



Notiziario

dell'Ufficio Nazionale
per l'Educazione,
la Scuola
e l'Università



APRILE 2001
ANNO XXVI

QUADERNI
DELLA SEGRETERIA
GENERALE CEI



Anno V • n. 6

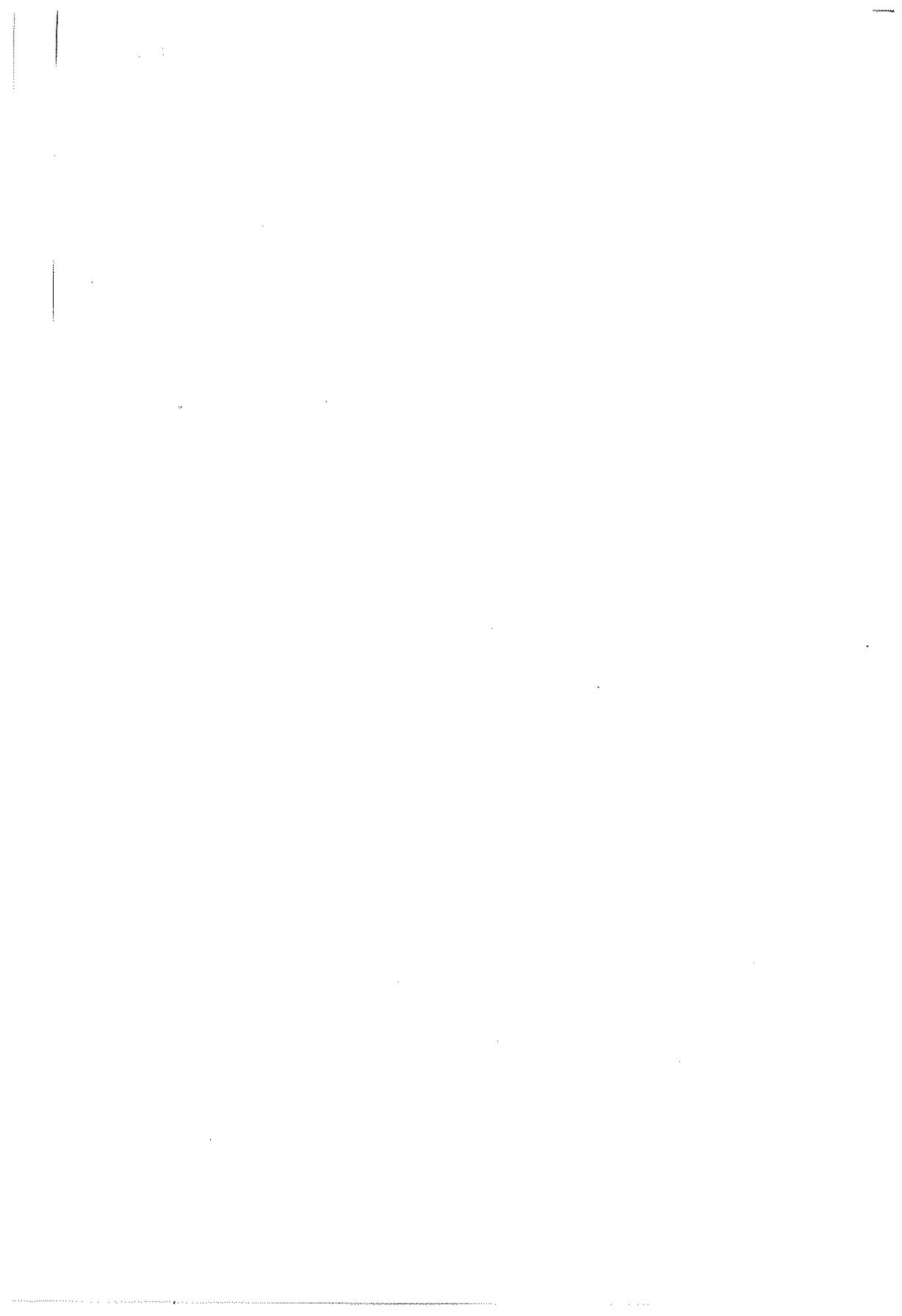
Aprile 2001

Reg. Trib. civile di Roma n. 176 del 21.3.1997

Sped. in abb. post. art. 2 comma 20/c

Legge 662/96 • Filiale di Padova • DCI

Taxe perçue - Tassa pagata



Parte I

Convegno Nazionale sulla Scuola Cattolica

*A un anno dall'Assemblea Nazionale
prospettive e tappe di attuazione delle riforme scolastiche*

Roma, 27-28 ottobre 2000

<i>Saluto del Santo Padre ai partecipanti al Convegno . . .</i>	<i>pag. 4</i>
<i>L'indirizzo di omaggio rivolto al Santo Padre dal Cardinale Camillo Ruini.</i>	<i>pag. 5</i>
<i>Presentazione</i>	
<i>Centro Studi per la Scuola Cattolica.</i>	<i>pag. 6</i>
<i>Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Carta di impegni programmatici. Presentazione</i>	
<i>S.E. Mons. Cesare Nosiglia</i>	<i>pag. 8</i>
<i>Intervento</i>	
<i>Dott. Italo Fiorin</i>	<i>pag. 12</i>
<i>Intervento</i>	
<i>Prof. Lucio Guasti</i>	<i>pag. 19</i>
<i>Intervento</i>	
<i>Prof. Don Guglielmo Malizia</i>	<i>pag. 25</i>
<i>Intervento</i>	
<i>Dott. Enzo Meloni</i>	<i>pag. 38</i>
<i>Messaggio</i>	
<i>Dott. Fabio Fazio</i>	<i>pag. 41</i>

Parte II
La scuola cattolica in cifre

- Le scuole materne della FISM. I dati del 1999-2000*
Prof. Don Bruno Stenco. pag. 46
- Le scuole elementari, medie e superiori della FIDAE. I dati del 1999-2000*
Prof. Don Guglielmo Malizia pag. 68
- I Centri della CONFAP. I dati al 31 luglio 1999*
Prof. Don Guglielmo Malizia - Dott. Vittorio Pieroni . . . pag. 108

Parte III
Appendice

- I contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica: indicazioni per il curriculum*
Prof. Don Bruno Stenco - Prof. Don Guglielmo Malizia . pag. 132
- La rete diocesana delle scuole cattoliche e dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana. Scheda della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università* pag. 165
- Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Carta di impegni programmatici. Sintesi* pag. 170

Parte I

CONVEGNO NAZIONALE SULLA SCUOLA CATTOLICA

A un anno dall'Assemblea Nazionale
prospettive e tappe di attuazione
delle riforme scolastiche

Roma, 27-28 ottobre 2000

S

Saluto del Santo Padre ai partecipanti al Convegno

Piazza San Pietro, 28 ottobre 2000

[...] Saluto, altresì, gli Istituti scolastici, provenienti da varie parti d'Italia, in particolare i numerosi partecipanti al tradizionale incontro delle Scuole Cattoliche di Roma e del Lazio. Carissimi studenti, docenti e genitori, siate i benvenuti. È trascorso un anno dalla grande manifestazione del 30 ottobre 1999, che ha visto riunita in questa Piazza una folta schiera di rappresentanti delle Scuole cattoliche italiane.

La scuola, specialmente la scuola cattolica, che è crocevia delle problematiche che attraversano la vita sociale e culturale del Paese, deve farsi carico delle domande, delle incertezze, ma anche delle energie positive e delle aspirazioni che animano i giovani. È vostro compito, cari responsabili della scuola in genere e della scuola cattolica in specie offrire loro validi ed autentici punti di riferimento culturali e formativi, aiutandoli ad essere sempre discepoli della Verità. Mentre auspico che la scuola cattolica veda riconosciuto pienamente il posto che le spetta nella vita sociale e civile della Nazione, auguro a tutti voi di continuare ad operare nel campo educativo e formativo con perseverante fiducia, con competenza e rinnovata speranza. [...]



indirizzo di omaggio rivolto al Santo Padre dal Cardinale Camillo Ruini

Piazza San Pietro, 28 ottobre 2000

Padre Santo, è tradizione che nell'ultimo sabato di ottobre le scuole cattoliche di Roma e del Lazio si incontrino con Vostra Santità per celebrare la "Giornata della scuola cattolica", ascoltare la Sua parola e ricevere la Sua Benedizione per il nuovo anno scolastico.

L'incontro di quest'anno vede presente anche una rappresentanza delle scuole cattoliche d'Italia, per celebrare il loro Giubileo e al contempo per ricordare la straordinaria manifestazione del 30 ottobre 1999 e ringraziare Vostra Santità per l'indimenticabile discorso che, in quella circostanza, ha rivolto agli oltre 200.000 alunni, genitori, docenti e responsabili della scuola cattolica in Italia, indicando la via per il futuro.

L'entusiasmo e l'impegno suscitato dalle Sue parole, Padre Santo, hanno dato fiducia e coraggio a quanti operano nella scuola cattolica, per rinnovare la qualità della sua proposta culturale e formativa ispirata al Vangelo e per rafforzare l'impegno per il raggiungimento della piena parità scolastica.

Nei giorni scorsi studenti, docenti e genitori hanno riflettuto sulle riforme in atto nella scuola del nostro Paese e sulla Carta di impegni programmatici della scuola cattolica, preparata dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica - presieduto dal Vescovo Nosiglia, qui presente - e dal Centro Studi per la Scuola Cattolica.

Padre Santo, Le siamo tutti profondamente grati per l'affetto e la cura con cui Vostra Santità segue la vita e i problemi della scuola cattolica e attendiamo il conforto della Sua parola.

Grazie Padre Santo, voglia benedire tutti noi qui presenti.



resentazione

a cura del CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA

1. Una stagione di riforme e di cambiamenti profondi sta interessando tutta la scuola italiana e di riflesso l'intera società civile.

È urgente e necessario coinvolgere nel dialogo sulle riforme tutti i soggetti che sono direttamente interessati in prima persona: le famiglie, i docenti, i giovani, la società civile e la comunità cristiana. Le riforme infatti non possono ignorare la sensibilità, le attese e le richieste della base, di quelli che in seguito ad esse ne saranno non solo i fruitori, ma i responsabili attori.

Per essere più precisi va detto che occorre non solo informare e sensibilizzare al meglio, ma anche ascoltare in ordine a questo passaggio importante e decisivo che rinnova l'assetto complessivo della scuola, l'intera comunità nazionale: gli stessi operatori scolastici e la gente in genere ne sanno ancora troppo poco. Va profuso uno sforzo maggiore per promuovere una loro più diretta e responsabile partecipazione. Se ciò comportasse anche tempi più lunghi nell'avvio delle riforme non sarebbe vano; sarebbe anzi produttivo se significasse un consenso in ciò che è essenziale e decisivo.

2. Ad un anno dalla grande Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica che ha riflettuto sul tema: *"Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo"* l'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, in collaborazione con il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica e il Centro Studi per la Scuola Cattolica, ha promosso un Convegno per ritornare a proporre ciò che è stato allora ed è oggi l'impegno primario: quello di offrire il contributo di qualità culturale e formativa della scuola cattolica al processo di riforma in atto.

La scuola cattolica intende, infatti, assumersi fino in fondo le responsabilità che derivano dal suo essere a pieno titolo scuola di servizio pubblico dentro un sistema nazionale di istruzione che ha nell'autonomia il suo punto di forza nel Paese.

3. Certamente, la parità rientra nell'ambito delle riforme tra quelle qualificanti e assolutamente ineludibili, anche se è in ogni modo una tappa intermedia verso una configurazione di scuola nel Paese dove non dovrebbero più esistere scuole paritarie, ma semplicemente scuole, siano esse statali o non, riconosciute di pari dignità e doveri. E questo rappresenta un traguardo ancora da raggiungere e su cui non si dovrà cessare di insistere perché sia perseguito con maggiore determinazione e a tempi brevi.

Ma interessano profondamente tutte le altre riforme che sono sul tappeto: ad esse la scuola cattolica intende offrire lo specifico del

proprio apporto critico e positivo, costruttivo di convergenze per il bene della scuola e dei giovani, dei ragazzi e dei bambini che la frequentano.

4. Questo quaderno intende pertanto presentare:

- il contributo della scuola cattolica di fronte alle prospettive e alle tappe di attuazione delle riforme scolastiche;
- l'evoluzione in cifre durante il 1999-2000 delle scuole cattoliche in quanto parte integrante del sistema nazionale di educazione;
- un approfondimento sul tema dei contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica sulla base dei risultati di un sondaggio del Centro Studi per la Scuola Cattolica.

I testi pubblicati nel presente numero si articolano in tre parti: la prima riprende gli interventi più significativi delle due tavole rotonde del 27 ottobre; la seconda propone i dati recenti sulle nostre scuole articolati tra materne (FISM), elementari, medie e secondarie (FIDAE) e corsi di formazione professionale (CONFAP); la terza è dedicata ai contenuti essenziali della formazione, alla Scheda della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università *La rete diocesana delle scuole cattoliche e dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana* e alla *Carta di impegni programmatici*.

In questo ultimo anno il cambiamento è stato notevole, ma il cammino da compiere è ancora lungo. C'è da augurarsi che la scuola italiana riesca ad assicurare effettivamente agli studenti quella formazione che consenta loro di entrare da protagonisti nella società del 2000.



Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. "Carta d'impegni programmatici" Presentazione

S. E. MONS. CESARE NOSIGLIA
Presidente del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica

Questo strumento agile e di immediata lettura anche "popolare" intende offrire a tutti una corretta comprensione di che cosa è e quali finalità persegue la scuola cattolica nel nostro Paese.

La Carta risponde all'esigenza di mantenere vivo con l'opinione pubblica del Paese il dialogo avviato con l'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica dell'anno scorso (27-30 ottobre 1999) sottolineandone in particolare il punto centrale che era già bene espresso nel titolo di quella assise: "Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo".

Si parlava di scuola, non solo di scuola cattolica in quanto l'Assemblea intendeva approfondire il contributo attivo e responsabile della scuola cattolica alle riforme in atto nella scuola italiana, di cui si sentiva a pieno titolo parte integrante e qualificata.

La consapevolezza di essere scuola a tutti gli effetti e scuola che svolge un servizio pubblico rivolto a tutti gli alunni che intendono usufruirne, porta la scuola cattolica a presentare se stessa con tutta la ricchezza di valori culturali ed educativi che esprime nella propria specificità.

La Carta pertanto non è rivolta ai soli cattolici pur essendo configurata in base al progetto formativo proprio della scuola cattolica che si ispira al Vangelo, ma si apre a quanti intendono lavorare insieme in collaborazione per un profondo e valido rinnovamento della scuola italiana. Pertanto intendiamo con questa Carta rivolgerci sia alla comunità civile per proporre linee comuni di lavoro in forza dell'autonomia, in particolare, sul territorio; sia alla comunità ecclesiale perché senta la scuola cattolica come sua e la consideri la frontiera più avanzata nel campo dell'educazione delle nuove generazioni.

I contenuti
della Carta

Anzitutto la *proposta educativa*.

Il principio affermato con forza nell'Assemblea Nazionale sulla necessità di passare da una scuola prevalentemente gestita

dallo Stato a una scuola della società civile configura uno scenario nuovo nel nostro Paese. Non possiamo più parlare di scuola statale e accanto ad essa di una serie di scuole private riconosciute, ma di un unitario sistema scolastico nazionale entro cui trovano il loro posto di pari dignità, diritti e doveri, scuole statali e non statali.

La scuola cattolica in questo quadro si presenta come una realtà aperta a tutti gli alunni e le famiglie a cui offrire un progetto formativo specifico che fa riferimento al Vangelo, aperto al pluralismo del dialogo e del confronto con tutte le altre componenti culturali e sociali del Paese.

Gli impegni che la scuola cattolica poi intende perseguire sono di tre ordini:

Sul piano della sua soggettività sociale, si intende valorizzare al massimo la piena e diretta corresponsabilità educativa di tutti i soggetti che sono a vario titolo coinvolti nella vita scolastica.

In primo luogo gli alunni: la scuola è per loro e non per se stessa, la centralità della persona dell'alunno è uno dei principi pedagogici più presenti e radicati nella cultura umanistica cristiana. Ma qui la Carta non si limita ai principi ed enuclea invece delle vie concrete per attuarli: per es. parla della necessità di identificare la partecipazione e la collaborazione degli alunni alla vita della scuola mediante gli Organi Collegiali, la promozione di associazioni di studenti, e la realizzazione di iniziative comuni con coetanei anche di scuola statale. Inoltre si ribadisce la volontà di aprire la scuola cattolica a tutti gli alunni anche non cattolici e dunque la disponibilità al dialogo interculturale; specifica dovrà essere anche la scelta di privilegiare i poveri e i marginali come è tradizione nella scuola cattolica.

Circa i genitori due sono gli impegni che vengono richiamati:

- la necessità di considerare i genitori responsabili e partecipi dello stesso progetto culturale ed educativo della scuola;
- l'importanza di far sì che i genitori diano il loro apporto decisivo in ordine alla gestione e alla presenza educativa nella scuola stessa.

I dirigenti e docenti hanno una grande responsabilità, oltre che sulla elaborazione del POE, nel far passare i valori ispirati al Vangelo e quelli connessi all'umanesimo cristiano in tutta la vita e ambiente educante della scuola così da renderla veramente una comunità educante.

Infine la presenza sul territorio vuole esprimersi con l'attiva ricerca di collaborazioni e intese per proposte culturali e formative avanzate e moderne, con tutte le altre scuole statali e non, con gli Enti locali, la comunità civile ed ecclesiale.

La Carta richiama qui in particolare la scuola materna per la sua peculiare diffusione proprio sul territorio del Paese e ne indica con forza la qualità del servizio popolare che garantisce nel Paese, come un valore principale da consolidare ed estendere.

Un secondo ambito di impegni la Carta lo focalizza attorno al principio della scuola cattolica come *soggetto culturale*.

La qualità della proposta culturale e formativa della scuola è basilare e decisiva per il suo futuro.

L'obiettivo fondamentale da perseguire è quello di fare sintesi tra fede, cultura e vita.

Ciò si rende concreto nel cercare di collegare insieme diverse esigenze:

- quella di sviluppare nella scuola lo specifico ambito culturale e scientifico non isolandolo ma integrandolo con i mondi vitali cui la scuola fa riferimento. Questi mondi vitali sono portatori di valori, di tradizioni e credenze e di attese che non possono essere ignorate nella stessa configurazione dell'identità specifica della scuola;
- quella di promuovere insieme agli aspetti più propriamente umanistici e personalistici propri della formazione della persona, le necessarie competenze professionali e del lavoro cui la scuola deve oggi essere particolarmente aperta.

A questo punto la Carta apre un breve ma importante discorso sulla qualità anche culturale oltre che formativa dei centri di formazione professionale considerata non copia sbiadita della più forte e diffusa educazione scolastica, ma luogo dove si può costruire un progetto educativo originale.

Infine viene anche detta una parola sulla necessità non solo dell'educazione religiosa scolastica attraverso l'IRC, ma anche altri percorsi che permettano di sviluppare l'interazione fede e cultura arricchendo così la razionalità critica, aprendola ad una ricerca appassionata della verità.

Una parola sulle *riforme*.

La Carta approfondisce nella prima parte tale tema di cui richiama gli aspetti qualificanti, sottolineando tuttavia alcuni impegni che la scuola cattolica intende perseguire su questo punto. Essi riguardano in particolare l'autonomia, la parità, i contenuti del POF e del curriculum. Circa il riordino dei cicli in particolare la scuola cattolica si impegna:

- per la scuola di base a potenziare le valenze specifiche della scuola elementare e media nel rispetto delle esigenze evolutive degli alunni e delle competenze proprie dei singoli docenti;
- per la scuola secondaria a qualificare il tradizionale carattere umanistico per promuovere la formazione complessiva della persona dell'alunno;
- per il biennio della secondaria a sviluppare uno stretto raccordo con la formazione professionale.

Pertanto si impegna a creare canali formativi post-obbligo scolastico che permettano una effettiva libertà di scelta sulla base di

curricoli di pari dignità culturale di quelli offerti nel triennio. Inoltre resta decisiva, e la Carta lo pone in evidenza, la necessità di favorire un sistema di passerelle che permettano il passaggio degli alunni dalla scuola alla formazione professionale e al lavoro.

Infine la Carta sviluppa un breve ma importante capitolo sulla *soggettività ecclesiale* della scuola cattolica. In essa coloro che vi lavorano svolgono un vero e proprio ministero che si avvale della specifica professionalità, ma anche di un raccordo stretto con la comunità ecclesiale e con la pastorale organica che essa svolge verso i giovani e le famiglie.

Riemerge qui anche la scelta dei poveri e degli svantaggiati come elemento qualificante della scuola cattolica e contributo alla missione della Chiesa sul territorio. Il fatto che tanti genitori o alunni che pure scelgono la scuola cattolica spesso siano anche ai margini della fede e della comunità fa sì che essa diventi un luogo privilegiato di evangelizzazione.

La Carta richiama infine l'impegno del vescovo diocesano per promuovere coordinamento e collaborazione sul territorio tra le scuole cattoliche e tra queste e le parrocchie e la comunità cristiana.

In conclusione

Abbiamo due versioni della carta.

Una ampia e articolata che permette ai soggetti coinvolti direttamente nella vita della scuola, genitori, docenti, alunni, gestori di approfondire insieme l'identità e i compiti della scuola cattolica per promuovere un confronto sereno e costruttivo in vista di una ridefinizione, necessaria oggi, dell'essere e del servizio che la scuola cattolica offre.

Una versione sintetica e semplice nel linguaggio che vuole arrivare alla più vasta opinione pubblica possibile per offrire a tutti la risposta alle domande: chi e che cosa è la scuola cattolica, quale proposta culturale e formativa offre, quali compiti e obiettivi si propone di raggiungere, quale immagine di sé insomma presenta: scuola cattolica che cosa dici di te stessa?

Mi auguro che anche questo piccolo ma significativo strumento serva a far maturare in chi è nella scuola, ma anche nella comunità cristiana e nella società una migliore e più vera e onesta valutazione della scuola cattolica per avvicinarla sempre più alla gente e farne apprezzare lo sforzo di rinnovamento e di offerta culturale e formativa che propone a servizio di tutti i ragazzi e i giovani del nostro Paese.

Intervento

Dot. ITALO FIORIN
Ispettore del Ministero della Pubblica Istruzione

Ora che la riforma dell'intero sistema scolastico italiano sembra avviata alla piena definizione normativa il principale problema diventa non più quello della ideazione del cambiamento, ma della sua praticabilità. In tal senso può risultare utile riflettere su alcuni tra i principali "nodi" che dovranno essere affrontati, nella prospettiva di una buona attuazione del disegno riformatore.

1.
Il passaggio
dai Programmi
nazionali
ai curricula
delle scuole

Si tratta di un passaggio fondamentale, coerente con il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

La principale differenza tra "programma" e "curricolo" è data dal fatto che, mentre il Programma è esclusivamente nazionale, scritto "a priori" rispetto ai diversi contesti ai quali è riferito, il "curricolo" è un testo che giunge alle scuole volutamente incompleto, che si scrive *nella scuola* non meno che nelle commissioni ministeriali. Mentre la scuola dei Programmi è la scuola della uniformità, la scuola dei curricula è la scuola della differenziazione; cambia, tra le altre cose, il compito dei docenti, che da applicativo o, nel migliore dei casi, interpretativo, si fa pienamente progettuale.

Il primo *problema* che si evidenzia, in tale passaggio, riguarda la questione del *corretto rapporto tra istanza nazionale e istanza locale*. C'è, infatti, una opposta e pericolosa sollecitazione alla quale occorrerà far fronte.

Da un lato non mancano quanti, prigionieri di una *concezione* irrimediabilmente centralistica, vedono con sfavore il pluralismo progettuale che inevitabilmente deriverà dalla adozione della logica curricolare e, non potendo evitare del tutto che si vada nella direzione della responsabilizzazione delle scuole, tentano di limitarne la competenza riducendo la "quota" riservata alle scelte della istituzione scolastica o intendendola come meramente aggiuntiva (e, quindi, inevitabilmente meno significativa).

Dal lato opposto, a tirare la fune sono quanti considerano come *grande conquista il ridimensionamento del "centro"* e ritengono che a livello locale meglio si possa formulare una offerta di contenuti culturali significativi, perché più vicini alla realtà di vita, sociale ed economica dei ragazzi e dei giovani.

Il problema non si risolve semplicemente identificando una giusta "quota" (15%, 25%, 40%?...), ma, e prioritariamente, definendo ciò che spetta al "centro", ciò che spetta alle scuole, e il tipo di relazione che si deve stabilire.

Cosa compete al ministero? L'impostazione adottata dal Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica evidenzia chiaramente alcuni di questi compiti. Spetta al ministero stabilire alcuni vincoli temporali (quanto deve essere lungo l'anno scolastico, quale deve essere il monte ore complessivo, quanto quello minimo per ciascuna delle discipline previste come fondamentali..) ed effettuare alcune fondamentali scelte tese a garantire una omogeneità sul piano nazionale (quali discipline vanno intese come fondamentali, quali gli obiettivi di apprendimento per le diverse competenze).

Di conseguenza, alla scuola spetta di completare quanto non pienamente definito (integrare il quadro disciplinare, completare il quadro orario, darsi una propria organizzazione...).

Il ministero, però, non può limitarsi ad indicare le discipline fondamentali, ma deve fornire alcuni riferimenti più precisi: fornire il quadro dei "nuclei fondanti" le diverse discipline e prescrivere alcuni "argomenti essenziali" che tutte le scuole di un ciclo devono assumere come punto di riferimento.

L'istanza, più volte richiamata, è quella della semplificazione del curriculum, di un alleggerimento significativo del carico contenutistico. Connessa all'istanza di semplificazione c'è la ancora più importante istanza di essenzializzazione.

Il passare "dalla scuola dell'insegnamento alla scuola dell'apprendimento" impone, sul piano metodologico, di preferire la preoccupazione per la qualità dell'azione didattica a quella, enciclopedica, della trasmissione di quante più nozioni possibili. A questo risponde la scelta di suggerire un corpo di contenuti di studio meno denso. Se si opta per la semplificazione contenutistica, si impone, a maggior ragione, una particolare attenzione alla scelta dei contenuti, che devono, appunto, proporsi come "essenziali". Qui entrano in gioco due criteri, uno, per così dire, "oggettivo", l'altro molto più soggettivo. I "nuclei fondanti" le diverse discipline rappresentano quei concetti fondamentali che appartengono allo statuto epistemologico dei diversi saperi o che costituiscono il patrimonio consolidato di una disciplina, condiviso dalla comunità scientifica. Ad esempio, sembra difficile non considerare "fondante" il concetto di "paesaggio" in geografia o quello di "testo" in linguistica. Molto più esposti all'interpretazione e quindi connotati da soggettività sono gli "argomenti essenziali", almeno per alcune discipline. Quali periodi storici proporre come obbligatori e quali no? Quali autori vanno studiati e quali possono essere trascurati?

La soluzione non va individuata nella rinuncia a dare indicazioni "centrali", lasciando che i contenuti di studio siano tutti individuati dalle scuole (come qualcuno suggerisce), perché c'è una responsabilità sul piano culturale che va esercitata e che è quella di individuare e rendere riconoscibile e prescrittivo un patrimonio cul-

turale ritenuto fondamentale per garantire l'unitarietà, anche valoriale, di un paese che altrimenti andrebbe incontro allo sfarinamento, alla polverizzazione delle "piccole patrie", all'asfissia di anacronistici particolarismi. Non sarà facile per la commissione scegliere che cosa proporre come irrinunciabile allo studio dei giovani, ma è un compito che non può essere disertato.

C'è, però, e corrispettivamente, un analogo compito che spetta alle singole istituzioni scolastiche. Mentre rispetto ai "nuclei fondanti" niente resta da aggiungere, i docenti sono chiamati ad integrare gli "argomenti essenziali". Si tratta di un impegno particolarmente significativo, che comporta dei rischi. Con quali criteri operare le integrazioni? Quale tipo di attenzione va data alla specificità locale? Quale nesso con le richieste nazionali?

I rischi sono quelli della giustapposizione di argomenti locali senza alcun raccordo profondo con il curriculum nazionale, che, nei casi peggiori, possono portare all'enciclopedismo di ritorno, questa volta sostanziato da un nozionismo tutto localistico e, perfino, folkloristico, quando non contrappositivo (la storia "padana" contro la storia "romana", tanto per esemplificare).

La prospettiva corretta appare quella della integrazione tra il livello nazionale e quello locale. Questo è possibile quando la realtà locale non si riduce a "prigione", ma si fa "radice" della formazione di base. Perché ciò accada bisogna disporre di convincenti criteri di selezione dei contenuti locali; ne suggeriamo qualcuno:

- a) la significatività psicologica;
- b) la significatività sociale;
- c) la significatività culturale.

Il primo criterio rimanda al legame *psicologico ed affettivo* che c'è tra gli alunni ed il loro contesto di vita. Non si tratta di un legame scontato, automatico. Spesso l'ambiente di vita non interessa, perché percepito attraverso il filtro della quotidianità che toglie interesse, che rende ovvio e scontato quanto cade sotto gli occhi ogni giorno. L'ambiente di vita può risultare, immediatamente, meno affascinante di altri ambienti. Il compito dell'insegnante è quello di fargli vedere in forma problematica, non scontata, la realtà di vita. La pratica della problematizzazione e della ricerca è certamente facilitata se applicata a contenuti di studio concretamente incontrabili, e la realtà locale si presta ad essere un grande laboratorio di ricerca, ma questo non avviene automaticamente, non si autoimpone, esige una intelligenza didattica particolare.

Il secondo criterio rimanda alla *rilevanza sociale* dell'educazione. Da questo punto di vista ci sono temi che l'ambiente di vita sembra quasi naturalmente suggerire. La scuola del curriculum richiede la capacità di leggere "pedagogicamente" il proprio contesto. La scuola non può essere intesa solo come momento distaccato dalla realtà, propedeutico alla vita, puramente virtuale o artificiale. I

ragazzi che entrano ogni giorno nelle nostre aule portano sulle spalle non solo il peso, più o meno consistente, dei loro zainetti, ma le tensioni, i problemi, le ansie, le attese del loro ambiente di vita.

La scuola è significativa se sa intercettare queste domande non poste, se sa costruire un nesso tra l'offerta culturale e la domanda esistenziale e sociale.

È nell'ambiente di vita che i grandi problemi, quali l'interculturale, la marginalità giovanile, l'ansia per il futuro, il degrado ambientale... assumono concretezza.

Il terzo criterio rimanda alla *rilevanza culturale* delle tematiche ambientali. Come evitare che l'attenzione alla realtà locale scada nel localismo deteriorato?

Abbiamo già detto che il curricolo dell'istituzione scolastica non va inteso come giustapposto ed aggiuntivo, ma integrativo del curricolo nazionale. È nella concretezza del "locale" che incontro i grandi problemi, le grandi questioni di carattere generale. Non esiste, infatti, paese o quartiere, per quanto dimenticato possa essere dalla storia o dalla geografia "ufficiali", nel quale non si possa ritrovare tutti gli elementi fondamentali della cultura e che non possa diventare oggetto, a seconda dei casi, dell'indagine storica piuttosto che naturalistica, geografica piuttosto che sociale, economica o artistica.

Sotto questo profilo lo studio del "locale" si presenta come il grande laboratorio didattico della scuola dell'apprendimento, orientata a favorire la scoperta piuttosto che la ricezione, il saper fare piuttosto che il memorizzare.

2.
Il ruolo del
Sistema Nazionale
di Valutazione
in relazione
all'autonomia
delle scuole

Se il passaggio dai programmi al curricolo rappresenta il riconoscimento di un grande spazio di decisionalità delle singole istituzioni scolastiche, resta però da capire quale relazione ci sarà tra le scelte che le scuole faranno e le verifiche che saranno messe in campo dalla nuova Agenzia che ha il compito di valutare la qualità del sistema. C'è, in proposito, una certa attesa, accompagnata da una grande apprensione. Il nostro sistema scolastico non ha una cultura consolidata della valutazione, anche se, a partire dagli anni settanta, con il progressivo sviluppo della programmazione per obiettivi, ci si è sempre più avviati in questa direzione (basti ricordare le modifiche alle pratiche e agli strumenti di valutazione che hanno riguardato, in particolare, la scuola elementare e media o, più recentemente, lo svilupparsi della cultura dall'autovalutazione della scuola); con la riforma, però, si definisce un soggetto esterno alle scuole che ha il compito di valutarne la qualità.

Al momento non è ancora chiaro come opererà l'Agenzia, quale sarà la metodologia adottata, quali strumenti utilizzerà, soprattutto quali obiettivi ne guideranno l'azione.

Che cosa si teme, in particolare?

Non è facile definire in che cosa consista la "qualità" di una scuola. L'analogia con altri servizi non è possibile, proprio per l'atipicità del servizio educativo e formativo. È relativamente facile valutare l'efficienza del servizio postale o di quello sanitario: la soddisfazione del "cliente" è legata alla prestazioni che riceve, ai tempi di attesa, ai costi... ; ma per la scuola queste analogie non reggono. È possibile applicare al sistema formativo il parametro della produttività?

Quale è il "prodotto" tipico della scuola? Se un sistema scolastico conosce una elevata "mortalità" si può, ragionevolmente, ipotizzare che qualcosa non funzioni. Ma i risultati dell'apprendimento non sono immediatamente imputabili agli insegnanti. Da tempo è stato dimostrato che non c'è un legame deterministico tra l'insegnamento e l'apprendimento (si dice, scherzosamente, che gli alunni certe volte imparano *malgrado* i loro insegnanti, ma, naturalmente, vale il contrario: anche i migliori insegnanti conoscono le sconfitte).

Un altro problema, collegato, riguarda il diverso grado di difficoltà che caratterizza le verifiche sui risultati. È relativamente semplice controllare la correttezza ortografica o grammaticale, l'espansione del lessico, la precisione e la velocità di calcolo, l'esecuzione di certe operazioni; non si può dire affatto lo stesso a proposito di competenze più complesse, significative, ma non rilevabili attraverso l'esibizione di "performances". Da qui due rischi: escludere dalla valutazione quanto non sia definibile comportamentalmente, finendo, così, per impoverire di molto il suo significato; indurre le scuole a prestare maggiore attenzione agli obiettivi oggetto di verifica, finendo per rendere marginali apprendimenti qualitativamente significativi. Non è un caso che le competenze che vengono maggiormente tenute in considerazione sono quella linguistica e quella matematica, alle quali si aggiungono oggi quelle relative alla lingua straniera e all'informatica. Un monitoraggio sistematico delle competenze linguistiche e matematiche può fornire utili informazioni e contribuire al miglioramento delle pratiche didattiche; ci si può, a medio termine, ragionevolmente aspettare un miglioramento quantitativo della strumentalità di base, ma, al tempo stesso, si corre il rischio di un impoverimento della qualità culturale. Non è difficile ipotizzare che le scuole siano indotte a prestare maggior attenzione a quelle discipline che sono oggetto delle verifiche e della valutazione nazionale, dal momento che le "classifiche" si formano esclusivamente tenendo conto di tali risultati; al tempo stesso, e conseguentemente, si trascureranno altre discipline, o "saperi", che per lo sviluppo della persona sono significative, ma non altrettanto per le aspettative dominanti (pensiamo alla filosofia, all'arte, alla conoscenza della religione...).

Il rischio, insomma, è che all'interno di una cultura sempre più diffusa nella quale sono dominanti le preoccupazioni di ordine eco-

nomico prevalgono sollecitazioni di tipo funzionalistico, che vedano la scuola dipendente e servente le ragioni dell'economia (la scuola "azienda", la scuola "impresa", il preside "manager"... sono espressioni largamente indicative di una simile concezione). Il grande interrogativo sui "saperi essenziali" che ha occupato un posto centrale nel dibattito che ha accompagnato la riforma riceve una risposta molto riduttiva, povera, che vede l'equivalenza tra "essenziale" e il "funzionale", l'utile che prende il posto dell'*indispensabile*.

Se *valutare* significa *attribuire valore*, è pericoloso rendere oggetto della valutazione solo gli apprendimenti espressi in termini di comportamenti visibili e controllabili e riferiti a discipline certamente utili, se riferite alle esigenze economiche, ma non per questo *essenziali*, se riferite alle esigenze di crescita e di sviluppo della persona. Come afferma il Piccolo Principe, "l'essenziale è invisibile agli occhi", anche a quelli, tecnologici e sofisticati, di un Grande Fratello valutatore.

Queste considerazioni non devono portare all'immobilismo, alla conclusione che tanto vale continuare a fare scuola senza preoccuparsi di conoscere lo stato di salute del sistema formativo; devono però suggerire grande cautela. Piuttosto che intraprendere soluzioni riduttive ed affrettate, è desiderabile che la nuova Agenzia promuova la ricerca e favorisca la crescita di una cultura della documentazione e della autoriflessività delle scuole dell'autonomia.

3. Come intendere l'"Offerta Formativa"

Nella scuola dell'autonomia il Piano dell'Offerta Formativa (POF) rappresenta il documento nel quale si esprime l'identità della scuola e si propongono le attività di tipo educativo e didattico che danno concretezza alle intenzioni educative che vi vengono manifestate.

L'Offerta Formativa riguarda, perciò, l'intera gamma delle proposte dell'istituzione scolastica, quelle relative al curriculum nazionale e quelle relative al curriculum locale, ma anche quelle che costituiscono il cosiddetto "curriculum arricchito" o facoltativo. I tempi, l'organizzazione della didattica, i raggruppamenti degli alunni, l'utilizzo degli spazi interni o esterni alla scuola, i laboratori attivati, le iniziative di partecipazione promosse..., tutto contribuisce a definire il POF.

Molti hanno criticato la terminologia adottata. Il termine "offerta" piace poco a chi è portato a vedere la scuola più come ambiente educativo di apprendimento che come azienda. L'"offerta" rimanda alla "domanda", e la domanda al "mercato", espressioni, queste, che sempre di più hanno finito per penetrare nel lessico della scuola, ma che incontrano ancora notevoli diffidenze. Molti avrebbero preferito che lo strumento di comunicazione della identità pedagogica e del curriculum complessivo si continuasse a chiamare "Progetto educativo". In ogni caso ormai è inutile ritornare a rimettere in discussione la terminologia adottata, mentre è necessario discuterne il significato.

Il principale problema che si pone non è, infatti, terminologico, ma culturale e riguarda i criteri utilizzati nella elaborazione del curriculum e del Piano dell'Offerta Formativa.

Si evidenziano logiche diverse.

Molto forte è una logica che potremmo definire dell'emergenza.

Oggi la scuola è sottoposta ad una molteplicità di richieste, spesso anche contraddittorie tra loro. Tali richieste spesso nascono da gravi carenze a livello sociale. Se si verificano le stragi del sabato sera, se i ragazzi gettano i sassi dal cavalcavia, se i parchi sono degradati o si moltiplicano gli incendi dei boschi ..., ci si chiede che cosa fa o potrebbe fare la scuola al riguardo.

Altrettanto forte è la logica consumistica, per la quale si tende a chiedere alla scuola di tutto e di più, e sempre più precocemente. La scuola deve moltiplicare l'insegnamento delle lingue straniere, deve insegnare come si guarda la televisione e come si naviga in internet, deve contrastare la scomparsa del dialetto, deve organizzare corsi di nuoto, deve..., deve..., deve...

Logiche diverse, ma che pongono lo stesso problema: può il sistema scolastico accogliere tutte le richieste che dalle famiglie e dalla società civile le vengono rivolte?

Se si ragiona secondo il meccanismo della domanda e dell'offerta c'è il concreto rischio che la scuola finisca per snaturarsi; rincorrere la domanda, o anche indurla con allettanti offerte (un po' come fanno i supermercati) può servire a catturare qualche nuovo "cliente", ma a farne le spese è proprio la dimensione educativa. Dato il rilevante decremento demografico e lo sviluppo della concorrenzialità implicito in un sistema pubblico nel quale si muovono scuole statali e non statali e nel quale anche le scuole statali, diventate autonome, finiranno per farsi concorrenza, il rischio della rincorsa al cliente, con qualsiasi mezzo seduttivo, è molto presente, e già oggi assistiamo a gare tra istituzioni scolastiche pronte ad allestire nel supermercato del POF i banchetti con le loro offerte, proprio in funzione di catturare clienti.

Diversa da quella emergenziale o consumistica, e molto più impegnativa, è la logica *pedagogica*.

Fare della scuola un luogo di *proposte* piuttosto che di *offerte*, richiede, però un'elaborazione del progetto partecipata, capace di utilizzare il *sapere pedagogico* che c'è intorno alla scuola, di valorizzare le risorse presenti nella comunità sociale, che sappia leggere con criteri educativi le tante domande che vengono rivolte alla scuola, domande che, anche quando sono mal formulate, nascono da problemi autentici. Essere capaci di andare *dalla domanda al problema* consente di definire un altro tipo di risposta e di proposta. In questo modo l'offerta formativa assume davvero un significato rilevante, sul piano educativo, sociale e culturale.

Intervento

Prof. Lucio GUASTI

Docente presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore

La riforma della scuola italiana ha iniziato il suo percorso, occorrerà tempo - almeno cinque anni - perché possa giungere a conclusione, cioè al suo primo completamento. Le riforme delle grandi istituzioni sono sempre lente e implicano interventi piuttosto complessi. La scuola italiana attendeva da tempo una revisione, anche se diverse sue parti avevano già ricevuto aggiustamenti e cambiamenti significativi nell'immediato passato. Il vero centro di questa riforma non appare esaurirsi sulla scuola ma, più ampiamente, su quello che viene ormai definito il "sistema formativo". Per la parte scolastica, la trasformazione che si era resa più necessaria, ha riguardato la scuola secondaria, dalla ormai ex scuola media alla superiore. Il vero nodo cruciale e storico della riforma è, infatti, quello della secondaria superiore. In realtà, la riforma ha teso a modificare non solo il livello terminale degli studi ma tutto il sistema che intorno alla secondarietà ruotava. In questo caso, per sistema della secondarietà si intende tutto il rapporto tra scuola e orientamento al lavoro, rapporto che riceve concretezza dalla costituzione di forme nuove che attingono all'introduzione e all'immissione nel mondo del lavoro o che hanno a che fare con ritorni formativi dal mondo del lavoro all'istruzione. Apprendistato, formazione superiore integrata, educazione degli adulti rappresentano le tre linee principali sulle quali si è costruita una nuova rete di opportunità formative per una popolazione che intende rapidamente integrarsi nel lavoro pur mantenendo una connotazione formativa del proprio vissuto. Inoltre, l'aver introdotto il concetto di "obbligo formativo" fino al diciottesimo anno di età, ha implicato il confronto con una nuova cultura della formazione e dell'organizzazione che dovrà, per il futuro, essere ancora più profondamente pensata e strutturata. Una delle conseguenze che la riforma avrà nel tempo sarà quella di relativizzare il concetto di "obbligo di istruzione" a favore dell'acquisizione di una base formativa che diventa la condizione fondamentale dell'esperienza dell'uomo. Qualcuno teme che tale prospettiva implichi una scelta funzionalista della scuola perché questa verrebbe a trovarsi nella condizione di subordinazione rispetto al lavoro professionale.

Qui pare che sia necessaria una prima distinzione tra funzionalismo rispetto al sistema economico e funzionalismo rispetto al lavoro. La scuola ha il compito di introdurre le persone alla cultura del lavoro essendo questo essenziale alla dignità dell'uomo. Non si può ritenere che l'umanità possa ancora dividersi fra coloro che

lavorano e coloro che "oziano" o "contemplano", cioè non lavorano. Se questi elementi della storia sono ampiamente stati presenti fino ai nostri giorni, l'umanesimo ha ormai acquisito come propria dimensione quella del valore del lavoro per lo stesso processo di umanizzazione. Pertanto, un conto è introdurre nella formazione scolastica il tema del lavoro come conoscenza, come problema, e anche come esperienza, e un altro conto è stabilire un'immediata connessione tra lavoro e funzionalità dello stesso rispetto al sistema economico vigente. Sono due temi che meritano due diverse tipologie di riflessione. La scuola, col suo curriculum, dovrà tenerle in debita considerazione.

Un secondo aspetto della riforma riguarda la concezione dell'autonomia. L'asse portante di questa innovazione è, in realtà, il principio di autonomia. Intorno a tale principio si è costruito l'impianto della riforma che non riguarda solo la scuola, ma più ampiamente il sistema formativo e amministrativo e la stessa concezione dello Stato. Per quanto attiene alla revisione del sistema scolastico, la riforma ha focalizzato il suo obiettivo sul concetto di autonomia del singolo istituto, nella certezza che tale scelta potesse migliorarne la funzionalità e il risultato finale.

Si è in presenza, pertanto, di un orientamento riformista che non abbandona il controllo, da parte dello Stato, delle funzioni di istruzione e di formazione, ma che intende distribuirle diversamente coinvolgendo più direttamente i diversi protagonisti dell'impresa. Da una parte, si insiste nell'accentuare l'aspetto singolo dello sviluppo delle istituzioni scolastiche, dall'altra, lo si intende accompagnare con una distribuzione del potere tra centro e periferia. Così come permane la struttura amministrativa centrale, seppure riformata, e si sviluppano strutture periferiche pure riformate, si offre alle singole scuole anche l'opportunità di distribuire i contenuti del sapere nello stesso modo, in parte al livello nazionale e in parte su quello periferico.

Il movimento tra le due dimensioni, quella politica che si occupa della distribuzione del potere e delle funzioni, e quella pedagogica che si occupa del curriculum e delle funzioni di istruzione e formazione, appare analogo. In effetti, gli aspetti politico e pedagogico della riforma non possono che svilupparsi contestualmente.

Intorno al concetto di autonomia si è consolidata un'ampia maggioranza culturale, anche se occorre distinguere tra criterio e modello. Il criterio di orientamento assunto per riformare il sistema è stato quello di autonomia, ma sul modello di attuazione le diversità sono evidenti anche se le riflessioni preventive sono state scarse. L'autonomia rappresenta un orientamento per l'azione ma i modi mediante i quali può essere attuata possono essere differenti. La legge italiana ne ha scelto uno, ma se ne possono ipotizzare altri. Da parte mia ritengo che il modello scelto rappresenti una seconda

fase dell'autonomia rispetto alla prima, quella dei decreti degli anni Settanta. A conclusione della compiuta attuazione di questo passaggio, si dovrà iniziare una riflessione per dare corpo ad una fase più evoluta dello stesso principio.

Una pressione consistente verso una nuova fase avverrà proprio in relazione allo sviluppo del sistema pedagogico, cioè al modo col quale le singole scuole affronteranno il tema del curricolo e della sua traduzione in modelli organizzativi. Uno dei temi più inquieti del curricolo riguarderà il rapporto tra centro e periferia, quanto competerà al centro, in questo caso all'identità nazionale e quanto competerà alla periferia, cioè all'identità territoriale. Per il momento, affrontiamo qui soltanto questo aspetto muovendo da un'ottica istituzionale già sufficientemente delineata.

La legge, infatti, ha già operato una scelta curricolare molto precisa: due materie o discipline - come oggi si preferisce chiamarle - sono al centro del curricolo. Si tratta dell'italiano e della matematica. Nessuno ha avuto obiezioni su tale indicazione. Nella consapevolezza dei più, ma certamente nell'inconscio di tutti, queste due materie vengono considerate prioritarie, soprattutto la lingua madre. Per la matematica ci possono essere maggiori difficoltà ad accettarla come materia della stessa importanza della lingua base comune ad un popolo, ma diverse motivazioni propendono per avvalorare tale scelta. Brevemente, la matematica viene ritenuta una materia capace di una forte formazione logica e, più in generale, al ragionamento, ha una composizione interna molto articolata per cui offre una pluralità di contenuti adattabili alle diverse esigenze di studio o di specializzazione, presenta una metodologia più raffinata di un tempo anche in vista delle difficoltà di apprendimento, facilita la comunicazione dei diversi contenuti ed è alla base delle reti di comunicazione informatica, è presente come strumento metodologico essenziale in molte altre discipline, soprattutto in quelle scientifiche, ma non solo - anche l'economia oggi non potrebbe ragionare indipendentemente dalle forme della matematica. Tutte queste ragioni appaiono sufficienti per fare uscire la matematica dalla settorialità o dalla specializzazione o, più semplicemente, dall'emarginazione intenzionale verso la quale la collocavano la maggior parte degli studenti di fronte a reali e selettive difficoltà che essa presenta.

Con questa scelta la legge ha inteso mettere un punto fermo sul curricolo e sulle scelte prioritarie che ad esso competono. Occorre aggiungere che se la scuola, con la sua attuale organizzazione volesse costruire un buon curricolo sulla base di queste due discipline, data la loro ricchezza, non avrebbe difficoltà a fermarsi a questo punto nella sua costruzione. Ma ciò non si può fare e allora è necessario andare avanti.

Chi sarà preposto alla stesura del curricolo dovrà necessariamente affrontare, come criterio generale o nazionale, il dilemma

relativo alla quantità di materie di studio che dovranno costituire un vincolo per tutti, in particolare nella scuola di base. Non è qui il caso di passare in rassegna la molteplicità di problemi che tale interrogativo porta con sé, anche se su alcuni problemi un richiamo alla riflessione diventa necessario.

La commissione di esperti che ha elaborato il documento sui "saperi essenziali", ha proposto fra le materie obbligatorie per tutti anche la filosofia. La filosofia è materia che si inserisce nella tradizione classica, che ha nella storia del pensiero italiano ed europeo un forte incardinamento, che tratta contenuti che sono ritenuti fondamentali per tutti gli uomini. Due sono le questioni principali: se la si introduce, deve essere applicata a tutti gli indirizzi con un approccio storico come nel passato o può essere affrontata diversamente? La filosofia riguarda soltanto gli anni dell'adolescenza o può già essere insegnata negli anni precedenti, come materia che educa il ragionamento? Su questi interrogativi si sta discutendo e solo chi non ha mai affrontato il tema della costruzione di curricoli può pensare che la risposta sia immediata e dotata di poteri quasi taumaturgici del tipo: "senz'altro porterà un beneficio alla nuova generazione di studenti". Occorre riflettere ancora; intanto le scuole che ritengono di poter affrontare il tema mediante un insegnamento annuale o anche utilizzando corsi brevi potrebbero già iniziare una forma di sperimentazione quanto mai significativa. L'autonomia consente oggi di operare in questa direzione.

Accanto alla richiesta di crescita dell'insegnamento filosofico, dobbiamo senz'altro affermare che la conoscenza scientifica non può essere messa in discussione e che, in particolare nel mondo contemporaneo, essa è al centro della possibilità di comprensione della realtà non solo generale ma quotidiana. Detto questo, si deve pensare che l'insegnamento riguardi la scienza, complessivamente presa, o il frazionamento delle sue specializzazioni, per cui occorre che tutti studino fisica, chimica, biologia, scienze della terra ecc.? Si deve pensare che ogni disciplina debba trovare la sua collocazione in modo separato, seppure collegato, o diventa indispensabile procedere verso nuove forme proprie del modello afferente all'idea di "scienze integrate"?

Perché fermarci a questo punto del curriculum quando ci viene raccomandato a viva voce di educare finalmente le nuove generazioni al gusto per il bello, per l'arte con tutte le sue innumerevoli manifestazioni? Una solida educazione estetica rispecchia la tradizionale cultura del nostro paese ma è, nello stesso tempo, talmente universale da essere considerata sempre più come un bene essenziale per tutta l'umanità.

Ma c'è un ultimo tema intorno al quale credo sia giusto riflettere: la dimensione politica dell'uomo. L'antica idea di "bene comune" intorno alla quale molti pensatori hanno speso parole

importanti per farla emergere come condizione per l'umanizzazione e la formazione della giustizia sia sociale che personale, dovrebbe entrare a far parte della formazione basilare delle nuove generazioni. Come non ritenere indispensabile una formazione politica basata sulla conoscenza delle principali teorie che occupano lo spazio della vita e della cultura sociale e come non ritenere altrettanto indispensabile che l'educazione alla democrazia possa avere nelle istituzioni scolastiche le sue forme operative perché essa possa non solo essere conosciuta ma anche vissuta? Le motivazioni che possono portare a tale scelta oggi sono molte e certamente non deboli rispetto alle altre.

La riflessione fin qui condotta su alcuni degli orientamenti di fondo che il nuovo curriculum dovrebbe avere, non può finire così e dovrebbe essere ulteriormente arricchita. Ciò che è stato richiamato sopra è soltanto una parte di quanto è necessario per affrontare in modo diverso il tema della giustificazione e della costruzione di un nuovo curriculum. Io credo che su queste basi alcune scuole - ancora una volta considerando il principio dell'autonomia - potrebbero proporre al proprio ambiente e alla cultura italiana percorsi formativi differenti dal passato, certamente più adeguati alle richieste formative della società contemporanea.

Il principio di autonomia, correlato al sistema pedagogico, dovrebbe condurre alla conclusione che diventa possibile elaborare curricula anche plurimi nel rispetto degli obiettivi comuni di istruzione e formazione. La società italiana ha iniziato una consapevole e inconsapevole transizione dal rapporto individuo-Stato al rapporto persona-comunità, senza per questo togliere allo Stato la sua funzione regolatrice della società, ma senza più assegnargli il ruolo di ente assoluto che esprime il più alto livello di razionalità comune. Questa transizione non sarà né facile né immediata, data la percezione nella quale sono cresciuti gli italiani, intrisi di una concezione idealistica dello Stato e della cultura.

Allo stesso modo la maggior parte degli italiani - e delle stesse strutture formative - si è alimentata di una formazione proveniente da un curriculum sostanzialmente idealista, magari convinta di professare un credo realista. Ci si può chiedere se, dopo la riforma Gentile, la scuola italiana sia laica sia cattolica abbia riflettuto ed elaborato curricula che siano frutto di matrice diversa da quella idealista. Il liceo classico gentiliano è stato considerato da una parte e dall'altra la vera scuola umanistica da difendere, specchiantesi nella nostra migliore tradizione. Una cultura realista, di estrazione tomista storicamente ripensata, avrebbe prodotto lo stesso tipo di curriculum? A me pare che questa sia la sfida principale per il mondo cattolico che non ha nella filosofia idealista il proprio principale punto di riferimento, ma in quella realista. Così il personalismo al quale la società acculturata si è rivolta in modo quasi indifferen-

ziato, in particolare nella seconda metà del Novecento, presenta elementi di diversità se riferito al realismo.

La riforma della scuola, all'art.1, ha finalmente introdotto il concetto di persona come chiave di lettura del principio formativo del curriculum. Questa convergenza è particolarmente importante; adesso il compito principale riguarda la sua traduzione in comportamenti operativi, altrimenti resta un'affermazione astratta, senza capacità generativa.

Ciò che adesso compete al mondo cattolico è una riflessione che, muovendo dalle considerazioni sul realismo e sulla sua forma personalista, riesca ad elaborare una proposta curricolare che gli consenta di portare un contributo qualificato al sistema, anche dialettico. Tale strategia gli consentirebbe di essere parte del sistema e, nello stesso tempo, di offrire allo stesso sistema il frutto della propria identità culturale. La centralità della persona è l'elemento unificante, la differenza si può avere nell'ambito della sua interpretazione storica e culturale.

Per una cultura della qualità nella Scuola Cattolica¹: promozione e verifica.

Prime linee del progetto qualità del CSSC²

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), uno dei due organismi unitari voluti dalla CEI a servizio del sistema di scuola cattolica, svolge attività di studio, ricerca, sperimentazione e valutazione in diversi settori scientifici e operativi ed è chiamato ad *effettuare in qualità di Osservatorio, un monitoraggio costante e tempestivo sulla situazione della scuola cattolica in Italia, sulle opportunità e sulle priorità che si prospettano*³. In questa cornice di attività, il CSSC ha avviato da circa due anni la sua prima indagine nazionale "Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: promozione e verifica", che vorrebbe fornire un contributo significativo in ordine alla crescita del bene comune ecclesiale e civile delle nostre istituzioni scolastiche e formative e, più in particolare, dovrebbe consentire al Centro di elaborare un progetto qualità della scuola cattolica.

Prima di presentare i risultati della ricerca, è opportuno sottolineare che essa è stata un lavoro *collettivo* che ha impegnato non solo le molte persone indicate nella nota 2, ma anche i tanti gestori, dirigenti, insegnanti, formatori, studenti e allievi, genitori che hanno cooperato partecipando attivamente alle varie iniziative dell'indagine. Pertanto, se troverete in questa relazione qualcosa di valido, esso è da attribuirsi ai molti collaboratori, mentre dei punti deboli la responsabilità è solo di chi scrive.

¹ Con l'espressione "Scuola Cattolica" e la sigla (SC) si intende tutta la scuola cattolica in Italia, inclusi la scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e i Centri di Formazione Professionale (CFP) di ispirazione cristiana (cfr. CEI, *Statuto del Centro Studi per la Scuola Cattolica*, in "Notiziario C.E.I.", (10 ottobre, 1996), n. 7, p. 241).

² L'indagine è condotta da un gruppo formato da: B. Avataneo, A. Basso, G. Bocca, P. De Giorgi, M. Castoldi, M. Gutierrez, G. Malizia, S. Marconi, G. Monni, D. Nicoli, B. Stenco, D. Vicentini. Il comitato-tecnico-scientifico è composto, oltre che dall'équipe di ricerca, anche B. Bordignon, R. Caputi, S. Colombo, E. Gandini, E. Libratore, V. Massari, F. Nembrini, A. Perrone, A. V. Zani. Coordinano le attività G. Malizia e B. Stenco che hanno anche redato il presente intervento.

³ Cfr. CEI, o.c., p.242.

Va subito precisato che nella realizzazione delle ricerche e di questa in particolare *il ruolo del CSSC è anzitutto di promozione e di mediazione* in quanto si pone, sul piano tecnico e metodologico, come interfaccia tra le diverse istanze della scuola cattolica, per consentire, a garanzia per tutti, che la qualità sia da tutti verificata a livello di istituto e *in vista della delineazione* di un sistema complessivo.

1.1. Finalità generali e obiettivi

In sintesi, le finalità della ricerca sono le seguenti:

- 1) elaborare una proposta di indicatori di qualità in grado di favorire nelle comunità educative la promozione di una cultura della qualità e, nello stesso tempo, di permettere una sua efficace verifica (o *autovalutazione*) a livello di istituto sulla base di un approccio sistemico;
- 2) predisporre criteri per un sistema di valutazione della qualità che sia *tavola di confronto* per le scuole cattoliche;
- 3) proporre modelli per la *certificazione* e l'*accreditamento* specialmente dei CFP di ispirazione cristiana;
- 4) dare indicazioni per la creazione di un *Osservatorio sulla qualità* della scuola cattolica presso il Centro Studi.

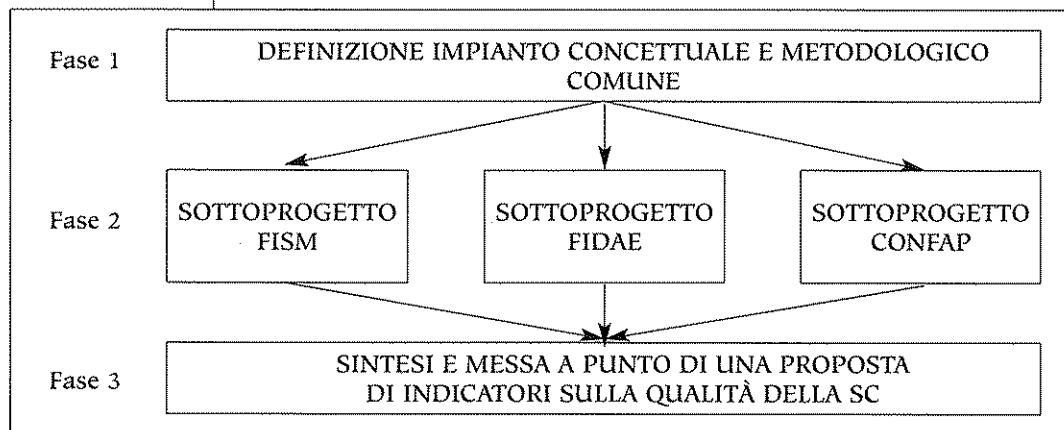
Le finalità sono state tradotte in *obiettivi* all'interno di *tre sottoprogetti*, che tengono conto delle caratteristiche dei diversi sottosistemi formativi:

- la scuola materna;
- la scuola elementare, la media inferiore, la media superiore;
- la Formazione Professionale (FP).

1.2. Fasi della realizzazione della ricerca

Come illustra la Tav.1, la ricerca si è sviluppata in tre fasi.

Tav. 1 - Impianto della ricerca



1) Nella prima fase (già conclusa):

- a) si è elaborata una *ipotesi di modello comune* di riferimento ricavato dalle più recenti acquisizioni in materia di indicatori di qualità della scuola elaborate in sede OCSE e si è quindi pervenuti a delineare un elenco comune di *settori ed ambiti di indagine* all'interno dei quali poi ogni sottoprogetto è andato a sondare aspetti peculiari della qualità relativi alla scuola materna, alla scuola elementare e secondaria e alla FP; a sua volta ciascun settore ed ambito ha ottenuto una propria specifica definizione. Ci si limita a ricordare i 4 settori: il contesto, le risorse, i processi, gli esiti (cfr. Graf. 1 in appendice). La mappa della qualità non si limita a considerare i risultati, ma tiene conto di tutto il percorso formativo a partire dalle risorse umane e materiali impegnate in esso per passare al processo di insegnamento-apprendimento; inoltre, la vita di una scuola o di un CFP non può essere concepita come autoreferenziale, ma si svolge in un rapporto fecondo di interscambio con il contesto che viene a costituire uno dei poli essenziali della mappa. Il modello che qui viene presentato era stato proposto già nella ricerca Fidae diretta da Scurati e svolta tra il 1997 e il 1998⁴. Quali novità la nostra indagine aggiunge rispetto alle mete già conseguite dalla precedente investigazione? Una importantissima che consiste nella estensione condivisa di tale mappa alla scuola materna e alla FP e una seconda altrettanto rilevante, su cui ritornerò successivamente, di una sua sostanziale conferma da parte della presente indagine.

Vi sono poi delle novità minori che nascono dal confronto con la mappa della precedente ricerca e che riguardano il ripensamento dei macroindicatori in essa contenuti. Per quanto si riferisce al contesto, sono stati aggiunti due settori di indagine, il quadro ispirativo-fondativo e l'appartenenza associativa. Circa le risorse si è proceduto a un ampliamento dei macroindicatori e a una loro precisazione in particolare allargando l'attenzione, oltre l'utenza, anche ai gestori e, oltre le risorse valoriali e culturali, anche al quadro normativo. I settori dei processi sono stati ristrutturati in tre livelli, più rispondenti alle recenti teorie organizzative che sottolineano il carattere strategico della progettazione educativa e gestionale. Da ultimo gli esiti sono stati precisati in relazione sia alla immagine esterna della scuola, sia alla verifica del livello di soddisfazione dei diversi soggetti che la frequentano, sia all'impatto sociale e culturale;

- b) si è altresì proceduto alla delineazione di alcuni *criteri*, emergenti dai documenti della Chiesa, che abbiamo chiamato "*cardinali*", sia in quanto fondanti la mappa della qualità sia in quanto trasversali alla medesima. Essi, infatti, risultano indispensabili al

⁴ C. Scurati (Ed.), *Qualità allo specchio. Indicatori per la Scuola Cattolica*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 272-314.

fine di selezionare gli indicatori importanti per la scuola cattolica fra il ventaglio pressoché illimitato di indicatori possibili per la scuola e la formazione in quanto tali (cfr. Tav. 2). Essi colgono la scuola cattolica come:

- luogo di servizio educativo e formativo ecclesiale e civile;
- ambiente comunitario basato sulla promozione della partecipazione;
- luogo di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità;
- luogo di educazione nella cultura e nella promozione della sintesi tra cultura, fede e vita;
- luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative.

In breve, tali "criteri cardinali" rappresenterebbero a nostro parere lo specifico qualificante la scuola cattolica. Come si vedrà successivamente, essi hanno ottenuto una sostanziale conferma dalla ricerca.

2) *Nella seconda fase* (ormai quasi del tutto completata) la ricerca si è sviluppata come indagine sul campo ed è consistita nella *realizzazione dei tre sottoprogetti* per la validazione del modello di analisi della qualità.

3) *Nella terza fase* (novembre 2000 - marzo 2001) si prevede di pervenire alla *elaborazione di una proposta* di indicatori per l'autovalutazione di istituto, di criteri per un sistema di valutazione che sia tavola di confronto per le scuole cattoliche, di modelli per la certificazione e l'accreditamento dei CFP di ispirazione cristiana e di indicazioni per l'avvio di un Osservatorio per il monitoraggio della qualità.

Indubbiamente, sarà molto difficile, se non impossibile, nel prosieguo fare giustizia di due anni di lavoro serrato e di una produzione di progetti, rapporti, sussidi che ha occupato già molte pagine. In estrema sintesi si cercherà di indicarvi i risultati principali allo stato attuale della ricerca (sottolineo allo stato attuale) e la proposta principale che da essa sembra emergere.

Tav. 2 - Ambiti di indagine e criteri per la selezione degli indicatori

Settori di indagine della qualità	"Criteri cardinali" per la selezione degli indicatori di qualità nelle scuole cattoliche
Settori: 1) il contesto 2) le risorse 3) i processi 4) gli esiti	Criteri di qualità: <ul style="list-style-type: none"> • luogo di servizio educativo e formativo ecclesiale e civile • ambiente comunitario basato sulla promozione della partecipazione • luogo di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità • luogo di educazione nella cultura e nella promozione della sintesi tra cultura, fede e vita • luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative

Vengono presentati in relazione ai sottoprogetti.

2.1. Il sottoprogetto FISM

Nella ricerca sono state coinvolte 9 Province in ognuna delle quali si sono individuate 4/6 scuole materne (in totale 44) diverse per numero di sezioni, tipologia gestionale, presenza di personale docente e non docente laico o religioso. I soggetti intervistati sono stati 286 operanti a vario titolo nelle stesse scuole materne e in 6 Fism provinciali.

L'approccio metodologico adottato ha inteso rilevare la qualità dal punto di vista gestionale e dal punto di vista pedagogico-didattico soprattutto cercando di individuare i punti di maggiore o minore *distanza tra l'ideale e la realtà* così come viene percepita dagli operatori, dai responsabili delle scuole e dai genitori.

Le differenze di qualità, considerate nell'indagine, potevano dipendere dall'appartenenza territoriale, dalla dimensione della scuola, dalla tipologia istituzionale e dal ruolo dell'intervistato nella scuola. Finora abbiamo solo i dati che si riferiscono al ruolo degli intervistati. Più in particolare sono emersi i seguenti aspetti:

- 1) si può dire che in linea generale non si sono riscontrati scarti significativi tra reale e ideale, a riprova di un livello di qualità dell'offerta formativa che viene percepito dagli intervistati come *positivo*;
- 2) la *figura professionale dell'insegnante* evidenzia alcuni elementi problematici riguardo alle attività di programmazione, di documentazione, di relazioni con il comitato di gestione e con il coordinatore pedagogico, di coinvolgimento con i genitori;
- 3) il ruolo della *famiglia* circa l'elaborazione del progetto educativo, la partecipazione alla vita della scuola e gli apprendimenti del bambino, è valutato criticamente da una parte delle altre categorie di soggetti intervistate.

2.2. Il sottoprogetto FIDAE

L'indagine sul campo ha riguardato un campione qualitativo di 60 Istituti e ha permesso di fare emergere la dinamica di monitoraggio della qualità sottesa al progetto.

Un primo aspetto da considerare è *la validazione del modello e degli strumenti di rilevazione* in funzione dell'autoanalisi e del monitoraggio. Da questo punto di vista, la ricerca ha evidenziato i seguenti aspetti.

- 1) Riguardo alla *svolgimento concreto dell'indagine*, è emerso come elemento *positivo* il fatto che presso le scuole si sono costituiti gruppi di lavoro qualificati e motivati, che questi si sono dati una organizzazione efficace del lavoro operativo, prevedendo una

articolazione di ruoli e incontri periodici e che hanno iniziato a raccogliere la documentazione di base. Come aspetti *problematici* vengono segnalati lo scarso coinvolgimento dei genitori da parte dei gruppi, i tempi lunghi necessari alla raccolta dei dati, una documentazione organizzata in modo non coerente con la rilevazione (in particolare riguardo agli esiti).

- 2) Circa *la tenuta del modello di indicatori proposto* è stato possibile individuare punti forti e deboli. Dai riscontri avuti dalle scuole si evince che viene apprezzata l'opportunità di confrontarsi con un quadro sistemico di indicatori che contribuisce a rendere esplicito ed empiricamente verificabile un modello di qualità della scuola. Nel contempo si registrano alcuni limiti insiti nella proposta stessa di operare attraverso indicatori metrici: l'eccessiva analiticità, l'arbitrarietà e riduttività delle scelte, l'enfasi sulla dimensione formale del "fare scuola", i problemi di interpretazione delle diverse voci.
- 3) In riferimento alla proposta dei *criteri cardinali*, un aspetto positivo in merito è stato il riconoscimento da parte delle scuole, nella loro quasi totalità, della *validità* dei cinque criteri *come strumento di ricerca* e della loro capacità di esprimere in modo completo lo *specifico qualificante* la scuola cattolica. Un punto di debolezza dello strumento è rappresentato dalla difficoltà di creare una corrispondenza biunivoca fra i criteri cardinali e gli indicatori emergenti dalle singole aree della mappa di qualità. A favore però del mantenimento di una tale serie di parametri va il fatto che lo sforzo di traduzione dei singoli criteri cardinali in indicatori favorisce nelle singole scuole una migliore comprensione della loro identità.

In ordine ad una valutazione generale conclusiva si può evidenziare come l'immagine della scuola cattolica che viene restituita dalla presente ricerca è quanto mai articolata e varia anche per i molteplici e prevalenti elementi positivi. In particolare, gli aspetti che sembra creino diversità tra vari Istituti possono essere individuati nei seguenti: l'ispirazione/carisma (si va da situazioni dinamiche e vive a situazioni in cui sembra essersi spento lo slancio iniziale), l'origine e la storia successiva dell'Istituto, il rapporto col territorio, le dimensioni delle scuole, gli aspetti gestionali rispetto alle linee strategiche dell'Ordine/Congregazione/Istituzione di riferimento, le condizioni finanziarie a volte molto precarie.

2.3. Il sottoprogetto CONFAP

Sia pur nella difficoltà ed anche confusione della fase attuale, si sta delineando una *nuova configurazione* del sistema di FP nel nostro paese in cui assumono rilevanza elementi tipici della cultura di impresa e dei servizi, ovvero l'approccio-qualità e i sistemi di

garanzia basati sull'accreditamento e la certificazione. Entro questo quadro, per i CFP di ispirazione cristiana, l'impegno è anche quello di proporre una vera e propria formazione, rifacendosi ad una concezione dell'uomo come personalità totale e quindi irriducibile a singoli elementi di natura meramente funzionale.

I casi di studio sono stati 13. L'approccio metodologico adottato e gli strumenti di rilevazione predisposti coincidevano con i "criteri cardinali" e con la "Mappa della qualità".

Nell'analizzare i dati emersi dall'indagine, si è colpiti innanzitutto dalla rilevanza delle trasformazioni che coinvolgono i CFP. Essi presentano cambiamenti lungo tutta la linea del servizio:

- 1) *di prodotto*: ampliamento dell'offerta formativa superando l'esclusività di presenza nell'ambito della formazione iniziale;
- 2) *di modelli finanziari*: è sempre più evidente il superamento dell'unicità del dispositivo della convenzione riferita ad una categoria predefinita (e per certi versi "garantita") di Enti riconosciuti ex legge-quadro n. 845/78, per passare ad una pluralità di dispositivi tra cui la gara pubblica (tipica dei Fondi Sociali Europei), l'affido diretto ed il ricorso a modalità che prevedono il pagamento della totalità dei costi da parte dell'utenza (catalogo e corsi ad hoc);
- 3) *di processo e di organizzazione*: alla luce delle trasformazioni indicate, muta radicalmente la struttura erogatrice e nel contempo sorgono nuove entità organizzative. Il "tradizionale" CFP centrato sull'offerta di corsi viene tendenzialmente meno per trasformarsi in *centro polifunzionale di servizi formativi* in grado di intervenire sui diversi ambiti o "filiera" quali l'orientamento, la formazione iniziale, la formazione superiore, la formazione continua, la formazione speciale, i servizi formativi...

L'insieme di questi innesti culturali e simbolici entra in tensione con la tradizionale identità dei Centri/Enti di formazione di ispirazione cristiana. Si nota pertanto uno sforzo teso a *rielaborare le "proposte formative" degli Enti* alla luce delle nuove sfide nel senso di una sorta di attualizzazione del quadro valoriale in riferimento alla realtà d'oggi; ma accanto a ciò emerge pure una sorta di *secolarizzazione* che consiste nella progressiva perdita di valenza reale dei riferimenti della dottrina sociale della Chiesa a vantaggio di condotte tendenti a porre in evidenza elementi organizzativi, tecnici e territoriali. In generale si può dire che siamo nel punto di transizione tra un approccio indistinto alla qualità ad un altro che punta a delineare un percorso ad hoc, su misura di Enti/Centri che fanno della formazione e dell'orientamento azioni culturalmente e metodologicamente ricche, fortemente legate al proprio quadro di valori.

È qui che si è posta la *fase costruttiva* della ricerca che ha messo in luce la possibilità/necessità di una politica di "marchio" di qualità, peculiare della FP, attraverso tre fasi di lavoro:

- 1) innanzitutto si è "validata" la mappa della qualità (e i criteri cardinali);
- 2) si è poi elaborata una "carta dei valori" degli organismi di FP di ispirazione cristiana e un modello (con indicatori per l'autovalutazione di contesto-risorse-processo-esito) di valutazione della qualità formativa, anche come quadro di riferimento per l'accreditamento associativo ed esterno;
- 3) in terzo luogo si sono individuate delle linee per un modello di certificazione della qualità nella prospettiva del "marchio di qualità" del Centro polifunzionale di servizi formativi di ispirazione cristiana.

3.
La proposta
di creare
un Osservatorio
della qualità
presso il CSSC

L'idea di fondo consiste nello strutturare un *modello annuale di monitoraggio* della scuola cattolica basato su indicatori. Tali forme di rilevazione risultano ormai consolidate in altri paesi, mentre nel nostro hanno finora trovato solo impieghi locali e limitati.

Considerata la lentezza con cui si sta procedendo all'avvio operativo dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, l'implementazione di un modello di monitoraggio siffatto da parte del CSSC rappresenterebbe un *contributo significativo* e qualificante alla realizzazione di un sistema di valutazione del servizio scolastico. In particolare confermerebbe, non solo a parole ma nei fatti, che sulle problematiche della valutazione di qualità il mondo della scuola cattolica non sta in attesa di modelli e strumenti definiti dall'amministrazione scolastica, ma esprime una sua progettualità autonoma che si confronta e si integra con i processi avviati a livello di sistema complessivo.

Gli scopi del sistema di monitoraggio riguardano sia il Centro Studi, in quanto soggetto centrale che gestisce l'implementazione e l'elaborazione dei dati, sia le singole scuole partecipanti, sia i gestori. Per il *Centro Studi* la messa in opera di un sistema di monitoraggio consente di:

- rilevare annualmente *dati* empirici sul funzionamento organizzativo e didattico e sugli esiti della scuola cattolica, da integrare con altre ricerche;
- strutturare ed affinare forme e *modalità* di rilevazione dei dati;
- fornire un *servizio* alle scuole cattoliche concreto e visibile attraverso forme sistematiche e ricorrenti di restituzione dei dati;
- avviare modalità di *interazione sistematica con le scuole*.

Per le *single scuole* i "guadagni" relativi alla partecipazione al sistema di monitoraggio riguardano:

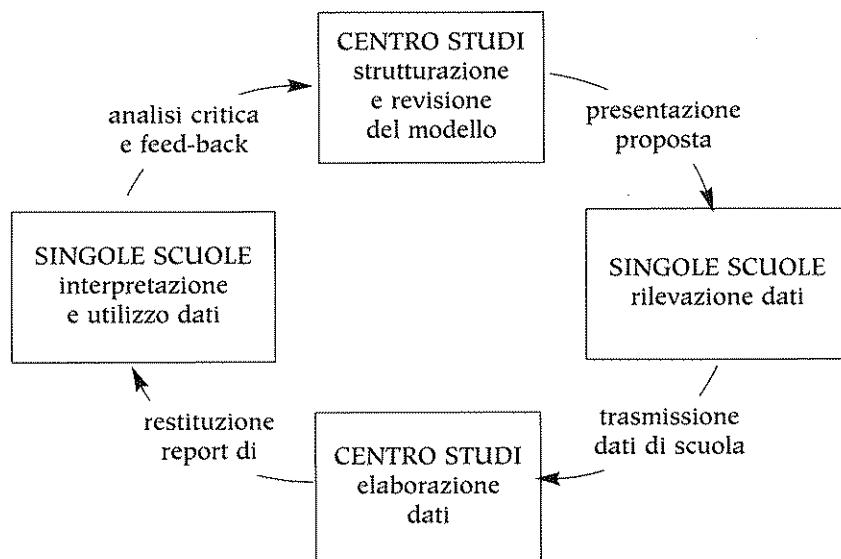
- il consolidamento di forme di *documentazione sistematica* delle proprie prassi organizzative ed educativo-didattiche basate su criteri comuni;

- la costituzione di un *archivio di dati* sul proprio funzionamento sistematico e periodico in grado di sedimentare una "memoria" strutturata e fruibile;
- la disponibilità di dati di *comparazione* con altre scuole e realtà territoriali utili a posizionarsi e ad orientare processi evolutivi e di revisione progettuale;
- la presenza di modalità di gestione del servizio scolastico più *trasparenti e confrontabili*, nella prospettiva di abbandonare tendenze privatistiche ancora diffuse.

Per i *gestori*, poi, si realizzerebbe:

- la possibilità di ottenere una visione *diacronica* dell'evoluzione delle proprie scuole in relazione a parametri comuni;
- l'ipotesi di poter *confrontare* su talune voci comuni l'andamento delle proprie scuole rispetto all'universo della scuola cattolica;
- l'opportunità di disporre di dati preziosi al fine di poter *impostare strategie educative* di medio/lungo termine in relazione al modificarsi della domanda e del quadro normativo.

Tav. 3 Processo di monitoraggio periodico basato su indicatori quantitativi



Schematicamente il modello potrebbe essere rappresentato attraverso la *struttura ciclica* rappresentata nella Tav. 3. A cadenza annuale il Centro Studi, a partire dal modello di valutazione della qualità predisposto per la ricerca (cfr. mappa della qualità Graf.1), propone alle scuole (singole e/o associate) strumenti per la rilevazione di dati relativi ai vari "settori" della vita della scuola; le risposte fornite dalle scuole dovrebbero essere elaborate, da parte del Centro Studi, in modo tale da prevedere "una restituzione" di

informazioni in grado di favorire presso le scuole stesse (singole e/o associate) l'avvio di una analisi critica e di un processo di miglioramento i cui risultati vanno a rifluire, modificandolo, sul modello iniziale. In questo modo il sistema di monitoraggio consentirebbe la produzione di un report di sintesi nazionale e di report a livello territoriale, di grado scolastico o associativo utili a fornire analisi dei dati più approfondite e mirate. Una prospettiva di lavoro di particolare interesse, la cui realizzazione immediata o differita è da valutare in rapporto alle infrastrutture tecnologiche disponibili sia a livello centrale sia di scuola, riguarda la implementazione del sistema di monitoraggio per via telematica.

L'ipotesi di monitoraggio appena descritta può essere assunta come una componente di un *sistema di valutazione* della qualità che intende collegarsi strettamente con l'azione progettuale delle scuole e che sarebbe composto:

- da *una parte fissa e ricorrente* (monitoraggio annuale tramite indicatori, verifica sistematica degli apprendimenti, strumenti di valutazione della soddisfazione del cliente);
- e da *una parte variabile*, consistente in percorsi di autoanalisi su singole priorità emergenti dalle verifiche ricorrenti (cfr. Tav. 4).

Tutto questo procedimento è a servizio della valutazione del Piano dell'Offerta Formativa delle singole scuole e conseguentemente della sua rielaborazione migliorativa.

Riguardo ai percorsi di *accreditamento interno*⁵, cioè di adesione alle Associazioni/Federazioni di scuola cattolica, l'Osservatorio potrebbe contribuirvi, ovviamente su richiesta delle Associazioni/Federazioni stesse, mediante la elaborazione di alcuni requisiti indispensabili sia per l'appartenenza associativa delle singole scuole sia soprattutto per il miglioramento della qualità della loro offerta formativa.

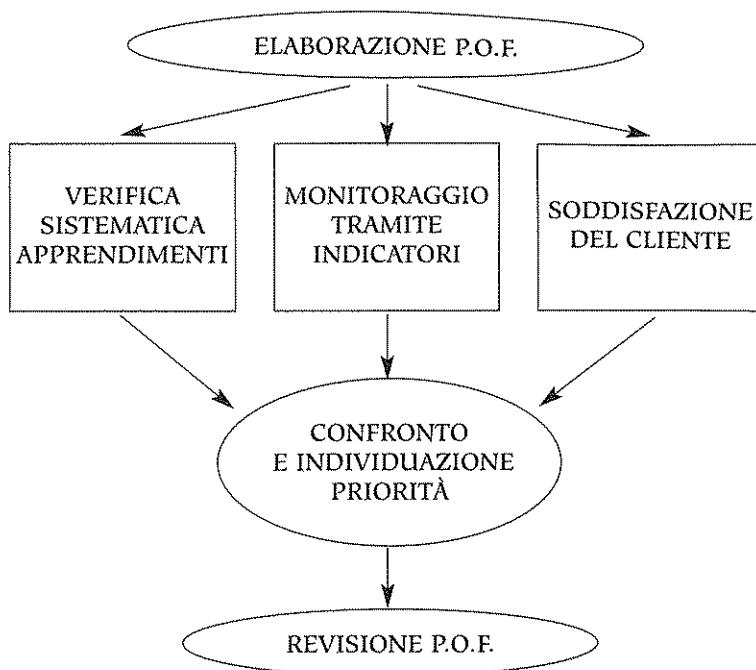
Infine, il modello di monitoraggio, qui proposto con i "criteri cardinali" e la mappa della qualità, può rappresentare la base iniziale dell'autocertificazione che facilita sia *l'accreditamento esterno*⁶ sia la *certificazione*⁷.

⁵ Mirano a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola agenzia formativa rispetto ad un modello di riferimento autodefinito, dato ad esempio dall'Associazione a cui si aderisce (come la Fism o la Confap).

⁶ È rivolto a valutare il rispetto di alcuni standard minimi normativamente definiti - sul piano delle strutture, del funzionamento e/o degli esiti - come condizione per l'accesso a finanziamenti e/o alla distribuzione di risorse; il modello di qualità assunto a riferimento, infatti, viene definito da una fonte normativa a livello locale o nazionale (ad esempio MPI o Regioni).

⁷ Vuole verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola agenzia formativa rispetto ad un modello di riferimento definito da una fonte normativa esterna (vedi ad esempio le norme internazionali ISO).

Tav. 4 - Integrazione del modello di monitoraggio in un sistema di valutazione a livello di scuola



Naturalmente, all'interno dell'Osservatorio, dovrebbe essere attivato un *servizio specifico per la FP* con i seguenti compiti:

- a) elaborazione culturale circa i temi della qualità in riferimento all'orientamento ed alla formazione;
- b) monitoraggio dei CFP con particolare riguardo alle esperienze di certificazione ed accreditamento;
- c) elaborazione del modello di gestione della qualità dei Centri;
- d) predisposizione degli strumenti per le necessarie validazioni della qualità.

In sintesi, si può dire che finora la ricerca è arrivata alle seguenti conclusioni:

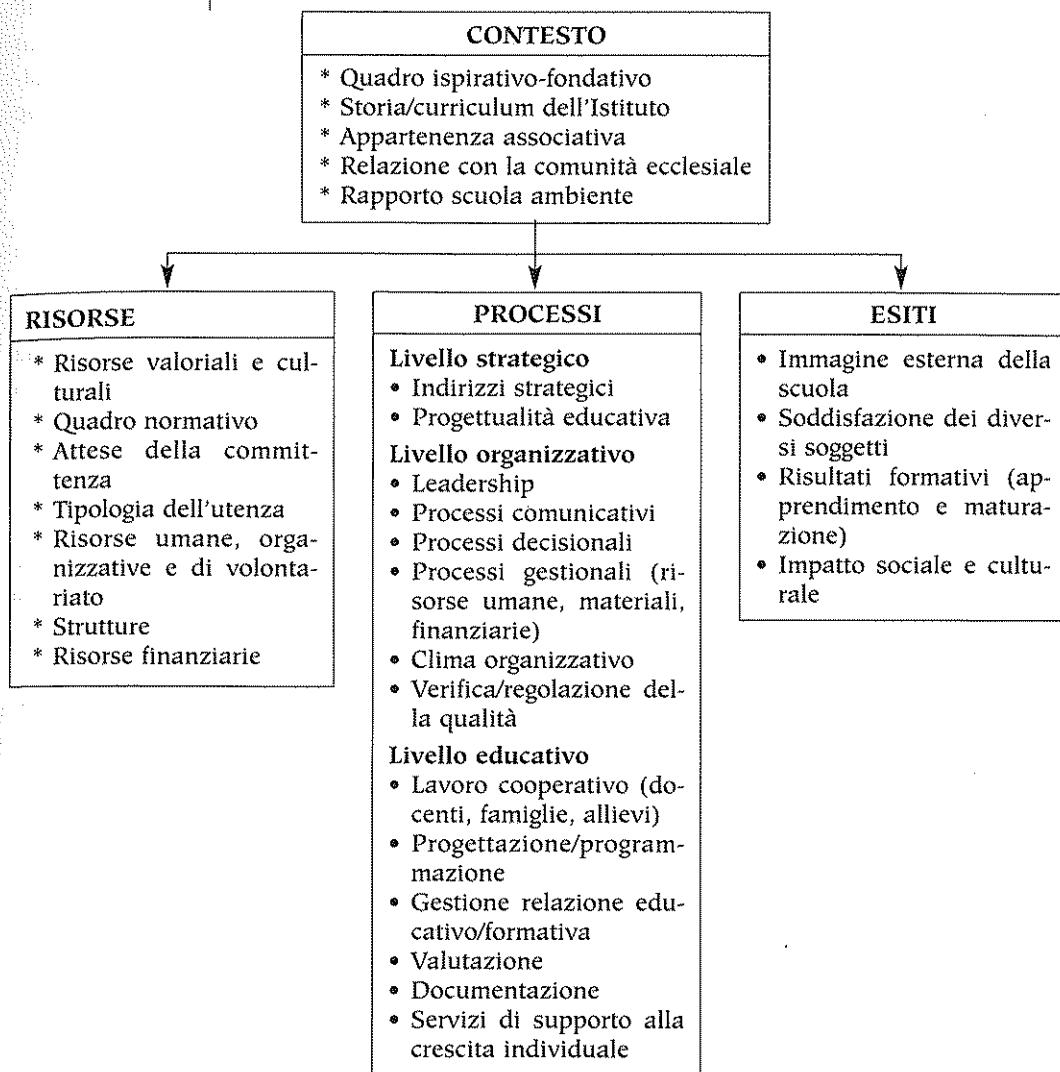
- 1) anzitutto, è stata riconosciuta globalmente la *validità dei "criteri cardinali"* sia come modello significativo di indagini, sia per la capacità di cogliere in modo esaustivo l'identità propria della scuola cattolica;
- 2) la *mappa della qualità* è stata sostanzialmente confermata nella parte che riguarda i settori e gli ambiti di indagine ed è apparsa estendibile ai diversi livelli della scuola e alla FP;
- 3) a livello di *indicatori* si è riusciti a tradurre l'ampio ventaglio emerso dalla ricerca di Scurati in un insieme *più maneggiabile e valido* di variabili, benché queste richiederanno ulteriori sperimentazioni prima di poter arrivare alla formulazione definitiva

anche per tenere conto delle esigenze dei diversi livelli della scuola e della FP;

- 4) da ultimo si è pervenuti a delineare un'ipotesi fattibile di Osservatorio per la valutazione della qualità che si presenta come uno strumento scientificamente valido per il monitoraggio del sistema di scuola cattolica e come un sostegno utile all'autoanalisi di istituto.

Il progetto qualità del CSSC sull'educazione e sulla formazione intende porsi al servizio di una rinnovata presenza della scuola cattolica in Italia, attraverso la promozione di una più diffusa e consapevole capacità di autovalutazione della propria offerta formativa. In esso si riafferma l'impegno a offrire un qualificato contributo all'esito positivo della riforma in corso nel nostro paese, nel suo significato di qualificazione del sistema di istruzione e di formazione da una parte e nella sua capacità di rispondere e di rispettare dall'altra la domanda dei giovani, delle famiglie, della realtà produttiva e della società intera. La scuola cattolica è convinta di poterlo fare a partire dalla proposta di una propria identità educativa perché è dal confronto tra diversità entro un sistema formativo integrato che si costruisce una offerta educativa capace nello stesso tempo di valorizzare come ricchezza le differenze e di orientarle ai valori di una cittadinanza più libera e solidale.

Graf. 1 - Mappa della qualità: elenco dei settori ed ambiti



Intervento

Dott. ENZO MELONI

Presidente Associazione Genitori Scuole Cattoliche

Come Presidente dell'Agesc, e cioè di una Associazione che esprime la presenza più nuova e per tanti aspetti anche quella più problematica e impegnativa della scuola cattolica, esprimo soddisfazione per ritrovarmi qui oggi ad un anno dall'Assemblea. Le mie parole hanno solo lo scopo di riportare alla nostra attenzione i valori comuni espressi in quelle giornate.

Essendo l'Agesc associazione ecclesiale, noi facciamo riferimento alle conclusioni operative¹ di quelle giornate, non solo per un impegno pedagogico, ma anche come compito che la Chiesa ci ha assegnato nell'ambito della sua universale missione di salvezza: i genitori di scuola cattolica ritengono che l'impegno educativo nella scuola sia una vocazione e un ministero ricevuto dalla Chiesa, e la nostra presenza qui oggi vuole semplicemente essere una riaffermazione di fedeltà a questi impegni ricevuti.

1.
L'Assemblea
Nazionale
della scuola
cattolica

Il Convegno del '91 ha affermato con chiarezza che le scuole cattoliche non si salvano senza la comunità cristiana. È contenuto essenziale e specifico della cultura educativa di una scuola cattolica, fondata sul rapporto ragione-fede.

Infatti il Papa nel suo discorso afferma che: "Con parole semplici e incisive si potrebbe dire che il suo (della scuola cattolica) scopo è formare alunni a un corretto uso della ragione e a un proporzionato ascolto della Parola della Rivelazione²".

L'Assemblea del '99 ha precisato il percorso della comunità di riferimento da cui la scuola trae origine, alimento e vita in due elementi complementari:

- a) il primato dei soggetti personali e fra essi il primato della domanda educativa dei giovani;
- b) la concezione della scuola cattolica come scuola della società civile, in quanto ciò che la scuola ha ritenuto essenziale per la sua nuova identità educativa è anche ciò che la società civile ritiene costitutivo del suo crescere attuale.

¹ Cfr. Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica - Centro Studi per la Scuola Cattolica (Edd.), *Conclusioni operative*, in CSSC. Centro Studi per la scuola cattolica, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*. Scuola cattolica in Italia. Secondo rapporto, La scuola, Brescia 2000, pp. 289-329.

² GIOVANNI PAOLO II, *Discorso a conclusione del I Convegno Nazionale sulla scuola cattolica*, n.4, in Conferenza Episcopale Italiana, *La presenza della scuola cattolica in Italia*, La scuola, Brescia 1992, p.13.

Il grido del popolo della scuola cattolica in piazza S. Pietro: "parità uguale libertà", espressione non di una tutela di interessi ma della proposta di una scuola nuova, l'esplicita affermazione di S.Em. il Cardinale Ruini, di una scuola cattolica, scuola "non solo della comunità ecclesiale ma anche della Società civile"³, la solenne e chiara affermazione da parte del Santo Padre che la scuola cattolica deve essere frutto della collaborazione fra le varie forze del mondo cattolico e della qualità delle persone che ne fanno parte, e quindi la lapidaria affermazione che la "scuola cattolica appartiene anche agli alunni e ai genitori"⁴, significano per l'Agesc due impegni fondamentali e formidabili:

- a) se la presenza dei genitori nella scuola come portatori di significato nel suo momento curricolare istituzionale è essenziale alla qualità del prodotto educativo di una scuola che vuole essere scuola e cattolica, allora si tratta di rendere i genitori professionalmente competenti per questo tipo di presenza educativa;
- b) se la scuola cattolica si propone di diventare anche educatrice politica della società a maggiore e migliore democrazia, allora la funzione di "ponte naturale tra scuola cattolica e società"⁵, diventa costitutivo della identità di scuola cattolica proprio attraverso la presenza strutturata dei genitori.

2.

Azione dell'Agesc:
impegni
e prospettive

Certo non basta rivendicare o riconoscere i diritti naturali dei soggetti: occorre saper determinare concettualmente le funzioni che questi soggetti possono e debbono assumere in una educazione che è e rimane sempre di natura scolare; soprattutto occorre abilitare le persone concrete a questi nuovi compiti e perciò alla collaborazione tra funzionari ugualmente coesenziali, in modo che le varie presenze siano capaci di omogeneità educativa. Questo compito, che è insieme di riflessione e di azione, rappresenta il futuro dell'Agesc ma anche di qualsiasi scuola cattolica, come ci ricorda il Santo Padre nel già citato discorso dell'Agesc: "Al riguardo risulta quanto mai proficuo il ruolo delle Associazioni dei genitori che li aiutano a esercitare la responsabilità educativa e a realizzare una costruttiva collaborazione con l'istituzione scolastica[...]. È necessario pertanto che la scuola cattolica ponga singolare cura nella formazione dei genitori affinché essi possano acquisire consapevolezza dei loro compiti e competenze specifiche". Però il Papa ricorda anche che si tratta di

³ S. Em. C. RUINI, *Prolusione*, in Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica - Centro Studi per la Scuola Cattolica (Edd.), o.c., p.65.

⁴ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso*, Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica - Centro Studi per la Scuola Cattolica (Edd.), o.c., n.4, p. 13.

⁵ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'Associazione dei Genitori delle scuole cattoliche* (A.Ge.S.C.), in "L'Osservatore Romano" (Domenica 7 giugno 1998), 129, p. 8.

una "presenza organizzata" e che questa costituisce "un elemento fondamentale per la piena realizzazione del progetto formativo"⁶.

È questo e solo questo che vi chiediamo di aiutarci a fare.

Come la scuola cattolica difende la parità non per la tutela di interessi propri ma per la promozione di un nuovo modo di intendere la scuola, in cui i soggetti della stessa non siano fruitori passivi di un servizio ma concreatori responsabili dello stesso, così l'Agesc promuove una presenza strutturata e istituzionalizzata dei genitori non per amore di una associazione ma per la efficacia di una presenza.

Come Associazione, quindi, che ha la rappresentanza istituzionale dei genitori, ma nella consapevolezza che anche questa è una funzione sussidiaria e di supplenza perché sono tutti i genitori della scuola cattolica che hanno il diritto a una loro rappresentanza diretta. Noi pensiamo ad un servizio educativo non tanto funzionale a chi lo eroga, ma proporzionato ai bisogni di chi lo riceve e per questo riteniamo fondamentale non solo la presenza di soggetti portatori di competenze cognitive, ma anche quella di soggetti espressione dei mondi vitali e perciò portatori di significato per la vita delle conoscenze razionali e delle competenze operative. Noi, cioè, vogliamo lavorare per una scuola cattolica che sia come un ecosistema educativo in cui le differenziate presenze dei vari soggetti meglio capite, più preparate e perciò più cordialmente accettate, possono veramente sentire la scuola cattolica come propria perché prodotta culturalmente e strutturalmente anche dalla loro connaturalità educativa e dalla loro esperienza di vita.

Nel rapporto ragione-fede, e ragione-vita, fatto cultura nella scuola, noi vediamo non solamente la sostanza della nostra identità educativa di scuola cattolica, ma anche l'esigenza più profonda del nostro vivere civile, e quindi il compito primario anche dell'Agesc.

⁶ *Ibidem.*

M

essaggio

Dott. Fabio FAZIO • Governatore della Banca d'Italia

Sono rammaricato di non poter prendere parte al vostro Convegno. Come ho avuto modo di anticipare per le vie brevi, improcrastinabili impegni istituzionali mi trattengono all'estero. Desidero tuttavia svolgere alcune considerazioni.

L'iniziativa di promuovere un incontro con studenti delle scuole medie superiori, con la finalità di illuminarne e di orientarne le decisioni al termine del ciclo scolastico, testimonia ancora una volta la sensibilità e la sollecitudine della Chiesa per i ragazzi.

C'è una continuità di ispirazione con l'evento grandioso dell'estate scorsa, che ha visto una moltitudine di giovani stringersi intorno al Vescovo di Roma nell'attesa di ascoltare le Sue alte parole, che non promettono denaro e successo, ma offrono la prospettiva di una ricchezza dal valore incalcolabile: una vita autenticamente umana.

Indirizzare le giovani coscienze, orientare le loro scelte di vita in vista dell'inserimento nella società è compito essenziale, direi anzi che è il compito di noi adulti. Sappiamo tutti quanto siano forti le attese che i giovani ripongono in noi e nei loro maestri. Ad esse dobbiamo corrispondere pienamente.

Una delle pecche più gravi degli adulti sarebbe quella di deludere le aspettative delle generazioni che seguono, di smorzarne la freschezza morale, la speranza in un mondo migliore, lo spirito di fratellanza e la visione della comunità che sono naturali, istintivi in chi è giovane.

Occorre investire nel futuro: i giovani sono il futuro; solo così possiamo sperare di combattere l'assillo dell'oggi, la disoccupazione, la povertà, le disuguaglianze sociali.

Nell'era della globalizzazione e della nuova economia, nella quale l'innovazione diviene il principale terreno di competizione, il sapere è, più che mai, la grande ricchezza dell'uomo. La ricerca, lo studio, l'educazione acquisiscono un valore strategico.

Non è fondatamente immaginabile un mondo in cui scompaia la proprietà surrogata dall'accesso nel senso più ampio del termine. Ma nel carattere dei beni posseduti vi sarà, vi è già un grande mutamento segnato dal ruolo mai prima ricoperto dai beni immateriali, dalla proprietà e dalle capacità intellettuali.

Stare al passo con le trasformazioni, leggere in esse, "possederne" l'essenza, governarle e sapere suscitare ulteriori sviluppi innovativi deve essere obiettivo dei singoli e della società. Il rischio è che, se a questa esigenza non si risponde, si affermino forme nuove di divaricazione tra paesi dotati di un avanzato capitale

umano e paesi i cui cittadini dispongono di poche risorse scientifiche, culturali, analitiche.

All'interno degli Stati possono verificarsi fenomeni gravi di emarginazione, di esclusione sociale, tra chi sa e chi non sa. Sono rischi da evitare per la dignità della persona, per il progresso dell'umanità. Il sapere deve essere lo strumento per governare la natura, per porre l'economia al servizio dell'uomo; non può mai divenire strumento di oppressione.

L'importanza di una scuola in grado di rispondere prontamente alle esigenze sociali, di cogliere le opportunità, di effettuare sperimentazioni lungo vie innovative, senza rigidità e impedimenti, è cruciale.

Si discute del carattere pubblico della scuola. Questo, però, attiene alla natura dell'attività scolastica, alla sua destinazione; non implica che sia sempre lo Stato a prestare questa attività, quantunque si tratti di un bene che non è mai completamente delegabile al mercato. Occorre rifuggire da visioni statalistiche o, all'opposto, esasperatamente mercatistiche.

L'articolazione del sistema scolastico può essere affidata anche alla iniziativa dei cittadini; nel rispetto di alcuni requisiti fondamentali, essa può consentire di scegliere il tipo di insegnamento e il metodo per impartirlo.

Sono possibili sistemi integrati di istruzione che coinvolgano Stato, privati, terzo settore, ciascuno secondo proprie impostazioni, ma con il rispetto di predeterminati criteri e regole comuni. Insomma, fissate le norme, è praticabile un pluralismo non solo nella scuola ma anche della scuola.

Una società giusta deve porre tutti i cittadini su di un piano di uguaglianza nella posizione iniziale, nella stessa condizione di accesso all'istruzione. Lo Stato assicurerà tali condizioni, lasciando alla capacità dei singoli e all'iniziativa privata non commerciale, con precise garanzie, l'evoluzione dei contenuti e dei metodi di insegnamento.

La scuola e la formazione sono da sviluppare sempre più nel raccordo tra mondo dell'istruzione e mondo dell'impresa; devono essere in grado di innalzare la preparazione professionale e il livello culturale.

Ma una società più giusta, prima ancora che sugli ordinamenti, si costruisce sulla cultura, sui valori etici, sul sapere che si riceve in eredità e su quello che si trasmette alle generazioni che seguono.

È fondamentale che i giovani curino la preparazione nella scuola e alla vita con rigore, ampliando le occasioni di riflessione e di studio al di là degli stessi programmi scolastici, sviluppando le letture, partecipando a conferenze e dibattiti, inserendosi in scambi culturali con altri Paesi, padroneggiando almeno due lingue stra-

niere, acquisendo ampia capacità di colloqui con le tecnologie dell'informazione.

Lo studio deve essere costante, organico, multidisciplinare. Non è certo il caso di legarsi alla sedia, come Vittorio Alfieri, o di dedicarsi a un leopardiano studio "disperatissimo"; lo studio va alimentato dalla curiosità intellettuale, dalla voglia di spendere i propri talenti, di costruire la prospettiva di vita; non è un'attività arida; *primum movens* è sempre l'uomo, l'esplicazione della sua libertà, l'affermazione della sua dignità, il benessere materiale e morale della persona e quello della società.

I giovani devono predisporre ad una vita sociale nella quale si affermerà sempre più la mobilità dei lavori; sarà, dunque, necessario disporre di quel bagaglio culturale-professionale che consenta una forte versatilità insieme con la capacità di arricchire continuamente le proprie conoscenze; occorrerà forgiare una *forma mentis* nutrita con studi scientifici ma anche con studi umanistici.

Per l'Italia è oggi decisivo recuperare capacità competitiva; è il punto dal quale dipendono le possibilità di alimentare sviluppo e occupazione. Ma per promuovere la maggiore competitività sono necessari comportamenti e politiche che chiamano in causa i poteri pubblici, le imprese, le parti sociali.

Ho fatto più volte riferimento all'essenzialità e all'urgenza, nel tornante nel quale ci troviamo, delle riforme di struttura; in particolare, mi sono riferito alla ineludibile revisione del regime della previdenza pubblica. È un atto che è dovuto innanzitutto per il futuro delle giovani generazioni; per dare loro, comunque, la certezza che continueranno a fruire della sostanza delle conquiste dello Stato sociale; per potere attivare un processo che si articoli attraverso i passaggi della razionalizzazione della spesa, della progressiva crescente riduzione della pressione tributaria, dello sviluppo degli investimenti, dell'aumento stabile dell'occupazione. Anche per l'assistenza è richiesta un'opera di riforma, che è stata in parte avviata; il principio di sussidiarietà deve trovare estesa applicazione.

Ho richiamato la necessità di una nuova politica dei redditi, in funzione, anch'essa, di una maggiore occupazione, che leghi i salari alla produttività; fino a prospettare, nelle forme che le parti sociali potrebbero concordare, interventi di *share economy*. Ho parlato di un nuovo statuto del lavoro in senso alto, che è cosa ben diversa da un nuovo statuto dei lavoratori.

Introdurre forme di flessibilità del lavoro in un contesto di crescita stabile amplia le possibilità di impiego, non alimenta la precarietà proprio perché ciò avviene mentre l'economia si sviluppa.

Insomma, a differenza di quel che accadeva negli anni '50 e '60, creare lavoro oggi è molto più complesso. Bisogna intervenire sull'ordinamento giuridico, sullo Stato sociale, sul bilancio pubblico, sulle relazioni industriali e per sospendere l'innovazione.

Ci si deve privare di alcune acquisizioni per ottenerne altre, più importanti, durature, capaci di innescare lo sviluppo.

Il capitale umano, quello che si inizia a formare nella scuola, è un potente fattore di innalzamento della capacità competitiva.

I giovani sono, debbono essere la speranza di tutti noi; il testimone che noi, lontani mille miglia dal pensiero negativo, passiamo perché conquistino quei progressi che le generazioni precedenti non sono riuscite a conseguire.

Agli studenti bisogna dare la certezza che a prevalere sarà il merito; che vi è la determinazione a contrastare quelle degenerazioni che inquinano, nell'accesso al lavoro, le selezioni e gli avanzamenti; che tutto ciò non esclude, ma su di un diverso piano postula solidarietà e coesione sociale. Occorre, altresì, migliorare quantità e qualità degli interventi di sostegno alla famiglia in attuazione dei precetti istituzionali.

Formulo i migliori auguri per il Convegno, nella speranza che esso sia un momento di riflessione nel quale l'intelletto, la tensione morale, la riflessione fanno un passo avanti nella direzione indicata dal Santo Padre: quella della costruzione, nell'era delle nuove tecnologie, di un nuovo Umanesimo.

Con stima e cordialità