private schools (Schools which receive less than 50 % of their core funding - funding that supports the basic educational services of the institution - from government agencies)	Percentage of students	S.E.	Performance on the science scale		Performance on the reading scale		Performance on the mathematics scale	
			Mean score	S.E.	Mean score	S.E.	Mean score	S.E.
<b>Adjudicated</b>								
Belgium (Flemish Community)	w	w	w	w	w	w	w	W
Italy (Provincia Autonoma of Bolzano)	0,3	(0,0)	c	c	c	c	c	C
Italy (Provincia Campania)	0,8	(0,7)	c	c	c	c	c	C
Italy (Provincia Basilicata)	c	c	c	c	c	c	c	C
Italy (Provincia Emilia Romagna)	1,5	(1,1)	c	c	c	c	c	C
Italy (Provincia Friuli Venezia Giulia)	3,2	(2,4)	496	(35,3)	534	(23,2)	497	(43,5)
Italy (Provincia Sicilia)	1,8	(2,4)	c	c	c	c	c	C
Italy (Provincia Liguria)	6,5	(4,7)	422	(34,2)	429	(41,1)	430	(30,3)
Italy (Provincia ...)	5,1	(2,1)	461	(58,8)	466	(47,7)	459	(46,5)

Lombardia)	)							
Italy (Provincia Piemonte)	10,8	(5,8)	515	(37,8)	517	(39,5)	502	(43,0)
Italy (Provincia Trento)	c	c	c	c	c	c	c	C
Italy (Provincia Sardegna)	2,4	(2,4)	c	c	c	c	c	C
Italy (Provincia Puglia)	c	c	c	c	c	c	c	C
Italy (Provincia Veneto)	4,7	(2,3)	508	(22,0)	474	(37,0)	490	(20,7)
Spain (Andalusia)	1,2	(1,2)	c	c	c	c	c	C
Spain (Basque Country)	c	c	c	c	c	c	c	C
Spain (Cantabria)	2,0	(2,0)	c	c	c	c	c	C
Spain (Galicia)	10,9	(3,4)	525	(4,1)	503	(11,9)	520	(9,3)
Spain (La Rioja)	5,4	(0,2)	533	(8,1)	514	(8,4)	531	(9,2)
Spain (Castile and Leon)	5,8	(3,9)	526	(9,8)	479	(16,5)	543	(23,5)
Spain (Navarre)	2,8	(2,4)	c	c	c	c	c	C
Spain (Aragon)	2,2	(2,1)	c	c	c	c	c	C
Spain (Catalonia)	23,0	(4,7)	528	(15,4)	513	(16,1)	529	(18,5)
Spain (Asturias)	13,3	(4,2)	546	(10,6)	509	(6,4)	534	(8,2)
United Kingdom (Scotland)	4,1	(2,3)	629	(5,7)	581	(10,5)	606	(14,3)
<b>Non-adjudicated</b>								
Belgium (French Community)	w	w	w	w	w	w	w	W
Belgium (German-Speaking Community)	w	w	w	w	w	w	w	W
Finland (Finnish Speaking)	c	c	c	c	c	c	c	C
Finland (Swedish)	c	c	c	c	c	c	c	C

Speaking)								
United Kingdom (England)	6,8	(1,1)	595	(9,1)	576	(9,9)	569	(7,9)
United Kingdom (Northern Ireland)	c	c	c	c	c	c	c	C
United Kingdom (Wales)	1,1	(0,6)	c	c	c	c	c	C

Difference in performance on the science scale between public and private schools (government-dependent and government-independent schools combined)		
	Dif. (Pub. - Priv.)	S.E.
<b>Adjudicated</b>		
Belgium (Flemish Community)	w	w
Italy (Provincia Autonoma of Bolzano)	-8	(7,4)
Italy (Provincia Campania)	c	c
Italy (Provincia Basilicata)	c	c
Italy (Provincia Emilia Romagna)	<b>-13</b>	(6,2)
Italy (Provincia Friuli Venezia Giulia)	39	(37,3)
Italy (Provincia Sicilia)	<b>72</b>	(22,1)
Italy (Provincia Liguria)	<b>82</b>	(21,8)
Italy (Provincia Lombardia)	57	(43,1)
Italy (Provincia	-8	(40,6)

Piemonte)		
Italy (Provincia Trento)	<b>106</b>	(4,5)
Italy (Provincia Sardegna)	c	c
Italy (Provincia Puglia)	c	c
Italy (Provincia Veneto)	<b>64</b>	(21,8)
Spain (Andalusia)	-12	(8,8)
Spain (Basque Country)	<b>-28</b>	(6,9)
Spain (Cantabria)	-14	(9,0)
Spain (Galicia)	<b>-27</b>	(8,0)
Spain (La Rioja)	<b>-12</b>	(4,9)
Spain (Castile and Leon)	<b>-15</b>	(7,2)
Spain (Navarre)	<b>-32</b>	(5,3)
Spain (Aragon)	-20	(10,6)
Spain (Catalonia)	<b>-46</b>	(9,5)
Spain (Asturias)	<b>-26</b>	(10,4)
United Kingdom (Scotland)	<b>-102</b>	(15,6)
<b>Non-adjudicated</b>		
Belgium (French Community)	w	w
Belgium (German-Speaking Community)	w	w
Finland (Finnish Speaking)	c	c
Finland (Swedish Speaking)	<b>51</b>	(11,8)
United Kingdom (England)	<b>-84</b>	(9,6)
United Kingdom (Northern Ireland)	c	c
United Kingdom (Wales)	c	c



## CHI SIAMO

Il Centro Studi e Documentazione Tocqueville-Acton nasce dalla collaborazione tra la **Fondazione Novae Terrae** ed il **Centro Cattolico Liberale** al fine di favorire l'incontro tra studiosi dell'intellettuale francese Alexis de Tocqueville e dello storico inglese Lord Acton, nonché di cultori ed accademici interessati alle tematiche filosofiche, storiografiche, epistemologiche, politiche, economiche, giuridiche e culturali, avendo come riferimento la prospettiva antropologica ed i principi della Dottrina Sociale della Chiesa.

## PERCHÈ TOCQUEVILLE E LORD ACTON

Il riferimento a Tocqueville e Lord Acton non è casuale. Entrambi intellettuali cattolici, hanno perseguito per tutta la vita la possibilità di avviare un fecondo confronto con quella componente del liberalismo che, rinunciando agli eccessi di razionalismo, utilitarismo e materialismo, ha evidenziato la contiguità delle proprie posizioni con quelle tipiche del pensiero occidentale ed in particolar modo con la tradizione ebraico-cristiana.

## MISSION

Il Centro, oltre ad offrire uno spazio dove poter raccogliere e divulgare documentazione sulla vita, il pensiero e le opere di Tocqueville e Lord Acton, vuole favorire e promuovere una discussione pubblica più consapevole ed informata sui temi della concorrenza, dello sviluppo economico, dell'ambiente e dell'energia, delle liberalizzazioni e delle privatizzazioni, della fiscalità e dei conti pubblici, dell'informazione e dei media, dell'innovazione tecnologica, del welfare e delle riforme politico-istituzionali. A tal fine, il Centro invita chiunque fosse interessato a fornire materiale di riflessione che sarà inserito nelle rispettive aree tematiche del Centro.

Oltre all'attività di ricerca ed approfondimento, al fine di promuovere l'aggiornamento della cultura italiana e l'elaborazione di public policies, il Centro organizza seminari, conferenze e corsi di formazione politica, favorendo l'incontro tra il mondo accademico, quello professionale-impresoriale e quello politico-istituzionale.