



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

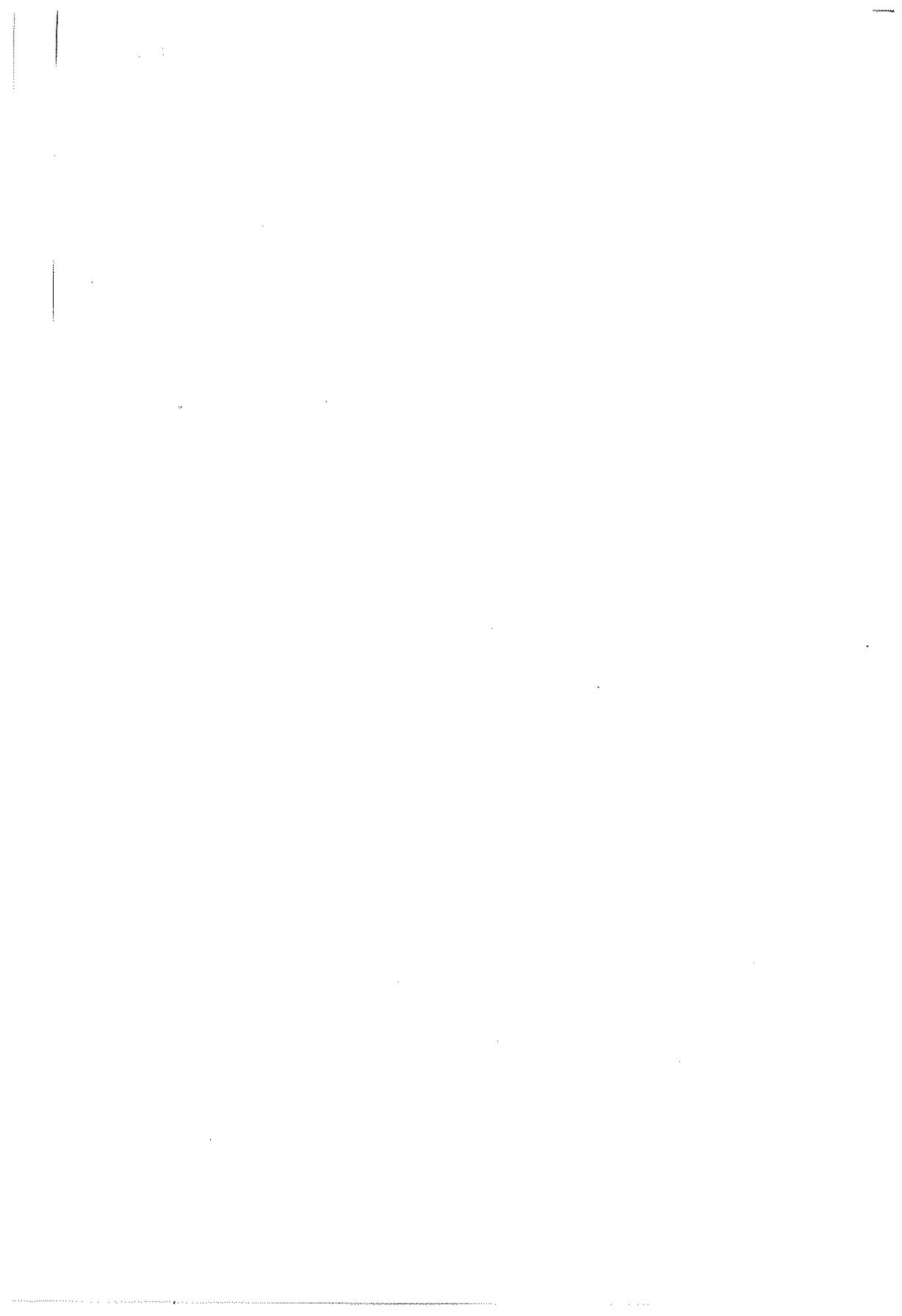
Aprile 2001

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

Centri della CONFAP

I dati al 31 luglio 1999

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA - Dott. VITTORIO PIERONI

Anche per il commento ai dati della CONFAP è stato seguito il medesimo schema che si è utilizzato per la FISM e la FIDAE: in pratica si va dalle caratteristiche dei Centri, agli allievi e ai loro formatori per passare all'offerta formativa e terminare con gli organismi di partecipazione, i rapporti con le famiglie e il ruolo sociale nel territorio; ovviamente è anche presente una sintesi conclusiva delle informazioni raccolte.

I. Caratteristiche dei CFP

I CFP che nel 1999-2000 hanno partecipato alla seconda rilevazione statistica organizzata dal Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ammontano complessivamente a 263, 10 in più che non nella precedente raccolta dei dati¹. Al 31 luglio 1999 l'universo CONFAP comprendeva 329 CFP suddivisi tra 276 sedi centrali e 53 sedi staccate per cui la rilevazione ha raggiunto il 79.9% del totale².

¹ È stata realizzata nel 1998-99 e ha rilevato le informazioni al 31 luglio 1998 (Cfr. G. MALIZIA - V. PIERONI, *I centri della CONFAP: i dati al 31 luglio 1998*, in G. MALIZIA - B. STENCO - P. DE GIORGI - G. MONNI (Edd.), *Scuole Cattoliche in difficoltà*, FIDAE, Roma 1999, pp.148-166). In quell'occasione sono stati raggiunti 253 CFP e il complesso dei CFP CONFAP al 31 luglio 1998 era costituito da 273 sedi centrali e da 47 sedi staccate. Siccome nella rilevazione generalmente le sedi staccate erano state considerate all'interno delle sedi principali, era stato assunto il numero di 273 come una cifra indicativa dell'universo CONFAP per cui si poteva concludere che la raccolta dati aveva raggiunto il 92.7% del totale (*Ibidem*, p. 148).

² Come si è spiegato nella nota 1, solo apparentemente la percentuale è inferiore rispetto al 1998 perché nella relativa raccolta le sedi staccate erano state generalmente incluse nelle sedi centrali e quindi l'universo di riferimento comprendeva unicamente queste ultime.

Tav. 1 - Circoscrizione geografica: totale, per Ente gestore, per tipi di corsi, per numero di servizi offerti, per collegamenti con altri CFP (anno 1999; in %)

Circoscrizioni Geografiche	Totale	Gestione		Tipi di corsi*			Numero servizi offerti**			Collegamenti con altri CFP***		
		Ord/ Cong	Altro	Post-obbl.	Post-qual.	Svan-tagg.	Nes-suno	Fino a 3	Oltre 3	Nes-suno	1-2	32 e +
Nord	57.4	56.1	58.3	17.8	51.7	75.2	35.4	52.3	73.1	23.3	51.9	75.5
Centro	8.0	10.3	4.2	6.7	11.2	6.2	14.6	6.3	6.7	7.0	12.0	4.5
Sud	34.6	33.5	37.5	75.6	37.1	18.6	50.0	41.4	20.2	69.8	36.1	20.0

Legenda:

* Tipi di corsi:

- post-obbligo=I CFP che offrono solo tali tipi di corsi;
- post-qualifica=I CFP che offrono, oltre a eventuali corsi post-obbligo, almeno un tipo dei seguenti: post-qualifica, post-secondaria, post-laurea, per occupati e per formatori; ma non gestiscono quelli per l'utenza svantaggiata;
- svantaggiati=I CFP che offrono, oltre a eventuali corsi delle due categorie precedenti, un tipo almeno dei seguenti: per disadattati (e/o drop-out), disabili, disoccupati/cassintegrati, immigrati/nomadi e detenuti.

** I servizi presi in considerazione sono: mensa, doposcuola, attività formative e/o religiose, sportive, teatrali, culturali, linguistiche, gite scolastiche.

*** Le modalità di collegamento/collaborazione a cui si fa riferimento sono: a rete attraverso le Associazioni di cui fa parte il CFP; organizzazione comune delle lezioni; condivisione di attrezzature/tecnologie; gestione della sperimentazione; iniziative comuni di orientamento scolastico-professionale; formazione dei docenti, gestione unitaria dell'amministrazione.

I Centri raggiunti dalla rilevazione presentano le seguenti *caratteristiche*:

a) nella distribuzione geografica, 151 (57.4%) si trovano al Nord, 21 (8%) al Centro e 91 (34.6%) al Sud/Isole; il confronto con il '98 permette di rilevare lievi aumenti al Nord e al Centro e una diminuzione di circa 2 punti percentuale al Sud; dai dati disaggregati si evince inoltre una netta divergenza di impostazione tra Nord e Sud, per quanto riguarda:

- i tipi di corsi: il 75.2% dei corsi a favore delle categorie svantaggiate vengono svolti al Nord, mentre il 75.6% dei corsi post-obbligo sono realizzati al Sud;
- il numero dei servizi: il Nord si caratterizza per offrirne un numero maggiore (tre e più=73.1%), viceversa la minore disponibilità (meno di tre) o addirittura l'assenza di servizi (50%) riguarda le regioni del Sud;
- così pure il Nord vanta il maggior numero di collegamenti con altri CFP (75.5%) mentre il 69.8% dei CFP del Sud non presenta alcun collegamento;

b) la maggioranza dei Centri è gestita da Ordini/Congregazioni (58.9% - cfr. Tav. 2) e appena poco più di un terzo da altri Enti (36.5%, con particolare riferimento ad associazioni di differente estrazione). I primi si caratterizzano per realizzare soprattutto corsi post-obbligo e post-qualifica e per offrire un maggior numero di servizi, ma sono meno presenti sul piano dei collegamenti con altri CFP; i secondi nell'insieme delle loro attività sembrano prediligere le cate-

gorie svantaggiate e in una certa misura curano anche i collegamenti esterni, mentre dispongono di un'offerta minore dei servizi;

c) il 76% dei CFP funziona unicamente in base alle entrate dell'attività formativa e solo il 16.3% ammette il ricorso ad un sostegno economico esterno. La necessità di un tale supporto riguarda il 23.2% dei CFP del Nord; inoltre in questo secondo caso rientrano soprattutto i CFP di Ordini/Congregazioni, quelli che si occupano delle categorie svantaggiate e quelli che si sforzano di offrire un maggior numero di servizi. Non risponde invece alla domanda il 7.6%;

d) i CFP sono così distribuiti, in base ai settori economici di riferimento

- il 76% si colloca nel terziario;
- seguono, in misura ancora consistente, i CFP del secondario (51.3%), con particolare riferimento a quelli che si occupano di utenza svantaggiata;
- mentre al settore primario fa riferimento solo il 20.5% (soprattutto i Centri del Sud/Isole).

Tav. 2 - Distribuzione dei CFP tra Enti gestori: totale, per circoscrizione, per tipo di corsi, per numero di servizi offerti, per collegamenti con altri CFP (anno 1900; in %)

Ente gestore	Totale	Circoscrizione			Tipo di corsi			Numero di servizi offerti			Collegamenti con altri CFP		
		Nord	Centro	Sud	Post-obb.	Post-qual.	Svan-tagg.	Nes-suno	Fino a 3	Oltre 3	Nes-suno	1-2	3 e +
Ordini/ Congr.	58.9	57.6	76.2	57.1	71.1	67.4	48.8	33.3	58.6	71.2	62.8	50.9	64.5
Altro	36.5	37.1	19.0	39.6	24.4	28.1	46.5	60.4	35.1	26.9	25.6	44.4	33.6

Fonte: CSSC 2000

Anche la scheda applicata nel 1999-2000 ha inteso sondare le prospettive di futuro, benché non più direttamente come nella precedente indagine perché a un anno di distanza si dubitava che si potessero ottenere risultati significativamente diversi, ma chiedendo quale *incidenza* potesse esercitare nella vita delle nostre strutture formative l'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica celebrata a Roma dal 27 al 30 ottobre del 1999. L'impatto maggiore riguarderebbe l'identità: il 70% quasi degli intervistati (68.9%) è molto (31.6%) o abbastanza di tale opinione (cfr. Tav.3). La percentuale scende intorno al 50% negli altri casi: il 54.7% prevede un'incidenza molto (22.8%) o abbastanza positiva (31.9%) sulla qualità della scuola cattolica, il 50.9% (16.7% e 34.2%, rispettivamente) sull'interessamento della Chiesa locale e il 50.1% (14.4% e 35.7%) sull'opinione pubblica: la cifra più bassa viene toccata a riguardo della parità, 48.3% (20.5% e 27.8%).

Tav. 3 - Incidenza dell'Assemblea Nazionale del 27-30 ottobre su alcuni aspetti della vita della Scuola Cattolica (in % e in media=M)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	M	NR
1. qualità della Scuola Cattolica	22.8	31.9	11.8	1.5	1.89	24.0
2. identità della Scuola Cattolica	31.6	37.3	6.8	0.4	1.68	24.0
3. parità	20.5	27.8	23.6	2.7	2.11	25.5
4. interessamento della Chiesa locale	16.7	34.2	19.4	2.7	2.11	27.0
5. attenzione dell'opinione pubblica	14.4	35.7	24.0	1.9	2.17	24.0

Fonte: CSSC 2000

Il messaggio sotteso all'andamento dei dati sembrerebbe attribuire all'Assemblea Nazionale un ruolo prioritario di fattore di *identità interna* piuttosto che riconoscergli un peso politico che l'avesse posta in grado di incidere all'esterno (sulla Chiesa locale e sull'opinione pubblica in generale), anche se quest'ultimo non viene affatto sottovalutato. Dai dati disaggregati si evince inoltre che questa posizione viene più condivisa dagli Enti gestori altri, rispetto agli Ordini/Congregazioni; inoltre si distinguono le variabili più volte richiamate, ossia i Centri che offrono maggiori servizi, quelli con più collegamenti esterni e quelli a servizio delle categorie svantaggiate. E comunque non può passare inosservato che alle tematiche sottese a questa domanda non ha risposto il 25% circa degli intervistati che in questa forma hanno tra l'altro espresso la propria perplessità circa un qualche possibile impatto dell'Assemblea Nazionale.

2. Il movimento degli allievi

Al 31 luglio 1999, gli *allievi* iscritti nei 263 Centri assommavano complessivamente a 58.639 con un *aumento* di 6.085 (13.1%) rispetto ai 51.834 del 1998 (cfr. Tav. 4)³. Essi erano ripartiti come segue:

- per sesso: 35.033 maschi (59.7%) e 23.606 femmine (40.3%);
- per circoscrizione geografica: 44.950 iscritti al Nord pari ad oltre i tre quarti del totale (76.7%); 4.755 al Centro (8.1%); 8.934 al Sud (15.2%);
- per gestione di appartenenza: 33.593 allievi dei CFP appartenenti a Ordini/Congregazioni (57.3%); 25.046 di Centri di altri Enti (43.7%).

Più in particolare, l'incremento di 6.805 iscritti è avvenuto tra l'altro nel gruppo delle femmine, che sono salite da 20.004 (38.6%) a 23.606 (40.3%) ed ha riguardato le Regioni del Centro-Nord a sca-

³ Cfr. G. MALIZIA - V. PIERONI, o.c., p. 152. E' difficile determinare con precisione quanto dell'aumento sia dovuta ai 10 CFP in più raggiunti dalla seconda rilevazione e quanto a una crescita vera del totale. L'incremento comunque è innegabile in quanto ai 10 CFP si può attribuire intorno ai 2.500 allievi, tenendo conto che nel 1999 la media di utenti per CFP era di 223 soggetti.

pito di quelle del Sud (diminuite da 9.064=17.5% a 8.934=15.2% unità) e gli Ordini/Congregazioni (cresciuti da 29.085=56.1% a 33.539=57.3%) a svantaggio dei gestori altri (che nel frattempo pur aumentando di 261 unità sono percentualmente scesi dal 43.9 al 39.2%).

Suddividendo i totali riportati sopra in base alla *tipologia dei corsi*, otteniamo il quadro seguente (cfr. Tav. 4).

a) Anzitutto vanno richiamate le diverse articolazioni dell'utenza:

- la maggioranza relativa frequenta i corsi *post-obbligo* (24.517=41.8%), distribuiti in 214 CFP, con una media di 114,6 per Centro, con punte che arrivano fino a 161,6 nelle Regioni centrali, a 146,5 nei CFP con utenze svantaggiate e a 152,2 in quelli che offrono più di tre servizi;
- circa un quarto, formato da diplomati/qualificati/laureati (14.333=24.4%), si è iscritto a corsi che fanno capo a una domanda di ulteriore specializzazione o riqualificazione; scendendo nei dettagli, emerge che:
 - gli utenti inseriti nei corsi *post-qualifica* assommano a 6.314 (10.8%) e sono inseriti in 106 CFP, con una media di 59,6 per Centro, con punte di 67,3 al Nord e di 81,4 tra gli Enti altri;
 - gli allievi dei corsi *post-secondari* sono 7.890 (13.5%) e risultano presenti in 128 CFP, con una media di 61,6 per Centro, che nelle Regioni centrali arriva fino a 108,5;
 - gli utenti dei corsi *post-laurea* raggiungono la cifra di 129 (0.2%) e si riscontrano in soli 4 CFP (tutti al Nord), con una media di 3,3 per Centro;
- seguono, in misura decrescente, i corsi per *occupati* che raccolgono 9.764 utenti (16.6%), distribuiti in 84 CFP, con una media di 116,2 per Centro e un massimo di 130,9 in quelli che offrono più di tre servizi;
- il 10% (5.934) è iscritto a corsi destinati a categorie svantaggiate ed è distribuito tra:
 - corsi per *disadattati* che raggiungono la cifra di 1.182 utenti (2%) e risultano presenti in 40 CFP, con una media di 29,5 per Centro, con punte che vanno a 52 nelle Regioni centrali e a 33,8 nei CFP che non offrono alcun servizio;
 - corsi per *disabili* a cui sono iscritti 2.002 allievi (3.4%), in 65 CFP, con una media di 30,8 per Centro e con massimi di 38,2 al Sud e di 39,9 nei CFP che offrono un maggior numero di servizi;
 - corsi per *disoccupati* con 2.107 utenti (3.6%), in 48 CFP, con una media di 43,9 per Centro e con punte fino a 55,8 in quelli che forniscono più servizi;
 - corsi per *immigrati* che raccolgono 470 allievi (0.8%), in 20 CFP (di cui 18 al Nord), con una media di 23,5 per Centro;

- corsi per *detenuti* che raccolgono 173 utenti (0.3%), in 10 CFP (di cui 6 al Nord e 7 in quelli degli Ordini/Congregazioni) e con una media di 17,3 per Centro;
- in misura assai ridotta vengono anche i corsi destinati ai *formatori* che sono frequentati da 351 soggetti (0.6%), in 17 CFP (di cui 15 al Nord e 11 negli Enti gestori altri), con una media di 20,6 per Centro;
- seguono infine corsi di altro tipo, destinati ad un'utenza variegata, che nell'insieme rappresentano il 6.4% dell'utenza (3.740), svolti in 49 CFP, quasi tutti al Nord e destinati in gran parte alle categorie svantaggiate.

Nel confronto con i dati del 1998, si possono osservare alcuni andamenti significativi:

- una flessione degli iscritti nei corsi post-obbligo (passati dal 45.4 al 41.8%);
- e, viceversa, un aumento in quelli di specializzazione/riqualificazione (dal 21.7 al 24.4%) e per occupati (dall'11.8 al 16.6%);
- mentre è rimasto sostanzialmente invariato il numero degli iscritti a corsi per categorie svantaggiate, sebbene il trend sia in leggera flessione (6.003 e 5.934).

b) Dall'incrocio tra le tipologie dei corsi e le variabili presenti nella Tav. 3, è possibile connotare alcuni trend peculiari a ciascun gruppo:

- per quanto riguarda il sesso, i maschi appaiono particolarmente concentrati, come nel 1998, nei corsi post-obbligo e in quelli per categorie svantaggiate e per occupati, mentre le femmine si distinguono per una maggiore domanda di specializzazione;
- nella suddivisione per *circoscrizioni geografiche* il Nord presenta anche in questo secondo rilevamento un'utenza maggioritaria pressoché in tutte le tipologie dei corsi. Le altre Regioni viceversa si distinguono per la mancanza di alcune: l'offerta post-laurea è assente sia al Centro che al Sud, mentre il Centro si fa ulteriormente notare per la carenza di corsi per disabili, per immigrati e per formatori. Inoltre, il confronto con il rilevamento precedente si presta ad alcune interessanti annotazioni: i CFP delle regioni centrali hanno attivato nel frattempo, seppure in misura ridimensionata, corsi per disadattati e per detenuti, ma contemporaneamente hanno abbandonato quello per formatori; mentre il Sud/Isole hanno cominciato ad attivare quelli per formatori, abbandonando tuttavia quelli post-laurea;
- infine nella distribuzione per *gestione* di appartenenza, gli Ordini/Congregazioni si distinguono, come nel rilevamento precedente, per una lieve maggioranza di iscritti nei corsi post-obbligo e per occupati, mentre gli altri Enti presentano proporzionalmente una percentuale più consistente di allievi nei corsi di specializzazione/riqualificazione e nell'area dell'esclusione sociale.

Tav. 4 - Iscritti ai Corsi di FP: totali, per tipologia dei corsi, per sesso, per circoscrizione geografica e per Ente gestore (anno 1999; in VA e %)

Tipologie dei corsi	Totale	Sesso		Circoscrizione			Gestione	
		M	F	Nord	Centro	Sud	Ord/ Cong.	Altri Gestori
Post-Obbligo	24.517	16.211	8.306	16.646	2.586	5.285	15.111	8.675
Post-Qualifica	6.314	3.851	2.463	5.315	408	591	3.628	2.523
Post-Secondaria	7.890	2.755	5.135	5.151	1.194	1.545	4008	3.572
Post-Laurea	129	97	32	129	-	-	78	51
Disadattati (Drop-Out...)	1.182	741	441	905	104	173	751	367
Disabili	2.002	1.328	674	1.429	-	573	930	1043
Disoccupati	2.107	1.066	1.041	1.707	284	116	1.215	784
Immigrati	470	286	184	443	-	27	90	351
Detenuti	173	137	36	123	10	40	69	104
Occupati	9.764	6.588	3.176	9.148	99	517	5.688	3.474
Formatori	351	139	212	327	-	24	130	221
Altro	3.740	1.834	1.906	3.627	70	43	1.895	1.845
Totale	58.639	35.033	23.606	44.950	4.755	8.934	33.593	23.010
%	100.0	59.7	40.3	76.7	8.1	15.2	57.3	39.2

Fonte: CSSC 2000

In conclusione, quindi, le 6.805 iscrizioni in più rispetto al primo rilevamento hanno riguardato primariamente le donne, sono avvenute in maggioranza al Nord, hanno privilegiato gli Ordini/Congregazioni e sono andate ad incrementare l'area della specializzazione e quella della riqualificazione degli occupati. Il trend sembrerebbe attestare una crescente domanda di formazione sia da parte degli utenti già in possesso di titoli di studio sufficientemente elevati, ma che necessitano di ulteriori e più approfondite competenze per trovare lavoro, sia da parte di persone già occupate che perseguono obiettivi di avanzamento di carriera. Al tempo stesso l'andamento mette in evidenza una certa flessione dell'utenza debole sul piano scolastico che però risulta ancora globalmente maggioritaria.

Gli allievi che durante l'anno in osservazione hanno partecipato alle *prove di qualifica* assommano complessivamente a 14.040, pari al 23.9% degli iscritti. In circa i due terzi dei casi frequentano CFP del Nord e di ordini/congregazioni e per metà quei Centri che si occupano di soggetti svantaggiati. Il confronto con il 1998 mentre per un verso conferma la provenienza di tali allievi, per un altro evidenzia una flessione in materia dal 28.3 al 23.9%. Continuando nell'analisi della domanda, di essi hanno ottenuto la qualifica 13.514, pari al 96.2%, una quota leggermente superiore a quella del precedente rilevamento (94.8%). I risultati migliori si sono riscontrati nei CFP degli Ordini/Congregazioni.

Nei 263 CFP raggiunti dal sondaggio sono iscritti 1.827 allievi *portatori di handicap*, pari al 3.1% del totale; dal confronto con il 1998 (1.933=3.7%) emerge un trend in leggera flessione. In più della metà dei casi la loro accoglienza avviene nei CFP degli Ordini/Congregazioni (52.6%)*; inoltre, essi sono inseriti quasi esclusivamente in quei Centri che presentano più servizi e più collegamenti con l'esterno, gran parte dei quali collocati nelle Regioni del Nord.

Nei CFP sono presenti 1.223 utenti *non italiani*, pari al 2.1% del totale, 216 in più rispetto all'anno precedente (nel 1998 erano 1.007=1.9%). In questo caso il trend va nella direzione dell'incremento, avvenuto come in precedenza soprattutto al Nord e nei CFP a servizio delle categorie svantaggiate, con più servizi e collegamenti; rispetto al passato, tuttavia, si nota una maggiore apertura verso questi allievi da parte degli Ordini/Congregazioni. Di essi, quattro su cinque provengono da Paesi extra europei (80.5%), un numero assai relativo dall'UE (44=3.6%) e la rimanente quota da altri stati europei (197=16.12%); questi ultimi si collocano prevalentemente nei CFP del Centro-Sud e nei corsi post-obbligo e post-qualifica, mentre gli immigrati non europei si trovano al Nord e nei CFP per categorie svantaggiate. Va notato infine che tra i 1.223 utenti non italiani circa due su tre (726=59.4%) sono di *religione non cattolica*; la distribuzione tra gli Ordini/Congregazioni e gli altri Enti è grosso modo di 60 a 40.

3. Le dinamiche del personale

I *formatori*, che nei 263 Centri hanno contribuito a realizzare 3.491 corsi⁵, ammontano complessivamente a 8.332⁶ e rispetto all'indagine del 1998 evidenziano un *incremento* di 1.081, pari al 14.9% (cfr. Tav. 5). Essi si caratterizzano per le seguenti connotazioni:

- una netta maggioranza sono laici (7.761=93.1%) e una minoranza religiosi (571=6.8%); già questo primo dato segnala un andamento regressivo riguardo alla presenza dei religiosi, scendendo questa dal 7.5% della precedente indagine al 6.8% di quella attuale;
- nella distribuzione tra i sessi, il rapporto maschi-femmine è di 59 a 41%; inoltre, tra i religiosi i generi sono in numero abbastanza paritario (276 e 295, rispettivamente), mentre tra i laici la relazione è di 60 a 40 a favore dei maschi; ciò che fa la differenza con

⁴ In questi si registra rispetto all'anno precedente una diminuzione mentre si riscontra un aumento nei CFP degli altri Enti che passano dal 36.6 al 43.9% degli iscritti portatori di handicap.

⁵ Cfr. Tav. 5.

⁶ Come nel 1998 (Cfr. G. MALIZIA - V. PIERONI, o.c., p. 153), uno stesso formatore può aver dato più corsi e di conseguenza il loro numero sta ad indicare le persone fisiche contattate tante volte quanti sono i corsi in cui hanno prestato servizio.

l'indagine precedente è l'aumento di un punto e mezzo percentuale delle laiche (passando dal 38.5 a 40%) a scapito dei maschi (che nel frattempo sono scesi dal 61.5 a 60%); viceversa tra i religiosi si nota un andamento inverso: sono scese le femmine (dal 53.3 al 51.7%) e contemporaneamente sono aumentati i maschi (dal 46.7 al 48.3%);

- circa tre formatori su quattro appartengono ai CFP del Nord (74.6%) e la rimanente quota si suddivide tra il Sud (20.5%) ed il Centro (4.9%); è interessante notare l'andamento inverso tra un Nord che aumenta il proprio personale (e, quindi, anche le attività), passando dal 72.9 al 74.6%, mentre al Centro e al Sud esso tende a scendere (riducendosi dal 5.5 al 4.9% e dal 21.5 al 20.5%, rispettivamente);
- nella distribuzione per gestione di appartenenza, gli Ordini/Congregazioni si fanno notare non solo per una maggiore presenza di formatori, ma anche per un loro incremento (salendo dal 54.4 al 57.2%), mentre nei CFP di altri Enti si verifica un andamento regressivo (scendendo dal 45.6 al 40.1%);
- infine i formatori impegnati nelle differenti tipologie di corsi presentano il seguente andamento: in quelli post-qualifica e per occupati rimangono pressappoco nella stessa percentuale del rilevamento del 1998, anche se si nota un leggero calo in quelli del post-obbligo (dal 39.8 al 39.2%) e, viceversa, una lieve crescita in quelli per occupati (dal 6.2 al 6.7%); il vero aumento è avvenuto nei corsi di specializzazione/riqualificazione (salendo dal 29.2 al 33.2%), mentre una flessione si è registrata tra il personale impegnato nella formazione delle categorie svantaggiate (passando al 18.2 al 14%).

Tav. 5 - Formatori dei Corsi di FP: totali, per tipologia dei corsi, per circoscrizione geografica, per Ente gestore, per sesso e per stato civile (anno 1999; in VA e %)

Tipologia Corsi	Totale	Circoscrizione			Gestione		Formatori			
		Nord	Centro	Sud	Ord/ Cong	altro	Laici (6.709)		Religiosi (542)	
							M	F	M	F
Post-Obbligo	3.268	2.192	239	837	1.987	1.207	1.800	1.143	153	172
Post-Qualifica	1.018	841	69	108	739	262	563	372	56	27
Post-Secondaria	1.708	1.259	44	405	906	767	918	722	20	48
Post-Laurea	42	38	-	4	9	33	22	20	-	-
Disadattati (Drop-Out...)	256	188	2	66	144	106	142	95	10	9
Disabili	447	344	-	103	171	276	188	242	11	6
Disoccupati	334	254	36	44	178	139	183	139	5	7
Immigrati	97	77	-	20	31	50	56	36	1	4
Detenuti	37	27	-	10	24	13	30	7	-	-
Occupati	561	516	1	44	288	220	426	125	4	6
Formatori	237	186	12	39	143	94	142	74	10	11
Altro	327	301	8	18	149	178	181	135	6	5
Totale	8.332	6.223	411	1.698	4.769	3.345	4.651	3.110	276	295
%	100.0	74.6	4.9	20.5	57.2	40.1	60.0	40.0	48.3	51.7

Fonte: CSSC 2000

In pratica l'aumento del personale evidenziato sopra si è verificato principalmente tra i CFP del Nord, le insegnanti laiche, i CFP gestiti dagli Ordini/Congregazioni e i corsi destinati ad utenze in possesso di titoli più elevati ed in cerca di ulteriore specializzazione/riqualificazione. La crescita dell'impegno a favore di quest'ultime potrebbe tuttavia andare a detrimento degli allievi più deboli/svantaggiati, in quanto comporterebbe una diminuzione dell'attenzione nei loro confronti.

Se invece si esce dal rapporto formatori-corsi e si vuole sapere qual è il numero complessivo delle *persone fisiche impegnate nella formazione (computando 1 sola volta lo stesso formatore, anche se presente in più corsi)* allora la cifra complessiva scende a 6.547, ed è così suddivisa:

- per circoscrizioni geografiche: il 58.9% (=4.763) si colloca nei CFP del Nord, il 7.3% (=352) in quelli del Centro ed il 33.9% (=1.432) in quelli del Sud/Isole;
- per gestione di appartenenza: il 60.5% (=3.711) opera nei CFP degli Ordini/Congregazioni ed il 34.7% (=2.565) di altri Enti;
- per tipologie dei corsi: il 17.7% (=417) è impegnato nel post-obbligo, il 34.7% (=1.971) nel post-qualifica ed il 47.6% (=4.159) per le categorie svantaggiate.

Passando ad analizzare la presenza o meno delle principali *figure professionali* all'interno dei 263 Centri, esse risultano ripartite come segue⁷:

- i formatori impegnati in attività diretta: assommano a 4.021 (il 72.2% del totale) e operano in 228 CFP (6.7% del totale), con una media di 17,6 formatori per Centro; tale cifra viene superata nei CFP del Nord (22.0) e degli Ordini/Congregazioni (20) e tra quanti gestiscono le attività a favore delle categorie svantaggiate (23) e offrono tre e più servizi (23);
- i formatori tutor: sono 493 (8.8%) e si riscontrano in 140 CFP (53.2%), con una media di 3,5 per CFP; si rileva una loro maggiore presenza tra i CFP che hanno le caratteristiche appena elencate;
- i coordinatori di settore: assommano a 319 (5.7%) e sono segnalati da 122 CFP (46.4%), con una media di 2,6;
- i coordinatori delle attività di progettazione: ammontano a 124 (2.2%), ma la loro presenza è limitata a 75 CFP (28.5%), con una media di 1,7;
- i responsabili del servizio di sicurezza: sono 110 (2%) e operano in 101 CFP (38.4%), con una media di 1,1;
- i coordinatori delle attività di orientamento: raggiungono la cifra di 91 (1.6%) e operano in 70 CFP (26.6%) (53 dei quali al Nord) con una media di 1,3;
- gli orientatori-promotori: sono 87 (1.6%) e si riscontrano in 69 CFP (26.2%), con una media di 1,3;
- i responsabili della qualità: raggiungono la cifra di 82 (1.5%) e si trovano in 73 CFP (27.7%) con una media di 1,1;
- i responsabili delle reti informatizzate: ammontano a 59 (1.1%) e operano in 51 CFP (19.4%), con una media di 1,1;
- i progettisti di sistema: sono 59 (1.1%) si riscontrano in 41 CFP (15.6%), con una media di 1,4;
- i coordinatori delle attività di integrazione: assommano a 47 (0.8%) e sono distribuiti in 38 CFP (14.4%), con una media di 1,2;
- i responsabili della valutazione dei processi formativi: raggiungono la cifra di 34 (0.6%) e si riscontrano in 28 CFP (10.6%), con una media di 1,2.

I 263 CFP dispongono inoltre di 1.340 operatori tra:

- personale *ausiliario*: 458 (34.2%) e sono presenti in 200 CFP (76% del totale), con una media di 2,3 per Centro (2,8 in quelli con utenze svantaggiate ed in quelli con più servizi);
- personale *tecnico*: 202 (15.1%) e lavorano in 61 CFP (23.2%), con una media di 3,3 per Centro, con punte che vanno a 4,2 al Nord e 6,7 in quelli gestiti da Enti altri;

⁷ Si fa notare che in questo caso il totale di 5.572 non corrisponde a quello dei formatori (6.547) e la differenza è dovuta probabilmente al fatto che le due cifre provengono da domande differenti.

– personale *amministrativo*: 680 (50.7%) e prestano servizio in 241 CFP (91.6%), con una media di 2,8 per Centro.

Va sottolineato l'aumento complessivo rispetto ai 1.159 del 1998, quantificabile in 181, pari al 15.6%.

A fronte dello scenario emerso è possibile fare alcune annotazioni di fondo. Nei 263 CFP in osservazione si rileva una distribuzione di 24 formatori per Centro, e ciò attesta chiaramente di un *impegno* non indifferente a sostegno dei processi di insegnamento-apprendimento se si tiene conto di un numero medio di 223 allievi per CFP. Inoltre è presente un ampio ventaglio di figure professionali, in grado di rappresentare pressoché tutti i ruoli oggi richiesti per una formazione di qualità all'interno della FP.

Al tempo stesso non vanno trascurate alcune rilevanti *criticità*. I tre quarti quasi delle figure professionali sono costituiti da semplici formatori (72.2%), mentre è orientamento condiviso che il futuro della FP dipende tra l'altro dalla crescita delle figure specialistiche rispetto a quelle generiche. Una seconda osservazione riguarda la limitata diffusione dei ruoli professionali all'interno della CONFAP dato che soltanto i tutor coprono la metà dei CFP.

Infine non si possono non osservare anche alcune contraddizioni di fondo: la metà dei CFP, ad esempio (129=49%), ha dichiarato di essere a servizio di utenze svantaggiate, ma la figura deputata a favorire i processi di integrazione sociale, formativa e occupazionale delle categorie deboli ha un peso dello 0.8% nell'organico* ed è presente soltanto in 38 Centri. Così pure scarseggia o comunque non si riscontra dappertutto un ruolo-chiave nell'orientare l'utenza non solo nel sistema formativo e occupazionale ma anche nelle scelte che la vita impone: i coordinatori delle attività di orientamento, infatti, sono appena 91 e operano in 70 Centri; anche se ad essi si aggiungono gli 87 orientatori-promotori (che prestano servizio in 69 CFP) e si esclude per ipotesi ogni possibile sovrapposizione delle due figure, quasi la metà dei Centri rimangono privi di un tale prezioso apporto.

Passando al *personale direttivo*, esso ammonta a 248⁹ ed è costituito per il 55.2% (145) da religiosi (di cui 67, o il 46.2%, maschi e 78, o il 53.8%, femmine) e per il 39.2% da laici (103) (di cui 82, o il 79.6%, maschi e 21, o 20.4%, femmine); inoltre, i maschi sono 149, o il 56.7%, e le femmine 99, o il 35.8%. Anzitutto è interessante osservare al riguardo la diversa posizione delle femmine: mentre nella componente religiosa esse costituiscono la maggioranza e dirigono tanto al Nord come nelle regioni del Sud/Isole 37 e 32 CFP rispettivamente, con particolare attenzione alle attività di specializzazione/riqualificazione, tra i laici esse rappresentano poco

* I coordinatori dei processi di integrazione assommano in tutto a 48.

⁹ Non sono state fornite risposte in merito da parte di 15 Centri (il 5.7% del totale).

più di un quinto (21, o il 20.4%, di cui 17 al Nord e 16 nei CFP gestiti da Enti altri). Dal canto loro i laici-maschi si caratterizzano per prestare servizio in oltre la metà dei casi (52=54.2%) nei CFP degli Enti altri ma soprattutto per operare nei Centri che si occupano delle categorie svantaggiate (56=43.4%). In positivo, in quanto segno di apertura, va notato che 28 laici (quasi tutti maschi) dirigono CFP appartenenti agli Ordini/Congregazioni e, viceversa, 27 religiosi sono a capo di CFP di Enti altri.

Il confronto con il rilevamento del 1998 permette a sua volta interessanti osservazioni sugli andamenti in atto. Si nota anzitutto un aumento della componente laicale (passata dal 37.3 al 39.2%) a scapito di quella religiosa (scesa dal 58.8 al 55.2%). Ma la vera novità consiste nell'aumento della presenza delle religiose nel ruolo direttivo (passate dal 49.2 al 53.8%), a fronte dei maschi che invece scendono dal 50.8 al 46.2%; invece, il trend opposto si dirige all'interno della componente laicale in quanto i maschi continuano ad aumentare (salendo dal 78.1 al 79.6%), a scapito delle femmine (ulteriormente diminuite nel frattempo dal 21.9 al 20.4%). Nonostante la crescita dei CFP tra il 1998 e il 1999, non è di per sé negativa la riduzione che si riscontra tra le due date nel totale del personale direttivo che passa da 306 a 248 con un calo di 58 pari al 18.9% perché potrebbe essere il segno di una migliore definizione di questa figura.

Appena un terzo dei Centri può vantare la presenza dello *staff di direzione* (87=33.1%), la cui attività è stata avviata prevalentemente negli ultimi 5 anni¹⁰. I CFP privi di tale organismo appartengono soprattutto alle Regioni del Centro-Sud e presentano contemporaneamente una minore offerta di servizi e un numero inferiore di collegamenti con altri CFP; quelli che hanno introdotto lo staff da più tempo (cioè agli inizi degli anni '90) si riscontrano soprattutto nelle Regioni del Nord e tra gli Ordini/Congregazioni, si occupano in particolare dei soggetti svantaggiati e si caratterizzano per una più grande quantità di servizi e di collegamenti esterni; ma anche quelli che hanno adottato lo staff più recentemente (negli ultimi 5 anni) rivelano le stesse prerogative, per cui in definitiva si può sostenere che esso è ormai consolidato nell'Italia Settentrionale e nei CFP degli Ordini/Congregazioni, mentre sta appena cominciando ad affermarsi tra i CFP del Centro-Sud e in quelli gestiti da Enti altri. E se la sua utilità è stata vista finora in funzione essenzialmente delle utenze deboli e svantaggiate, in questi ultimi anni appare sempre più evidente la tendenza ad introdurre lo staff in quei Centri che svolgono corsi per quei soggetti che, in possesso di titoli di studio più elevati, chiedono di essere ulteriormente formati/riqualificati.

¹⁰ In 41 CFP negli anni 1995-97, in 27 tra il 1998 e il 1999 e negli altri 19 nel periodo 1990-94.

Per quanto riguarda infine le *tipologie di contratti con il personale dipendente*, esso nel complesso interessa 4.484 persone; di questi 3.730 (83.2%) lavorano a tempo indeterminato, di cui 461 (12.4%) a part-time e 3.269 (87.6%) a full-time; i rimanenti 754 (16.8%) sono impiegati a tempo determinato, suddivisi tra 458 (60.7%) a part-time e 296 (39.3%) a full-time. Il confronto con il rilevamento del '98 permette di evidenziare un lieve aumento dei contratti a tempo indeterminato (passati dall'81.7 all'83.2%, con la contemporanea crescita di quelli a full-time - da 85.7 a 87.6% - a scapito del part-time da 14.3 a 12.4%), mentre quelli a tempo determinato paiono in leggera contrazione (scendendo dal 18.3 al 16.8%, con la contemporanea diminuzione del part-time - da 62.4 a 60.7% - a favore del full-time - da 37.6 a 39.3%).

4.
L'offerta
dei CFP

Durante l'anno formativo in osservazione sono stati effettuati complessivamente 3.491 corsi, così distribuiti in base alle diverse tipologie, alla circoscrizione geografica e alla gestione di appartenenza:

- la quota maggioritaria (37%) riguarda i corsi post-obbligo; seguono, in misura decrescente, le attività destinate a soggetti in possesso di titoli di studio più elevati (diploma/qualifica/laurea=14%) e quelli per occupati (17.6%); soltanto il 14% riguarda i soggetti svantaggiati e l'1.1% i formatori;
- oltre tre corsi su quattro vengono svolti al Nord (77.4%); le Regioni del Centro-Sud si caratterizzano per realizzare attività quasi esclusivamente del post-obbligo e per i soggetti da riqualificare, mentre scarseggiano e/o non si danno affatto (in particolare nel Centro) quelle mirate ad utenze svantaggiate;
- nella distribuzione in base alla gestione di appartenenza, il 55.7% è svolto dagli Ordini/Congregazioni, a fronte del 41% degli Enti altri; entrambi i gruppi presentano tuttavia quote molto simili nella realizzazione di corsi a favore degli occupati (17.2% entrambi) e dei soggetti da riqualificare (23.7 e 24.4%, rispettivamente); mentre gli Ordini/Congregazioni si distinguono per un maggior numero di corsi post-obbligo (41 contro il 32.5% degli Enti altri) e quest'ultimi per quelli a favore delle categorie svantaggiate (16.2 in paragone al 12.5% dei primi) (cfr. Tav. 6).

Tav. 6 - Corsi di FP offerti dalla CONFAP: totali, per tipo, per circoscrizione geografica e per Ente gestore (anno 1999; in VA e %)

Tipologie dei corsi	Totale	Circoscrizione			Gestione	
		Nord	Centro	Sud	Ord/ Cong.	Altri Gestori
Post-Obbligo	1.293	855	133	305	792	465
Post-Qualifica	369	312	22	35	220	139
Post-Secondaria	462	315	51	96	237	207
Post-Laurea	8	8	-	-	5	3
Disadattati (Drop-Out...)	88	74	5	9	52	32
Disabili	192	148	-	44	91	99
Disoccupati	157	117	31	9	85	66
Immigrati	35	33	-	2	8	25
Detenuti	17	13	1	3	7	10
Occupati	616	582	11	23	334	246
Formatori	40	39	-	1	11	29
Altro	214	206	4	4	104	110
Totale	3.491	2.702	258	531	1.946	1.431
%	100.0	77.4	7.4	15.2	55.7	41.0

Fonte: CSSC 2000

Il confronto fra i due rilevamenti permette di osservare una diminuzione dei corsi post-obbligo (scesi dal 40.8 al 37%) ed il contemporaneo aumento di quelli destinati alla riqualificazione dei soggetti con titoli di studio più elevati (passati dal 22.5 al 24%) e soprattutto agli occupati (dal 12.2 al 17.6%), mentre rimangono stabilmente pochi quelli destinati alle fasce deboli ed ai formatori. Passando ai dati disaggregati, si nota un leggero aumento dei corsi nelle Regioni centrali (dal 6.9 al 7.4%), mentre si è verificata una contrazione di tali attività (con uno scarto non indifferente in quanto scesi dal 18.8 al 15.2%) nelle Regioni del Sud/Isole.

Se si prescinde dai corsi consolidati del post-obbligo, nei confronti delle altre utenze appare evidente una generalizzata tendenza a privilegiare i soggetti già avvantaggiati, mentre rimangono ai margini i soggetti più deboli.

Il *Progetto Formativo* ed il *regolamento interno* appaiono in leggera crescita (passando, il primo, dal 73.9 al 76% ed il secondo dal 70.8 al 77.2%) e sono ormai diffusi quasi dappertutto. Si conferma la loro diffusione più grande tra i CFP che offrono maggiori servizi e fra quelli gestiti dagli Ordini/Congregazioni.

Tav. 7 - Attività educativo-religiose svolte per gli allievi dei CFP: totali, per tipi di corso, per circoscrizione geografica, per Ente gestore e per numero di servizi offerti (anno 1999, in %)

Tipologia dei servizi	Totale	Tipi di corso			Gestione		Numero di servizi offerti		
		Post-obl.	Post-qual.	Svan-tagg.	Ord/Cong.	Altro	Nes-suno	1-2	3 e +
Celebrazioni liturgiche	69.6	84.4	70.8	63.6	85.8	43.8	27.1	70.3	88.5
Preparazione a principali feste liturgiche	65.8	77.8	73.0	56.6	84.5	37.5	29.2	63.1	85.6
Conferenze/incontri	57.9	82.2	59.6	51.9	69.0	46.9	18.8	54.1	84.6
Riflessione religiosa	50.6	66.7	55.1	41.9	67.1	25.0	18.8	51.4	64.4
Esercizi spirituali	46.0	62.2	50.6	37.2	63.9	19.8	8.3	46.8	62.5
Preparazione ai sacramenti	28.5	35.6	30.3	24.8	27.4	15.6	4.2	24.3	44.2

Fonte: CSSC 2000

Le attività a scopo *educativo-religioso* offerte agli allievi riguardano, nell'ordine:

- le celebrazioni liturgiche (69.6%);
- la preparazione alle feste liturgiche (65.8%);
- le conferenze/incontri (59.7%);
- la riflessione religiosa all'inizio della giornata (50.6%);
- gli esercizi spirituali (46%);
- la preparazione ai sacramenti (28.5%) (cfr. Tav. 7).

Nei due anni considerati non si notano variazioni sostanziali, inoltre anche nel 1999 si distinguono in tali iniziative i CFP appartenenti agli Ordini/Congregazioni e quelli che offrono un maggior numero di servizi.

Proprio al riguardo di tale tipo di offerta è emersa la seguente graduatoria:

- vengono segnalate in misura decisamente superiore a tutte le altre (in particolare da parte degli Ordini/Congregazioni e/o da chi fornisce più servizi) le iniziative a scopo formativo-religioso (66.2%);
- seguono, in misura decrescente, le gite scolastiche (46.8%), le attività a scopo sportivo (36.9%) e culturale (35.4%) ed il servizio mensa (33.1%);
- mentre sembrano incontrare scarso interesse l'apprendimento delle lingue straniere (19.8%), le attività teatrali (17.5%) ed il doposcuola (12.5%).

Dal confronto con l'indagine del 1998 si rileva in linea generale un leggero abbassamento dell'offerta dal punto di vista quantitativo che diviene consistente nel caso delle attività sportive e delle gite.

Il servizio di *orientamento* è presente all'interno di tre Centri su quattro, i quali sono prevalentemente del Nord, lavorano con le fasce svantaggiate e dispongono di un maggior numero di servizi e

di collegamenti con l'esterno; rispetto al 1998 il dato appare decisamente in espansione (68.4 % ieri e 76% oggi). Rimane invece immutata la percentuale dei Centri che fanno ricorso a servizi esterni per l'orientamento (15.6%), ed anche le caratteristiche dei CFP sono le stesse di quelle riportate sopra e che nel complesso coincidono con quelle del rilevamento precedente. In proposito, si presentano particolarmente carenti i CFP del Sud/Isole e quelli dove manca un Consiglio di Centro.

Risultano un numero assai ridotto i CFP che offrono il *convitto* (12.5%), il *semiconvitto* (13.7%) ed il *pensionato universitario* (4.9%). Tali quote sono molto simili a quelle del rilevamento precedente, ma in leggera contrazione, per cui si potrebbe dedurre la tendenza ad abbandonare poco alla volta queste attività.

Tra le *attrezzature*, la netta maggioranza dei Centri vanta la presenza del laboratorio di informatica (81% - il Centro-Nord); mentre degli altri indicati nella scheda di rilevamento, solo quello linguistico trova una presenza di una qualche significatività (22.4%). Dal canto loro, gli impianti sportivi si riscontrano nel 40% circa dei CFP (39.5%) e le palestre in più di un terzo (33.1%), mentre appena il 3.4% possiede anche la piscina. I dati dei due rilevamenti anche in questo caso si assomigliano, sebbene pure qui si noti la tendenza alla contrazione.

Una domanda nuova del presente sondaggio ha riguardato le *valutazioni sulle riforme in atto* del sistema di istruzione e di formazione (cfr. Tav. 8). I tre quarti quasi degli intervistati (73.5%) ha espresso un giudizio molto (49.8%) o abbastanza (23.6%) positivo circa l'introduzione dell'obbligo formativo; inoltre, più del 60% (61.6% che risulta dalla somma di 28.5% e di 73.1%) è di questa opinione riguardo all'autonomia. La percentuale si abbassa al 53.2% (20.9% molto e 32.3% abbastanza) riguardo ai contenuti essenziali della formazione di base e al 50.2% (20.5% e 29.7%) quanto all'elevazione dell'obbligo di istruzione; e tocca appena il 44.9% (16.3% e 32.6%) circa il riordino dei cicli.

Tav. 8 - Valutazione di alcuni aspetti della riforma in atto del sistema di istruzione e formazione (in % e M)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	M	NR
1. autonomia	28.5	33.1	11.4	2.3	1.83	24.7
2. elevazione dell'obbligo di istruzione	20.5	29.7	24.0	6.5	2.20	19.4
3. introduzione dell'obbligo formativo	49.8	23.6	6.5	1.5	1.50	18.6
4. riordino dei cicli	16.3	31.6	23.6	5.7	2.24	22.8
5. contenuti essenziali della formazione di base	20.9	32.3	16.3	6.5	2.11	24.0

Fonte: CSSC 2000

L'obbligo formativo assieme all'autonomia rientrano quindi tra gli aspetti più apprezzati della riforma, e di questo si fanno particolarmente promotori in genere tutti quegli Enti che si occupano del post-obbligo. Non sembra invece suscitare grandi entusiasmi né l'elevazione dell'obbligo di istruzione né il riordino dei cicli. Nella distribuzione per gestione, tuttavia, si nota una leggera preferenza degli Ordini/Congregazioni per l'autonomia e invece degli Enti altri per l'obbligo formativo; questi ultimi a loro volta appaiono apprezzare maggiormente i restanti aspetti oggetto di valutazione. Nella ripartizione per circoscrizioni geografiche, i CFP del Sud/Isole appaiono di gran lunga più entusiasti su tutte le innovazioni della riforma. Da notare come anche in questo caso non ha risposto il 20-25% degli intervistati.

5.
La scuola,
la famiglia
e gli organismi
di partecipazione

Il Consiglio di Centro esiste nella metà esatta dei CFP (50.2%), ma nel 1998 era quasi il 60% che lo segnalava. Tale organismo appare più diffuso in quelle realtà dove maggiore è l'offerta dei servizi e più numerosi sono i collegamenti con altri CFP. Ancora una volta è il Sud a manifestare punte più elevate di assenza, ma il fenomeno riguarda da vicino anche gli Ordini/Congregazioni.

Dal canto suo *l'associazionismo per genitori* oltre alla presenza molto ridotta, manifesta addirittura un andamento in contrazione (passando dal 13.4% del 1998 al 12.5% attuale). Dei 33 CFP che lo segnalano, 32 sono del Nord, 23 appartengono a Ordini/Congregazioni, sempre 23 riguardano i Centri che si occupano delle fasce svantaggiate e 27 rientrano tra quanti offrono più servizi e hanno stabilito maggiori collegamenti con l'esterno. Nella suddivisione tra AGESC ed altre associazioni, la prima è indicata da un terzo che è sostanzialmente il medesimo dato del 1998. In proposito ribadiamo l'osservazione già avanzata nel commento al sondaggio del 1998 che "la presenza quasi irrilevante di associazionismo per genitori all'interno dei Centri rimane comunque un dato che deve far riflettere se si vuole veramente assicurare efficacia ai CFP"¹¹.

Come in precedenza, anche in questa seconda inchiesta la scarsità di rapporti tra le famiglie ed i Centri viene ulteriormente evidenziata dai dati relativi al coinvolgimento dei genitori nella vita del CFP. Se si prescinde dai problemi di ordine disciplinare, dove un genitore su due partecipa (52.5%), la proporzione è di un genitore su cinque quanto all'organizzazione delle attività didattiche complementari e dello stage, alla progettazione di attività socio-culturali. Intorno al 15% prende parte alla gestione o alla progettazione educativa negli organi collegiali e ancora di meno (tra il 10 e il 5%) ai processi di innovazione e di sperimentazione didattica, alla deter-

¹¹ G. MALIZIA - V. PIERONI, o.c., p. 160.

minazione degli orari e all'acquisto di strumenti e di attrezzature. Attraverso i dati disaggregati bisogna tuttavia ammettere che un maggiore coinvolgimento dei genitori si nota in quei Centri che hanno a che fare con le fasce svantaggiate, che offrono un maggior numero di servizi ed hanno più collegamenti con l'esterno.

Una netta maggioranza dei Centri segnala l'esistenza di *collegamenti con altri CFP* (79.8%) e più della metà con altre scuole (58.2%). Coerentemente a quanto più volte rilevato, il dato appare strettamente connesso a quei Centri che offrono un maggior numero di servizi e si occupano di soggetti svantaggiati. Nel tempo si nota un leggero aumento del primo tipo di collaborazione e di una diminuzione consistente del secondo.

In continuità con il precedente rilevamento, le modalità con cui vengono effettuati i collegamenti con altri CFP sono essenzialmente di tre tipi: i rapporti in rete attraverso le Associazioni di appartenenza (71.9%), la formazione dei docenti (61.4%) e le iniziative comuni di orientamento (44.8%). Oltre all'entità delle segnalazioni, le due indagini si assomigliano anche per mettere ancora una volta in luce gli stessi protagonisti di tali collegamenti, individuabili essenzialmente tra i Centri del Nord, quelli che offrono un maggior numero di servizi e quelli che si occupano dei soggetti svantaggiati. Seguono, ma in misura assai ridimensionata, alcune forme collaborazione consistenti nella gestione in comune di sperimentazioni (28.6%), nella gestione unitaria dell'amministrazione (25.2%) e nella condivisione delle attrezzature (21.4%); appena l'11% accenna all'organizzazione in comune di lezioni.

I collegamenti tra i *Centri e le scuole* pur essendo nell'insieme meno frequenti presentano tuttavia alcuni elementi interessanti. Il dato più significativo riguarda l'organizzazione in comune di corsi con le scuole statali (45.1%), da cui si evince in tale ambito una tendenza (probabilmente anche in relazione alle modalità dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione) a privilegiare come partner la scuola piuttosto che altri CFP. In tale contesto si comprende anche il perché della messa in atto, sempre con le scuole statali, di iniziative comuni di orientamento (55.6%) e di sperimentazioni (31.4%) e in parte anche della condivisione di attrezzature (21.6%). Se ci si confronta con il precedente rilevamento, il nuovo emerso consiste nel fatto che a fronte del 35.9% del 1998 che non ammetteva alcun collegamento con le scuole statali, oggi soltanto 3 CFP restano fuori dal giro mentre in tutti gli altri appare evidente lo sforzo (attraverso la messa in comune di corsi, sperimentazioni, attività di orientamento...) per agganciarsi alla attuazione delle riforme in corso, pena la sopravvivenza. Rimane tuttavia da costatare che non tutti i Centri operano con la stessa determinazione, alcuni si limitano al minimo

indispensabile, per cui una parte dei CFP della CONFAP corre il pericolo di andare incontro, in un futuro, a difficoltà per riuscire a rientrare in quei parametri che permetteranno di rimanere protagonisti nella FP. Per quanto riguarda invece i collegamenti con le altre scuole non statali, i due terzi dei CFP non ne segnalano alcuno (67.3%), ed anche questo dato potrebbe essere interpretato in funzione dei vantaggi che invece offre il rapporto con le statali.

Appena poco più della metà dei CFP afferma invece di avere progetti di collaborazione con le aziende (54.8%). Anche questo il dato viene a sorpresa in quanto nel 1998 ammontavano al 71.5% i Centri che dichiaravano la propria collaborazione con le aziende. Si potrebbe quindi ipotizzare che lo spostamento degli interessi verso le scuole statali possa aver inciso negativamente sui rapporti con le imprese. Protagonisti di tali collegamenti rimangono comunque gli stessi di allora, ossia quei CFP (del Nord, dotati di più servizi e con più relazioni con l'esterno) che a ragione possono essere considerati "trainanti" grazie alla dimostrata capacità di essere "strategicamente" presenti nel territorio sapendo approfittare delle variegate opportunità formative che esso offre. Una conferma in tal senso viene dal fatto che tra il 43.3% che organizza corsi di formazione per il personale delle imprese, i più attivi risultano soprattutto quei Centri che in precedenza si sono rivelati maggiormente disponibili e aperti alla collaborazione.

Altre iniziative promosse dai CFP a favore del territorio, riguardano soprattutto i "drop-out" (31.9%) e in parte anche gli immigrati (16.7%). Al contrario, come già rilevato nel 1998, si fa poco o niente a favore dei genitori (7.6%) e dei tossicodipendenti (6.1%).

7. Osservazioni conclusive

I dati emersi in questo secondo rilevamento si prestano ad alcune interessanti osservazioni, soprattutto se confrontati - per quantità e qualità - a quelli del primo, del 1998.

Dal punto di vista quantitativo, sono *aumentati* da 253 a 263 i Centri coinvolti nell'indagine, e conseguentemente si ampliano anche alcune dimensioni del fenomeno in osservazione:

- gli allievi da 51.834 sono passati a 58.639;
- i docenti/formatori da 7.251 arrivano a 8.332;
- i corsi da 3.071 a 3.491.

Nell'andamento d'insieme si conservano tuttavia alcune caratteristiche emerse in precedenza, ossia:

- nella distribuzione per gestione prevalgono gli *Ordini/Congregazioni*, i quali offrono principalmente corsi post-obbligo e post-qualifica, mentre gli Enti altri si distinguono per un maggior impegno verso le categorie svantaggiate;
- i CFP del *Nord* oltre ad essere i più numerosi appaiono decisamente protagonisti nel realizzare i vari interventi (attivazione di

un maggior numero di servizi e di collegamenti con l'esterno, avvio di sperimentazioni, attuazione di innovazioni...);

- nella variabile di *genere* si osserva una presenza maggioritaria di maschi sia tra gli utenti che tra i formatori e, tra questi ultimi, si constata la sempre più ridotta presenza dei religiosi; va anche aggiunto che la partecipazione femminile è leggermente cresciuta;
- nella distribuzione per settori operativi, permane la "vocazione al terziario" della CONFAP, con oltre tre CFP su quattro che formano utenti destinati ad operare in tale settore.

Dal punto di vista qualitativo, il confronto permette tuttavia di rilevare l'emergere di alcuni trends.

a) Un primo e più significativo attesta di uno spostamento dell'asse degli interessi verso i *corsi post-qualifica e post-secondari*, a scapito del post-obbligo. Il trend sembrerebbe attestare una crescente domanda di formazione sia da parte degli utenti già in possesso di titoli di studio più elevati, ma che necessitano di ulteriori e approfondite conoscenze per trovare lavoro, sia da chi è già occupato, e persegue obiettivi di avanzamento di carriera. Non a caso l'andamento si verifica nelle Regioni del Nord e trova il terreno fertile tra i CFP degli Ordini/Congregazioni che già si occupano di questa particolare utenza; a ciò si accompagna un incremento delle figure intermedie di operatori destinate a tale tipo di offerta. L'orientamento inoltre ben si combina con la contemporanea crescita della presenza femminile all'interno dell'utenza, da sempre più interessata alle qualifiche professionali più elevate.

b) Un secondo trend si innesta nella direzione del precedente. A fronte dell'investimento nei confronti di utenze alla ricerca di una formazione di qualità, e che possono in parte assicurare risorse finanziarie atte a garantire il sostentamento della struttura (va ricordato infatti che oltre i due terzi dei Centri funzionano in base alle entrate dell'attività formativa), si assiste per converso ad una leggera *contrazione dell'offerta verso le fasce con titoli deboli o svantaggiate*. E' vero che la riduzione dei corsi del post-obbligo è da attribuirsi principalmente alle nuove modalità di innalzamento dell'obbligo di istruzione che non riconoscono la parità della FP con la scuola; tuttavia, ciò a cui qui ci si riferisce e che chiama in causa i CFP della CONFAP non riguarda tanto l'aspetto quantitativo quanto quello qualitativo. Infatti, mentre si è verificato un investimento nella risorsa-uomo per quanto riguarda i corsi di riqualificazione (tradotto in un aumento di figure specialistiche per la docenza), manca quasi del tutto quello sulle figure deputate ad operare nei confronti delle utenze più deboli (con particolare riferimento al coordinatore delle attività di integrazione). Inoltre il più delle volte un tale limite pare combinarsi con la presenza di queste particolari utenze in strutture già di per sé svantaggiate (se confrontate con quelle dove si inseriscono generalmente gli allievi degli altri corsi)

in quanto dispongono meno di servizi e di collegamenti con l'esterno.

Tutto questo permette di cogliere la CONFAP in una delicata *fase di passaggio*. Pur tenendo conto che il momento storico che stiamo attraversando e le trasformazioni in atto nel sistema di istruzione e di formazione comportano necessariamente interventi di ristrutturazione, la fotografia che emerge dai dati analizzati è quella di una confederazione che nel tentativo di restare competitiva si aggrappa a ciò che offre maggiori sicurezze. Pertanto, mentre da una parte continua ad offrire i propri servizi nei confronti delle categorie svantaggiate e/o di chi è in possesso di titoli deboli (o del post-obbligo), dall'altra non esita ad investire in altre direzioni di più grande successo, anche se non rientrano negli obiettivi prioritari della propria missione.

Nonostante ciò, il quadro che risulta dal sondaggio attesta di un'attività che nel periodo considerato è risultata sempre più *intensa e articolata e di elevata qualità*. I dati fanno ben sperare rispetto al futuro della FP di ispirazione cristiana, anche se il cammino non sarà facile e si renderà necessaria qualche modifica della rotta perché la CONFAP possa conservare la sua vocazione primaria a servizio delle utenze più svantaggiate.

Parte III

APPENDICE



contenuti essenziali della formazione nella Scuola Cattolica

I risultati di una recente indagine del Centro Studi per la Scuola Cattolica

Prof. Don BRUNO STENCO - Prof. Don GIUSEPPE MAZZIA

L'indagine del Centro Studi per la Scuola Cattolica si è attuata mediante un sondaggio di tipo qualitativo che non intendeva tanto fotografare esattamente la situazione relativa alle caratteristiche dell'impostazione dei curricoli delle scuole cattoliche, quanto piuttosto raccogliere informazioni sulle questioni principali circa i contenuti della formazione che si stanno dibattendo a diversi livelli compresi quelli istituzionali preposti all'amministrazione scolastica. Pertanto la ricerca non ha riguardato un campione significativo di istituti scolastici, ma un certo numero di collegi docenti scelti, appartenenti a scuole che erano già state coinvolte nella ricerca "Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: promozione e verifica", attualmente in fase di conclusione. Si è trattato di un sondaggio di opinione rivolto a testimoni privilegiati cioè a persone coinvolte, interessate e rappresentative della scuola cattolica nelle sue componenti fondamentali: i dirigenti, i docenti e i genitori. Infatti in questa fase di avvio di importanti riforme che hanno riguardato l'intero assetto istituzionale e organizzativo del sistema di istruzione e di formazione del nostro paese, occorre sottolineare come la riflessione sui contenuti dei curricoli costituisca il momento cruciale proprio per il suo qualificante significato culturale e pedagogico.

Il sondaggio ha coinvolto i docenti di 84 scuole elementari e medie inferiori, di 112 istituti di istruzione secondaria superiore, di 37 Centri di Formazione Professionale (CFP), 143 educatrici di scuola materna e 63 genitori.

Lo schema della relazione si suddivide in quattro parti:

- *nella prima* viene descritto il **contesto pedagogico** di riferimento in cui l'indagine si è svolta a partire dal testo della Commissione dei Saggi (gennaio/maggio 1997) su "i contenuti essenziali della formazione di base"¹ e dal "documento di lavoro"² redatto da un mini gruppo e presentato il 20 marzo 1998 all'Accademia dei Lincei da parte del Ministro della P.I. on. Berlinguer;

¹ *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella Scuola italiana nei prossimi decenni*. I materiali della Commissione dei Saggi, Le Monnier, Firenze 1997.

² *I contenuti essenziali per la formazione di base*, in "Fidae notiziario", (luglio 1998), n. 159-160, pp. 21-31.

- nella seconda viene illustrato il quadro teorico di riferimento dell'indagine contenente anche l'indicazione delle problematiche e delle sfide connesse alla elaborazione dei curricoli;
- nella terza si presentano alcuni dati relativi ai risultati del sondaggio limitatamente alla scuola elementare/media e alla scuola secondaria superiore;
- infine si cercherà di offrire qualche spunto sulle prospettive di lavoro che attendono la scuola cattolica.

1. Il documento di lavoro su "I contenuti essenziali della formazione di base"

Il documento "I contenuti essenziali della formazione di base"³, sintesi del lavoro della Commissione dei saggi, è significativo perché è quello che manifesta maggiormente l'orizzonte pedagogico della complessa manovra di riforma avviata nel nostro Paese.

In esso si ricerca una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, in correlazione con la prospettiva dell'autonomia scolastica. Inoltre il gruppo degli estensori cerca di indicare non solo obiettivi (i "traguardi irrinunciabili"), ma anche contenuti (le "tematiche portanti", nella "necessità di un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari"); e "riprende e rinforza le indicazioni di metodo" (strategie di apprendimento, criteri di valutazione, ruolo dei docenti, sfida delle tecnologie della conoscenza).

Fin dall'inizio, si dichiara di voler "definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini" (seppure con esiti problematici).

Merita attenzione, in particolare, la rilevanza assegnata alle tecnologie, considerate non solo veicolo e strumento, ma "ambienti di formazione dell'esperienza e della conoscenza" (e quindi con una loro positiva valenza epistemologica). Ed altrettanto va segnalata l'attenzione al superamento della disciplinarità, pur necessaria, con la prospettazione del ciò che è "trasversale".

2. Competenze e contenuti essenziali

La riflessione successiva sulla elaborazione dei curricoli nella prospettiva della riforma è proseguita in particolare ad opera del Gruppo di studio tecnico (costituito con C.M. 12 luglio 1999, prot. 151/Cons.) e si è concentrata sul rapporto tra *curricoli e competenze*. La discussione è stata avviata a partire dai documenti scaturiti da due iniziative di carattere nazionale: il convegno di Frascati, "Definire le competenze per la scuola dell'autonomia", organizzato

³ *Ibidem*.

dal Cede e dal Coordinamento per l'autonomia, e il Seminario di Bologna, "Quali competenze per i nuovi curricoli?", curato dal Forum delle associazioni disciplinari.⁴

In particolare la riflessione sui *contenuti essenziali* da parte del gruppo di studio ministeriale è avvenuta a partire dalle "competenze" termine introdotto dal Regolamento sull'autonomia (DPR 275 del 8/03/1999) che lo affianca agli *obiettivi formativi*: all'art. 8 del Regolamento si parla, infatti, di "obiettivi formativi e competenze" e all'art. 13,1 si precisa che fino alla definizione dei curricoli di cui all'art. 8 "[...] si applicano gli attuali ordinamenti degli studi, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'art. 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze".

Senza entrare nel merito di una chiarificazione del significato del termine "competenze", ci si limita a sottolineare l'aspetto più approfondito da parte del gruppo di studio. Una strategia didattica fondata sulle competenze implica anche una riorganizzazione dei contenuti e in particolare l'individuazione dei "nuclei fondanti del curricolo"; infatti:

- se i contenuti vengono assunti come gli strumenti, come gli apparati serventi per consentire agli allievi di raggiungere le *competenze*, si rende indispensabile una loro rivisitazione in chiave di "nuclei fondanti"; i contenuti cessano infatti di essere il mero fine del percorso didattico e divengono invece l'indispensabile supporto delle competenze; di conseguenza i programmi andranno ristrutturati in modo da identificare i contenuti con *valore formativo e critico più significativo*;
- la logica del "nucleo fondante" tende a superare quella propensione al dispiegamento enciclopedico dei contenuti con la quale si era ritenuto di poter adeguare la scuola alla complessità contemporanea; non si propone certo una miniaturizzazione dei contenuti, una sorta di loro inaccettabile "bignamizzazione", bensì uno sforzo teso a renderli omogenei al nuovo ruolo a essi assegnato;
- non si tratta di sottovalutare gli statuti specifici delle discipline; si tratta, invece - attraverso i "nuclei fondanti" - di favorire un'acquisizione dei saperi in termini così strutturali da sollecitare la permeabilità e la reciproca interrelazione delle diverse materie di insegnamento.

Anche la Commissione Ministeriale per il riordino dei cicli istituita dal Ministro De Mauro ha proseguito in questa riflessione sul rapporto tra competenze e revisione dei contenuti dell'insegnamento-

⁴ Cfr. G. RODANO, *La giornata di Frascati: sintesi dei lavori*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 45 (1995), n. 1-1, pp. 107-113; *Il laboratorio della riforma*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 45 (1999), n. 5-6, pp. 85-150.

apprendimento, allargando la tematica anche alle esigenze della *continuità* e dell'*integrazione* non solo tra i diversi livelli dell'istruzione (scuola dell'infanzia, scuola di base, scuola secondaria), ma anche tra il sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

3. *L'Assemblea della scuola cattolica: i contenuti essenziali della scuola cattolica come contenuti "specifici" nel rapporto tra fede e cultura e tra fede e vita*

L'Assemblea della scuola cattolica (Roma, 27-30 ottobre 1999)⁵ non ha inteso soltanto riflettere e prendere posizione sul documento di lavoro della Commissione dei saggi circa i contenuti essenziali: essi si limitano infatti a definire non una identità ideale, ma una identità comune e precisamente a: "[...]definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini,[...] al termine del percorso della scolarità obbligatoria (quale che sia l'ambito in cui avviene), su una durata probabile di 10 anni"⁶.

Certamente è importante guardare a ciò che è da considerarsi comune a tutti i cittadini, traducibile in termini culturali nel curriculum, riducibile a standard e, quindi, verificabile, ma nello stesso tempo, l'Assemblea ha inteso approfondire il tema dei contenuti essenziali anche in rapporto alla specificità dell'impianto culturale del Piano dell'offerta Formativa della scuola cattolica. In particolare la riflessione sulla elaborazione del curriculum è avvenuta su due versanti:

- *la dimensione religiosa nel rapporto fede-cultura*: la dimensione religiosa dell'educazione non è pensata solo come risposta ai bisogni delle singole persone e tanto meno come momento non curricolare o parascolastico: è invece caratteristica e costitutivo globale di tutta la scuola sia nelle sue forme istituzionali come nei suoi contenuti culturali; l'interazione tra fede e cultura assume il carattere di una "mediazione culturale": in altre parole, una razionalità che sia provocata dalla fede si apre a cogliere la sostanza delle cose più esaurientemente fino a proporsi come stimolo significativo alla maturazione personale e professionale dei giovani;
- *il rapporto cultura e vita*: l'Assemblea ha voluto scegliere per sé e offrire a tutte le altre scuole questa ipotesi: una educazione scolastica e formativa è culturalmente significativa quanto più introduce nel curriculum e nel piano della sua offerta formativa una proposta di sintesi tra cultura e vita, coordinando cioè il contributo, nel medesimo impianto progettuale finalizzato all'educazione, dei soggetti portatori di significato (genitori, studenti, forze

⁵ 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.

⁶ *I contenuti essenziali per la formazione di base, o.c.*, p. 24

sociali, comunità cristiana e docenti stessi, in quanto testimoni di valori) accanto a quelli in possesso di specifiche competenze professionali.

II. Parte
Il quadro teorico
di riferimento
dell'indagine⁷

1. I punti di riferimento per l'approccio alla tematica dei contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica

Il termine "contenuti essenziali" viene comunemente riferito ai "saperi essenziali" ai "contenuti minimi"; ma in un'accezione più ampia e astratta il termine può essere riferito anche ai "nuclei fondanti" e ai "concetti fondamentali" e quindi caratteristici della struttura epistemologica di una disciplina o di più discipline. Entrambi i significati sono stati presi in considerazione dall'indagine. Ma per la scuola cattolica il termine contenuti essenziali designa anche "i contenuti specifici e qualificanti" la sua identità pedagogica e il suo originale progetto educativo.

Nell'indagine i contenuti essenziali sono stati considerati con le seguenti accezioni:

- la valenza educativa dei contenuti essenziali come *contenuti comuni* in un sistema pluralistico basato sull'autonomia delle istituzioni formative;
- *la selezione dei contenuti* per l'elaborazione del curricolo nella prospettiva del riordino dei cicli e del sistema integrato di istruzione e di formazione, con particolare riferimento alle esigenze didattiche;
- i contenuti essenziali come *contenuti comuni* di un sistema formativo integrato non "scuolacentrico";
- i contenuti essenziali come *contenuti specifici* della scuola cattolica nel rapporto tra fede e cultura ossia la proposta di una razionalità aperta al Trascendente;
- i contenuti essenziali come *contenuti specifici* della scuola cattolica nel rapporto tra cultura e vita, ossia la proposta di una razionalità aperta al confronto con i "mondi vitali" di appartenenza.

⁷ Il testo elaborato per la parte teorica dell'indagine riprende sinteticamente le conclusioni degli Atti del Seminario di Studio CEI svoltosi a Roma il 9 aprile 1999 (cfr. CSSC (Ed.), *I contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica*, "Quaderni FIDAE", n. 16, Roma, 1999 pp. 173-213) e i contributi aggiuntivi emersi durante i lavori dell'Assemblea della Scuola Cattolica (Roma, 27-30 ottobre 1999) e in particolare del Laboratorio n.2 "I contenuti essenziali dell'offerta educativa" per il quale cfr. CSSC (Ed.), *Laboratorio n. 2. I contenuti essenziali dell'offerta educativa*. Scheda di lavoro, in CSSC - Centro Studi per la Scuola Cattolica, o.c., pp. 222-229.

2. La valenza educativa dei contenuti essenziali come contenuti comuni in un sistema pluralistico basato sull'autonomia delle istituzioni formative

Il tema dei contenuti della istruzione e della formazione è strettamente collegato all'importante riforma che introduce l'autonomia delle istituzioni scolastiche e alla parità scolastica intesa come parità pedagogica cioè valorizzazione del pluralismo.

2.1. Contenuti essenziali della formazione di base, autonomia e pluralismo

Nell'ottica dei nuovi rapporti che si configurano (cfr. DPR 25.02.99) tra istituzioni scolastiche autonome e dotate di personalità giuridica e lo Stato (Ministero e suoi organismi periferici), anche i contenuti essenziali proposti nel Documento Ministeriale quale sintesi del testo predisposto dalla Commissione dei Saggi (gennaio/maggio 1997), si limitano appunto a definire non una identità ideale, ma una identità comune e precisamente a: "[...]definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini,[...] al termine del percorso della scolarità obbligatoria (quale che sia l'ambito in cui avviene), su una durata probabile di 10 anni". Si guarda a ciò che è da considerare comune a tutti i cittadini, traducibile in termini culturali nel curriculum, riducibile a standard e, quindi, verificabile⁸.

Va detto anche che i contenuti essenziali della formazione di base si sostanziano di due generi di conoscenze.

- In primo luogo, dovrebbero contenere quelle riferite alle certezze scientifiche disciplinari ritenute universalmente più importanti per la formazione di tutti i cittadini italiani. Tali certezze non riguardano soltanto leggi e teorie da sapere, ma anche le regole metodologiche con cui tali leggi e teorie si riescono a produrre e a confermare.
- In secondo luogo, dovrebbero indicare le conoscenze riguardanti i valori umani, sociali e civili (i diritti umani e costituzionali, la libertà, la democrazia, la solidarietà, la giustizia) che sono riconosciuti universali e necessari per la cittadinanza nazionale e internazionale, e la cui negazione sarebbe logicamente contraddittoria.

2.2. I contenuti essenziali per la formazione di base: il contributo della scuola cattolica

Non è pensabile che tali contenuti siano definiti come qualche cosa di *asettico*, senza cioè vederne il rapporto con la dimensione educativa e con il processo di assimilazione- interioriz-

⁸ *Ibidem.*

zazione. La dignità della persona umana esige che al centro sia l'allunno. Compito della scuola è educarlo, cioè aiutarlo ad essere se stesso; aiutarlo a sviluppare una consapevolezza critica della realtà e una libertà responsabile. A questo scopo devono convergere le varie discipline con i loro diversi metodi, il confronto con la tradizione culturale e il contesto attuale, il rapporto con gli insegnanti e con tutte le componenti della comunità scolastica. Insieme e attraverso l'acquisizione di informazioni culturali e competenze professionali deve crescere *la consapevolezza dei significati e dei valori*.

Certamente la riforma della scuola deve tenere presenti le attuali esigenze della produzione e del mercato; certamente va diffuso e generalizzato l'uso delle nuove tecnologie dell'informazione. Ma sarebbe errore gravissimo estinguere, o anche solo indebolire, la tradizione umanistica della nostra scuola e della nostra cultura.

Non è neppure accettabile che i contenuti della formazione vengano organizzati in curricula, *trascurando la tradizione cristiana* e quindi dimenticando le radici della nostra storia come popolo. L'educazione religiosa va invece assunta come una dimensione essenziale dei processi di istruzione e di formazione: ciò discende dal principio che l'educazione è mirata allo sviluppo globale della persona.

3. La selezione dei contenuti per l'elaborazione del curriculum nella prospettiva del riordino dei cicli e del sistema integrato di istruzione e di formazione professionale: esigenze didattiche

I contenuti, che sono informazioni elaborate e sistematizzate, non possono più essere appresi tutti dalla stessa persona; non c'è più alcuno che possa dire di conoscere tutta la produzione della cultura contemporanea e, anzi, più si procede con la ricerca più questa identificazione diventa sostanzialmente non solo impossibile ma impensabile. Quindi la strada che si sta necessariamente scegliendo per la scuola è quella del possesso di *contenuti limitati ma qualificati*, cioè "significativi (dal punto di vista educativo) e funzionali" rispetto alle necessità individuali e sociali.

La necessità di una riflessione didattica sull'impostazione dei curricula, da basarsi non solo sulle conoscenze o contenuti disciplinari (e sul loro dispiegamento enciclopedico), ma anche sulle dimensioni trasversali e interdisciplinari, è oggi richiesta:

- *dal riordino dei cicli* e cioè dall'esigenza di trovare una logica unitaria sottesa alla specificità dei diversi cicli e alla progressività del percorso formativo, oltre che ai criteri di valutazione degli esiti;
- *dalla introduzione di un sistema integrato* che recepisca effettivamente sul piano didattico le peculiarità della Formazione Professionale in ordine alla *certificazione degli esiti*; la logica del cosiddetto "sistema integrato" prevede infatti l'effettiva possibi-

lità di utilizzare tali esiti sia lungo l'intero percorso scolastico, sia negli ambiti della Formazione Professionale e del lavoro, sia nel più ampio contesto europeo;

- dall'esigenza di mantenere l'articolazione del *rapporto tra conoscenze e valori*, cioè tra istruzione, formazione ed educazione; ciò riguarda non solo gli obiettivi, ma anche i processi: nella logica progressiva dei curricula, l'accento dovrà essere spostato dall'insegnamento ai processi di apprendimento degli allievi, intrecciando continuamente il momento dell'istruzione e quello dell'educazione.

Ovviamente si deve precisare come questa esigenza di un approccio che non sia solo disciplinare non vada vista come "alternativa" ad esso, ma complementare, come due facce della stessa medaglia: c'è una valenza educativa da rilevare a partire dallo statuto di ogni disciplina e però c'è anche una valenza educativa "trasversale" che può essere evidenziata a partire da "saperi" a forte vocazione interdisciplinare (area linguistica, area tecnologica ecc.). È ovvio anche che ai problemi posti dalla cultura della "frammentazione" non si risponde solo facendo riferimento ai saperi interdisciplinari, ma anche sviluppando l'aspetto *plurilaterale e problematico delle competenze disciplinari*.

4. I contenuti essenziali come contenuti comuni di un sistema formativo integrato non "scuolacentrico"

Si tratta soprattutto di tenere conto di due tipi di esigenze, uno che riguarda più gli aspetti strutturali e l'altro che si riferisce maggiormente agli elementi contenutistici

4.1. Le principali esigenze organizzative

La realizzazione, già in precedenza delineata, di un sistema formativo integrato basato sull'obbligo formativo fino a 18 anni, comporta la valorizzazione della Formazione Professionale come canale dotato di pari dignità rispetto a quello scolastico e la flessibilità dei percorsi formativi.

Non è possibile affrontare la questione curricolare senza un riferimento, anche se sintetico, ad un quadro di sistema; dal punto di vista organizzativo e quindi anche dell'impostazione dei piani di studio i punti cruciali sono:

- *l'orientamento scolastico e professionale* come "dimensione formativa" da inserire nel curriculum;
- *la certificazione degli esiti* per il riconoscimento del percorso formativo in funzione anche del passaggio da un sistema all'altro e quindi la definizione dei contenuti e dei processi di apprendimento; la Commissione europea propone di istituire *sistemi gene-*

- ralizzati polivalenti di crediti alla formazione (assegni-formazione)*
 "sotto forma di capitali assegnati a tutti i giovani e spendibili in condizioni flessibili nel corso della loro vita attiva per l'acquisizione di nuove conoscenze o per l'adeguamento delle competenze";
- *l'organizzazione degli stage anche nell'ambito di una vera e propria alternanza tra studio e lavoro*; l'alternanza consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza e di alternare momenti di studio e di lavoro;
 - *la realizzazione del canale post-secondario non universitario*;
 - *l'armonizzazione tra l'impostazione curricolare della scuola e quella modulare della Formazione Professionale.*

4.2. Esigenze per l'impostazione del curriculum

In questa cornice, le conseguenze a livello curricolare diventano significative; anche in tale ambito la riforma dovrà concentrarsi sulla ricerca dell'essenziale e sulla definizione delle conoscenze e competenze di base. Alcuni aspetti importanti riguardano i seguenti punti:

- *il rilancio della cultura generale*;
- *la formazione al lavoro*: la ricaduta principale sulla formazione delle tendenze evidenziate in campo occupazionale consiste in una domanda indirizzata al sistema formativo di *sviluppare l'attitudine al lavoro e all'attività*, domanda che va considerata in stretta connessione con il bisogno di cultura generale messo in evidenza sopra; a questo scopo sarà necessario fornire ai giovani una combinazione equilibrata di:
 - *conoscenze di base*;
 - *competenze tecniche*;
 - *atteggiamenti sociali*;
- *la revisione dei curricula e dei programmi formativi*: un modello che sembra trovare sempre più consensi consiste nell'organizzazione *ciclica e modulare*; la prima significa articolare un iter formativo in alcune fasi fondamentali, specificate da una durata temporale e dalle cognizioni e capacità da acquisire durante il periodo considerato; l'organizzazione *modulare* implica la elaborazione di costruzioni didattiche compatte, definite in modo preciso quanto alle loro componenti interne e ai loro compiti formativi, in modo da poter essere combinate a costituire iter diversi e ad essere capitalizzate in modi differenti;

⁹ Commissione Europea, *Crescita, competitività e occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Libro Bianco, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali della Comunità Europea, Lussemburgo 1994, p. 142.

- *l'individuazione delle competenze*: sul piano "curricolare" una delle questioni principali da affrontare consiste nella individuazione delle *competenze* e delle *competenze chiavi* fondamentali che gli studenti dovrebbero acquisire al fine di prepararsi in maniera efficace sia alla vita attiva sia agli studi superiori.

5. I contenuti essenziali come contenuti specifici della scuola cattolica nel rapporto tra fede e cultura ossia la proposta di una razionalità aperta al trascendente e orientata alla formazione umana e cristiana

La scuola cattolica possiede una sua specificità culturale derivante dalla sua identità ecclesiale: essere il luogo di una "mediazione culturale" e di una originale sintesi educativa tra cultura, vita e fede. Come per qualsiasi scuola, si tratta dell'offerta di una "razionalità", ma nel caso della scuola cattolica si tratta della proposta di un progetto culturale basato su di una *razionalità aperta su due realtà*:

- *la cultura vista nella luce della fede*;
- *i mondi vitali, esperienziali, di appartenenza e di riferimento dei soggetti*.

Nella scuola cattolica la Chiesa fa una originale e proporzionata esperienza di salvezza. Originale, perché questa esperienza avviene attraverso l'accostamento della fede nel Signore risorto e del messaggio rivelato ad una realtà umana particolare: la scuola. Proporzionata, perché se il fine della Chiesa è e rimane l'annuncio della salvezza, nella scuola questo avviene attraverso l'assunzione della "forma" pedagogica, educativa, culturale (e della cultura critica) che qualifica l'essere e l'agire della scuola. Nella scuola cattolica così intesa l'interazione tra fede e cultura diventa "coordinamento", "alleanza", "mediazione culturale", "interpretazione e ordinamento" della cultura alla luce della fede. Il suo essere soggetto ecclesiale non si esprime in forza di particolari attività complementari o parallele o parascolastiche, ma nella intenzionalità della sua azione rivolta a condurre l'uomo alla sua perfezione umana e cristiana, alla sua maturità di fede.

Limitando il discorso agli elementi di specificità culturale dei contenuti essenziali cioè qualificanti il rapporto fede-cultura, va precisato che esso non si esplicita e non è di competenza esclusiva dell'insegnamento religioso come disciplina curricolare (IRC) né riguarda altri momenti particolari estrinseci. La dimensione religiosa del curriculum consiste in una *ispirazione intrinseca della struttura del curriculum alla luce della fede*.

In ordine *alla verifica degli esiti* è necessario considerare che il prodotto educativo globale della scuola cattolica deve essere

misurato non solo dal punto di vista "accademico", ma anche dalla *capacità di trasmettere la visione cristiana della vita.*

6. I contenuti essenziali come contenuti specifici della scuola cattolica nel rapporto tra cultura e vita: proposta di una razionalità aperta al confronto con i "mondi vitali" di appartenenza

La recente Assemblea Nazionale ha evidenziato come la scuola cattolica debba essere la voce della società civile, portatrice delle esigenze del territorio, delle culture locali, dei "mondi vitali", delle concrete persone e famiglie non solo con i loro bisogni di crescita e di formazione, ma anche con l'esigenza di essere soggetti dell'elaborazione culturale e formativa da offrire/proporre ai giovani e da sviluppare insieme ad essi¹⁰.

In particolare, la scuola cattolica, in quanto espressione di questa soggettività sociale, intende scegliere per sé e offrire a tutte le altre scuole questa ipotesi: una educazione scolastica e formativa è culturalmente significativa quanto più è a dimensione sociale e quindi se e in quanto introduce nel curricolo e nel piano della sua offerta formativa una proposta di sintesi tra CULTURA E VITA, coordinando cioè l'apporto, nel medesimo impianto progettuale finalizzato all'educazione, dei soggetti portatori di significato accanto a quelli in possesso di competenze professionali.

Insieme costruiscono non solo la dimensione comunitaria della relazione scolare e formativa (partecipazione), ma anche il livello più profondo di interconnessione tra cultura e vita a fini educativi mediante l'interazione/ascolto reciproco tra la dimensione pedagogica e quella sociale della cultura e della formazione e quindi del curricolo.

Tale arricchimento la scuola cattolica potrebbe sperimentare e proporre partendo *dall'esperienza vitale dei genitori e del mondo del lavoro.*

III. Parte
Il sondaggio
sui contenuti
essenziali
della formazione
nella Scuola
Cattolica

Il questionario predisposto dal Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), era costituito di una **parte comune** dedicata a "I contenuti essenziali qualificanti il curricolo della scuola cattolica" e di **quattro parti specifiche**: una per le educatrici e i genitori di scuola materna, una per i docenti e genitori di scuola elementare e media inferiore, una per i docenti e genitori di scuola secondaria superiore e una per docenti e genitori dei CFP.

¹⁰ CSSC - Centro Studi per la Scuola Cattolica, o.c., pp. 289-329.

1. Sezione comune "i contenuti essenziali qualificanti il curricolo della scuola cattolica"

Questa parte prevedeva due ambiti di riflessione:

- Ambito A. I contenuti essenziali nel rapporto cultura-fede
- Ambito B. I contenuti essenziali nel rapporto cultura-vita.

1.1. Ambito A. I contenuti essenziali nel rapporto cultura-fede.

L'item 1, a scelta multipla, chiedeva di indicare l'ordine di importanza (da 1= massima importanza a 4= minima importanza) di alcuni aspetti della vita della scuola cattolica qualificanti il rapporto tra fede e cultura.

Tav. 1 - Attribuzione di importanza degli elementi che caratterizzano la specificità culturale della scuola cattolica nel rapporto tra fede e cultura: media ponderata per docenti/formatori e livelli di scuola/CFP (valore medio della scala: 2.5)

Elementi di specificità del curricolo di SC	Docenti/Formatori			
	Materna Media	Elem./Superiore	Sec. Profess.	Form.
l'ispirazione cristiana di fondo del curricolo	1,48	1,20	1,23	1,37
specifici contenuti presenti nelle varie discipline	2,58	2,96	3,00	2,77
l'IRC	2,71	2,78	2,85	2,70
l'ambiente della scuola	3,08	2,28	2,28	1,91

Come illustra la Tav. 1, l'analisi delle risposte evidenzia un sostanziale accordo nel ritenere che la specificità culturale della scuola cattolica, sul versante del rapporto cultura fede che ne caratterizza il curricolo, risiede in misura maggiore nell'ispirazione di fondo del curricolo stesso piuttosto che in contenuti specifici presenti nelle varie discipline di insegnamento o nell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) o nell'ambiente che caratterizza l'insieme delle relazioni della scuola/CFP. Si tratta pertanto di una dimensione culturale specifica (non vagamente riferita all'ambiente) e nello stesso tempo trasversale (non riferita al solo IRC o esclusivamente ricavabile da specifici contesti disciplinari).

1.2. Ambito B. i contenuti essenziali nel rapporto cultura- vita

Sul versante del rapporto cultura-vita si è inteso approfondire quanto e come la scuola cattolica intenda recuperare nell'impostazione stessa del curricolo l'apporto esperienziale ricco di significati

dei mondi vitali e in particolare del mondo vitale costituito dai genitori, di quello degli stessi alunni/studenti/allievi e di quello delle "forze sociali" (rappresentanti del mondo del lavoro, della politica, della cultura) presenti nel territorio.

1.2.1. L'apporto dei genitori

L'item 2, riguardante i genitori, ha posto una domanda preliminare circa il loro ruolo nella elaborazione del curricolo e nella definizione dei contenuti, prevedendo anche, in caso di risposta affermativa 2 sub-items (2.1 e 2.2) per ulteriori precisazioni.

Come illustra la Tav. 2, c'è un accordo generale (dei soggetti e dei livelli di scuola/CFP) piuttosto consistente nel riconoscere un ruolo ai genitori in rapporto alla elaborazione del curricolo e quindi anche nella definizione dei contenuti. Nelle materne e nelle elementari/medie addirittura questo riconoscimento è assegnato dal personale della scuola in misura ancora più elevata di quella attribuitasi dai genitori stessi. Sia pur nell'ambito di un parere largamente favorevole e coincidente, si discosta la valutazione dei CFP dove anche tra operatori e genitori si riscontra una sensibile differenza.

Tav. 2 - Ruolo dei genitori nella elaborazione del curricolo e nella definizione dei contenuti (in %) - Importanza (complementare o subordinata rispetto ai docenti) del ruolo (in %) - Funzione (consultiva o propositiva) del ruolo dei genitori (in %)

Item 2. I genitori hanno un ruolo nella elaborazione del curricolo e nella definizione dei contenuti?	Docenti/Formatori			
	Materna	Elem./Media	Sec. Superiore	Form. Profess.
sì	92.3	86.9	83.9	64.9
no	6.3	13.1	16.1	32.4
Non risposto	1.4	0.0	0.0	2.7
Item 2.1. (Se sì) con quale importanza?				
- in maniera complementare rispetto ai docenti	65.2	50.7	57.4	54.2
- in posizione subordinata rispetto ai docenti	30.3	38.4	36.2	25.0
- altro	3.8	11.0	6.4	16.7
Item 2.2. (Se sì) con quale funzione?				
- con funzione solo consultiva	19.7	37.0	34.0	33.3
- con funzione propositiva di contenuti propri	80.3	61.6	66.0	62.5
- non risposto	0.0	1.4	0.0	4.2

Le risposte ai sub-items 2.1 e 2.2 introducono ulteriori elementi di riflessione, nel senso che fanno registrare delle differenze circa l'interpretazione del ruolo dei genitori:

- il quesito del sub-item 2.1 pone infatti in alternativa due possibili posizioni del ruolo dei genitori rispetto a quello professionale proprio dei docenti: una posizione di complementarità (e quindi di integrazione con la previsione di un proprio spazio a fianco dei docenti) e una posizione di subordinazione (e quindi di collaborazione attiva, ma solo applicativa e non legittimata, alla pari, ad offrire un proprio specifico contributo, occupando un proprio spazio);
- il quesito del sub-item 2.2 chiede se la funzione dei genitori sia da considerarsi solo consultiva o invece propositiva di contenuti propri.

Se si prendono in considerazione le risposte dei docenti e i livelli di scuola/CFP, si nota che si tende a riconoscere ai genitori uno spazio di complementarità in misura maggiore nella scuola materna (65.2) e nella scuola secondaria superiore (57.4%); ciò è confermato anche dalle risposte al sub-item 2.2 in cui il ruolo propositivo dei genitori è riconosciuto in maniera elevata dalle educatrici di scuola materna (80.3%) e anche dai docenti di scuola secondaria superiore (66.0%). Una percentuale più alta di docenti che assegnano ai genitori un ruolo, ma in posizione subordinata e con funzione solo consultiva, si trova nella scuola elementare/media e nei CFP.

Le risposte dei *genitori*¹¹ sono orientate decisamente ad assegnare una posizione complementare e una funzione propositiva al proprio ruolo nella elaborazione del curriculum, evidenziando un parere piuttosto divergente, rispetto a quello espresso dai docenti, proprio nelle scuole elementari/medie e nei CFP. Tuttavia, si deve notare anche come l'andamento dei pareri espressi dai genitori di scuola secondaria superiore sia più incerto rispetto a quello degli altri livelli di scuola/CFP.

1.2.2. Il ruolo degli studenti nella elaborazione del curriculum

I medesimi quesiti previsti circa il ruolo dei genitori sono stati posti anche per quanto riguarda l'apporto degli alunni/studenti/allievi alla elaborazione del curriculum e alla definizione dei contenuti (item 3 e sub-items 3.1 e 3.2). La Tav. 3 ne illustra i risultati.

¹¹ Al sondaggio hanno partecipato anche 63 genitori. Naturalmente, l'esiguità del numero non consente di dare valore statistico confrontabile alle loro risposte. Tuttavia se ne riporta l'opinione complessiva, trattandosi di persone impegnate direttamente nella scuola con particolari funzioni associative o negli organi collegiali.

Tav. 3 - Ruolo degli alunni/studenti/allievi nella elaborazione del curriculum e nella definizione dei contenuti (in %) - Importanza (complementare o subordinata rispetto ai docenti) del ruolo (in %) - Funzione (consultiva o propositiva) del ruolo degli alunni/studenti/allievi (in %)

Item 3. Gli alunni/studenti/ /allievi hanno un ruolo nella elaborazione del curriculum e nella definizione dei contenuti?	Docenti/Formatori			
	Materna	Elem./ Media	Sec. Superiore	Form. Profess.
Sì	/	64.3	84.8	59.5
No	/	33.3	14.3	35.1
non risposto	/	2.4	0.9	5.4
Item 3.1. (Se sì)				
con quale importanza?				
- in maniera complementare rispetto ai docenti	/	37.0	48.4	45.5
- in posizione subordinata rispetto ai docenti	/	53.7	43.2	40.9
- altro	/	7.4	8.4	9.1
Item 3.2. (Se sì)				
con quale funzione?				
- con funzione solo consultiva	/	18.5	20.0	18.2
- con funzione propositiva di contenuti propri	/	75.9	78.9	77.3
- non risposto	/	5.6	1.1	4.5

Come si vede, i docenti di scuola secondaria superiore sono i più propensi a riconoscere agli studenti un proprio ruolo e una funzione propositiva, mentre sono quasi equamente divisi, per quanto riguarda la posizione degli studenti nei confronti dei docenti, tra quella complementare e quella subordinata. Favorevole, ma in modo meno marcato rispetto ai docenti di scuola secondaria superiore, è il parere degli operatori della FP. Per quanto riguarda la scuola media inferiore si nota la tendenza dei docenti ad assegnare agli alunni un ruolo specifico e propositivo con una discreta percentuale (37%) favorevole a consentire anche una posizione complementare.

1.2.3. Le "forze sociali" e l'elaborazione del curriculum

La Tav. 4 evidenzia come il personale docente della FP esprima i valori percentuali più alti nell'accordare un ruolo specifico, complementare e propositivo alle "forze sociali" nella elaborazione dei contenuti del percorso formativo. Nella scuola secondaria superiore, i docenti vedono favorevolmente un ruolo specifico delle forze sociali (78.6%) nella elaborazione del curriculum, ma in posizione subordinata e con funzione solo consultiva.

Tav. 4 - Ruolo delle "forze sociali" nella elaborazione del curriculum e nella definizione dei contenuti (in %) - Importanza (complementare o subordinata rispetto ai docenti) del ruolo (in %) - Funzione (consultiva o propositiva) del ruolo delle "forze sociali" (in %)

Item 4. Le "forze sociali" hanno un ruolo nella elaborazione del curriculum nella definizione e dei contenuti?	Docenti/Formatori			
	Materna	Elem./Media	Sec. Superiore	Form. Profess.
sì	69.2	70.2	78.6	70.3
no	30.8	23.8	20.5	27.0
Non risposto	0.0	6.0	0.9	2.7
Item 4.1. (Se sì) con quale importanza?				
- in maniera complementare rispetto ai docenti	51.5	49.2	38.6	80.8
- in posizione subordinata rispetto ai docenti	40.4	44.1	52.3	19.2
- altro	5.1	6.8	8.0	0.0
Item 4.2. (Se sì) con quale funzione?				
- con funzione solo consultiva	36.4	47.5	50.0	26.9
- con funzione propositiva di contenuti propri	56.6	50.8	46.6	73.1
- non risposto	7.1	1.7	3.4	0.0

Pure le educatrici di scuola materna condividono in buona percentuale l'opinione che le forze sociali hanno un ruolo specifico e anche un loro ruolo complementare e propositivo espresso in misura più elevata rispetto ai colleghi di scuola secondaria superiore. Nella scuola media i pareri dei docenti convergono circa il ruolo specifico delle forze sociali, ma poi si dividono quasi a metà nel considerarne la funzione propositiva e complementare.

2. Sezione specifica i contenuti essenziali nella scuola materna

I criteri di scelta dei contenuti essenziali della scuola materna di ispirazione cristiana, sono innanzitutto riferibili a dei *principi* derivanti dagli Orientamenti, dagli Indirizzi e dal Catechismo dei bambini. La Tav. 5 evidenzia le risposte date dalle educatrici all'item 5 del questionario che chiedeva di indicarne tre ritenuti più importanti tra quelli che venivano proposti.

Come si può vedere le educatrici assegnano al principio del bambino come persona e soggetto di diritti il primo posto, seguito da quello che riguarda la massima coerenza educativa tra famiglia e scuola; in terzo luogo viene il principio che assegna all'educatrice un ruolo di "regia educativa" piuttosto che di mera trasmissione di saperi. Le stesse priorità vengono segnalate anche dai genitori in risposta al medesimo item 5 del loro questionario.

Tav. 5 - Principi più importanti che dovrebbero essere tenuti presenti come criterio nella scelta dei contenuti - in %, per educatrici di scuola materna

Item. 5. Principi per la scelta dei contenuti	Educatrici scuola materna
la definizione del bambino come persona e soggetto di diritti	84.6
la loro rilevanza per la società e la famiglia nell'attuale momento storico	10.5
l'esigenza di un progetto educativo che sia largamente condiviso	20.3
la ricerca della massima coerenza tra gli obiettivi educativi della famiglia e della scuola	56.6
l'importanza attribuita all'esperienza nel processo di apprendimento del bambino	33.6
l'esigenza di una mediazione didattica che prenda le mosse dalla conoscenza delle caratteristiche personali di ogni bambino	31.5
la funzione docente intesa come "regia educativa" e non solo come capacità di trasmettere saperi	46.2
il riferimento ai principi del Progetto educativo ispirato dal carisma della Congregazione a cui appartiene la scuola materna	35.0
Non risposto	0.7

Gli items 7 e 8 erano riservati alle educatrici. Il primo (cfr. Tav. 6) chiedeva di esprimere la propria valutazione circa l'utilità di scegliere i contenuti in funzione di *competenze significative connesse alle finalità della scuola materna (identità, autonomia, competenza)*, adottando cioè come criterio di scelta dei contenuti non tanto la quantità, ma la loro capacità di favorire l'acquisizione di competenze ben individuate. I sub-items 7.1 e 7.2 (a scelta multipla) chiedevano le ragioni dell'eventuale giudizio positivo o negativo dato in risposta all'item 7 circa l'utilità dell'individuazione delle competenze come criterio di scelta dei contenuti (cfr. Tav. 7).

Tav. 6 - "Scegliere i contenuti più idonei attraverso l'individuazione di competenze significative connesse alle finalità della scuola materna (identità, autonomia, competenza) è utile?", in %, per educatrici di scuola materna

Item.7. Utilità di scegliere i contenuti in funzione dell'acquisizione di competenze significative connesse alle grandi § finalità della scuola materna (identità, autonomia, competenza)	Educatrici scuola materna
Molto utile	72.0
Abbastanza utile	20.3
Poco utile	4.2
Per nulla	0.0
Non risposto	3.5
TOTALE	100.0
MEDIA	1.3
SIGMA	0.5

La Tav. 6 evidenzia che il 92.3% delle educatrici ritiene molto e abbastanza utile l'individuazione delle competenze anche come criterio di scelta dei contenuti. Le motivazioni, illustrate nella Tav. 7, sottolineano come una programmazione per competenze contribuisce anche a rendere più attivo il processo di apprendimento (65.9%) e, ad integrare e a precisare la programmazione per obiettivi (60.6%); inoltre in questo modo diventa possibile tracciare un profilo più individualizzato del processo educativo del bambino (59.1%) e si possiede un criterio valido per la scelta dei contenuti più adatti (47%).

Tav. 7 - "(Se ha risposto molto o abbastanza) Perché ritiene utile la proposta?, in %, per educatrici di scuola materna

Sub-item 7.1. L'individuazione di competenze significative:	Educatrici scuola materna
integra la programmazione del curriculum che non può limitarsi alla formulazione degli obiettivi	60.6
Fornisce un criterio valido per la scelta dei contenuti	47.0
Verifica l'effettivo conseguimento degli obiettivi	22.0
Contribuisce a rendere più "attivo" il processo di apprendimento	65.9
Consente di programmare meglio la continuità con la scuola di base	34.1
Permette di tracciare un "profilo" più individualizzato dei processi di apprendimento e di sviluppo del bambino più individualizzato	59.1
non si limita a riferirsi al conseguimento di livelli di apprendimento solo cognitivi e che rischiano la ripetitività	27.3
Altro	1.5

Tav. 8 - Impostazione della programmazione adottata dalla scuola materna, in %, per educatrici di scuola materna

Item 8. L'impostazione del curricolo adottata dalla scuola materna è la seguente:	Educatrici scuola materna
1. Percorso curricolare basato su una sequenza di obiettivi e di sotto-obiettivi ai quali corrispondono unità didattiche con <i>sviluppo orizzontale</i> (in modo da coinvolgere per ciascun anno di età tutti i campi di esperienza e tutte le dimensioni dello sviluppo del bambino) e con <i>sviluppo verticale</i> (in modo che ciascun campo di esperienza sia articolato per i tre anni di frequenza della scuola materna)	39.9
2. Percorso curricolare basato sulla scelta di "sfondi" o "laboratori" multiesperienziali dal cui sviluppo scaturiscono le competenze e i traguardi formativi specifici di ciascun campo di esperienza e trasversali ad essi	34.3
3. Percorso curricolare basato su una mappa o rete il cui reticolo intreccia/collega i campi di esperienza con le finalità della scuola materna (identità, autonomia, competenza), con gli esiti educativi (es. sapere, saper essere, saper fare), con percorsi metodologici (manipolazione, rappresentazione, verbalizzazione, concetti), con funzioni essenziali (cognitiva, creativa, ludica, socio-affettiva, ecc.)	35.7
4. Percorso curricolare basato su una combinazione di 1 e 2	23.1
5. Percorso curricolare basato su una combinazione di 1 e 3	17.5
6. Percorso curricolare basato su una combinazione di 2 e 3	25.2
7. Percorso curricolare basato su una combinazione di 1,2,3	23.8
Altro	4.2
Non risposto	1.4

L'item 8 del questionario riservato alle educatrici, proponeva di indicare, scegliendola tra le possibilità proposte, l'impostazione della programmazione del percorso formativo (curricolo) della propria scuola materna e precisamente:

- un'impostazione per obiettivi e sotto-obiettivi relativi a ciascun "campo di esperienza" proposto dagli Orientamenti;
- un'impostazione basata su "laboratori multiesperienziali" evidenziando le competenze trasversali ai vari campi di esperienza;
- un'impostazione a rete, in grado di collegare i campi di esperienza con le finalità della scuola (identità, autonomia, competenza), con gli esiti educativi (sapere, saper fare, saper essere), con diverse metodologie (dalla manipolazione, alla verbalizzazione, ai linguaggi simbolici), con funzioni essenziali (cognitiva, creativa, ludica, relazionale, socio-affettiva);
- una combinazione delle impostazioni proposte sopra.

La Tav. 8 evidenzia come nell'impostazione del curricolo nella scuola materna si cerchi di tenere conto non solo degli obiettivi e sotto-obiettivi relativi ai singoli campi di esperienza (impostazione 1), ma anche di dar vita a situazioni educative e di apprendimento

più articolate e globali (“multiesperienziali”, come nel caso dei laboratori) in grado di sollecitare il bambino in un contesto più vasto e significativo (impostazione 2). Si tratta inoltre di una programmazione (cfr. ipotesi 3) consapevole del rapporto tra contenuti-obiettivi e finalità della scuola materna e delle diverse potenzialità e possibilità educative, metodologiche e anche funzionali allo sviluppo di specifiche condizioni di esercizio collegate alle varie dimensioni dello sviluppo dell'apprendimento del bambino. Non esiste una impostazione che prevalga nettamente sulle altre, ma si evidenzia piuttosto la ricerca di attivare un'offerta formativa in grado di porre il bambino da un lato al centro di una molteplicità di esperienze significative e globali e dall'altro di seguirne lo sviluppo anche in relazione alla specifica distinzione dei diversi settori esperienziali. Se ne può concludere che la scelta dei “contenuti” (situazioni, esperienze) nella scuola materna è funzionale sia al raggiungimento di obiettivi specifici (impostazione 1) che di competenze significative e trasversali ai vari “campi di esperienza” (ipotesi 2) e che di questa scelta le educatrici sono consapevoli nell'ambito di una programmazione che cerca di mettere in rete positivamente obiettivi, competenze e contenuti stessi (impostazione 3).

3. Sezione specifica. I contenuti essenziali nella elementare/media e nella secondaria superiore

Gli items inseriti in questa parte sono stati raggruppati attorno a due tematiche:

- contenuti essenziali e autonomia;
- per quanto riguarda la quota nazionale obbligatoria (item 5, 6, 7);
- per quanto riguarda la quota relativa al curriculum obbligatorio che ogni istituto autonomo inserisce nel Piano dell'offerta formativa (item 8, 9);
- quali criteri per la scelta dei contenuti essenziali.

3.1. Contenuti essenziali e autonomia: la quota nazionale obbligatoria (item 5,7)

Anche la scuola cattolica dovrebbe partecipare alla definizione dei contenuti inseriti nella quota nazionale obbligatoria. In particolare, l'item 5 chiedeva di indicare (da 1 a 4) l'ordine di importanza di alcuni criteri che si dovrebbero tenere presenti nella scelta dei contenuti essenziali comuni a tutte le scuole (statali e non statali).

Tav. 9 - Attribuzione di importanza ai criteri che dovrebbero essere tenuti presenti nella scelta dei contenuti per la quota nazionale obbligatoria, media ponderata per docenti di scuola elementare/media e scuola secondaria sup. (valore medio della scala: 2.5)

Item.5. Criteri che si dovrebbero tenere presenti nella scelta dei contenuti per la quota nazionale obbligatoria	Docenti	
	Elem./Media	Secondaria Sup.
La valenza educativa, cioè il loro contributo allo sviluppo integrale della persona	1,08	1,22
La dimensione etica	2,28	2,51
La dimensione religiosa e spirituale	2,49	2,81
Il riferimento alla tradizione cristiana (accanto a quella classica greca e latina)	3,16	2,97

La Tav. 9 riporta in sintesi l'esito delle risposte. Il criterio che si dovrebbe tenere presente nella scelta dei contenuti da inserire nella quota nazionale obbligatoria (e per cui la scuola cattolica dovrebbe impegnarsi) è quello del loro valore educativo riferito cioè allo sviluppo integrale della persona. Per gli altri due criteri (dimensione etica e dimensione religiosa e spirituale) vengono espressi valori che corrispondono al gradino medio della scala da 1 (= massima importanza) a 4 (= minima importanza). Il parametro di un esplicito riferimento alla tradizione cristiana (accanto a quella classica greca e latina) viene valutato di minore importanza (anche se la variazione attorno alla media è abbastanza elevata).

Osservando l'andamento delle percentuali delle risposte dei docenti (non riportato nella Tav. 9) si possono fare ulteriori precisazioni.

a) Nella scuola elementare/media

- il criterio della *valenza educativa dei contenuti* viene giudicato decisamente importante dai *docenti* (l'88.1% lo colloca nel gradino più alto della scala di importanza, il 7.1% nel gradino 2, il 4,8% non risponde);
- per quanto riguarda il criterio della *dimensione etica*, si nota che il 59.6% dei docenti gli attribuisce molta e massima importanza, mentre il 35.7% poca e minima (il 4.8% non risponde); più incerto è l'andamento delle valutazioni dei docenti riferite all'altro criterio della *dimensione religiosa e spirituale* dove il 48.8% lo ritiene di molta e massima importanza e il 45.5% di poca e minima (il 4.8% non risponde); i docenti sono orientati a ritenere che la ricerca di contenuti attorno a valori etici comuni sia un elemento ancora più importante del riferimento esplicito alla dimensione trascendente religiosa e/o spirituale;

- prevale tra i docenti (67.9%) il giudizio di poca e minima importanza attribuito al criterio *referimento alla tradizione cristiana (accanto a quella classica greca e latina)*.

b) *Nella scuola secondaria superiore*

- il criterio della *valenza educativa dei contenuti* viene giudicato decisamente importante dai docenti (l'83.9 % lo colloca nel gradino più alto della scala di importanza, il 5.4% nel gradino 2, il 6.3% lo considera di poca e minima importanza);

- per quanto riguarda il criterio della *dimensione etica*, si nota che il 54.5% dei docenti gli attribuisce molta e massima importanza, mentre il 40.0% poca e minima (il 4.5% non risponde); si capovolge l'andamento delle valutazioni dei docenti riferite all'altro criterio della *dimensione religiosa e spirituale* dove il 35.7% lo ritiene di molta e massima importanza e il 59.8% di poca e minima (il 4.5% non risponde); i docenti sono orientati a ritenere che la ricerca di contenuti attorno a valori etici comuni sia un elemento ancora più importante del riferimento esplicito alla dimensione trascendente religiosa e/o spirituale;

- prevale anche qui tra i docenti (66.0%) il giudizio di poca e minima importanza attribuito al criterio *referimento alla tradizione cristiana (accanto a quella classica greca e latina)*.

Tav. 10 - Percentuale della quota nazionale obbligatoria, per docenti di scuola elementare/media e secondaria sup. (in %)

Item. 7. Percentuale del curricolo che deve essere obbligatoria nazionale	Docenti	
	Elem./media	Scuola Secondaria Sup.
Fino al 25%	3.6	4.5
Dal 25 % al 50%	38.1	45.5
Dal 50% al 75%	41.4	48.2
Oltre il 75%	8.3	0.9
Non risposto	3.6	0.9
TOTALE	100.0	100.0

La Tav. 10 presenta le risposte all'item 7 che chiedeva di esprimere quale percentuale del curricolo complessivo dovrebbe essere occupata dalla quota nazionale obbligatoria, definita dal Ministero per la Pubblica Istruzione.

- *Nella scuola elementare/media*, il 49.7% dei docenti ritiene che essa dovrebbe avere una consistenza oltre il 50%, mentre il 41.7 la colloca sotto il 50%.

- *Nella secondaria superiore*, il 49.1% dei docenti ritiene che la quota dovrebbe avere una consistenza oltre il 50%, mentre il 50.0% la colloca sotto il 50%.

3.2. La quota relativa al curriculum obbligatorio che ogni istituto autonomo inserisce nel Piano dell'offerta formativa (item 8, 9)

La Tav. 11 riporta i risultati delle risposte date all'item 8 che, riferendosi alla quota del curriculum obbligatorio che ogni istituto autonomo inserisce nel proprio piano dell'offerta formativa, chiedeva se dovesse essere inferiore, pari o superiore rispetto a quella obbligatoria definita a livello nazionale. Si può osservare che il 61.9% dei docenti di scuola elementare e media e il 66.9% dei docenti di scuola secondaria superiore ritiene che tale quota dovrebbe essere almeno pari o superiore a quella nazionale.

Tav. 11 - Percentuale della quota del curriculum obbligatorio di ogni istituto rispetto a quella nazionale, per docenti di scuola elementare/media e di scuola secondaria sup. (in %)

Item 8. La percentuale del curriculum obbligatorio di ogni istituto deve essere	Docenti	
	Elem./ media	Scuola Secondaria Sup.
Superiore al curriculum nazionale	11.9	9.8
pari al curriculum nazionale	50.0	57.1
Inferiore al curriculum nazionale	34.5	31.3
non risposto	3.6	1.8
TOTALE	100.0	100.0

Infine, in risposta al quesito posto dall'item 9 (che chiedeva se le scuole cattoliche dovessero inserire nella quota obbligatoria di istituto, oltre all'IRC, anche obiettivi, contenuti e attività caratterizzanti la propria specifica identità formativa di ispirazione cristiana), l'83.3% dei docenti di scuola elementare e media e il 76.8 % di quelli di scuola secondaria superiore si dichiarano del tutto d'accordo.

3.3. Quali criteri per la scelta dei contenuti essenziali

Un primo criterio di organizzazione dei contenuti è quello a cui fa riferimento l'item 10 del questionario previsto per i docenti: e cioè che i contenuti si definiscano non solo a partire dalle singole discipline, ma anche a partire da temi trasversali o "nuclei fondanti" con valore critico e formativo più significativo". La Tav. 12 presenta le risposte date alle alternative proposte.

La Tav. 13 presenta le risposte date al quesito posto dall'item 11 del questionario dei docenti, che introduce un secondo criterio organizzativo dei contenuti: *il rapporto tra conoscenze e competenze.* La necessità e l'utilità di identificare delle competenze come criterio di organizzazione e di scelta dei contenuti stessi, come suggerisce il quesito, trova molto e abbastanza d'accordo la quasi totalità dei docenti sia nella scuola elem./media che nelle superiori.

Tav. 12 - Nel curriculum obbligatorio: presenza di contenuti disciplinari e di temi trasversali, per docenti di scuola elementare/medie e della secondaria sup. (in %)

Item. 10. Consistenza nel curriculum obbligatorio dei contenuti definiti a partire dalle discipline e/o a partire da "temi trasversali" con valore critico e formativo più significativo	Docenti	
	Elem./medie	Sec. Superiori
Nel curriculum dare più consistenza alle discipline che non ai "temi"	9.5	8.9
Nel curriculum dare più consistenza ai "temi" che non alle discipline	17.9	21.4
Nel curriculum dare la medesima consistenza ai "temi" e alle discipline	65.5	67.0
Altro	4.8	2.7
Non risposto	2.4	0.0
TOTALE	100.0	100.0

Riguardo alla scuola elementare/media, certamente si deve tenere presente che il passaggio dagli ambiti disciplinari alle discipline costituisce uno degli aspetti qualificanti e di approfondimento della nuova "scuola di base settennale" (Legge Quadro 10.02.2000 n. 30, art. 3). La risposta di una larga maggioranza dei docenti (della scuola elem./medie e delle superiori) assegna la medesima consistenza nel curriculum ai contenuti definiti a partire dalle discipline e da "temi trasversali" ed è comunque orientata ad attribuire a questi ultimi un'importanza maggiore come criterio di scelta e organizzazione dei contenuti, ovviamente senza tralasciare il riferimento alle discipline.

Il sub-item 11.1, a scelta multipla, intende approfondire le motivazioni della risposta data all'item 11 (ovviamente per chi si era dichiarato del tutto o abbastanza d'accordo in risposta al quesito di quest'ultimo). Come si vede dalla Tav. 14,

- per i docenti di scuola elem./medie l'individuazione delle competenze aiuta a "creare un ponte tra sapere e saper essere" (66.3%), a "rendere più attivo l'apprendimento" (65.0%), a "verificare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi" (60.0%);
- per i docenti di scuola secondaria superiore l'individuazione delle competenze aiuta a "creare un ponte tra sapere e saper essere" (77.4%), a "rendere più attivo l'apprendimento" (67.0%), a "verificare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi" (65.1%).

Tav. 13 - "Nell'impostazione del curriculum sarà utile tenere conto (come indica il "Regolamento per l'autonomia) non solo dei contenuti definiti a partire dai diversi contesti disciplinari o tematici, ma soprattutto del rapporto tra contenuti (o conoscenze) e l'acquisizione delle competenze: i contenuti sono difatti il supporto indispensabile per il raggiungimento di competenze che

andrebbero ben identificate. È d'accordo con questa affermazione?", per docenti di scuola elem./media e della secondaria sup. (in %)

Item 11. È utile organizzare i contenuti in relazione all'acquisizione non solo di conoscenze, ma anche di competenze.	Docenti	
	Elem./media	Sec. Superiore
Molto d'accordo	69.0	69.6
Abbastanza d'accordo	26.2	25.0
Poco d'accordo	2.4	2.7
Non risposto	2.4	2.7
TOTALE	100.0	100.0

4. Sezione specifica. I contenuti essenziali nella formazione professionale

Secondo una recente proposta del coordinamento delle Regioni, nell'obbligo formativo gestito dalla Formazione Professionale il curriculum dovrebbe essere articolato, anche ai fini di un riconoscimento dei crediti, per cicli annuali, basati ciascuno su quattro aree formative:

- l'area delle competenze di base;
- l'area delle competenze tecnico-professionali;
- l'area della formazione sul lavoro (o stage);
- l'area delle competenze trasversali.

All'équipe dei formatori è stato chiesto di esprimere una valutazione prima su ciascuna area e poi su tutta la proposta.

Tav. 14 - Utilità di una organizzazione dei contenuti in vista dell'acquisizione di competenze, per docenti di scuola elem./media e della secondaria sup.(in %)

Sub-item 11.1 La programmazione per competenze:	Docenti	
	El./media	Sec. Sup.
Integra quella per conoscenze	46.3	45.3
Fornisce un criterio per la scelta dei contenuti	40.0	46.2
Verifica l'effettivo raggiungimento degli obiettivi	60.0	65.1
Contribuisce a rendere più "attivo" il processo di apprendimento	65.0	67.0
Fa da ponte tra "sapere" e "saper essere"	66.3	77.4
Consente di programmare meglio la continuità con gli altri livelli di scuola o FP	43.8	34.9
Altro	2.5	1.9
non risposto	1.3	0.9

4.1. L'area delle competenze di base

La Tav. 15 presenta l'esito delle risposte alla domanda che chiedeva se si era d'accordo con la definizione di *competenze di base* e con l'individuazione di queste competenze.

Tav. 15 - "Le competenze di base sono un fattore favorevole o vincolante per l'accesso all'istruzione e all'occupazione e per lo sviluppo delle abilità professionali. Esse comprendono: le competenze linguistiche, le competenze storico-sociali, le competenze scientifico-tecnologiche. Sei d'accordo con questa definizione?", per formatori di FP (in %)

D'accordo con la definizione di "competenze di base"	Formatori FP
Sì	86.5
No	8.1
non risposto	5.4
TOTALE	100.0

La successiva domanda aperta che chiedeva di quali altre competenze andrebbero incluse oltre a quelle segnalate ha ricevuto 32 segnalazioni da parte dei formatori (86.5%).

4.2. L'area delle competenze tecnico-professionali

La Tav. 16 presenta l'esito delle risposte relative a questa area.

La successiva domanda aperta che chiedeva di quali altre competenze andrebbero incluse oltre a quelle segnalate ha ricevuto 4 segnalazioni da parte dei formatori (10.8%).

Tav. 16 - "Le competenze tecnico-professionali sono saperi e tecniche specifici di un'area professionale e dei profili di specializzazione al suo interno. Esse comprendono: le competenze comuni e fondamentali relative all'area professionale e le competenze specialistiche che si innestano su quelle comuni disegnando i singoli profili professionali. Sei d'accordo con questa definizione?", per formatori di FP (in %)

D'accordo con la definizione di "competenze tecnico-professionali"	Formatori FP
Sì	94.6
No	0.0
non risposto	5.4
TOTALE	100.0

4.3. L'area della formazione sul lavoro (o stage)

Anche in questo caso (cfr. Tav. 17) l'accordo è piuttosto generalizzato.

Tav. 17 - "Lo stage è un percorso che consente di sperimentare l'attività lavorativa, portando a compimento l'esperienza formativa e comprende: l'inserimento attivo in un ambiente professionale reale, l'applicazione delle competenze acquisite nel nuovo ambiente, l'integrazione e l'arricchimento delle competenze precedentemente acquisite nel percorso formativo. Sei d'accordo con questa definizione?", per formatori di FP (in %)

D'accordo con la definizione di "competenze dell'area della formazione sul lavoro"	Formatori FP
Sì	89.2
No	2.7
non risposto	8.1
TOTALE	100.0

La successiva domanda aperta che chiedeva quali altre competenze andrebbero incluse oltre a quelle segnalate ha ricevuto 9 segnalazioni da parte dei formatori (24.3%).

4.4. L'area delle competenze trasversali

Tav. 18. - Le competenze trasversali più importanti secondo i formatori di FP (in %)

"Competenze trasversali":	Formatori FP
Diagnosi	24.3
Comunicazione	75.7
Decisione	8.1
Problem solving	32.4
Lavorare in gruppo	56.8
Lavorare in rete	18.9
Lavorare per progetti	27.0
Rispetto delle norme dell'etica e professionale	70.3
non risposto	2.7

Vengono definite come un insieme di abilità di ampio respiro, connesse a vari tipi di compiti professionali che si esplicano in aree professionali diverse e quindi fanno riferimento a comportamenti propri di qualunque compito lavorativo. La Tav. 18 propone un elenco di competenze trasversali e le scelte operate dai formatori e dai genitori che dovevano indicarne tre ritenute più importanti.

Come si vede, i formatori sottolineano le dimensioni sociali, relazionali ed etiche delle competenze trasversali.

Altre competenze trasversali sono segnalate dalle équipes di formatori (21.6%).

La Tav. 19 descrive le risposte date circa il grado di accordo/disaccordo con la proposta di organizzazione del curriculum della FP suddiviso nelle quattro aree descritte sopra.

Tav. 19 - Grado di accordo/disaccordo con la proposta di organizzazione del curriculum, per formatori di FP (in %)

Grado di accordo/disaccordo	Formatori FP
Del tutto d'accordo	37.8
Abbastanza d'accordo	56.8
Poco d'accordo	0.0
Per nulla d'accordo	0.0
non risposto	5.4

L'esito delle risposte evidenzia che la proposta registra un sostanziale accordo dei formatori i quali, peraltro, come si è potuto constatare in risposta agli items precedenti, propongono osservazioni aggiuntive e avanzano richieste di precisazioni soprattutto con riguardo alla prima, alla terza e alla quarta area di competenze.

5. I genitori e l'elaborazione del curriculum¹²

In che modo i genitori possono dare il loro contributo alla elaborazione del curriculum? L'item del questionario riservato ai genitori di scuola elementare e media chiedeva di scegliere tra due alternative riportate nella Tav. 20.

Tav. 20 - In che modo i genitori possono dare il loro contributo alla elaborazione del curriculum?

1. Collaborando, insieme ai docenti, alla stesura dei criteri generali della programmazione in base ai quali poi i docenti scelgono gli argomenti (contenuti) e le metodologie educative da inserire nel Piano del percorso formativo annuale

2. Collaborando, insieme ai docenti, alla stesura dei criteri generali della programmazione in base ai quali poi scegliere insieme ad essi gli argomenti (contenuti) e le metodologie educative da inserire nel Piano del percorso formativo annuale

¹² Come si diceva, dato l'esiguo numero di genitori che hanno risposto al sondaggio, le risposte ai quesiti che inseriamo nella presente relazione, vanno intese come indicazioni o suggerimenti da parte di genitori che comunque operano attivamente nelle scuole e nei CFP e possono quindi essere considerati dei "testimoni privilegiati".

Dall'esito complessivo delle risposte si può notare che sono i genitori della scuola superiore a suggerire con più decisione che oltre ai criteri generali anche la scelta dei contenuti e delle metodologie dovrebbe essere condivisa. In questo senso propendono anche quelli della scuola materna. Più incertezza al riguardo è espressa dai genitori della scuola elementare/media.

Per i genitori della FP la stessa domanda era posta in modo più aderente alla natura specifica della proposta educativa dei CFP (cfr. Tav. 21).

Anche in questo caso genitori auspicano che la loro collaborazione non si limiti alla stesura dei criteri generali della programmazione relativa al profilo delle figure professionali, ma che si riferisca anche alla scelta delle competenze e delle metodologie.

Tav. 21 - In che modo i genitori della FP possono dare il loro contributo alla elaborazione del percorso formativo?

1. Collaborando, insieme ai docenti, alla stesura degli aspetti generali relativi al profilo delle figure professionali in base ai quali poi i docenti scelgono le competenze (contenuti) e le metodologie formative da inserire nel Piano del percorso formativo annuale
2. Collaborando, insieme ai docenti, alla stesura degli aspetti generali relativi al profilo delle figure professionali in base ai quali poi definire insieme anche alcune competenze (contenuti) e metodologie formative da inserire nel Piano del percorso formativo

Un altro item chiedeva ai genitori quali argomenti i docenti avrebbero dovuto scegliere *insieme ai genitori*: come illustra la Tav. 22 venivano prospettate tre possibilità di risposta.

Tav. 22 - Quali argomenti (contenuti) i docenti dovrebbero scegliere insieme ai genitori?

1. Alcuni argomenti (contenuti) specifici di cui i genitori sono testimoni diretti: famiglia, coppia, corporeità, sessualità, mondo del lavoro, salute, alimentazione, consumi ecc.
2. Alcuni argomenti (contenuti) di carattere interdisciplinare per educare il bambino a capire che la soluzione di un problema può venire non solo dalle competenze scientifiche, ma anche dalle esperienze di vita.
3. Ambedue i tipi di argomenti

Dall'insieme delle risposte emerge che secondo i genitori ambedue i tipi di argomenti (contenuti) dovrebbero essere scelti insieme. Si evidenzia che i genitori vorrebbero cooperare allo sviluppo non solo di contenuti a cui essi potrebbero dare un contributo come testimoni direttamente coinvolti nell'esperienza familiare e relazionale con il proprio figlio, ma anche a tutte quelle tematiche

trasversale (interdisciplinare) dove si tratta di evidenziare il rapporto tra scienza e sapienza.

IV. Parte Prospettive

L'esito del sondaggio evidenzia come le scuole cattoliche siano già attive e disponibili ad affrontare le questioni relative all'impostazione dei curricoli nella prospettiva del riordino dei cicli e del sistema integrato di istruzione e di formazione. Anche le tematiche pedagogiche e culturali aperte dall'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica (la dimensione religiosa del curricolo e l'allargamento della prospettiva di partecipazione dei diversi soggetti alla sua elaborazione) vengono accolte dai docenti e dai genitori in modo complessivamente positivo.

1. Il programma governativo quinquennale di progressiva attuazione del riordino dei cicli

Certamente l'avvio del riordino dei cicli (con la conseguente revisione dei programmi e dei curricoli) nell'ottica dell'autonomia, coinvolge la scuola cattolica innanzitutto sotto l'aspetto strutturale e organizzativo e in particolare:

- la generalizzazione del servizio della scuola materna;
- l'adeguamento di scuole elementari e medie per la realizzazione di scuole di base;
- la realizzazione di forme di integrazione tra scuole superiori e CFP;
- la realizzazione della Formazione Integrata Superiore.

Ma la riforma dei cicli ha inteso da un lato rafforzare l'unitarietà del sistema di istruzione e di formazione e dall'altro, in connessione con l'introduzione dell'autonomia e della parità, garantire la valorizzazione delle differenti identità pedagogiche e culturali espressa nei POF degli istituti anche in risposta ad una domanda educativa della società civile sempre più diversificata. I risultati dell'indagine confermano che *nella elaborazione dei criteri generali per la riorganizzazione dei curricoli della scuola di base e della scuola secondaria, il programma quinquennale di progressiva attuazione del riordino dei cicli dovrebbe assicurare spazi adeguati non solo all'autonomia delle scuole statali, ma anche alla "piena libertà delle scuole paritarie per quanto concerne l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico".*

In questo contesto sulla base dei risultati dell'indagine e se si considera che:

- esiste una nuova categoria di scuole, quella delle scuole paritarie in particolare quelle private;

- le scuole paritarie private godono di “piena libertà per quanto concerne l’orientamento culturale e l’indirizzo pedagogico-didattico” (cfr. art. 1, c. 3 della Legge n. 67/2000);
- alla scelta dei contenuti è legata l’identità della scuola; sembra evidente che se la *quota* relativa al curriculum obbligatorio riservato alle singole scuole fosse del 15%, sarebbe da ritenere ampiamente insufficiente almeno in riferimento alle scuole paritarie private.

2. L’educazione religiosa: una dimensione essenziale del curriculum

“Il sistema educativo di istruzione e formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali” (art. 1, legge 30/2000). In questo primo articolo della legge quadro sul “riordino dei cicli dell’istruzione” si legittima, viene riconosciuta esplicitamente e riceve trattazione scolastica la dimensione religiosa, integrabile con le altre dimensioni, in particolare intellettuale e spirituale, ma senza identificarsi con queste, senza poterle sostituire, né lasciarsi sostituire.

Anche la scuola cattolica è impegnata a tenere conto di questa prospettiva di fondo del curriculum sulla base delle seguenti motivazioni:

- 1) certamente l’attenzione alla dimensione religiosa è anzitutto attenzione ai prodotti o effetti che da tale dimensione sono generati o ispirati, e quindi viene primariamente svolta in funzione di oggetti culturali (idee, eventi, istituzioni, prassi...) che permeano la materia delle discipline;
- 2) ma vi sono altre ragioni, oltre a quella più prettamente conoscitiva in senso stretto or ora detta, che, proprio nell’ambito della scuola, domanda di essere considerata. Si tratta questa volta non dei saperi (discipline), ma delle *persone che fanno la scuola*, anzitutto gli stessi alunni, ma anche gli stessi docenti, le famiglie e il contesto in cui si profila concretamente la pratica dell’autonomia. Si tratta di tenere presente per un doveroso processo formativo di coscientizzazione critica che la dimensione religiosa è influente la vita, e dunque la mente e il costume degli stessi alunni.

L'esito dell'indagine conferma che l'ispirazione cristiana del curriculum non va cercata esclusivamente in una particolare disciplina o genericamente nell'ambiente della comunità educante, ma in una ispirazione di fondo del curriculum. Per questo motivo va sottolineato come la dimensione religiosa *attraversa più discipline e da ciascuna disciplina*, nella propria ottica, va evidenziata e compresa. Per questo non può essere configurata come disciplina a sé stante. Ciò non toglie l'utilità, anzi la necessità, di momenti di ricerca e dialogo interdisciplinare per evitare doppioni e fare indispensabili momenti di sintesi su contenuti religiosi sovente comuni (ad es. circa la Bibbia, la figura di Cristo, l'identità della Chiesa, i fondamenti dell'etica cristiana...).

3. Contenuti e competenze e integrazione tra scuola e FP

Una programmazione del curriculum per competenze è utile anche ad un ripensamento che riguarda la scelta e l'organizzazione dei contenuti con l'individuazione anche dei nuclei fondanti (disciplinari e interdisciplinari) più significativi e formativi.

Ciò risulta interessante soprattutto per meglio coordinare:

- il passaggio da un livello all'altro del percorso istruttivo (dalla scuola materna alla scuola di base, dalla scuola di base alla scuola secondaria e alla Formazione Professionale);
- la transizione degli ambiti disciplinari alle discipline in forma più integrata;
- la certificazione finale delle competenze;
- la certificazione delle competenze e i possibili passaggi dalla scuola alla Formazione Professionale e al lavoro e viceversa.

L'esito del sondaggio evidenzia che i docenti di scuola cattolica sono consapevoli dell'utilità di una riflessione sul curriculum basata sull'individuazione delle competenze e quindi dei nuclei strutturali (disciplinari e interdisciplinari) fondanti. Le competenze (implicando non solo l'aspetto cognitivo e operativo, ma anche quello affettivo e motivazionale) fanno da ponte tra sapere, saper essere e saper fare. La loro individuazione rende inoltre possibile la loro certificazione.

4. La quota obbligatoria di competenza degli istituti autonomi e delle scuole paritarie

A prescindere da quale sarà la sua ampiezza, si tratta di un'occasione significativa per le singole comunità scolastiche di dare una "curvatura" peculiare al proprio POF. Certamente ogni istituto deciderà in relazione alle peculiari esigenze locali. Le indica-

zioni operative offerte nella seconda parte di questa relazione sono state anche confermate dai risultati del sondaggio pure nella parte dove, riflettendo sul rapporto cultura-vita si è valutato l'apporto alla costruzione del curricolo dei mondi vitali dei genitori, degli studenti e delle forze sociali. In particolare, da parte dei genitori, c'è la consapevolezza di poter dare un apporto specifico alla elaborazione del curricolo. La traduzione operativa richiede l'avvio di forme di sperimentazione che, nel rispetto delle scelte che competono ad ogni comunità locale, le scuole potrebbero intraprendere con l'ausilio delle Associazioni di riferimento e degli organismi unitari che la scuola cattolica si è data: il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica e il Centro Studi per la Scuola Cattolica.

5. Genitori, studenti, forze sociali ed elaborazione del curricolo

È sul versante del rapporto tra cultura e vita che la scuola cattolica dovrebbe approfondire di più il fondamento pedagogico e teorico della propria offerta formativa. Essa dovrebbe considerare come una educazione scolastica e formativa può essere culturalmente significativa quanto più introduce nel curricolo e nel piano della sua offerta formativa una proposta di sintesi tra cultura e vita, coordinando cioè il contributo, nel medesimo impianto progettuale finalizzato all'educazione, dei soggetti portatori di significato (genitori, studenti, forze sociali, comunità cristiana e docenti stessi, in quanto testimoni di valori) accanto a quelli in possesso di specifiche competenze professionali. Anche l'esito dell'indagine incoraggia a intraprendere questa strada di ricerca, di scambio di esperienze e di sperimentazioni. A tale scopo una proposta operativa importante potrebbe consistere nella realizzazione di incontri strutturati e attrezzati tra docenti e genitori nelle singole scuole proprio ai fini della conciliazione epistemologica tra cultura acquisita in una scelta professionale e cultura incorporata in una esperienza di vita.



La rete diocesana delle scuole cattoliche e dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana

a cura della COMMISSIONE EPISCOPALE
PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ

La presente scheda è stata predisposta per fornire ai Vescovi alcune indicazioni fondamentali, utili per aiutare le scuole cattoliche, presenti sul territorio di ogni diocesi, nell'affrontare correttamente la complessa fase di attuazione delle leggi concernenti la riforma scolastica.

La Chiesa in Italia possiede una grande ricchezza di strutture educative e scolastiche. Esse esprimono una vocazione e una capacità di servizio che vanno ben oltre le prestazioni concrete offerte quotidianamente agli alunni e alle famiglie. In questa fase di profondi cambiamenti questo patrimonio, se non viene correttamente guidato e sostenuto, rischia di essere travolto dalle difficoltà di gestione e dal necessario adeguamento alle nuove disposizioni normative in materia scolastica che stanno entrando in vigore.

I suggerimenti qui di seguito indicati illustrano alcuni orientamenti in ordine alle prospettive della riforma e, in particolare, alla necessità di promuovere in ogni diocesi, soprattutto là dove vi è la presenza di più scuole cattoliche, un progetto di coordinamento e la creazione di reti tra diverse istituzioni scolastiche.

1. La prospettiva delle riforme scolastiche

L'applicazione della legge 59/1997 sull'autonomia scolastica, in parte già avviata e, comunque, pienamente in vigore a partire dal corrente anno scolastico, comporta una serie di cambiamenti e di innovazioni che interessano sia gli orientamenti pastorali delle chiese particolari sia la responsabilità degli ordinari diocesani, in particolare per quanto riguarda le scuole cattoliche.

Uno dei regolamenti dell'autonomia, già attuato, ha riguardato la razionalizzazione e il dimensionamento delle scuole statali, presenti sul territorio, in istituti comprensivi, la cui responsabilità è affidata da quest'anno non più ai direttori didattici (per le scuole elementari) e ai presidi (per le scuole medie inferiori e superiori), ma alla nuova figura dei dirigenti scolastici, i quali sono stati preparati a questo compito con appositi corsi di qualificazione.

Gli istituti scolastici autonomi, tra l'altro, possono collegarsi in rete tra loro per realizzare progetti con finalità didattiche, di ricerca, sperimentazione, formazione e aggiornamento. Sono ammesse a far parte della "rete" anche scuole non statali, legalmente riconosciute, e strutture di formazione accreditate.

Inoltre, la legge 30/2000 sul "Riordino dei cicli dell'istruzione" introdurrà la trasformazione degli attuali ordini e gradi di scuola in cicli dell'istruzione. Il nuovo sistema si articola in "scuola per l'infanzia" (dai 3 ai 6 anni), "scuola di base" (dai 6 ai 13 anni) e "scuola secondaria" (dai 13 ai 18 anni). L'obbligo scolastico si conclude a 15 anni, il quadro delle riforme si completa con l'obbligo formativo a 18 anni (art. 68 della legge 144/1999) e con l'istruzione e formazione tecnica superiore (Ifts; art. 69 della legge 144/1999).

A proposito dell'obbligo formativo fino ai 18 anni, c'è da sottolineare come finalmente si sia attribuito un livello di pari dignità al percorso della formazione professionale regionale, quale secondo canale del sistema educativo. La formazione professionale in Italia è svolta soprattutto da Enti di ispirazione cristiana presenti in tutte le regioni, che erogano un servizio insostituibile a favore sia dei giovani che degli adulti.

L'applicazione delle leggi dell'autonomia e del riordino dei cicli dell'istruzione, in particolare l'avvio della scuola di base di durata settennale, richiede anche alle scuole cattoliche un delicato impegno di riorganizzazione della propria presenza sul territorio.

Il Codice di Diritto Canonico, in tema di scuola cattolica, fornisce alcuni orientamenti di fondo che vale la pena di richiamare.

La Chiesa ha il diritto di fondare e dirigere scuole cattoliche di qualsiasi disciplina, genere e grado (can. 800, § 1).

Gli istituti religiosi che hanno la missione specifica dell'educazione, sono invitati ad attuarla fondando proprie scuole con il consenso del Vescovo diocesano (can. 801).

Per scuola cattolica si intende quella che l'autorità ecclesiastica competente o una persona giuridica ecclesiastica pubblica dirige, oppure quella che l'autorità ecclesiastica riconosce come tale con un documento scritto (can. 803, § 1).

Nessuna scuola, benché effettivamente cattolica, porti il nome di scuola cattolica, se non per consenso della competente autorità ecclesiastica (can. 803, § 3).

Ai fini del presente documento, con la dizione scuola cattolica si intendono anche le scuole e i centri di ispirazione cristiana.

2.1. Per attuare correttamente gli orientamenti del Codice di Diritto Canonico, che affida all'Ordinario diocesano un compito specifico in materia di educazione, è necessario elaborare un "pro-

getto diocesano di scuola cattolica” oppure, là dove lo richiedono le circostanze, un “progetto interdiocesano”. Questa scelta ha una evidente giustificazione, anche sotto il profilo pratico e organizzativo, soprattutto nelle diocesi in cui vi è una significativa presenza di scuole cattoliche. Tuttavia il principio va applicato ovunque, sia perché le scuole materne cattoliche sono diffuse capillarmente su tutto il territorio nazionale sia per aiutare le scuole cattoliche a coordinarsi per la corretta attuazione delle riforme e rinforzare i loro legami con la pastorale diocesana.

Il *progetto diocesano*, che peraltro è già stato collaudato positivamente in alcune diocesi, va costruito con la collaborazione delle Congregazioni e Istituti religiosi presenti in diocesi, con le Federazioni delle scuole cattoliche ivi comprese le Federazioni dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

2.2. Oltre che a valorizzare i diversi soggetti e le istituzioni che operano nel campo dell'educazione, il *progetto diocesano*, o *interdiocesano*, diventa uno strumento necessario anche per altri scopi di particolare rilevanza: assicurare una corretta e coordinata distribuzione delle scuole nell'ambito della Chiesa locale; promuovere la loro collaborazione e il raccordo con le parrocchie; garantire la continuità del servizio e il potenziamento dell'offerta formativa, come risposta alle esigenze e alla tipicità della comunità cristiana. Nella prospettiva di offrire un servizio educativo a vantaggio di tutti, il *progetto diocesano* dovrà puntare necessariamente anche a livelli di qualità e di specificità della proposta educativa della scuola cattolica. Per questo andrà assicurata, attraverso iniziative adeguate, una formazione culturale e professionale del personale docente e dirigente, e una piena assunzione di responsabilità da parte dei genitori e degli studenti.

È opportuno che questo tema sia approfondito nelle Conferenze Episcopali Regionali, onde maturare una linea comune, considerando anche le nuove competenze delle Regioni e degli Enti locali in materia scolastica.

3. Orientamenti operativi per l'attivazione delle riforme

La nuova struttura scolastica introduce radicali cambiamenti, che possono arrecare comprensibili disagi nei prossimi anni. Per affrontare questo passaggio si raccomanda ai gestori, al personale dirigente e docente di prestare la massima attenzione agli orientamenti generali, che di volta in volta verranno forniti dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, e agli indirizzi più specifici indicati dalle singole associazioni della scuola cattolica (FIDAE, FISM, CONFAP, AGIDAE).

Gli orientamenti che verranno resi noti, consentiranno di realizzare un “progetto diocesano” e illumineranno le scelte delle singole scuole.

3.1. *Le scuole materne.* Per quanto riguarda le scuole materne autonome di ispirazione cristiana, è necessario sostenere l'organizzazione efficiente e funzionale delle varie FISM provinciali e regionali, allo scopo di affrontare adeguatamente i problemi posti dalla nuova normativa sulla parità scolastica. È urgente che in ogni diocesi si verifichi concretamente:

- la presenza delle scuole materne autonome di ispirazione cristiana esistenti sul territorio, secondo la specifica fisionomia di ciascuna (a gestione parrocchiale, religiosa, privata, ecc.);
- il raccordo con il consiglio provinciale della FISM;
- la presenza di un consulente ecclesiastico provinciale (espressamente previsto dallo statuto della FISM).

3.2. *Gli altri ordini di scuola cattolica.* La situazione attuale della scuola cattolica, distribuita per ordini e gradi su tutto il territorio nazionale, risulta dal seguente prospetto:

N.	Tipo di scuola	Sigla	N. Scuole	Tot.
1	Elementari + Medie	EM	n. 193	
2	Elementari + Medie + Superiori	EMS	n. 241	434
3	Solo Scuole Elementari	E	n. 601	
4	Elementari + Superiori	ES	n. 27	628
5	Solo Scuole Medie	M	n. 87	
6	Medie + Superiori	MS	n. 141	228
7	Solo Superiori	S	n. 174	174
			Totale	1464

L'attivazione delle riforme richiede a ciascun gestore di scuola cattolica di ipotizzare le possibili soluzioni da adottare¹:

- a) gli istituti che attualmente gestiscono solo le scuole elementari e le elementari più le superiori, se hanno disponibilità di locali (solo 2 aule in più, oltre le 5 già in uso), potrebbero risolvere facilmente il problema attuando il ciclo di base e passando da 5 a 7 classi in funzione (a parte, s'intende, le classi con più sezioni, per le quali il problema potrebbe essere di più difficile soluzione, a meno che non si riducano le sezioni); ci sarebbe comunque da provvedere anche alle strutture aggiuntive (per laboratori, attrezzature sportive, ecc);
- b) gli istituti che gestiscono le scuole medie e le medie superiori, senza la compresenza delle scuole elementari, se intendono istituire la scuola di base (7 classi), devono disporre di 4 aule (per le prime 4 classi), dei relativi alunni e del personale qualificato.

¹ Le presenti considerazioni si riferiscono esclusivamente ai problemi connessi con le *disponibilità logistiche* delle scuole cattoliche, senza entrare in merito a quelli relativi al personale docente/dirigente, alla didattica, ai laboratori e alle altre strutture necessarie per una istituzione scolastica.

- c) prima di definire le scelte da attuarsi, va verificata l'incidenza che un eventuale "allargamento" di attività scolastica potrebbe avere nei riguardi di altre scuole cattoliche viciniori, con le quali, comunque, è indispensabile un apposito dialogo costruttivo, secondo gli orientamenti adottati dal "progetto diocesano";
- d) nel caso non fosse ipotizzabile attuare le soluzioni sopra indicate, è auspicabile che le scuole cattoliche si rendano disponibili ad altri percorsi possibili all'interno della linea dell'autonomia: la costituzione di una *nuova realtà scolastica*, frutto di accordi tra rispettivi gestori, all'interno di un progetto diocesano.

In questa prospettiva potremmo avere le seguenti ipotesi di soluzione:

* *costituzione di un'unica realtà gestionale tramite consorzio o altra forma associativa*, attraverso la quale due enti diversi concordano di svolgere un'unica attività scolastica (la scuola di base) affidandone la direzione alla stessa persona, *ma in due strutture scolastiche separate*, rispettivamente idonee alle attività dei primi 5 anni e degli ultimi 2. In questo caso *il nuovo ente giuridico sarà responsabile dell'intera gestione*, come oggi avviene con le cooperative, fondazioni...;

* *cessione dell'attività scolastica da parte di uno dei due gestori all'altro*, in modo da unificare sotto la *piena responsabilità di un solo ente* la gestione della scuola di base collocata in due segmenti logistici separati.



er un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Sintesi della "Carta di impegni programmatici"

Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica
Centro Studi per la Scuola Cattolica

La scuola cattolica rende pubblica questa *carta d'impegni programmatici* per presentare se stessa, ciò che intende essere e come intende operare per il rinnovamento scolastico e per la qualificazione del servizio culturale da offrire alle nuove generazioni.

Essa non è riservata ai soli cattolici, pur essendo dichiaratamente configurata secondo la prospettiva dell'ispirazione cristiana, ma si apre a quanti mostrano di apprezzare e condividere una proposta educativa qualificata, offrendo così un servizio di pubblico interesse anche a garanzia del pluralismo culturale ed educativo del nostro Paese.

Nel pubblicare questa *carta d'impegni programmatici* la scuola cattolica è consapevole di rivolgersi sia alla società civile, sia alla comunità ecclesiale, augurandosi che siano proficui il dialogo e il confronto

- con la *comunità civile* e con quanti operano nella scuola, per individuare le linee comuni di un servizio scolastico veramente teso alla promozione umana;
- con la *comunità ecclesiale*, per far sì che la scuola cattolica diventi davvero frontiera avanzata della preoccupazione educativa della Chiesa italiana e delle chiese locali.

La proposta
educativa
della Scuola
Cattolica

Nel momento in cui l'autonomia segna il passaggio da una scuola prevalentemente statale e centralizzata ad una scuola della società civile che riconosce e valorizza, secondo il principio di sussidiarietà, l'apporto di tutti i soggetti, la scuola cattolica offre il suo servizio con la piena consapevolezza della sua identità sociale, culturale ed ecclesiale: una scuola che si qualifica sempre di più come soggetto sociale al servizio di tutti gli alunni e delle famiglie, attraverso l'offerta di un valido progetto formativo, specifico nel suo riferimento al Vangelo, aperto nei contenuti e negli obiettivi educativi e culturali.

Il primo impegno che la scuola cattolica intende attuare nei prossimi anni, nell'ambito dell'autonomia, è una piena e responsabile *valorizzazione di tutti i soggetti sociali* interessati: una "scuola a servizio della società civile" chiama infatti tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo ad assumersi le proprie specifiche responsabilità.

Gli alunni

Partendo dall'ascolto della "domanda educativa" degli studenti delle scuole e degli allievi dei centri di formazione, la scuola cattolica si impegna a far crescere la loro partecipazione e collaborazione, non solo attraverso gli Organi Collegiali, ma anche attraverso forme associative e iniziative comuni, aperte ai loro coetanei di altre scuole.

Poiché la scuola cattolica non è riservata ai soli cattolici, ma si apre a tutti gli alunni, le cui famiglie o loro stessi intendono usufruire della sua proposta formativa, è disponibile al dialogo interculturale; essa, comunque, intende esprimere una sua preferenza, connessa con la tradizionale dimensione di "popolarità": *l'attenzione ai soggetti marginali e agli esclusi del sistema.*

I genitori

Il ruolo proprio e originario dei genitori nella comunità educativa della scuola cattolica è duplice: in quanto *soggetti che contribuiscono a costituire in essere le scuole stesse*, essi sono chiamati anche a dare il loro apporto in ordine alla gestione delle scuole e alla presenza educativa in esse; in quanto *soggetti adulti che hanno acquisito una esperienza di vita*, forniscono un contributo qualificante alla elaborazione del progetto culturale ed educativo della scuola stessa.

I docenti e i dirigenti

Tutti i docenti, religiosi e laici, nella comunità educativa sono corresponsabili sul piano delle scelte e delle decisioni educative (piano dell'offerta formativa, POF), non solo su quello della didattica. Ad essi è affidato anche il compito di far passare i valori ispirati al Vangelo.

Il *personale direttivo* (religioso o laico), come coordinatore dell'attività educativa e didattica, è l'interprete delle motivazioni ideali, animatore dell'offerta formativa e responsabile ultimo della realizzazione del progetto educativo/formativo della scuola/centro di formazione professionale.

Le altre scuole del territorio, la comunità civile, la comunità ecclesiale

Nel contesto dei recenti orientamenti normativi anche la scuola cattolica assicura la sua *presenza nel territorio* attraverso il

dialogo e la collaborazione attiva con le altre scuole (statali e non statali), con gli Enti locali, con le diverse agenzie culturali e sociali.

In particolare: la presenza delle *scuole materne* e segnatamente di quelle direttamente promosse da comunità parrocchiali è un significativo esempio di servizio e di impegno educativo diretto della Chiesa nel campo dell'educazione inteso come "luogo di formazione umana e cristiana pensato dalla comunità ecclesiale per i propri bambini e offerto poi a tutte le famiglie, in un inserimento pieno e dinamico nella vita e nelle tradizioni del territorio" (*La scuola cattolica oggi in Italia*, 53).

L'originalità culturale della scuola cattolica è costituita dalla sua proposta di un sapere per la vita basato sulla sintesi tra *cultura, fede e vita*.

La sua progettualità formativa si caratterizza così per una continua interazione tra *sapere scientifico e mondi vitali*, in cui tutte le componenti culturali, a cui la comunità scolastica fa riferimento per qualificare la propria identità formativa, sono coinvolte in quanto portatrici di valori, credenze e tradizioni.

L'educazione religiosa vi è introdotta sia come insegnamento scolastico della religione sia come risposta al problema del senso ultimo della vita. L'interazione tra fede e cultura arricchisce così la razionalità critica, la quale, provocata dalla fede, si apre a cogliere la sostanza della realtà più esaustivamente, contribuendo alla maturazione personale e professionale dei giovani.

Accanto agli aspetti più propriamente *umanistici e personalistici* della formazione, senza i quali sarebbe impossibile progettare "interventi di educazione, formazione ed istruzione mirati allo sviluppo della persona umana", (come afferma l'art. 1 del *Regolamento sull'autonomia scolastica*) nella progettazione del percorso scolastico entrano in gioco, con il loro peso specifico, anche le professioni e il lavoro.

Anzi, essi hanno senz'altro in sé una valenza formativa e culturale, come testimonia anche la ricca e feconda esperienza dei *centri di formazione professionale*, che costituiscono un'espressione ed una componente assai rilevante della scuola cattolica. Il lavoro manuale, infatti, non è solo produttivo di beni economici, ma anche di criteri di giudizio sulla vita e sulla storia. È una cultura che scaturisce *dal* lavoro (oltre che *del* lavoro e *sul* lavoro). Ecco perché l'educazione cattolica ritiene i centri di formazione professionale non copia sbiadita della più forte e diffusa educazione scolastica, ma il luogo dove si può costruire un progetto educativo originale.

Le riforme in corso

L'art. 21 della legge Bassanini, n.59/97, e i Regolamenti attuativi hanno segnato un passo molto significativo verso la realizzazione dell'*autonomia* degli istituti nel sistema scolastico del nostro Paese. La legge e il regolamento sollecitano il potenziamento dell'autogoverno delle singole strutture formative.

L'approvazione della *legge sulla parità*, anche se è solo un primo passo verso questo diritto di libertà, consente alla scuola cattolica di collocarsi, come parte originale, nel sistema nazionale dell'istruzione col pieno riconoscimento del suo pubblico servizio.

In questo nuovo contesto, con l'elaborazione del proprio POF, si rende esplicita l'*identità* dell'orientamento educativo della scuola cattolica all'interno delle riforme.

La legge sul riordino dei cicli ridisegna l'architettura complessiva del sistema di istruzione e di formazione, conferendogli una nuova organicità e unitarietà con effetti positivi per quanto riguarda la *continuità* dell'offerta educativa e la coerenza del suo percorso. Anche l'*elevazione dell'obbligo* scolastico e l'introduzione dell'*obbligo formativo* possono contribuire alla crescita dei livelli educativi di base e alla riduzione della dispersione, soprattutto nel biennio della scuola secondaria.

In particolare la scuola cattolica è impegnata:

- a potenziare, nella formazione della *scuola di base*, le valenze specifiche delle attuali scuole elementari e medie nel rispetto sia delle esigenze evolutive degli alunni, sia delle competenze specifiche dei docenti;
- a conservare, nella riforma della *scuola secondaria*, il tradizionale carattere umanistico, che finora ne ha contraddistinto i vari indirizzi per l'impegno volto alla formazione complessiva della persona, integrando i curricoli secondo un piano di offerta formativa coerente;
- a sviluppare il biennio della secondaria (gruppo di età 13-15 anni) in rapporto con la formazione professionale. Per questo si impegna nella creazione di canali formativi successivi all'obbligo scolastico (formazione professionale iniziale e superiore) dove siano presenti percorsi alternativi rispetto a quelli scolastici, tali da consentire a ragazzi, giovani ed adulti una effettiva libertà di scelta; e nella creazione di un sistema di "passerelle" sia sul piano strutturale che su quello dei contenuti curriculari (crediti formativi) che consenta il transito degli alunni tra la scuola, la formazione professionale e il mondo del lavoro.

La Scuola Cattolica
come soggetto
ecclesiale

Le persone che lavorano nella scuola non derivano tutta la loro funzione educativa esclusivamente dalla propria scelta professionale, ma il loro servizio viene considerato dalla Chiesa come un "ministero", radicato in una vocazione e nella comune responsabilità battesimale.

Nella scuola cattolica, riconosciuta come *soggetto ecclesiale*, questa missione diventa parte integrante della pastorale organica della Chiesa.

Attraverso la scuola cattolica la comunità cristiana può offrire un servizio a vantaggio degli strati più deboli, consistente in una formazione culturale e professionale di base, e promuovere personalità complete, capaci di assumere responsabilità in ambito familiare, professionale, sociale e civile.

Il vescovo diocesano, che è il punto di riferimento della pastorale della scuola sul territorio, nel rispetto e nella valorizzazione dei diversi soggetti e istituzioni che operano nel campo dell'educazione, dovrà assicurare una corretta e coordinata distribuzione delle scuole nell'ambito della chiesa locale, la loro collaborazione e il raccordo con le parrocchie, la continuità del servizio e il potenziamento dell'offerta formativa, come risposta alle esigenze e alla tipicità della comunità cristiana.

Conclusione

La scuola cattolica, con questa *carta d'impegni programmatici*, alimenta la speranza che anche attraverso di essa maturi in molti, nella Chiesa e nella società, la consapevolezza, il bisogno e il desiderio di "stare" nella scuola con pazienza, con fiducia, con amore preventivo, ma anche con aumentata e rinnovata competenza di fronte all'urgenza delle sfide educative.

Nonostante il permanere di condizioni difficili e anche precarie in cui si trova a operare, la scuola cattolica, tracciando un *progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*, raccoglie l'invito rivolto dal Santo Padre nel suo discorso al termine dell'Assemblea Nazionale (30.10.99) a guardare avanti, ad "[...] andare oltre con coraggio" e "con un forte impegno reciproco, perché la scuola cattolica possa corrispondere sempre meglio alla propria vocazione e vedere riconosciuto il posto che le spetta nella vita civile dell'Italia".

Roma, 15 ottobre 2000

