



Con facile analogia, può dirsi che si rende necessaria per la scuola paritaria e la legge 62/2000 la realizzazione di “fabbricerie” competenti, diffuse, creative e solerti, per sostenere nel tempo la sempre migliore rispondenza delle scuole, come pure della “legge di parità”, alle finalità originali, in contesti nuovi e rapidamente mutevoli



STEFANO VERSARI*

1. Introduzione: un traguardo a lungo atteso

La legge 10 marzo 2000, n. 62, “*Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all’istruzione*”, costituisce una delle pietre miliari del sistema nazionale di istruzione e formazione. Pluridecennale e travagliato il percorso che ha condotto alla sua approvazione, all’esito di un diffuso mutamento d’orizzonte culturale. Determinanti, nella progressiva evoluzione della riflessione sulla “parità”, alcune significative innovazioni introdotte nel sistema scolastico a partire dagli anni sessanta del secolo scorso. Anche da queste ha tratto origine la necessità di un sistema nazionale di istruzione che valorizzasse la pluriformità dell’offerta formativa. Conciliando istanze di pluralismo educativo

Pietre miliari della parità

- celebre la richiesta-*slogan* della “libertà di educazione” - con l’esigenza di innalzare i livelli di qualità dell’istruzione. Superando, o quanto meno contenendo, contrapposizioni ideologiche tra “scuola pubblica e scuola privata”. Contrapposizioni persistenti, nella sostanza, dal tempo dell’Unità d’Italia e nel secondo dopoguerra incentratesi sulla variegata interpretazione della novella costituzionale di cui all’articolo 33.

A venticinque anni dalla sua promulgazione, utile ripercorrere per cenni la genesi e i principi ispiratori della legge 62/2000. Per trarne spunti di analisi delle criticità che ne ostacolano la piena attuazione e suggerimenti per la sua quotidiana applicazione.

2. La previsione costituzionale

2.1 La Costituzione della Repubblica Italiana entra in vigore il 1° gennaio 1948 e all’articolo 33, quarto comma, Titolo II (rapporti etico sociali), stabilisce che “*la legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali*”. Il dettato costituzionale implica, per la sua attuazione, l’emanazione di una legge ordinaria che definisca concre-

tamente la “parità scolastica”, concetto tuttora, almeno in parte, culturalmente dissonante. La “piena libertà” delle scuole non statali e “l’equipollenza” del trattamento scolastico degli alunni costituiscono nodi di differenziate valutazioni giuridiche, pedagogiche, politiche, economiche, sottese a fratture culturali che permeano la storia italiana¹. Da considerarsi con attenzione per comprendere le ragioni della successione evenemenziale che ha accompagnato la lunghissima gestazione della legge e la sua successiva attuazione.

2.2 Nonostante la previsione costituzionale, l’emanazione della “legge di parità” si fa attendere per ben 52 anni. Questo periodo è caratterizzato da un complesso intreccio di veti incrociati e contrapposizioni ideologiche, che paralizzano il processo legislativo e impediscono a lungo il raggiungimento di un consenso ampio e condiviso. Sono numerosi i disegni di legge presentati nel corso dei cinque decenni successivi alla promulgazione della Costi-

¹ Ci si riferisce qui alle “fratture” degli orizzonti di senso, non in termini temporali (il “prima” e il “dopo”) quanto, piuttosto, in termini trasversali coesistenti fra diverse opinioni (“doxa”) assunte ad “episteme” di appartenenze ideologiche. Non nuova la ricerca scientifica riferita alla storia italiana, con vertici divisivi nel realizzarsi dell’Unità d’Italia e della caduta del fascismo. Riferimenti, in J. Foot, *Fratture d’Italia*, Rizzoli, Milano 2009; AA.VV., *Fratture culturali e memorie del futuro*, in “L’Uomo - Società, tradizione, sviluppo”, vol. XIII (2023) n. 1, La Sapienza Università editrice.

tuzione, a testimonianza di un dibattito vivace, seppur infruttuoso. Fra le prime in ordine cronologico si ricordano le proposte legislative a firma dei parlamentari Gonella (1951), Banfi (1954), Lamberti (1955), Parri (1959), Badini-Confalonieri (1960), Franceschini (1960) e via di seguito fino all'anno 1999. Non si tratta solo di iniziative di singoli parlamentari. La questione della elaborazione della *legge sulla parità della scuola a norma della Costituzione*, ad esempio, fu oggetto di specifico impegno programmatico del Presidente del Consiglio Aldo Moro nel discorso per la fiducia al suo primo governo (1963)². Interessante notare come le molteplici iniziative legislative si siano succedute in un arco temporale ampio, attraversando diverse fasi della storia politica e sociale italiana, senza riuscire a superare resistenze, divergenze e anche contingenze sfavorevoli che volta a volta ne hanno impedito lo svolgimento dell'*iter* parlamentare.

3. Il “divenire” della scuola nell’attesa della legge di parità

3.1 Nei decenni che precedono l’approvazione della legge 62/2000 il sistema scolastico italiano muta significativamente. Diversi provvedimenti normativi ne in-

² On. Aldo Moro, intervento alla Camera dei deputati in occasione del voto di fiducia al suo primo Governo, seduta del 12 dicembre 1963: “... I problemi relativi alla scuola non statale, ivi compresi quello dei contributi dello Stato, sul merito dei quali i partiti che compongono il Governo hanno posizioni diverse, saranno affrontati in occasione della elaborazione della legge sulla parità della scuola a norma della Costituzione...”



novano successivamente la fisionomia, contribuendo a realizzare un terreno fertile per il riconoscimento legislativo della “parità scolastica”.

Un primo rilevante provvedimento vede il varo, nel 1962, della scuola media unica. Riduttivo collocare la riforma nel quadro delle politiche scolastiche. Si tratta, soprattutto, di innovative “politiche sociali dell’istruzione”³. Con la scuola media unica vengono impediti “*precoci ed ingiuste divisioni discriminatorie tra i preadolescenti: si può essere in disaccordo forse sui modi di effettuazione, ma nessuno può negare la misura umana, sociale e cristiana*”

³ D. Gabusi, *La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell’istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui*, in “Rivista di storia dell’educazione”, 10 (1), 2023, pp. 9-20.

*di tali provvedimenti che rappresentano una vera rivoluzione sociale”. Così che “non (si) può rinnegare quanto di nuovo, di originale e di democratico la scuola media ha rappresentato e rappresenta”*⁴.

3.2 Nel 1968 si realizza una seconda assai rilevante innovazione, con l’istituzione delle scuole materne statali (legge 444). Ne consegue un sistema scolastico da 3 a 6 anni tripartito fra scuole materne statali, scuole materne private a larga maggioranza gestite da congregazioni religiose e scuole materne comunali⁵. La tradizione delle scuole materne d’ispirazione cristiana risale alla seconda metà del ’800 e prima metà del ’900, anche in ragione del riconoscimento delle istanze sociali operato dall’Enciclica *Rerum Novarum* di Leone XIII (1891). Nel secondo dopoguerra del secolo scorso, con crescente diffusione negli anni settanta e ottanta nelle aree governate politicamente dall’allora P.C.I., data invece l’ingresso rilevante degli Enti Locali nella gestione di scuole materne. Una scelta politica motivata dalla volontà di affermare il carattere pubblico, laico e non confessionale del servizio, con l’introduzione di elementi di gestione sociale e tendendo alla gratuità del servizio. Una diffusa determinazione politica

⁴ Ministro Luigi Gui, *La Scuola al centro dell’interesse pubblico*, in *Il Popolo*, 6 giugno 1966.

⁵ Per approfondimenti: S. Versari, *Una lunga storia educativa oggi: l’Istituto San Giuseppe di Lugo nel sistema nazionale di istruzione*, in G. Dalmonte (a cura di), *Scuole San Giuseppe di Lugo. Presente, passato e futuro. 1869-2019*, Il nuovo diario messaggero, Imola 2019, pp. 5-13. on line: https://www.researchgate.net/publication/389848396_Una_lunga_storia_educativa_oggi_l'Istituto_San_Giusepp_e_di_Lugo_nel_sistema_nazionale_di_istruzione

conseguente al legame intrinseco dell’Ente Locale con il territorio, la sua cultura, la sua economia, aspetti particolarmente rilevanti per l’educazione della “prima infanzia”⁶.

3.3. Nel 1967 don Lorenzo Milani propone, da par suo, l’idea di scuola a pieno tempo: “*Offrite il vostro doposcuola anche alle elementari e anche la domenica e nelle vacanze di Natale, Pasqua e estive. Chi può dire che i ragazzi e le famiglie non vogliono una cosa che non gli è stata ancora offerta? Non dica però di aver offerto il dopo scuola quel preside che ha mandato ai genitori una circolare mezza stinta. Il doposcuola va lanciato come si lancia un buon prodotto. Prima di farlo bisogna crederci*”⁷. Questa e numerose altre sollecitazioni, contenute nella “*Lettera a una professoressa*”, costituiscono i prodromi dell’idea di rapporto fra scuola e società, la scuola aperta ai bisogni della comunità, che va affermandosi negli anni sessanta del secolo scorso, prima ancora della crisi del ’68. Sono anni se-

⁶ Nel 1978 l’On. Marino Raicich, parlamentare del P.C.I., porta a ragioni dell’impegno di molti Enti Locali nella gestione diretta di istituzioni scolastiche “*il carattere pubblico, laico e non confessionale; l’introduzione di elementi di gestione sociale; un tentativo di dare la completa gratuità del servizio...* (altre motivazioni sono) *più direttamente conducibili non già a una contigenza storica transeunte, quanto può essere la supplenza (allo Stato), ma alla natura intrinseca dell’Ente Locale, al suo legame col territorio storico sociale su cui opera, con la sua cultura e la sua economia. È chiaro che tali motivazioni sono tanto più persuasive quanto più la scuola si rivolge all’infanzia, all’età in cui l’esperienza aurorale del bambino è più legata alla piccola patria*”. M. Raicich, *La scuola degli enti locali*, in AA.VV., *La scuola non statale in Italia*, Fratelli Conte editori, Napoli 1978.

⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967 (la ed), p. 85.

gnati dalle innovative esperienze pedagogiche di don Lorenzo Milani, Bruno Ciari, Mario Lodi e molti altri con loro, come pure dal “realismo dell’utopia” di Giorgio La Pira ed Ernesto Balducci. Dall’idea di socializzazione del “fare scuola” deriva l’apertura alla “comunità interagente” del territorio e alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica, così da realizzare una “scuola della società civile”⁸. Non diversamente da quanto già sperimentato in altri paesi europei in cui è diffuso e radicato l’impegno dei genitori nelle scuole⁹. L’esigenza di creare varchi sostanziali nell’azione scolastica, per costruire beni relazionali¹⁰ con “comunità interagenti”, trova primo compimento normativo con la legge delega 477/1973. A seguire i cosiddetti “decreti delegati” (dPR n. 416/1974). La scuola assume “*il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica*” (art. 1). Sono passi fondamentali verso l’introduzione dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, che si realizzerà nei decenni successivi. Un percorso tuttora in divenire, di cui si trova eco anche nei recenti “patti di comunità per la scuola”¹¹.

⁸ S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”, Quaderno n. 17, Tecnodid, Napoli 2006.

⁹ S. Versari, *Esperienze di impegno dei genitori per le scuole cattoliche in Europa*, in *Seminari*, XXXVIII (1998), n. 1, pp. 185-193. Aggiornamenti sulla partecipazione scolastica dei genitori in: <https://europarents.eu/>

¹⁰ Entità immateriali che consistono nelle relazioni sociali che emergono da agenti/attori riflessivamente orientati a produrre e fruire assieme di un bene che essi non potrebbero ottenere altrimenti. P. Donati, *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.

¹¹ Nota dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia Ro-



1.4. Negli anni novanta del secolo scorso, le scuole continuano a vivere un diffuso “smarrimento” della modalità di svolgimento del compito, quando non del compito stesso. Si trovano a far fronte a nuovi imprecisati ruoli e a un equilibrio in rapida mutazione tra Stato, Enti Locali e istituzioni scolastiche stesse. In questo contesto, l’autonomia viene individuata quale strumento privilegiato per l’innovazione. Massimo D’Alema, nel 1995, la definisce “*scelta di principio di riorganizzazione, di autogoverno, di responsabilità diffusa*”, auspicando un processo competitivo e maggiore protagonismo dei sogget-

tiva, 19 agosto 2020, n. 12920; S. Versari, *La scuola della nostra fiducia*, Tecnodid editrice, Napoli 2021, pp. 81-85; on line: <https://www.indire.it/progetto/osservatorio-nazionale-sui-patti-educativi/>

ti sociali¹². A sua volta l’OCSE, nel 1998, afferma che con l’autonomia “*le istituzioni scolastiche diventano responsabili di quel che fanno. Anche l’autonomia può essere vista da due angolazioni: l’influenza è positiva se l’autonomia viene usata per migliorare la qualità della scuola e rendere trasparente quanto gli studenti apprendono; è negativa, invece, se essa viene interpretata come libertà senza alcun controllo, inteso a vedere se la libertà produca o no il miglioramento*”¹³.

¹² Assemblea nazionale sulla scuola, *Le proposte politiche del Pds per la scuola e la formazione*, intervento del Segretario Nazionale Massimo D’Alema, 1995. In S. Versari, (a cura di), *Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione*, Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna, Tecnodid editrice, Napoli 2009, p.15. on line: https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2023/03/paritarie_ultimo.pdf;

¹³ OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell’Istruzione*.

1.5. Il percorso verso l’idealtipo dell’autonomia delle istituzioni scolastiche trova punto di svolta con l’articolo 21 della Legge delega 59/1997 (cd. “Riforma Bassanini”). Si introduce così l’autonomia organizzativa e didattica, finalizzata a realizzare flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio, nonché ricerca, sperimentazione e sviluppo, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e del diritto ad apprendere. Il fondamentale decreto attuativo, il dPR 8 marzo 1999 n. 275, concretizza questi principi in modalità tuttora attuali.

4. Finalmente, la Legge 10 marzo 2000, n. 62

4.1. In questo scenario di evoluzione culturale, normativa e politica – con l’affermarsi della “scuola media unica” e l’ampliamento della frequenza scolastica, del ruolo istituzionale della scuole materne, delle scuole come comunità sociali e dell’autonomia delle istituzioni scolastiche – si creano le condizioni culturali per giungere, a 52 anni dalla Carta costituzionale, alla legge sulla parità. La circostanza politica, tuttavia, è per certi aspetti casuale: la discussione nell’Aula del Senato di un progetto di legge di iniziativa del senatore Tarolli e altri che viene integralmente modificato da un unico emendamento della maggioranza parlamentare. Il 10 marzo 2000 è promulgata la legge n. 62. L’allora Ministro della Pubblica Istruzione, Luigi

Italia, Armando Editore, Roma 1998. on line: <https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/ocse.html>

Berlinguer, sostenitore del provvedimento, conclude di lì a poco il suo mandato di Governo con un risultato storico.

4.2. Il principio di maggiore rilevanza della legge 62/2000, che ne costituisce il cuore innovativo, è enunciato al comma 1 dell'articolo 1: *“il sistema nazionale di istruzione... è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali”*. Si istituisce in tal modo un sistema nazionale unico che include tre tipologie gestionali di scuole (statali, paritarie a gestione privata, paritarie a gestione degli Enti Locali), con l'obiettivo di assicurare il pluralismo culturale e perseguire l'interesse generale della formazione dei discenti. Ciò determina la qualificazione di servizio pubblico anche per l'attività svolta dalla scuola paritaria privata¹⁴. I

¹⁴ Sul sistema nazionale di istruzione si veda l'ancora valido contributo di A. Sandulli, *Il sistema nazionale di istru-*

zioni, Il Mulino, Bologna 2003. commi successivi (2, 3, 4, 5 e 6) fissano le condizioni per l'accreditamento delle scuole non statali, tra cui la rispondenza agli ordinamenti generali, la coerenza con la domanda formativa delle famiglie e il rispetto di requisiti di qualità ed efficacia¹⁵. Il legislatore, con l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche statali ed il riconoscimento del servizio pubblico svolto dalle scuole paritarie, introduce di fatto strumenti di emulazione virtuosa tra scuole facenti parte del sistema nazionale di istruzione, favorendo la differenziazione dell'offerta formativa. Il tutto finaliz-

zione, Il Mulino, Bologna 2003.

¹⁵ Aspetti amministrativi sono trattati in termini semplificati in: S. Versari, *Le scuole non statali in venti domande*, in N. Serio (a cura di), *Il dirigente scolastico fra tradizione, innovazione e management* (pp. 140-148). Armando Editore, Roma 2011. on line: https://www.researchgate.net/publication/389876018_Le_scuole_non_statali_in_venti_domande

zato all'innalzamento complessivo della qualità della scuola¹⁶.

4.3. Le reazioni alla legge 62/2000 sono composite, anche fra i sostenitori della “libertà di educazione”. Questi segnalano chi il “bicchiere mezzo pieno” (“un primo passo”) e chi, all'opposto, “il bicchiere mezzo vuoto” (una “legge truffa”). Pur con accenti diversi, prevale comunque il giudizio che il testo approvato definisca la parità giuridica ma non quella economica, non risultando in tal modo assicurata l'effettiva libertà di scelta educativa per le famiglie, libera da condizionamenti economici.

4.4. Sul fronte laico, Furio Colombo (1999), pur riconoscendo l'imperfezione della strada intrapresa, soprattutto per la

¹⁶ S. Versari (a cura di), *Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione*, cit. p.17.

limitatezza delle risorse iniziali, la giudica comunque la “strada giusta”¹⁷. Il Rischio di discriminazione per “censo” viene invece segnalato da Antonio La Forgia, Presidente della Regione Emilia-Romagna dal 1996 al 1999. Questi esprime la convinzione che esista un approccio “di sinistra” al problema. Riconoscendo il diritto costituzionale a istituire scuole non statali e il conseguente diritto di scelta delle famiglie. La Forgia evidenzia come tale diritto sia di fatto accessibile solo alle fasce di reddito medio-alte. Questa limitazione, applicata a un ambito cruciale come quello delle scelte formative, configura a suo avviso una vera e propria “discriminazione di censo”, il cui superamento deve appartenere al “codice genetico di ogni sinistra possibile”.¹⁸

5. Venticinque anni di attuazione: sfide aperte

5.1. Nei 25 anni trascorsi dalla sua promulgazione, la legge 62/2000 ha subito alcune modifiche non sostanziali, fra queste l'incremento del finanziamento originario. A titolo esemplificativo, per l'Esercizio Finanziario 2025, gli stanziamenti per le scuole paritarie ammontano a euro 500.330.089,00 per contributi generici (cap. 1477/1), euro 163.400.000,00 per alunni con disabilità (cap. 1477/2) ed euro 90.000.000,00 per le scuole dell'infanzia paritarie (cap. 1477). I decreti ministeriali di riparto (DD.MM. nn. 432, 433, 434 del 27 febbraio 2025) definiscono le

¹⁷ F. Colombo, “La Repubblica”, 31.10.1999.
¹⁸ A. La Forgia, *Ma la parità non è di sinistra?*, “Liberal”, 05.08.1999.





modalità di assegnazione delle risorse in ultimo stanziato.

5.2. Nonostante gli indubbi progressi applicativi, la legge 62/2000 presenta tuttora criticità attuative. Fra queste si segnala, in tema di assegnazione delle risorse, il persistere di annuali e complesse “trattative” in sede parlamentare, per la determinazione degli stanziamenti volti a consentire la libertà di scelta educativa e il pluralismo scolastico. Risorse che, co-

munque, non consentono l'effettiva parità di trattamento economico per i genitori i cui figli frequentano le scuole paritarie a gestione privata, rispetto alle scuole statali. Difficoltà derivano anche dai ritardi, fra i diversi Uffici scolastici regionali, nella concreta assegnazione delle risorse alle singole scuole.

Ulteriori rilevanti difficoltà sono rappresentate dalla sfida, non ancora adeguatamente risolta, delle condizioni per l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Persiste il problema - rilevante per l'intero sistema scolastico nazionale - della ridotta disponibilità di docenti abilitati e di supplenti, come pure del mancato riconoscimento della specificità dei titoli per il percorso integrato 0-6. Perdurano poi disparità amministrative nei confronti delle scuole statali, paritarie degli Enti Locali e paritarie a gestione privata, che pure compongono l'unico sistema nazionale di istruzione.

Queste e altre complessità inducono a valutare l'opportunità di interventi legislativi innovativi che meglio assicurino la concreta realizzazione del sistema nazionale di istruzione introdotto dalla Legge 62/2000. A tale proposito pare condivisibile la preoccupazione che interventi legislativi significativi - per loro natura non realizzabili in sede di decretazione d'urgenza quanto, piuttosto, con iter parlamentari ordinari di disegni di legge - vadano prudentemente ponderati. Questi infatti potrebbero introdurre rischi di determinazioni non condivisibili, frutto di maggioranze estemporanee occasionalmente costituite in Aula. A dire che materie tecnicamente complesse, quale quella a cui ci si riferisce, difficil-

mente riescono ad essere adeguatamente affrontate nella congerie del dibattito parlamentare.

5.3. Nel quadro descritto, le Regioni potrebbero svolgere un ruolo sussidiario maggiormente significativo, per consolidare e migliorare il sistema nazionale di istruzione delineato dalla legge 62/2000. Ad esempio, sostenendo alcuni principi fondamentali quali quelli che di seguito si richiamano.

Il valore dell'alterità educativa: promuovendo e favorendo sussidiariamente l'offerta formativa della scuola paritaria, per un sistema sempre meglio integrato, pluralista e rispettoso delle specificità e autonomie.

Il valore dell'inclusione scolastica della disabilità: intervenendo con risorse regionali integrative e rafforzando il ruolo di indirizzo verso i Comuni per il diritto allo studio e l'assistenza educativa (L.104/1992).

Il valore del sistema integrato 0-6: affrontando in sede di Conferenza Stato-Regioni le rigidità e correlate complessità derivanti dalla differenziazione dei titoli di studio previsti per i docenti (Scienze dell'educazione *versus* Scienze della formazione primaria), ad esempio prevedendo CFU integrativi per l'utilizzabilità biunivoca dei titoli o un'abilitazione unica 0-6. Una convinta azione di *moral suasion* delle Regioni potrebbe consentire di risolvere una problematica perdurante da tempo, unanimemente segnalata dalle realtà rappresentative della scuola paritaria e dall'Anci.

Il valore della cooperazione: sostenendo la collaborazione tra le associazioni

di rappresentanza delle scuole paritarie private (Fism, Fidae, Foe, Agesc,..., già stabilmente operanti fra loro con modalità coordinata), l'Anci (in rappresentanza scuole comunali) e gli Uffici amministrativi della Regione, allo scopo di cooperare per la soluzione di problematiche condivise, per l'innalzamento della qualità dell'offerta formativa.

6. Il compito: costruire “fabbricerie” delle scuole

6.1. A dieci anni dall'approvazione della legge, nel 2009, l'ex Ministro Luigi Berlinguer tenta un bilancio dell'attuazione della legge in un contributo che merita rileggere in parte estesa:

“La legge 62/2000 sulla parità scolastica ha istituito il sistema nazionale di istruzione ed ha definita pubblica la finalità dell'attività formativa, prescindendo dalla tipologia dell'ente gestore, pubblico o privato che sia. Si tratta di una delle leggi più laiche del nostro Paese, perché volta ad attuare le norme costituzionali in materia (artt. 30, 33 34, oltre all'art. 3). Che dire oggi ad un decennio dalla discussione ed approvazione della legge 62/2000? La scuola di ieri si avvia a scomparire, almeno nella forma a noi nota. Si sta progressivamente affermando un'attività educativa profondamente mutata. Viene meno l'idea dell'istruzione come trasmissione dall'alto, in un rapporto cattedra-banchi; non è più possibile un percorso formativo limitato alla fase di età scolare giovanile. Oggi l'apprendimento è per tutto l'arco della vita, in un divenire continuo in cui la fase iniziale, quella propriamente scolastica, è solo una parte del percorso formativo. I saperi cambiano

continuamente. Cambia sistematicamente anche il bagaglio culturale. Il soggetto principale della formazione è divenuta la società nel suo complesso. Mentre ieri il 90-95% dell'apprendimento era acquisito nell'ambito scolastico, oggi questo rapporto si è completamente rovesciato ed il 70% si apprende e si viene a conoscere al di fuori della scuola. È il dato della società contemporanea. Oggi occorrono più agenzie educative che si colleghino fra loro, garantendo il pluralismo formativo, naturalmente a condizione che siano rispettati i valori fondanti della società. Si tratta dunque di superare una sterile contrapposizione ideologica oramai datata fra pubblico e privato e realizzare, con l'apporto di tutti, nuove esperienze di scuola. La legge 62/2000 ha fissato le condizioni fattuali per realizzare questi obiettivi in una visione scolastico pluralistica ed oggi dimostra essere una legge moderna..."¹⁹.

L'On. Luigi Berlinguer (1932-2023) conclude l'intervento con un messaggio alla "scuola cattolica", augurandosi si ponga all'avanguardia nella ricerca di nuovi modelli educativi, superando le resistenze al cambiamento, alla "ricerca costante e tenace della qualità dell'offerta educativa", puntando all'innovazione, all'interpretazione della nuova domanda sociale di cultura e formazione, alla sperimentazione di nuovi modelli, metodi e contenuti: "Una ultima notazione vorrei fare in tema di "scuola cattolica", che so avere giustamente ambizioni di qualità. Mi auguro, appunto, che essa cerchi di porsi all'avan-

¹⁹ L. Berlinguer, *Un intervento a dieci anni dalla discussione ed approvazione della legge di parità scolastica*, in S. Versari (a cura di), *Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione*, cit., p.142-143.



guardia nella ricerca e nella definizione di nuovi modelli educativi di apprendimento, guardando al futuro e superando le resistenze al cambiamento, presenti nella scuola e nella società italiana. Sono convinto che non è restando unicamente ancorati alle richieste di maggiori risorse finanziarie che si vince la battaglia della necessaria e diffusa credibilità sociale della scuola paritaria. Credo che l'obiettivo e la postulazione più rilevanti debbano essere la ricerca costante e tenace della qualità dell'offerta educativa della "scuola cattolica", fare cose migliori, di avanguardia, di innovazione educativa, di interpretazione della nuova domanda sociale di cultura e formazione, di sperimentazione costante di nuovi modelli, metodi, contenuti epistemologici e curriculari...²⁰.

6.2 A venticinque anni dalla sua emanazione, la legge 62/2000 si conferma come un provvedimento che ha profondamente inciso sul sistema di istruzione italiano, ri-

²⁰ L. Berlinguer, *ibidem*

conoscendo quanto meno giuridicamente il principio costituzionale del pluralismo educativo e statuendo le scuole paritarie quali parte a pieno titolo del sistema nazionale di istruzione. Tuttavia, la compiuta realizzazione della volontà del legislatore appare ancora in fieri. La "complessità del divenire", che ha caratterizzato la lunga gestazione della legge, si manifesta anche nelle sfide attuali, dalla garanzia di effettiva libertà di scelta economica per le famiglie, alla qualificazione del personale, dall'inclusione degli studenti con disabilità, all'efficienza amministrativa, al riconoscimento di pari opportunità per gli studenti, quale che sia la tipologia di ente gestore.

Eppure, il cammino della scuola italiana "mutando si realizza": le trasformazioni che hanno preceduto e accompagnato la legge 62/2000 ne hanno definito il contesto e le potenzialità. Oggi, l'impegno congiunto di istituzioni statali, regionali, locali e delle stesse scuole, sia statali che paritarie, è fondamentale per tradurre

pienamente i principi della legge in una realtà educativa sempre più equa, di qualità, rispondente al principio di realtà. Nel Medioevo la costruzione di grandi cattedrali è accompagnata da enormi complessità, in termini economici, tecnici e temporali. E' necessario l'impegno di intere comunità cittadine, e non solo, per realizzare opere cooperative oltre l'ordinario. Con l'apporto variegato di istituzioni e funzioni, principi, nobili e cittadini di ogni ceto, maestranze e competenze tecniche diversificate. Nascono pure le "fabbricerie", con il compito di sostenere e realizzare la "costruzione permanente" che consegue dalla necessità di interventi costanti di mantenimento e aggiornamento²¹.

Con facile analogia, può dirsi che si rende necessaria per la scuola paritaria e la legge 62/2000 la realizzazione di "fabbricerie" competenti, diffuse, creative e solerti, per sostenere nel tempo la sempre migliore rispondenza delle scuole, come pure della "legge di parità", alle finalità originali, in contesti nuovi e rapidamente mutevoli. Contribuendo così all'edificazione permanente del complesso sistema nazionale di istruzione, operativamente integrato, culturalmente pluriforme, orientato all'unico fine educativo comune, di promozione della persona.

²¹ *Direttore generale del Ministero dell'istruzione e Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione nel Governo Draghi. Attualmente presidente di Serinar soc2.cons. p.a. e del comitato scientifico AECA. Autore di pubblicazioni, saggi e contributi in riviste scientifiche e volumi collettanei, in materia educativa, scolastica e formativa.*

²¹ Riferimenti storici e archivistici alle fabbricerie in: G. Zaccché (a cura di), *La casa di Dio, la fabbrica degli uomini, gli archivi delle fabbricerie*, Mucchi editore, Modena 2009.