

## **Sesto Rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC). Dirigere e coordinare le scuole. Scuola cattolica in Italia.**

GUGLIELMO MALIZIA

In questa sua nuova fatica il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC)<sup>1</sup> sintetizza il suo *primo sessennio* di vita ufficiale. Il filo conduttore del lavoro del CSSC è stato il seguente: la ricerca sulla natura e sulle funzioni specifiche dei vari soggetti costituenti la scuola cattolica in quanto espressione della comunità cristiana, e quindi sulla pluralità dei carismi come sua risorsa educativa specifica.

L'occasione immediata di questo VI rapporto è stata la attuazione nel 2003-04 del primo *Corso di formazione per il personale direttivo di Scuole Cattoliche*. Il Corso è stato realizzato, su finanziamento del MIUR, dall'Università cattolica di Milano con la collaborazione del CSSC, della FIDAE, della FISM, dell'Istituto Superiore internazionale salesiano di Ricerca Educativa di Venezia e della Libera Università Maria SS. Assunta di Roma. L'iniziativa ha coinvolto 570 tra direttori/rici e presidi di scuole cattoliche dell'infanzia, elementari, medie e superiori della FISM e della FIDAE di tutta l'Italia ed è stata ripresa per il 2004-05 relativamente a 390 dirigenti.

Il volume si articola *in tre parti*.

*La prima* delinea i contorni delle figure coinvolte. Il quadro di riferimento è costituito dall'evoluzione delle funzioni direttive. Su tale sfondo si descrivono le figure del coordinatore delle attività educative e didattiche nelle scuole dell'infanzia della FISM, dei direttori e presidi delle scuole FIDAE e dei *direttori dei centri di formazione professionale*.

---

<sup>1</sup> CSSC, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, Brescia, La scuola, pp. 400.

*La seconda parte* è dedicata a illustrare le competenze che un progetto di formazione dovrebbe fornire al personale direttivo. Si tratta delle competenze pedagogiche, di quelle giuridiche, di quelle in tema di autonomia, di progettazione e valutazione, di gestione delle risorse umane, di conduzione specifica di una scuola cattolica e di uso delle nuove tecnologie.

*La parte terza* è dedicata agli approfondimenti e alle prospettive. Un tema è costituito dalla riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione del nostro Paese; un altro è offerto dal confronto con e tra le varie componenti di scuola cattolica; un terzo è dato dalla presentazione di una diversa esperienza di formazione dei dirigenti; infine si propone una visione in prospettiva comparata della condizione del dirigente di scuola cattolica in Europa.

*Le conclusioni generali* contengono una sintesi ordinata dei numerosi contenuti esposti e forniscono linee prospettiche di azione.

Dopo questa prima presentazione sintetica, mi permetto di spendere qualche parola sulle *conclusioni più significative* del rapporto

## **1. IL DIRIGENTE DI SCUOLA CATTOLICA E LA COMUNITÀ DI FEDE**

Come premessa va rilevato un elemento di *differenziazione* tra il personale direttivo della scuola cattolica e il dirigente di scuola statale, nel senso che alcuni compiti propri della funzione burocratico-amministrativa nella scuola cattolica vengono svolti, in genere, da altre persone (rappresentante legale dell'Ente gestore, amministratore-economista, ecc.), liberando così il suo personale direttivo da notevoli responsabilità, che, anche se importanti, sembrano tuttavia "diverse", a tutto vantaggio della funzione "primaria", quella cioè, che si pone sul versante dell'animazione formativa. Questo compito assume una particolare importanza nella scuola cattolica data la sua natura specifica, ma non solo in essa, tenuto conto che l'obiettivo fondamentale della scuola, secondo la concezione attuale della sua funzione, non è tanto quello della semplice trasmissione di nozioni, ma quello della formazione di persone capaci di inserirsi adeguatamente nella società con il contributo delle proprie doti e del proprio lavoro.

In tale prospettiva il dirigente di scuola cattolica viene ad assumere anche queste *caratteristiche* che esprimono la sua responsabilità verso la *comunità di fede* da cui deriva la scuola cattolica.

- a) La funzione dirigenziale non è solo scelta professionale, ma è anche vocazione e cioè dono gratuito da parte di Dio e perciò possibilità di esercitare nella scuola un impegno "quasi sacramentale" espressione della natura di Dio.
- b) La funzione dirigenziale è anche "ministero" e cioè compito da parte della Chiesa in ordine alla salvezza.
- c) La funzione dirigenziale assume anche un compito evolutivo rispetto al carisma del Fondatore perché diventa impegno per farlo passare da ele-

mento costitutivo di un'appartenenza ad elemento specifico di fare cultura critica nella scuola.

- d) La funzione dirigenziale, proprio perché la scuola cattolica intende rendere presenti i contributi educativi di tutti i soggetti, assume il compito di valorizzare in termini specificamente scolastici tali contributi anche trasformando gli apporti di esperienza provenienti dalle biografie dei vari soggetti in elemento di cultura sistematica e riflessa usabile nella scuola.
- e) In questo contesto particolare importanza viene ad assumere la promozione della presenza educativa dei genitori e della capacità del lavoro di essere elemento del progetto nella scuola.

In sostanza la scuola cattolica mira al significato della vita e non solo all'organizzazione dei suoi elementi e ritiene l'esistenza più mistero da vivere che problema da capire.

## 2. UNICITÀ DI RUOLO E DIVERSITÀ DI FIGURE

Nella scuola cattolica il personale direttivo viene così a trovarsi in una posizione peculiare. Sgravato delle responsabilità gestionali ed amministrative, pertinenti al gestore in quanto soggetto giuridico, gli viene richiesto di concentrarsi sulle persone e sui processi, svolgendo un'azione che potremmo definire di "management dei significati", operando a favore del delinearsi di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti. La scuola cattolica verrebbe così a configurarsi come "scuola dei significati", in cui i vari soggetti sono portatori di senso per la vita attraverso la loro specifica professionalità: il gestore è portatore del "significato finale" che una educazione potrebbe assumere e quindi il dirigente diventa gestore delle mediazioni culturali perché tutto questo assuma e mantenga natura scolastica.

Inoltre, nel coordinatore didattico, nel direttore, nel preside di una scuola cattolica riscontriamo il medesimo impegno sul piano educativo-animazionale. Più in particolare questo comprende:

- a) il compito del *coordinamento pedagogico-didattico*, che il dirigente scolastico deve svolgere nei riguardi del personale docente, promovendo adeguate forme di aggiornamento e stimolando la collegialità come normale prassi didattico-educativa;
- b) il compito di *stimolare i processi innovativi di carattere didattico, pedagogico e contenutistico*, che agevolino l'adeguamento delle discipline e delle attività scolastiche con le esigenze di continua trasformazione della società;
- c) il compito *relazionale*, che promuove ed anima una prassi autenticamente comunitaria all'interno della scuola e nel CFP, tra scuola/CFP e comunità ecclesiale, di cui la scuola cattolica è espressione diretta, e comunità civile, nella quale è inserita come elemento qualificato di formazione sociale;

- d) il compito di *rappresentanza della scuola* nei suoi valori e significati culturali e spirituali con la ricchezza propria di ogni istituzione.

In aggiunta, il compito del personale direttivo trova uno dei momenti più impegnativi e qualificanti nell'animare con competenza e discrezione la comunità scolastica (docenti, genitori e alunni) per l'elaborazione e l'attuazione del "progetto educativo".

Nell'ambito di questa prospettiva globale della scuola cattolica la *FISM* (Federazione Italiana Scuole Materne) ha ritenuto opportuno ridefinire ulteriormente, esplicitandone ruoli e funzioni, le competenze delle due figure fondamentali operanti a livello "dirigenziale" presso ogni singola unità scolastica: quella del legale rappresentante dell'Ente gestore e quella del coordinatore delle attività educative e didattiche dallo stesso designato. Ad ulteriore chiarimento, va precisato che il quadro d'insieme relativo al coordinamento nel "sistema FISM" risulta articolato su due direttive di fondo: una riguarda la singola unità scolastica, la seconda è riferita ad una dimensione più ampia che configura la strutturazione di vere e proprie reti di scuole sull'intero territorio di ogni provincia.

Nella *FP* il direttore è la figura responsabile del CFP, garantisce la coesione con gli indirizzi dell'Ente, presidia attraverso il *team* direttivo l'attività del Centro in tutti i suoi aspetti, curando in modo particolare le relazioni esterne ed il clima interno. Le sue competenze chiave sono:

- a) presidio del territorio e delle relazioni sociali;
- b) gestione delle dinamiche proprie dell'organismo formativo;
- c) gestione delle risorse;
- d) presidio dell'area giuridico-finanziaria e contrattualistica;
- e) gestione delle informazioni, cura del clima organizzativo e della coesione con la carta dei valori ed il progetto formativo dell'Ente;
- f) gestione delle risorse umane, attribuzione di incarichi e presidio del *team*;
- g) pianificazione e programmazione;
- h) indirizzo, controllo e valutazione della qualità.

### 3. LE FUNZIONI E I REQUISITI

Globalmente sono state indicate *cinque* possibili funzioni che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio scolastico di qualità:

- a) la funzione tecnica;
- b) la funzione di gestione delle relazioni umane;
- c) la funzione educativa;
- d) la funzione simbolica;
- e) la funzione culturale.

In relazione ai requisiti ricordiamo le qualità che i documenti della Chiesa indicano come indispensabili per tutti gli operatori scolastici della

scuola cattolica, e soprattutto per il personale direttivo: la "scelta di fede" che, orientando e alimentando tutto il servizio professionale, diventa testimonianza cristiana; la "disponibilità al ruolo educativo" secondo l'identità e il progetto propri della scuola cattolica; la "competenza professionale" di tipo culturale, didattico e organizzativo, all'interno della quale oggi acquista particolare importanza la capacità di programmazione, personale e collegiale.

Qui non si intende parlare del dirigente solo come di un professionista bensì anche dell'educatore, del formatore di uomini. Per l'educatore cattolico che opera nella scuola cattolica la consapevolezza della missione ecclesiale della scuola e del suo progetto educativo conferiscono alla sua professionalità caratteristiche specifiche in rapporto a quanto si è detto nella prima sezione: l'articolazione del rapporto fede-cultura-vita, il particolare significato pedagogico e teologico della comunità educante e il valore ecclesiale del suo servizio.

#### **4. IL PROGETTO "DIRIGERE LE SCUOLE CATTOLICHE NEL SISTEMA DELLE AUTONOMIE"**

Da quanto detto fin qui risulta come non sia possibile formare a tali funzioni e professionalità dirigenziali se non con uno sviluppo tematico-contenutistico "in divenire". Non si può dunque proporre un profilo ben identificato e definitivo: piuttosto, si deve attivare un cammino di educazione comune e di autoeducazione personale in ciascuno. In un certo senso, bisogna far confrontare le persone con pensieri, teorie, esperienze anche in ambiti diversi dal proprio, costruendo progressivamente una coscienza professionale, una percezione dei ruoli, una interpretazione della funzione non date come scontate, ma proposte come da riconoscere sì, ma anche in buona misura da "inventare".

Nella formazione di questo personale si tratta innanzitutto di operare con *adulti* in situazione professionale, ben distanti dalle realtà cui guardano i tradizionali modelli scolastici ed universitari, fondati sulla trasmissione di saperi, all'interno di un rapporto asimmetrico maestro-alunno che si esplica tramite la trasmissione di contenuti. In realtà, qui il dirigente si qualifica proprio per il possesso di una propria identità culturale, un certo profilo professionale, anche se non sempre completamente definito, così come non è affatto estraneo ai contenuti che gli vengono proposti: per lo più ne ha una qualche esperienza, sulla quale magari si è già esercitato a riflettere, ad interpretare. La formazione allora si qualifica come *in-set*, in situazione, e la formazione veicolata dal progetto in *auto-formazione*, con un protagonismo del partecipante adulto che non si può avere nell'attività formativa pre-professionale esercitata nei confronti dei giovani.

In breve le caratteristiche del progetto si possono sintetizzare nei punti seguenti.

- a) Inserimento nell'esperienza pregressa
- b) Riscoperta del senso originario degli stereotipi
- c) Proposta di forme di rivisitazione innovativa della cultura acquisita
- d) Induzione di nuove riflessioni a partire da punti di vista diversi, magari non usuali
- e) Circolazione delle competenze possedute
- f) Enfaticizzazione dell'intelligenza relazionale.

Da considerazioni come quelle fatte sopra occorre trarre delle conseguenze sul piano delle *strategie formative*. In particolare, si possono prendere in considerazione l'idea di *incontro*, quella di *responsabilità* e quella di *cooperazione*, tutte in vario modo originate dalla identificazione di condizioni e caratteristiche della formazione di adulti in situazione professionale.

In conclusione, dal corso di formazione del personale direttivo di scuola cattolica è emerso con forza ciò che sarebbe già ovvio per se stesso: l'esito della riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione professionale, come tutto in educazione, dipenderà dai processi concreti che i vari soggetti della scuola, ognuno secondo la propria specificità, sapranno mettere in atto nella quotidianità della educazione scolastica, e dal coordinamento che il dirigente saprà realizzare fra questi.

SALVUCCI L. (a cura di), *Le due anime della Riforma della scuola. Nuovi curricoli e nuovi saperi*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 190.

Nella Riforma Moratti trova compimento, tra l'altro, una trasformazione significativa del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione. La Riforma Berlinguer/De Mauro aveva già realizzato il passaggio dalla logica dei programmi a quella del curricolo, cioè dalla centralità del Ministero alla progettualità della scuola e dei docenti; la legge n. 53/2003 porta in primo piano il principio della personale responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie mediante l'introduzione dei piani di studio personalizzati.

Il tratto distintivo dei programmi era l'idea dell'applicazione. Il Ministero emanava centralisticamente i suoi testi e alla scuola e ai docenti era attribuito il compito di svolgerli diligentemente e in maniera uniforme in tutte le classi e di adeguarsi scrupolosamente alle loro indicazioni. L'atteggiamento che viene esigito dagli insegnanti è quello impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. E sono le indicazioni dei programmi a prevalere sulle esigenze degli alunni.

Con le indicazioni curriculari in particolare della Riforma Berlinguer/De Mauro, il Ministero fornisce valori e vincoli nazionali e a ogni scuola è attribuito il compito di interpretarli e adattarli autonomamente alle esigenze specifiche del proprio contesto educativo. Pertanto, i docenti sono chiamati a concretizzare gli orientamenti nazionali in modo creativo attraverso la progettazione del Piano dell'Offerta Formativa. In questa operazione, può capitare che gli insegnanti e le scuole non coinvolgano i giovani e i genitori che, pertanto, restano dei destinatari, non assurgano cioè a protagonisti della co-costruzione del curricolo.

Questo non dovrebbe essere più possibile con la Riforma Moratti. I piani di studio personalizzati segnano una svolta di mentalità, il riconoscimento effettivo della centralità dell'allievo. Ovviamente non vengono aboliti i valori e vincoli nazionali che tutti devono osservare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare. Rimane anche il principio della progettualità della scuola e dei docenti che devono delineare itinerari educativi, ma viene affermata con decisione l'idea della personale responsabilità educativa degli allievi, dei genitori e del contesto territoriale nello sceglierli, nel percorrerli e soprattutto nel costruirli insieme, in un dialogo costante.

Le due anime della riforma della scuola di cui parla il titolo del libro sono quelle del riordino dei cicli di Berlinguer/De Mauro, approvato ma non attuato, e quella nota come proposta Bertagna, divenuta, con alcune modifiche, Riforma Moratti. Il volume costituisce occasione di un utile confronto tra le due prospettive, anche se non mi sembra che si sia arrivati ad una piena circolarità costruttiva tra le due posizioni.

G. MALIZIA

PELLERREY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, pp. 287.

Il testo è meritevole di attenzione per due ordini di ragioni. Innanzitutto per l'argomento, che è ancora poco diffuso e poco sperimentato in Italia. In secondo luogo per l'A., che ha presentato, già nel 1996, una prima sistematica proposta di utilizzazione di questa metodologia di lavoro con la pubblicazione *Valutare nella formazione professionale* (Trento, Provincia Auto-

noma di Trento, 1996), frutto di una ricerca intervento sul sistema di valutazione nella formazione professionale trentina.

Con il presente volume, l'A. si prefigge di presentare al lettore una proposta di valutazione e di certificazione delle competenze fattibile e chiara ed avanza anche proposte per valorizzare il cosiddetto "portfolio delle competenze individuali". L'argomento è di estrema attualità, dal momento che gli orientamenti della riforma del sistema educativo nel suo complesso, e recenti normative, hanno introdotto anche in Italia un insegnamento basato sull'acquisizione delle competenze, rendendo, di conseguenza, l'uso del *portfolio* delle competenze individuali lo strumento di valutazione più coerente con tale impostazione.

L'argomento, suddiviso in due temi strettamente connessi, competenza e *portfolio*, è sviluppato in nove capitoli, preceduti da una articolata introduzione.

I primi quattro capitoli affrontano il tema della "competenza" negli aspetti di sviluppo storico, di nucleo concettuale di base (comparato anche alle varie definizioni che compaiono nei documenti internazionali, soprattutto riferiti al mondo scolastico) e di componenti fondamentali.

Il quinto capitolo, che espone alcuni dei metodi di accertamento delle competenze, fa da cerniera al problema successivo, la costruzione del *portfolio* delle competenze individuali, oggetto del capitolo sesto.

L'A., consapevole delle notevoli differenze e incertezze che emergono tuttora in questo campo, dedica alcuni dei capitoli successivi alla presentazione di modelli, proposte ed esempi desunti da sperimentazioni sia in ambito scolastico che formativo.

Il quadro espositivo si completa con la indicazione del possibile ruolo che il *portfolio* delle competenze individuali può e deve avere nei processi di orientamento che vede la persona impegnata a progettare la propria vita anche in ambito professionale, oltre che formativo.

Il volume si chiude con una conclusione, un'appendice (che riporta una griglia per la autovalutazione delle competenze linguistiche proposta dal Consiglio d'Europa) e una ricca bibliografia.

Sono ampiamente condivisibili le conclusioni dell'A. quando afferma che tutta l'impostazione descritta nel volume non "garantisce per sé la qualità dell'azione educativa scolastica. Quest'ultima, come ben sappiamo, dipende dalla qualità professionale dei docenti e dal loro senso di responsabilità nei riguardi degli studenti, delle loro famiglie e dell'intera comunità locale e nazionale. Certo, lo spostamento di attenzione dal sapere e saper fare al saper agire implica una visione antropologica ed epistemologica assai impegnativa" (p. 15).

Il volume è ricco di schemi, tavole, schede e accorgimenti grafici che, insieme alla semplicità del linguaggio adottato, agevolano la lettura e la comprensione dei complessi concetti affrontati.

In questo momento di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, la presente pubblicazione costituisce un valido stimolo per il dibattito – che coinvolge le Amministrazioni pubbliche – volto alla chiarificazione (necessaria e urgente, soprattutto per l'impostazione del secondo ciclo) della distinzione tra "Portfolio delle competenze individuali" e "Libretto formativo del cittadino", onde evitare sovrapposizioni sia normative che di pratiche valutative. Data l'estrema attualità dei contenuti, inoltre, se ne consiglia la lettura a tutti coloro che sono coinvolti nella impostazione e gestione dei processi educativi (in primo luogo, tutor, progettisti, insegnanti, formatori), ma anche a quanti sono interessati a conoscere come sta cambiando il sistema educativo italiano.

Mario TONINI

Nel precedente numero di "Rassegna CNOS", è stato scritto che i percorsi triennali del Veneto sono a titolarità della scuola, invece che a titolarità del CFP ("Rassegna CNOS", 3 (2004), 91). Ci scusiamo con i lettori per l'errore.