

Nuove professionalità per la scuola cattolica. Il contributo del monitoraggio della qualità nelle scuole Fidae

Sergio Cicatelli

1. Le premesse

A chiunque lavori nella scuola – sia essa statale o non statale – si richiede oggi una professionalità sempre più elevata ed una molteplicità di competenze. Parlare di professionalità vuol dire attribuire a qualcuno un ruolo di professionista, cioè di persona in grado di interpretare la realtà ed interagire con essa in maniera originale ed efficace, risolvendo i problemi che pone e proponendosi come guida per orientarne lo sviluppo.

I profili di uscita dei nostri studenti sono sempre più ambiziosi e puntano alla maturazione di competenze che non possono formarsi pienamente se non con il contributo di una scuola di qualità. E dato che le scuole le fanno le persone, per formare alunni competenti occorrono docenti e coordinatori ancora più competenti.

Il punto di partenza è ovviamente la competenza didattico-educativa, ma non ci si può fermare a questo livello, che è il requisito minimo di chiunque insegni in una scuola. Occorre avere anche una competenza sistemica, cioè relativa alla capacità di collocare la propria azione individuale in un sistema che ormai ha acquistato proporzioni sempre più vaste: la scuola, la società, l'Italia, l'Europa, il mondo. E per una scuola cattolica in questo elenco di contesti di riferimento deve trovare spazio anche la Chiesa, per non compromettere la sua specifica identità e il valore aggiunto del suo progetto educativo.

2. Sulle competenze degli insegnanti

Soprattutto tra gli insegnanti è forte la tentazione di chiudersi nel proprio specifico disciplinare e la tentazione è tanto più forte quanto più cresce il livello scolastico in cui si insegna. Ora, è senz'altro importante che un docente abbia a cuore l'oggetto del proprio insegnamento e vi investa gran parte della propria attenzione, ma sarebbe auspicabile che altrettanta attenzione venisse rivolta ai destinatari dell'insegnamento e al contesto in cui si opera.

Il *Rapporto sulla scuola in Italia 2010* della Fondazione Agnelli ha analizzato gli atteggiamenti dei docenti neoassunti (nelle scuole statali), partendo dal presupposto che

il tradizionale bagaglio culturale dell'insegnante, su cui poggia anche l'identità professionale dei docenti neoassunti, non basta più a garantire un'efficace azione educativa in contesti sempre più eterogenei e mutevoli. Insegnare è sempre stata un'attività complessa, ma oggi, molto più che in passato, richiede di entrare in interazione con una grande diversità di modi di apprendere e con molteplici contesti differenziati¹.

Purtroppo però, proprio gli insegnanti più giovani e probabilmente più motivati, usciti da un percorso di formazione che dovrebbe aver aperto loro prospettive più ampie di quelle dei loro colleghi più anziani, tendono ad aderire ad un'immagine di docente ancora molto tradizionale. Ai primi posti tra le competenze da loro ritenute importanti o molto importanti per un professionista dell'insegnamento vengono indicate la capacità di promuovere motivazione negli alunni, la conoscenza degli alunni e la competenza nella disciplina insegnata, con percentuali oscillanti intorno al 75%. Solo parecchie posizioni più in basso cominciano ad apparire competenze relazionali e sistemiche come la capacità di interagire con i colleghi e il dirigente (46,1%), di comunicare con le famiglie (41,9%), di lavorare in equipe (38,0%), mentre partecipare alla vita della scuola e condivi-

¹ Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Bari 2010, p. 202.

derne le responsabilità scende al 32,9% e lavorare in partenariato con scuole e/o collettività addirittura al 10,1%². Teniamo inoltre presente che il nuovo regolamento per la formazione iniziale dei docenti italiani, il DM 249/10, considera parte integrante di quella formazione «l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia» (art. 2.2), nonché l'acquisizione di competenze linguistiche di livello B2 in lingua inglese, di competenze digitali e di competenze didattiche per l'integrazione di alunni disabili (art. 3.3.), tutte competenze non esclusivamente riferite alla/e disciplina/e di insegnamento ma alla capacità di interagire con il più complesso sistema scuola nel suo insieme.

3. Sulle competenze dei coordinatori

Se spostiamo lo sguardo sui coordinatori – presidi e direttori – il quadro può essere in parte migliore, perché a queste figure è da sempre richiesto di fare da interfaccia con una quantità di altri soggetti, dalle famiglie agli enti locali, dalle altre scuole ai fornitori.

È in corso in questi mesi il concorso per nuovi dirigenti scolastici nelle scuole statali³ e, anche se il profilo professionale del coordinatore di scuola paritaria non coincide con quello del dirigente di scuola statale, alcuni aspetti della professionalità richiesta ai colleghi dello Stato possono essere utili per delineare il profilo dei coordinatori di scuola cattolica. Oltre alle prevedibili conoscenze giuridico-amministrative relative al sistema nazionale è richiesta anche la conoscenza delle politiche europee in materia di istruzione e formazione; accanto alle competenze sociopsicopedagogiche troviamo quelle di carattere organizzativo, relazionale e comunicativo, nonché quelle relative alla conduzione delle organizzazioni complesse e la capacità di usare «a livello avanzato» le apparecchiature e applicazioni informatiche più diffuse; per le lingue straniere, forse perché si tratta di personale già in servizio da un certo tempo, si chiede solo il livello B1.

Le rilevazioni condotte negli anni scorsi dal Centro Studi per la Scuola Cattolica hanno messo in evidenza come, a fronte di una percentuale di docenti laici ormai aggirantesi intorno all'85%, i coordinatori laici siano solo il 30%⁴. Il dato rispecchia la natura delle scuole Fidae, ancora in gran parte gestite da ordini o congregazioni religiose, ma non è certo la condizione ecclesiale del personale a poter costituire un indicatore di professionalità, né in senso né nell'altro. Per tutti vale l'appello a curare la propria formazione sul piano didattico-educativo non meno che su quello gestionale-organizzativo.

Queste sollecitazioni, tuttavia, orientano l'attenzione verso un'immagine piuttosto “manageriale” del dirigente scolastico: appropriata per i dirigenti delle scuole statali ma inadeguata (per difetto) per i coordinatori di scuola cattolica, i quali devono sì possedere molte delle competenze richieste ai colleghi della statale, ma devono aggiungervi quelle proprie dell'ispirazione educativa cristiana. Può essere allora il caso di andare a riprendere quanto scrivevamo alcuni anni fa nel VI Rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica, dedicato proprio alla figura dei coordinatori e alle esperienze di formazione allora in atto:

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

² *Ivi*, p. 201.

³ Bandito con Decreto del Direttore Generale per il personale scolastico del 13-7-2011.

⁴ Si forniscono solo dati approssimativi in quanto le ultime rilevazioni risalgono all'anno scolastico 2007-08. Dal 2009-10 i dati sono raccolti tramite il Miur, che per il momento non registra la condizione religiosa del personale.

- 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 capire⁵.

Fatto questo doveroso richiamo a non disperdere l'identità specifica della scuola cattolica e a non scambiare i fini con i mezzi, possiamo tornare alle sollecitazioni del sistema complesso in cui tutti ci troviamo ad operare. E in tale prospettiva possiamo affermare che sono gli orizzonti spaziotemporali a fare oggi la differenza tra l'azione di un dirigente/coordinatore (o anche dell'insegnante) concentrato sulla propria scuola e quella di chi è attento agli orizzonti nazionali e internazionali. I settori di interesse vanno dall'autonomia (che ormai è un tema sufficientemente acquisito, ma al tempo stesso archiviato, dalla cultura scolastica) ai richiami europei (cui le scuole devono ancora imparare a prestare attenzione).

Proviamo a partire proprio dagli orizzonti internazionali per poi avvicinarci, con un movimento centripeto, al contesto nazionale del sistema di autonomie e infine al mondo specifico della scuola cattolica.

4. Il contesto europeo

Come è noto, il Trattato di Maastricht⁶, che ha dato origine all'Unione Europea, ha riconosciuto al livello europeo un ruolo importante ma non determinante in materia di istruzione. Gli organismi europei infatti emanano in proposito solo raccomandazioni non vincolanti. Tuttavia è ovvio che un'indicazione dell'UE non possa essere disattesa senza seria motivazione, avendo un valore intrinseco ed essendo variamente utilizzata per stimolare l'impegno dei Paesi membri.

Nonostante l'autorevolezza della fonte, è bene avere un atteggiamento critico e consapevole nei confronti dell'UE, portatrice di una cultura secolarizzata e attenta soprattutto allo sviluppo economico-sociale in una prospettiva difficilmente condivisibile *in toto* da una scuola cattolica. Occorre comunque distinguere tra affermazioni di principio e programmi operativi.

Tra i primi troviamo per esempio l'art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, che dichiara: «1. Ogni persona ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua. 2. Questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria. 3. La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio».

Tra i programmi operativi troviamo tutta la cosiddetta strategia di Lisbona⁷, un progetto di crescita e sviluppo per l'Europa, sollecitata a diventare nel corso del primo decennio del nuovo secolo «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo». Non è possibile analizzare il concetto di conoscenza, che giocherebbe un ruolo decisivo nel nostro sviluppo economico, ma è evidente la natura strumentale di questa conoscenza, finalizzata a produrre crescita economica nel contesto della sempre più agguerrita concorrenza sui mercati internazionali. Altra è

⁵ CSSC, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2004, p. 365.

⁶ Firmato il 7 febbraio 1992, è entrato in vigore il 1 novembre 1993.

⁷ La strategia di Lisbona trae il nome dalla riunione del Consiglio europeo svoltosi a Lisbona il 23-24 marzo 2000.

l'idea di conoscenza gratuita, retaggio della ricerca avviata proprio dagli antichi filosofi greci che sono alle origini della cultura europea.

Per i sistemi educativi europei la strategia di Lisbona aveva individuato cinque parametri di riferimento (*benchmarks*) che si sarebbero dovuti raggiungere entro il 2010:

- ridurre la percentuale di abbandoni scolastici al 10%;
- aumentare del 15% i laureati in discipline scientifiche, colmando il divario di genere;
- portare all'85% la quota di giovani con diploma di istruzione secondaria superiore;
- ridurre del 20% la percentuale di quindicenni con scarse capacità di lettura;
- portare almeno al 12,5% la partecipazione degli adulti (25-64 anni) al *lifelong learning*.

Già a metà decennio ci si è dovuti rendere conto che gli obiettivi erano lontani dall'essere raggiunti e quindi il programma è stato recentemente riformulato spostando gli obiettivi al 2020 e riformulandoli nei termini di una «crescita intelligente, sostenibile e inclusiva». Il Consiglio dell'UE del 12 maggio 2009 da un lato ha affermato che «nel periodo fino al 2020 l'obiettivo principale della cooperazione europea dovrebbe essere quello di sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri che sono volti a garantire: a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini; b) una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale»; dall'altro ha individuato un quadro strategico costituito da quattro obiettivi fondamentali: «1) fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà; 2) migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; 3) promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; 4) incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione»⁸.

A prescindere dalle riserve che si possono avere circa l'impostazione economicistica dei progetti educativi dell'UE, le sollecitazioni valgono per tutto il sistema scolastico italiano e quindi anche per le scuole paritarie, che dovranno interrogarsi sul contributo che ognuna può offrire alla soluzione dei problemi (o delle vere e proprie emergenze) individuati.

In ogni caso, avere obiettivi ambiziosi, soprattutto quando si tratta di interventi di ampia portata sociale, è un'esigenza imprescindibile per dare ampio respiro alla propria azione. Al momento lo scenario nel quale siamo invitati a muoverci è quello delineato dal progetto *Europa 2020*, del quale è il caso di ricordare brevemente gli obiettivi principali.

Europa 2020 presenta tre priorità che si rafforzano a vicenda:

- crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- crescita inclusiva: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

L'UE deve decidere qual è l'Europa che vuole nel 2020. A tal fine, la Commissione propone i seguenti obiettivi principali per l'UE:

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S [Ricerca e Sviluppo];
- i traguardi "20/20/20" in materia di clima/energia devono essere raggiunti (compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni se le condizioni lo permettono);
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà⁹.

⁸ Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020").

⁹ Commissione Europea, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles 3-3-2010. Il traguardo 20/20/20 consiste nella riduzione del 20% rispetto al 1990 dell'effetto serra, nel miglioramento del 20% del risparmio energetico, nel raggiungimento del 20% delle fonti rinnovabili di energia.

Per quello che ci interessa si deve richiamare l'attenzione sulla crescita intelligente, cioè fondata sulla conoscenza che la scuola contribuisce a sviluppare, e sulla riduzione del tasso di abbandono scolastico, obiettivo che la scuola paritaria è chiamata a realizzare in modo particolare avendo spesso a che fare con casi di insuccesso registrati nelle scuole statali.

Per raggiungere quegli obiettivi la Commissione europea sollecita l'adozione di una *governance* più forte e proprio questo concetto può consentirci di passare al livello nazionale del nostro percorso, con uno sguardo particolare all'autonomia.

5. Governare l'autonomia

Il concetto di *governance* è un'acquisizione recente del lessico giuridico-politico ed ha assunto il ruolo di strumento risolutivo di tante problematiche poste dalla complessità dei sistemi in cui ci si trova ad operare. Il termine si distingue dall'inglese *government* ma in italiano risulta intraducibile il divario semantico che oppone l'azione di governo svolta in contesto burocratico (preoccupata essenzialmente del rispetto delle regole = *government*) all'azione di governo condotta in contesto post-burocratico (orientata soprattutto ai risultati e dunque più flessibile = *governance*).

Il passaggio concettuale può contribuire ad illustrare le strategie che dovrebbero guidare le scuole nel nuovo sistema delle autonomie, dove l'efficacia dell'azione conta più dell'adempimento formale degli obblighi¹⁰. A questa prospettiva si devono dunque collegare – per costituire un quadro apparentemente frastagliato e complesso ma profondamente unitario e coerente – la svolta dalla pedagogia dell'insegnamento alla pedagogia dell'apprendimento, il richiamo costante e doveroso alla centralità dell'alunno, la scelta delle competenze quale obiettivo da perseguire nell'azione didattica e valutativa, la natura sempre più professionale del mestiere di insegnante, la riscoperta della portata educativa del sistema scolastico, la necessità di articolarlo in sistema di istruzione e di formazione: in una parola, l'adozione di un modello di scuola autonoma, che non è una peculiarità italiana ma una scelta condivisa da tanti altri Paesi.

Le scuole cattoliche sono autonome da molto prima che lo diventassero le scuole statali, ma questa condizione per certi aspetti privilegiata non ha consentito loro di maturare una cultura dell'autonomia da trasferire su tutto il sistema. Oggi quindi ci troviamo di fronte ad una situazione di resistenza nei confronti dell'autonomia, in gran parte dovuta all'incapacità di assumere fino in fondo le responsabilità che una completa autonomia impone. Rimane infatti più rassicurante la logica burocratica in cui la responsabilità è limitata alla corretta esecuzione degli ordini e al rispetto delle regole. Una maggiore libertà comporta invece l'incertezza oggettiva delle decisioni e quindi l'assunzione di vere responsabilità, rivelando così la profonda natura etica – prima ancora che giuridica – dell'autonomia.

Il sistema di autonomie che si è venuto a creare coinvolge livelli diversi di decisione: da quelli nazionali/statali, relativi ai livelli essenziali di prestazione, a quelli locali che esaltano le peculiarità del territorio; da quelli di scuola, che dovrebbero essere espressi dai Pof, a quelli possibili al singolo docente, ultimo e decisivo responsabile delle scelte astrattamente enunciate dai Pof. La logica di sussidiarietà, oggi convalidata anche a livello costituzionale, dovrebbe far invertire il percorso appena descritto e restituire l'iniziativa ai docenti (in quanto autori della concreta azione didattica) e alla comunità educante (in quanto terreno sul quale si va a calare l'azione della scuola).

6. Valutare la qualità

Dovendo limitare a semplici suggestioni questa esposizione, si sofferma l'attenzione su un aspetto particolare della legislazione sull'autonomia, quello della valutazione della qualità, che è ri-

¹⁰ Per un primo approccio alla problematica cfr. L. Benadusi – F. Consoli (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna 2004. Sul tema si veda anche V. Campione – A. Poggi, *Sovranità decentramento regole. I livelli essenziali delle prestazioni e l'autonomia delle istituzioni scolastiche*, Il Mulino, Bologna, 2009.

velativo della sua effettiva natura. Fin dalle origini dell'autonomia scolastica, infatti, la legge 59/97 aveva previsto «l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi»¹¹. A sua volta il regolamento dell'autonomia traduceva questo obbligo nella competenza del Ministro a definire, tra le altre cose, «gli standard relativi alla qualità del servizio»¹², che un apposito servizio di valutazione avrebbe poi dovuto rilevare. L'impresa si è rivelata più complessa del previsto e l'incarico affidato all'Invalsi, appositamente riformato, ancora non si è completamente realizzato con una valutazione di sistema a tappeto e capillare.

Sono note le polemiche, anche recentissime, sulla possibilità di collegare ai risultati dei test Invalsi la valutazione delle scuole e l'adozione di misure di sostegno (o di sanzione) nei confronti di quelle che dovessero offrire i risultati meno brillanti. Le scuole cattoliche non possono rimanere estranee a queste discussioni e devono convintamente impegnarsi per dare il massimo, non solo per obbligo istituzionale né per fare propria la logica della competizione e della produttività ma per mantenere la promessa di essere scuole di eccellenza, tenute ad essere fino in fondo scuole prima ancora di essere scuole cattoliche¹³.

La ricerca della qualità si rivolge pertanto in due direzioni per le scuole cattoliche: da un lato si tratta di rispettare i parametri richiesti dal sistema nazionale di cui si fa parte, dall'altro occorre essere espressione qualificata e riconoscibile della comunità ecclesiale di cui si è ugualmente parte. I parametri di qualità sono diversi nei due casi, ma l'uno non esclude l'altro e proprio in questa direzione il Centro Studi per la Scuola Cattolica ha recentemente rilanciato il discorso con il monitoraggio effettuato lo scorso anno sull'intero sistema di scuole cattoliche e centri di formazione professionale di ispirazione cristiana. Per la rilevanza dell'iniziativa vale la pena soffermarsi in maniera un po' più analitica sui risultati.

7. Monitorare la qualità della scuola cattolica

Il monitoraggio della qualità delle scuole cattoliche e dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana si colloca nella scia dell'attenzione dedicata al tema della qualità da circa un decennio, a partire dal III Rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica, dedicato appunto a questa tematica¹⁴.

Il Centro Studi ha voluto riprendere quella ricerca e avviare un'azione di monitoraggio e accompagnamento delle scuole cattoliche italiane attraverso tre diversi livelli di intervento:

1. raccolta sistematica annuale dei principali parametri quantitativi del sistema di scuola cattolica, mediante i dati forniti dal Miur in virtù della convenzione appositamente stipulata nel 2009¹⁵;
2. eventuale rilevazione triennale di ulteriori informazioni più specifiche, raccolte con la collaborazione di Fism e Fidae¹⁶;
3. indagine campionaria triennale di dati quantitativi e qualitativi relativi alle peculiarità delle scuole cattoliche.

¹¹ Legge 15-3-1997, n. 59, art. 21, c. 9.

¹² Dpr 8-3-1999, n. 275, art. 8, c. 1, lett. f.

¹³ Cfr. Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, Roma, 19 marzo 1977, n. 25: «Per comprendere in profondità quale sia la missione specifica della Scuola Cattolica è opportuno richiamarsi al concetto di "scuola", precisando che se non è "scuola", e della scuola non riproduce gli elementi caratterizzanti, non può essere scuola "cattolica"».

¹⁴ CSSC, *Per una cultura della qualità: promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2001.

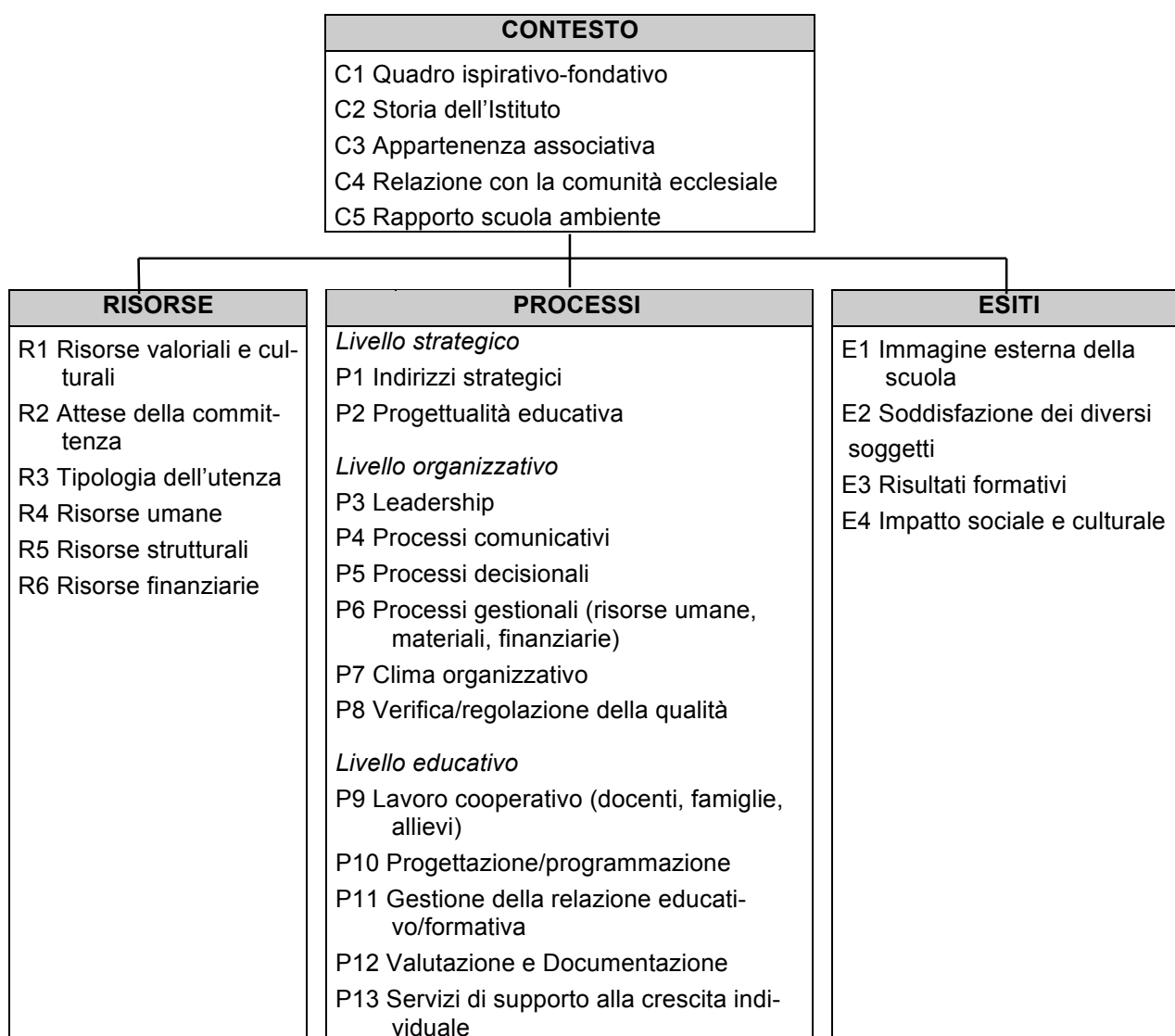
¹⁵ I dati relativi all'anno scolastico 2009-10 sono stati pubblicati nel XII Rapporto (CSSC, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola Cattolica in Italia. Dodicesimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2010); quelli relativi all'anno scolastico 2010-11 sono stati pubblicati in appendice a CSSC, *L'impegno delle Chiese locali. Scuola Cattolica in Italia. Tredicesimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2011.

¹⁶ Questa parte del progetto non è stata ancora avviata.

È a questa terza modalità di ricerca che si riferisce il monitoraggio che qui viene presentato e la cui metodologia riprende l'impostazione già avviata con il Rapporto del 2001. Fu in quella occasione, per esempio, che vennero identificati i *cinque criteri cardinali di qualità* della scuola cattolica, criteri estratti dai pronunciamenti del magistero ecclesiale ed attenti alla qualità della scuola cattolica non solo in quanto scuola ma anche e soprattutto in quanto espressione della comunità cristiana. Quei criteri sono rimasti ancora oggi validi ed hanno guidato l'elaborazione degli strumenti di ricerca del monitoraggio. Essi sono i seguenti, elencati senza alcun ordine gerarchico:

- servizio educativo e formativo in risposta ai bisogni educati e formativi della comunità ecclesiale e di quella civile;
- comunità basata sulla promozione della partecipazione in riferimento ai valori di libertà e carità;
- opportunità di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità;
- ambito di educazione che favorisce la promozione della sintesi tra fede, cultura e vita;
- occasione di testimonianza di vita da parte delle persone che vi operano nella specificità dei rispettivi ruoli e responsabilità.

Tali criteri sono stati incrociati con la griglia di lavoro impiegata per l'analisi delle realtà indagate, la quale si articola nei quattro ambiti di osservazione consolidati nella ricerca internazionale (contesto, risorse, processi, esiti)¹⁷ e riportati nello schema seguente.



¹⁷ Cfr. per esempio OCSE-CERI, *Progetto INES (Indicators of Education System)*, 1992.

Se si incrociano i 28 indicatori generali dello schema con i 5 criteri cardinali di qualità si ottiene una matrice con 140 caselle, corrispondenti ad altrettanti possibili indicatori specifici. È inevitabile che alcune di queste caselle rimangano vuote (non solo per ragioni di praticità), mentre altre hanno richiesto un maggiore approfondimento mediante l'impiego di più di un indicatore specifico. Alla fine, l'équipe di ricerca costituita dal Centro Studi per questo monitoraggio¹⁸ ha definito una serie di strumenti sufficientemente agili e funzionali agli scopi dell'osservatorio.

Gli strumenti principali di ricerca sono stati *due questionari*: il primo rivolto ai presidi e coordinatori delle scuole, i quali hanno fornito una serie di informazioni oggettive di carattere quantitativo circa le attività e le modalità di lavoro delle scuole; il secondo consistente in un questionario di percezione relativo ad alcune valutazioni sulla qualità del servizio educativo e rivolto alle diverse componenti di ciascuna scuola: docenti, personale non docente, genitori, studenti, testimoni privilegiati (osservatori esterni qualificati: parroci, amministratori pubblici, ecc.). In particolare, i questionari di percezione chiedevano un giudizio sull'importanza e sulla presenza di alcuni fattori qualificanti, consentendo così un rapido confronto tra la scuola ideale e la scuola reale.

La natura campionaria del monitoraggio richiedeva di costruire campioni statisticamente rappresentativi del mondo della scuola cattolica: circa 400 scuole dell'infanzia, circa 400 tra scuole primarie e secondarie, una selezione mirata di enti di formazione professionale. Purtroppo non è stato facile coinvolgere tutte le scuole selezionate e quindi alla fine il campione è risultato costituito da 311 scuole dell'infanzia della Fism e solo 134 scuole Fidae, mentre per la formazione professionale si sono raggiunti 16 enti. Nel caso della Fidae dobbiamo quindi parlare di un'indagine pilota sperimentale su un campione qualitativo che si è dichiarato disponibile ad essere investigato, ma che non è rappresentativo, anche se abbastanza proporzionato rispetto all'universo riguardo alla distribuzione delle scuole. Esso ha offerto dati rilevanti per individuare alcune macro-tendenze delle scuole Fidae e soprattutto per organizzare i prossimi monitoraggi triennali su basi che permettano una generalizzazione più sicura.

8. Il monitoraggio delle scuole Fidae: parametri oggettivi

Poste queste premesse di carattere metodologico, possiamo passare ad esaminare i principali risultati, tenendo presente che la quantità di dati disponibili è enorme e che sarà qui possibile solo presentarli in maniera sommaria, in attesa del Rapporto finale, previsto nel 2012.

Le 134 scuole raggiunte, pari al 5,8% del totale, sono ripartite tra 61 primarie, 32 secondarie di I grado e 41 secondarie di II grado. Più di tre quarti di esse (77,6%) sono gestite da ordini o congregazioni religiose. Nel loro insieme raccolgono 17.840 studenti suddivisi in 842 classi e 2.053 docenti, di cui 1.767 laici (86,1%).

I questionari di percezione raccolti ed elaborati, oltre a quelli dei 134 presidi, sono stati complessivamente 3.989 così ripartiti: 1.562 insegnanti (685 di scuola primaria, 371 di scuola secondaria di I grado, 506 di secondaria di II grado), 1.214 genitori (658 di scuola primaria, 265 di secondaria di I e 291 di II grado), 483 non docenti (255 di primaria, 105 di I e 123 di II grado), 438 studenti (137 di scuola secondaria di I e 301 di II grado), 292 testimoni privilegiati (144 per la primaria, 83 per la secondaria di I e 65 per quella di II grado).

Per una rapida lettura dei risultati emersi dalle informazioni oggettive fornite dai presidi si è ritenuto di considerare il dato soddisfacente quando le risposte positive superavano l'85%, un po' debole con percentuali comprese tra 67% e 85%, espressione di qualche criticità tra il 67% e il 50%, gravemente critico al di sotto del 50%. Nel caso di indicatori numerici si è fatta invece una valutazione specifica caso per caso. In base a questi criteri, le scuole Fidae presentano una situazione largamente soddisfacente; si manifesta qualche debolezza, ma pochissime criticità.

¹⁸ Il gruppo di ricerca è stato costituito da G. Malizia, M. Castoldi, S. Ciatelli, D. Nicoli, V. Pieroni e da R. Caputi, F. Fanisio, G. Tagliavini per la Fidae.

In relazione al *contesto*¹⁹ tutti i parametri risultano soddisfacenti o, al più, deboli; le uniche criticità sono relative alla partecipazione al coordinamento territoriale della Fidae (nelle primarie) e alla partecipazione alle iniziative promosse dalle organizzazioni ecclesiali (ma la causa può essere attribuita a queste ultime).

In relazione alle *risorse*²⁰ si nota solo qualche debolezza sulla rilevazione delle attese di genitori e territorio (nelle primarie), mentre va segnalata come buona, soprattutto rispetto alle disponibilità economiche delle scuole, la quota del 10,6% di alunni che fruisce di una riduzione di retta (quota più elevata nelle primarie e secondarie di I grado).

In relazione ai *processi*²¹ di carattere strategico-organizzativo la situazione è ugualmente positiva, con segnali di criticità apparentemente anche grave nel caso dell'accREDITAMENTO regionale

¹⁹ Le domande relative al contesto erano le seguenti:

- Ci sono rappresentanti della chiesa locale nell'organo di governo della scuola?
- Nell'ultimo triennio si sono svolte iniziative, rivolte specificamente al territorio, ai genitori, ai docenti, finalizzate alla conoscenza e alla promozione del quadro ispirativo-fondativo della scuola?
- Al momento dell'assunzione del personale docente viene chiesta un'esplicita adesione al progetto educativo della scuola?
- Sono state realizzate negli ultimi dieci anni iniziative che richiamano esplicitamente la storia della scuola (incontri, opuscoli, manifestazioni,...)?
- Vi è un archivio aggiornato e fruibile relativo alla storia della scuola?
- Qual è il numero delle iniziative promosse dalle associazioni di appartenenza della scuola (Fidae, congregazioni, movimenti, ecc) a cui la scuola ha partecipato ufficialmente (convegni, congressi, ecc..., esclusi corsi di aggiornamento)?
- In che modo è visibile e valorizzata l'appartenenza della scuola alla Fidae?
 - a. il gestore o un suo delegato partecipa alle iniziative istituzionali della Fidae.
 - b. il gestore o un suo delegato partecipa a momenti di formazione a lui destinati.
 - c. la scuola partecipa a forme di coordinamento della Fidae sul territorio
- Qual è il numero di iniziative promosse dall'ufficio di pastorale scolastica, dalla diocesi, dal vicariato, dalla parrocchia, da associazioni e movimenti ecclesiali a cui la scuola ha partecipato?
- Vi sono momenti giornalieri di preghiera con gli alunni nella scuola?
- Vi sono iniziative che rafforzano i rapporti con la comunità in occasioni particolari: Santo Patrono, Natale, carnevale, ecc?
- Sono previsti momenti collettivi istituzionali per la presentazione del Progetto educativo e del Piano dell'Offerta Formativa ai genitori degli alunni?

²⁰ Le domande relative alle risorse erano le seguenti:

- Esiste una documentazione aggiornata e fruibile relativa al carisma educativo della scuola?
- Qual è la percentuale di alunni che fruiscono, per autonoma iniziativa della scuola, di una riduzione della retta?
- (Solo per le scuole primarie) Quanti alunni anticipatari frequentano la scuola?
- La scuola è certificata in relazione alla normativa sulla sicurezza e l'igiene?
- Quanti spazi sono dedicati ad attività specifiche in aggiunta alle aule che ospitano le classi (laboratori, palestra, cortile, ecc.)?

²¹ Le domande relative ai processi erano le seguenti:

- Esiste un piano di miglioramento dell'offerta formativa periodicamente aggiornato e verificato?
- Vi sono contatti e collegamenti sistematici con le Amministrazioni locali?
- Sono stati realizzati incontri finalizzati ad elaborare, a condividere e/o a diffondere gli indirizzi strategici della scuola nell'ambito degli organi collegiali e all'esterno di essi?
- Vi sono stati incontri con le famiglie in cui si è affrontata la verifica dell'offerta formativa e didattica (Pof)?
- Vi è un riferimento esplicito all'antropologia cristiana dell'educazione nei documenti programmatici?
- Vi è una documentazione accessibile e aggiornata?
- Si svolgono incontri del gestore con il Collegio dei docenti?
- Esistono verbali degli organismi collegiali?
- Viene tenuto il protocollo della corrispondenza?
- Viene utilizzato anche un sito internet per la presentazione dell'offerta formativa della scuola?
- Qual è il numero medio in un anno di incontri degli organi collegiali aperti alla partecipazione dei genitori (assemblea generale, assemblea di classe/interclasse, consiglio di classe/interclasse)?
- Qual è la percentuale di insegnanti che, in aggiunta al proprio orario di servizio, svolge attività integrative, animazione, ecc.?

(troppo recente per essere più diffuso), della certificazione di qualità (piuttosto onerosa) e della presenza di un piano di valorizzazione delle risorse umane della scuola (forse troppo complesso). Migliorabile sembra essere anche la percentuale di insegnanti che svolgono attività integrative o di animazione in aggiunta al proprio orario di servizio. Anche in relazione ai processi di carattere educativo troviamo una situazione positiva, dato che mancano fattori di criticità e la debolezza riguarda solo gli incontri periodici con i livelli scolastici contigui e la verifica dell'antropologia di riferimento nella programmazione dei docenti. Solo nelle scuole secondarie di II grado il numero delle verifiche scritte sembra un po' carente.

È infine in relazione agli *esiti*²² che emergono motivi di criticità per la ridotta rilevazione periodica della soddisfazione delle componenti (60,5% tra tutti gli ordini di scuola). Ancora minore è il livello di presenza di un'associazione di ex allievi, ma le percentuali sono comprensibilmente diversificate per livello scolastico e nelle superiori raggiungono tassi di gran lunga maggiori rispetto alle primarie. Può suscitare qualche preoccupazione anche la percentuale di insegnanti laici stabili da almeno un decennio nella scuola: siamo poco sopra il 50% e la quota può essere consolante rispetto all'elevato turn over delle scuole cattoliche ma in assoluto rimane piuttosto critica.

9. Il monitoraggio delle scuole Fidae: questionari di percezione

I questionari di percezione hanno fornito risultati in larga parte lusinghieri: gli intervistati potevano valutare ciascun indicatore su una scala a quattro livelli (molto, abbastanza, poco, per nulla) e le risposte sono state quasi sempre comprese tra il molto e l'abbastanza, mostrando quindi un giudizio complessivo estremamente positivo non solo sull'importanza dei fattori sottoposti alla valutazione ma anche circa la loro effettiva presenza nelle scuole, dando quindi l'idea di una scuola corrispondente alle attese di tutti. I questionari contenevano un massimo di 24 indicatori, variamente sottoposti all'esame delle diverse categorie²³.

-
- Qual è mediamente la percentuale di insegnanti che partecipano alle iniziative qualificanti la scuola cattolica (celebrazioni eucaristiche, momenti forti in corso d'anno, esercizi spirituali, ecc.)?
 - Quante iniziative culturali e ricreative sono promosse in un anno per gli insegnanti o per tutto il personale?
 - Esiste un piano di valorizzazione delle risorse umane della scuola?
 - C'è una certificazione di qualità della scuola?
 - Esistono forme di accreditamento regionale?
 - Qual è il numero medio di ore di formazione in servizio del personale scolastico?
 - Vi sono iniziative dedicate specificamente ai genitori?
 - Il consiglio di classe/interclasse verifica il rispetto delle attività, dei tempi e delle modalità operative previste dalla programmazione?
 - Qual è il numero di alunni per i quali si è elaborata una progettazione di interventi specifici?
 - Quanti insegnanti partecipano mediamente ad iniziative formative promosse dalla comunità ecclesiale e/o civile?
 - Esistono forme di consulenza pedagogica ed educativa per le famiglie da parte degli insegnanti e del preside?
 - Qual è il numero medio per alunno di verifiche (scritte, orali, pratiche) di cui esiste una registrazione scritta degli esiti?
 - Quanti colloqui con ciascuna famiglia avvengono in media in un anno?
 - Sono previsti incontri periodici con i livelli scolastici contigui nel quadro di un piano organico di continuità verticale?
 - Viene verificata sistematicamente nel corso dell'anno la programmazione dei docenti per accertarne l'antropologia di riferimento?

²² Le domande relative agli esiti erano le seguenti:

- Qual è il numero medio di manifestazioni rivolte all'esterno organizzate dalla scuola durante l'anno (convegni, mostre, manifestazioni teatrali, concerti, attività sportive, pubblicità, ecc.) organizzate dalla scuola?
- Viene rilevata periodicamente la soddisfazione delle diverse componenti della comunità scolastica?
- Qual è la percentuale di insegnanti laici che operano stabilmente nella scuola da almeno cinque anni (in rapporto al totale dei docenti laici)?
- Esiste un'associazione di ex-allievi che collabora con la scuola?

²³ L'elenco completo degli indicatori sottoposti alla valutazione delle diverse componenti è il seguente:

- Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale

L'analisi potrebbe fermarsi a questo punto, con la registrazione di questi risultati positivi, ma per non cedere alla tentazione di riposare sugli allori si è comunque tentata una distinzione tra indicatori relativamente più e meno apprezzati. Nell'esame che segue va ricordato che quando sono segnalate posizioni di bassa classifica ci muoviamo sempre su valori in assoluto elevati e che la distinzione ha solo finalità interpretative per individuare ambiti in cui può essere utile investire di più.

Nella tavola 1 sono sintetizzati i fattori che, in base alla media ponderata di tutte le categorie interpellate, figurano per *importanza* ai primi cinque e agli ultimi cinque posti in ciascun ordine e grado di scuola.

Tavola 1 – Indicatori di importanza

	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
1	Professionalità del personale della scuola	Professionalità del personale della scuola	Professionalità del personale della scuola
2	Clima relazionale disteso e accogliente	Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	Valorizzazione delle potenzialità degli alunni
3	Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	Clima relazionale disteso ed accogliente
4	Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	Clima relazionale disteso ed accogliente	Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento
5	Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	Integrazione delle diversità	Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie
20	Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	Valutazione rigorosa degli alunni	Partecipazione ad attività di formazione in servizio
21	Valutazione rigorosa degli alunni	Partecipazione ad attività di formazione in servizio	Flessibilità organizzativa e didattica
22	Apertura della scuola al territorio	Apertura della scuola al territorio	Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie
23	Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola
24	Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale

-
- Condivisione dei valori educativi cristiani
 - Apertura della scuola al territorio
 - Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento
 - Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola
 - Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie
 - Personalizzazione degli interventi educativi
 - Flessibilità organizzativa e didattica
 - Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti
 - Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi
 - Partecipazione ad attività di formazione in servizio
 - Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola
 - Professionalità del personale della scuola
 - Valorizzazione del merito del personale della scuola
 - Collaborazione tra il personale della scuola
 - Ambiente di apprendimento adeguato
 - Valutazione rigorosa degli alunni
 - Organizzazione efficiente dei servizi
 - Clima relazionale disteso ed accogliente
 - Integrazione delle diversità
 - Valorizzazione delle potenzialità degli alunni
 - Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie
 - Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica
 - Attenzione alle domande di senso degli alunni

È facile notare come al primo posto per importanza si collochi ovunque la professionalità del personale, mentre spiace osservare che all'ultimo posto si trova sempre il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale. Tra i fattori importanti figurano ancora in posizione uniformemente elevata il buon clima relazionale e la valorizzazione delle potenzialità degli alunni. Tra i fattori meno importanti si colloca invece per tutti il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita scolastica, ma anche la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie risulta poco rilevante.

I giudizi espressi circa la *presenza* dei diversi fattori sono riassunti nella tavola 2, dalla quale si evince che uno dei fattori più sicuramente presenti a giudizio di tutti gli osservatori è la condivisione dei valori educativi cristiani: quindi le scuole cattoliche sono effettivamente espressione di una comunità di fede, anche se ciò non sembra essere per i medesimi osservatori molto importante. È inoltre significativo notare che dappertutto è indicata come presente la disponibilità all'ascolto delle esigenze di tutti e la professionalità del personale (che corrisponde nei fatti a ciò che si richiederebbe di principio). Molto omogenea è anche la valutazione dei fattori meno presenti: le maggiori lamentele (peraltro provenienti dai soli dipendenti delle scuole) riguardano la valorizzazione del merito del personale, seguite dalla partecipazione ad attività di formazione in servizio, dalla condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie e dall'apertura al territorio.

Tavola 2 – Indicatori di presenza

	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
1	Condivisione dei valori educativi cristiani	Condivisione dei valori educativi cristiani	Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie
2	Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	Professionalità del personale della scuola
3	Professionalità del personale della scuola	Professionalità del personale della scuola	Condivisione dei valori educativi cristiani
4	Ambiente di apprendimento adeguato	Ambiente di apprendimento adeguato	Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi
5	Integrazione delle diversità	Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	Clima relazionale disteso ed accogliente
20	Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	Flessibilità organizzativa e didattica	Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola
21	Apertura della scuola al territorio	Apertura della scuola al territorio	Apertura della scuola al territorio
22	Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie
23	Partecipazione ad attività di formazione in servizio	Partecipazione ad attività di formazione in servizio	Partecipazione ad attività di formazione in servizio
24	Valorizzazione del merito del personale della scuola	Valorizzazione del merito del personale della scuola	Valorizzazione del merito del personale della scuola

I 24 indicatori sottoposti alla valutazione delle diverse categorie sono stati infine raggruppati in tre categorie distinguendo tra quelli "religiosi" (che esprimerebbero più o meno direttamente l'ecclesialità della scuola), quelli "educativi" (che testimonierebbero l'attenzione educativa comunque corrispondente ad una ispirazione cristiana) e quelli "scolastici" (che valgono per misurare la qualità di qualsiasi servizio scolastico). In estrema sintesi si può concludere che le scuole cattoliche sono percepite come espressione di vita ecclesiale, ma non è soprattutto per questo motivo che vengono apprezzate. I 4 indicatori religiosi sono sì presenti ma poco importanti, compensati almeno in parte dai 7 educativi, che risultano essere sia presenti che importanti; i 13 scolastici fanno comunque apprezzare le scuole cattoliche per la qualità del servizio (v. professionalità).

Si può quindi concludere che il servizio delle scuole cattoliche è in genere di buon livello, anche se ci sono aspetti da migliorare. Se si guarda alle condizioni di esercizio e alle difficoltà materiali che devono essere superate, i risultati sono a dir poco straordinari.

(Assemblea Nazionale della Fidae – Roma, 1 dicembre 2011)