

Capitolo 10

CONCLUSIONI GENERALI

Guglielmo MALIZIA - Bruno STENCO
Pierino DE GIORGI - Gesuino MONNI

1. Le ragioni e i limiti di una ricerca sulla qualità della scuola cattolica

L'incarico di ricerca assunto dal CSSC in ordine sia alla promozione che alla valutazione della qualità ha comportato la responsabilità di operare fin dall'inizio delle scelte culturali e di impostazione metodologica, finalizzate non solo a predisporre una strumentazione adeguata alla rilevazione dell'esistente colto nella sua originalità distintiva (di istituzioni non statali, autonome, dotate di propria peculiare progettualità pedagogica), ma anche alla verifica delle condizioni e delle possibilità del suo sviluppo complessivo.

1.1. Il contesto culturale e di riforma

Una prima novità significativa della ricerca consiste nel fatto che essa ha per oggetto il complesso della scuola cattolica italiana considerato contemporaneamente nel suo insieme e nelle sue articolazioni interne riguardanti tutti i segmenti del percorso scolastico preuniversitario e della FP. Il fatto non è casuale e va evidenziato perché corrisponde ad una esigenza dei tempi, avvertita sempre più come una necessità già a partire dal primo Convegno Nazionale del 1991 e pienamente confermata in occasione della recente Assemblea del 1999. Da questo punto di vista anche la presente indagine nasce in un contesto unitario inedito costituito dalla funzione assegnata dai Vescovi italiani al CNSC quale nuova istanza di direzione e coordinamento nazionale e come espressione unitaria della variegata realtà ecclesiale della scuola cattolica considerata in tutti i livelli (materna, elementare, media inferiore, secondaria superiore, FP) e nelle articolazioni di rappresentanza delle istituzioni (Associazioni e Federazioni) e dei soggetti (pastori, superiori religiosi, gestori, genitori, dirigenti, docenti, studenti). Certamente è un cammino appena agli inizi e denso di incertezze: è un cammino incompleto perché rimane aperto ancora il problema del rapporto della scuola cattolica con i mondi vitali che la comunità cristiana esprime in settori diversi rispetto a quello scolastico; ma è un cammino necessario non tanto per motivi operativi, ma perché una Chiesa che non è comunione non è neppure Chiesa e una scuola cattolica che non crea comunione non fa neppure scuola.

Un secondo aspetto da evidenziare riguarda il contesto di riforma generale del sistema di istruzione e di formazione del nostro Paese rispetto al quale la scuola cattolica ha inteso porsi in modo costruttivo e propositivo salvaguardando tuttavia, nel contempo, la propria originale identità pedagogica e gestionale come espressione della società civile in un quadro pluralistico. In questa cornice darsi un sistema di promozione e di valutazione della qualità ha significato ritrovare le linee ispirative di fondo del proprio impegno. La motivazione di quest'ultimo è certamente sollecitata dalla spinta in avanti determinata dal riconoscimento dell'*autonomia funzionale* (Legge 15.3.1997, n. 59) e dalla sua sperimentazione (D.M. n.251/98). Occorre tuttavia evitare il pericolo che si risolva nell'adeguamento passivo a norme esterne definite ora dal Ministero, ora dalle Regioni, ora da Agenzie di valutazione e di certificazione della qualità, da osservarsi in cambio di un accreditamento a svolgere le funzioni dell'istruzione e della formazione e a ricevere contributi pubblici. Deve trattarsi piuttosto di attivare un processo innovativo capace di rispondere a bisogni formativi nuovi e di offrire servizi di qualità documentata nel Progetto e nelle procedure. In effetti, sulla base anche delle responsabilità, derivanti dal riconoscimento della parità (Legge 10.3.2000, n.62) e dal sistema di accreditamento (Legge 196/97), la scuola cattolica dev'essere in grado di

offrire consapevolmente il proprio originale contributo e di delineare la propria qualità e identità confrontandola costruttivamente con gli altri sottosistemi, evitando così che le siano imposti dall'esterno modelli e schemi non compatibili con la propria natura istituzionale. Senza questa capacità di autovalutare e proporre la propria qualità, il rischio di omologazione è reale. Inoltre, essendo la capacità di autovalutazione elemento primario della qualità di una istituzione educativa, la ricerca ha avuto di mira, oltre alla presentazione di dati costituenti la qualità, anche la promozione dei vari soggetti della comunità educante all'autovalutazione e, perciò, all'autocertificazione.

Un terzo aspetto significativo concerne il concetto di "qualità" e quindi, come appena accennato, l'adozione di un approccio teorico e di un linguaggio mutuati dal mondo produttivo e in specie dal "Total Quality Management" (TQM), non sempre facilmente armonizzabili con la realtà dei servizi scolastici e formativi. D'altra parte sta avvenendo una significativa trasformazione dei loro modelli gestionali in quanto:

- si introduce la necessità di delineare le regole di un "mercato aperto" dei servizi educativi con particolare riferimento all'accreditamento degli organismi che si candidano a gestirli;
- si *delineano requisiti minimi che debbono essere garantiti dalle scuole/CFP* (qualsiasi sia la loro natura: statale, degli Enti locali, privato-sociale, privata) perché possano accedere ad un riconoscimento di funzione pubblica;
- infine, e soprattutto, si sente l'esigenza di *garantire nei confronti degli studenti/allievi* (clienti secondo il linguaggio del TQM) *l'affidabilità degli istituti/centri*, assicurando la presenza di un sistema di qualità che garantisca l'ascolto delle loro attese e l'organizzazione del servizio in maniera conforme ad esse.

E' evidente che l'espressione "cliente" risulta piuttosto forte in un contesto educativo ed è inoltre vero che il "contratto" pedagogico che intercorre tra una scuola/CFP e i suoi studenti/allievi non può essere ridotto unicamente ad un patto simile a quello esistente tra cliente ed erogatore di un servizio. In questo punto – ma pure in altri ancora, quali ad esempio il quadro dei valori, la comunità educativa, la partecipazione costante dell'utente al servizio, la valutazione, il mondo vitale – si coglie uno scarto tra la prospettiva del TQM ed un servizio a valenza educativa. Ciò pone la necessità di un approccio attento, sensibile, efficace ed esclude una mera trasposizione di modelli gestionali e procedure provenienti da altri contesti.

Pur in presenza di queste incongruenze, che si spera di aver superato attraverso la prassi e la ricerca di modelli sempre più rispettosi della effettiva qualità formativa, rimane l'importanza e la novità di un approccio che concepisce il servizio non come una somma di prestazioni individuali (lezione) o di piccolo gruppo (progetto), ma come il risultato di uno sforzo sistematico, opportunamente indirizzato dalla direzione della scuola/centro e condiviso entro le differenti funzioni di cui si compone l'organizzazione.

1.2. La gestione del processo di valutazione e sviluppo della qualità : il ruolo del CSSC

Il CSSC proponendo uno strumento di rilevazione comune a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione ("la mappa della qualità") ha inteso raccogliere elementi valutativi di carattere generale di tutto "il sistema" della scuola cattolica. Va precisato che si è trattato di fornire dei *criteri comuni* per l'individuazione e la validazione di indicatori sia per quanto riguarda il funzionamento delle scuole e dei CFP, sia per quanto riguarda l'identità distintiva come scuola cattolica ravvisabile in tutti i contesti e gli ambiti inseriti nella mappa (i "criteri cardinali"). Nello stesso tempo si sono impostati tre distinti sottoprogetti di ricerca affidati alle Associazioni-Federazioni-Congregazioni di riferimento che permettessero di individuare e di validare un "sistema di indicatori" in corrispondenza dei settori e degli ambiti della mappa e quindi anche di selezionarli in rapporto alla loro validità e congruenza con i cinque criteri cardinali predefiniti. In questo caso è prevalso il criterio di rendere la fase di elaborazione degli indicatori effettivamente utile alla rilevazione della qualità nelle differenti realtà delle scuole e dei CFP.

Pertanto, tornando al ruolo del CSSC come istanza valutativa di interesse generale, occorre dire che i parametri metodologici adottati per quanto riguarda la ricerca hanno inteso riflettere la consapevolezza che compito della *valutazione* non è quello di porsi *al di fuori* dei processi di realizzazione degli interventi educativi; al contrario, tenuto conto dell'attuale fase del processo di riforma e del dibattito sui sistemi di assicurazione della qualità, essa ha inteso:

- basarsi sull'istanza locale dove i *soggetti-attori* della scuola cattolica definiscono i propri criteri di giudizio e costituiscono la committenza basilare per l'avvio di processi innovatori e migliorativi;
- puntare sul valore di riferimento, di assistenza, di coordinamento settoriale delle Associazioni/Federazioni/Congregazioni di appartenenza;
- raccordarsi con le istanze valutative e di indirizzo generale (CNSC) dove si esercitano sulla base dei dati raccolti dalle istanze locali ulteriori dimensioni decisionali e di responsabilità in ordine alla qualità delle scuole.

Per questi motivi il CSSC ha *volutato impostare il progetto di ricerca prevedendo:*

- *livelli valutativi diversi:*
 - l'autovalutazione di istituto;
 - il monitoraggio: attraverso un confronto tra parametri pervenire ad una formulazione di una tavola comune di criteri e di indicatori di qualità;
 - l'accreditamento esterno (MPI, Regioni) e l'autoaccreditamento (associativo);
 - la certificazione: in rapporto a norme esterne (es. ISO 9000);
- *basati su disegni metodologici diversi:* qualitativi e quantitativi, a campione oppure come studio di caso o anche come sondaggio.

Ma occorre soffermarsi anche su un altro aspetto molto significativo su cui si è riflettuto nella fase di impostazione della ricerca. Come si è già rilevato il contesto in cui nasce e si svolge la ricerca è quello di una *articolata realtà ecclesiale della scuola cattolica* espressa, nella committenza del CNSC e nelle realtà educative, dalla presenza attiva di soggetti con compiti e responsabilità diversi: pastori, superiori religiosi, gestori, Associazioni e Federazioni di rappresentanza delle scuole/centri. E d'altra parte, come si rileva dal titolo della ricerca, i contemporanei compiti di *promozione* della qualità e della sua *verifica* potrebbero risultare insanabilmente contrastanti in quanto implicano due ruoli diversi da parte dei ricercatori nei confronti delle istituzioni educative (da aiutare o da valutare) e due modalità diverse di partecipazione e coinvolgimento da parte degli operatori: la valorizzazione della propria soggettività o l'inserimento in schemi valutativi precostituiti.

Il riferimento alla soggettività ecclesiale della scuola cattolica esige un parallelo riferimento anche a quella peculiare concretizzazione storica che è costituita dal carisma dei fondatori. Ci è parso quindi necessario addentrarci, sia pure per sommi capi e con notevole cautela, anche in questa identità carismatica perché essa ci sembra l'elemento di più specifica identità e perciò di migliore identificazione delle scuole cattoliche nella loro fattualità storica e geografica.

Da questo punto di vista il CSSC è stato consapevole che compito della *valutazione* deve essere quello di far sì che i diversi *soggetti-attori* definiscano, ognuno dal proprio punto di vista, i propri criteri di giudizio. In effetti l'azione socio-educativa ed ecclesiale di una scuola/centro e di tutta la scuola cattolica è contemporaneamente azione delle forze native di genitori e studenti/allievi, azione della professionalità dei docenti, azione di governo e coordinamento dei superiori e azione scientifica degli esperti. La ricerca è stata impostata in modo da permettere una *valutazione pluralistica* della qualità che sia contemporaneamente praticata dai diversi attori e valutatori che esprimono la scuola cattolica nella sua complessità, e cioè: dagli operatori, dai genitori e dagli studenti/allievi (per la qualificazione delle proprie garanzie e diritti professionali o nativi), dai gestori religiosi o laici (in ordine alla qualificazione dell'identità e al corrispondente impiego di risorse), dai superiori (in ordine al miglioramento dei processi decisionali e delle prestazioni complessive della qualità del servizio), dai tecnici (in ordine al miglioramento delle tecniche di rilevamento).

Il ruolo del CSSC è stato anzitutto di *promozione e di mediazione* in quanto il Centro Studi ha cercato di porsi, sul piano tecnico e metodologico, come interfaccia tra le diverse istanze della scuola cattolica, per consentire, a garanzia di ciascuno, che la qualità sia da tutti verificata a livello di istituto e in vista della delineazione di un sistema complessivo.

Per tali motivi il CSSC ha inteso favorire lo sviluppo delle precedenti ricerche svolte nel campo della qualità e trovare le modalità più adeguate di raccordo escludendo indebite sovrapposizioni. Nell'ottica di un sistema scolastico che si va costituendo come sistema di "autonomie", l'istanza promozionale è strumento di garanzia delle autonomie stesse. Inoltre, nella prospettiva del riconoscimento della parità della scuola cattolica come scuola libera non statale in un sistema scolastico che ne integri l'apporto, la promozione e la verifica della sua qualità-identità ecclesiale diventano salvaguardia di ciascuna singola istituzione.

2. Il disegno di analisi

Per la sua complessità la ricerca ha richiesto tempi lunghi – oltre due anni – ha impegnato un numero consistente di ricercatori e di intervistatori, di partecipanti attivi, ha coinvolto vari campioni, ha implicato l'uso di una molteplicità di metodi, si è articolata in vari sottoprogetti e in diverse fasi. Nonostante la vastità degli orizzonti in cui si è mossa, l'investigazione ha trovato e conservato la sua unitarietà tramite il disegno di analisi che, elaborato all'inizio, si è venuto anch'esso adattando allo svolgimento della indagine.

2.1. Finalità

In relazione alla qualità dell'offerta educativa nella scuola cattolica, la ricerca ha inteso perseguire i seguenti scopi che sono allo stesso tempo di sviluppo e di verifica:

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

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

- la scuola materna;
- l'elementare, la media inferiore e la superiore;
- la FP (cfr. di seguito la sezione n.2.3).

2.2. L'impianto metodologico

Trattandosi di strutture educative cristianamente ispirate, anzitutto si è ritenuto opportuno delineare sulla base dei documenti della Chiesa i criteri che consentissero di selezionare gli indicatori significativi fra il ventaglio pressoché illimitato di quelli possibili. In concreto sono stati identificati nei seguenti tratti che caratterizzano la scuola cattolica come:

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

Abbiamo chiamato tali criteri "*cardinali*", sia in quanto fondanti la mappa della qualità sia in quanto trasversali alla medesima. In breve, essi rappresenterebbero a nostro parere lo specifico qualificante la scuola cattolica. Come si vedrà successivamente, essi hanno ottenuto una sostanziale conferma dalla ricerca.

Tenendo conto delle più recenti acquisizioni in materia di indicatori¹, si è quindi pervenuti a delineare un elenco comune di *settori ed ambiti di indagine* all'interno dei quali poi ogni sottoprogetto è andato a sondare aspetti peculiari della qualità relativi alla materna, alla elementare e alla secondaria e alla FP; a sua volta ciascun settore ed ambito ha ottenuto una propria specifica definizione. La mappa della qualità non si limita a considerare i risultati, ma tiene conto di tutto il percorso formativo a partire dalle risorse umane e materiali impegnate in esso per passare al processo di insegnamento-apprendimento; inoltre, siccome la vita di una scuola o di un CFP non può essere concepita come autoreferenziale, ma si svolge in un rapporto fecondo di interscambio con il contesto, pure questo viene a costituire uno dei poli essenziali della mappa.

Pur essendo partiti dai risultati della esperienza del CNOS/Scuola e del CIOFS/Scuola, si è pensato di adottare in materia di indicatori il modello di una successiva ricerca della FIDAE svolta tra il 1997 e il 1998 e diretta da Scurati (1998). Quali contributi ulteriori la nostra indagine offre rispetto alle mete già conseguite dalla precedente investigazione? Un primo apporto consiste nella estensione di tale mappa alla scuola materna e alla FP, per cui si guarda a tutto il sistema di istruzione e di formazione non statale del nostro paese, e nella sostanziale accettazione di questo ampliamento da parte di tutti i soggetti interessati; un secondo, su cui si ritornerà successivamente, è quella di una sostanziale conferma della sua validità da parte della presente indagine. Inoltre, mentre nella ricerca diretta da Scurati ci si limita all'autovalutazione di istituto, la presente investigazione ha allargato notevolmente il campo di analisi.

Infatti, l'impianto metodologico della ricerca si basa su cinque diversi *livelli di valutazione della qualità*:

- 1) l'*autovalutazione di Istituto*, che mira a co-costruire un'idea condivisa di qualità (auto-rappresentazione dell'idea di qualità): la sua significatività consiste nel tenere conto delle caratteristiche locali in rapporto alla finalità di diffondere la cultura della qualità e a sviluppare la capacità di progettare e verificarla;
- 2) il *monitoraggio*, che intende confrontare la singola struttura scolastica o formativa in rapporto a parametri quali/quantitativi definiti: la scelta di tale livello dipende dal fatto che la complessità degli adempimenti delle riforme e le difficoltà di molte scuole cattoliche per arrivare a una comprensione esatta della situazione richiedono da parte degli organismi unitari, CNSC e CSSC, un eventuale intervento di assistenza e di promozione della qualità degli istituti nel territorio;
- 3) l'*accreditamento interno*, che è finalizzato a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola agenzia formativa rispetto ad un modello di riferimento autodefinito, dato ad esempio dall'Associazione a cui si aderisce: infatti, la diffusione dell'innovazione e della qualità implica l'esigenza di individuare i punti di forza e di coordinamento delle iniziative che pure spettano alle singole comunità scolastiche;
- 4) l'*accreditamento esterno*, che intende valutare il rispetto di alcuni standard minimi normativamente definiti - sul piano delle strutture, del funzionamento e/o degli esiti - come condizione per l'accesso a finanziamenti e/o alla distribuzione di risorse; il modello di qualità assunto a riferimento, infatti, viene definito da una fonte normativa a livello locale o nazionale (ad esempio MPI o Regioni): la sua significatività va ricercata nel fatto che sia da parte del Ministero riguardo alle scuole, sia da parte delle Regioni riguardo agli Enti di FP sono in atto iniziative tendenti a costituire un sistema di valutazione per l'accertamento di requisiti necessari per il riconoscimento della parità e per l'assegnazione dei finanziamenti;
- 5) la *certificazione*, che mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola agenzia formativa rispetto ad un modello di riferimento definito da una fonte

¹ Cfr. capitolo 1.

normativa esterna (vedi ad esempio le norme internazionali ISO): la inclusione di tale livello si giustifica in quanto si stanno sempre più diffondendo pratiche di valutazione della qualità basate sull'affidabilità accertata da Enti terzi, autonomi rispetto alle scuole/centri e all'Ente pubblico, e riconosciuti a livello internazionale per la loro competenza.

2.3. I sottoprogetti e il sondaggio nazionale

Come si è già anticipato sopra, i sottoprogetti sono tre e riguardano: la scuola materna; le elementari, la media e la secondaria superiore; la FP. Ad essi va aggiunto il sondaggio nazionale su un campione qualitativo di gestori, dirigenti, docenti, genitori e studenti.

2.3.1. Il sottoprogetto della scuola materna

Tenendo conto che la scuola materna presenta caratteristiche che la contraddistinguono rispetto ad altri ordini e gradi scolastici, gli *obiettivi* dell'indagine sono stati i seguenti:

- 1) analizzare le *condizioni di esercizio* (aspetti organizzativo-strutturali, informativi, relazionali), valutando lo scarto tra reale ed ideale, e individuare su questa base dei punti di forza e di debolezza nel funzionamento delle FISM e delle scuole sia per quanto riguarda gli aspetti gestionali che quelli pedagogici;
- 2) focalizzare l'attenzione sul *contesto* organizzativo e sui *processi* educativi più che sugli esiti;
- 3) realizzare l'autovalutazione migliorativa in riferimento principalmente a tre *ambiti*: l'organizzazione e il coordinamento delle FISM provinciali; il rapporto di rete ed il collegamento tra l'organismo provinciale e le diverse scuole materne; la singola unità scolastica;
- 4) ipotizzare, dopo aver esaminato i punti di forza e di debolezza, l'elaborazione di strumenti di rilevazione idonei all'autovalutazione e al monitoraggio e selezionare i relativi indicatori di qualità.

In considerazione della dislocazione delle scuole materne sull'intero territorio nazionale e della forte incidenza che la funzionalità organizzativa delle strutture provinciali FISM può assumere in ordine alla qualità della proposta educativa delle singole unità scolastiche, la ricerca è stata estesa anche agli organismi federativi provinciali e non soltanto alle scuole campionate. Di queste ultime ne sono state raggiunte 58, cioè quattro o sei per ogni provincia scelta.

2.3.2. Il sottoprogetto della scuola elementare, media inferiore e media superiore

L'indagine si è prefissa di perseguire i seguenti *obiettivi*:

- 1) realizzare una modalità condivisa di monitoraggio della qualità attorno a temi comuni;
- 2) fornire una mappa di indicatori sufficientemente *testata* e un insieme di metodiche utili al monitoraggio della qualità;
- 3) produrre alcune indicazioni utili alla possibile ulteriore elaborazione di modalità condivise di *accreditamento interno* o associativo della qualità della scuola cattolica;
- 4) acquisire sia l'esperienza della FIDAE sia quella del CNOS/Scuola e del CIOFS/Scuola in funzione di un monitoraggio nazionale.

Hanno partecipato alla ricerca una sessantina di istituti al cui interno si differenziano ulteriormente i diversi ordini e gradi di scuola: elementare, media inferiore e i vari indirizzi di secondaria superiore per un totale di oltre cento scuole. Non c'è stato un vero e proprio campionamento secondo criteri di distribuzione geografica e territoriale, di differenziazione fra ordini e gradi di scuola, di equa distribuzione fra diversi gestori, di valorizzazione delle esperienze già in atto, anche se si è tenuto conto di tali parametri in quanto possibile: in proposito non va dimenticato che l'investigazione aveva un prevalente carattere qualitativo.

2.3.3. Il sottoprogetto relativo ai CFP

Pur nella difficoltà ed anche confusione della fase attuale, si sta delineando una nuova configurazione delle regole del gioco del sistema di FP nel nostro Paese; in tale essa acquisiscono rilevanza elementi tipici della cultura di impresa e dei servizi, ovvero l'approccio-qualità e i sistemi di garanzia basati sull'accreditamento e la certificazione. In questa prospettiva gli *obiettivi* sono stati:

- 1) raccolta sistematica della letteratura disponibile in materia di qualità, accreditamento e certificazione della FP con forte attenzione alla realtà europea;
- 2) rilevazione di un numero adeguato di *studi di caso* di organismi formativi diffusi sul territorio nazionale – rappresentativi per tipologia e per dislocazione geografica – al fine di delineare una comprensione adeguata delle dinamiche culturali, strategiche ed organizzative in corso;
- 3) elaborazione di una “carta dei valori” propri della FP di ispirazione cristiana in una prospettiva di qualità;
- 4) predisposizione di un modello di valutazione della qualità formativa con specificazione di ambiti ed indicatori, utile per l'autovalutazione dei CFP;
- 5) preparazione di linee per un modello di certificazione/accreditamento (quest'ultimo prima interno e poi esterno) del centro secondo un approccio prevalentemente dal basso verso l'alto.

Gli *studi di caso*, previsti in numero di 12, sono rappresentativi delle diverse realtà che compongono il mondo degli Enti di formazione di ispirazione cristiana di area CONFAP.

2.3.4. Il sondaggio nazionale

Al fine di offrire elementi critici e di approfondimento aggiuntivi sia in riferimento agli ambiti di indagine della qualità sia in riferimento ai criteri cardinali individuati, si è ritenuto utile predisporre un *questionario per il sondaggio sulla "qualità" della scuola cattolica*.

L'obiettivo principale è stato quello di rilevare la *qualità percepita* da parte delle quattro componenti interne delle scuole/CFP: i dirigenti/gestori, il personale docente, i genitori, gli studenti/allievi. Se era importante acquisire gli elementi della qualità progettata così come pensata e voluta dai gestori, era altrettanto rilevante verificare quanto tale progetto fosse stato recepito e fatto proprio dagli altri soggetti della scuola.

I risultati del sondaggio si riferiscono a 2011 risposte al questionario, compilate in occasione dei sei convegni interregionali svoltisi, in preparazione dell'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica. Il gruppo dei soggetti intervistati rappresenta, anche se non in modo ponderato e omogeneo, tutte le circoscrizioni geografiche. In ogni caso, esso esprime pressoché *l'universo* di quanti hanno partecipato ai convegni interregionali; inoltre, per gli scopi della investigazione non era tanto rilevante assicurare una rappresentanza equilibrata di tutta la scuola cattolica, quanto raccogliere i pareri e suggerimenti dei *soggetti che la conoscevano più da vicino* ed erano *maggiormente interessati alla sua vita*, e pertanto risultavano meglio collocati per esprimere valutazioni e formulare proposte.

2.4. Fasi e tempi della ricerca

L'indagine si è sviluppata in quattro fasi. La prima, che ha occupato il periodo dal giugno al dicembre 1998, ha avuto carattere *preparatorio* ed è consistita nella messa a punto del progetto di ricerca, nella sua approvazione da parte degli organi competenti e nel reperimento delle necessarie risorse.

La *realizzazione* della ricerca ha richiesto anzitutto una *fase iniziale comune* (gennaio-maggio 1999). Questa ha permesso sia di elaborare una ipotesi di modello di riferimento sulla base della letteratura esistente, sia di determinare criteri che definiscono l'identità della scuola cattolica, sia di redigere una mappa della qualità, cioè un elenco di settori e di ambiti di indagine. Nella fase

successiva (giugno 1999 - giugno 2000), la ricerca si è sviluppata come indagine sul campo ed è consistita nella *realizzazione dei tre sottoprogetti* per la validazione del modello di analisi della qualità. L'ultimo periodo (novembre 2000 - marzo 2001) ha mirato alla *elaborazione di una proposta* di indicatori per l'autovalutazione di istituto, di criteri per un sistema di valutazione che sia tavola di confronto per le scuole cattoliche, di modelli per la certificazione e l'accreditamento dei CFP di ispirazione cristiana e di indicazioni per l'avvio di un Osservatorio per il monitoraggio della qualità.

3. I risultati

Indubbiamente sarà molto difficile, se non impossibile, nel prosieguo fare giustizia di quasi tre anni di lavoro serrato e di una produzione di progetti, rapporti, sussidi che ha occupato già molte pagine. In estrema sintesi si cercherà di indicare i risultati principali, distinguendo due tipi di dati: quelli che si riferiscono agli oggetti da valutare e quelli più attinenti i metodi di valutazione.

3.1. Uno spaccato significativo della vita della scuola cattolica

La finalità principale della ricerca non era quella di offrire una descrizione della situazione delle scuole e dei CFP; tuttavia l'indagine ha permesso di raccogliere dati interessanti su aspetti centrali del loro funzionamento che cercheremo ora di presentare in maniera sintetica.

3.1.1. Indicazioni generali

Allo scopo di fornire un quadro globale, ci serviremo dei risultati del sondaggio nazionale sulla qualità della scuola cattolica che, come è stato ricordato sopra al 2.3.4, ha coinvolto tutte le componenti e tutti i livelli della scuola cattolica.

a. Il parere degli studenti/allievi

Lo riportiamo in estrema sintesi, come faremo anche per le altre componenti. Complessivamente gli *studenti/allievi*:

- vedono il ruolo originale della scuola cattolica sia in relazione alla formazione integrale della persona sia nell'attenzione concreta alla persona di ciascun alunno, e una buona percentuale (40%) nel quadro educativo e culturale della sintesi tra cultura, fede e vita;
- sono meno consapevoli dei genitori del significato ecclesiale della scuola cattolica e non accentuano in pari misura dei dirigenti l'importanza del ruolo di testimonianza dei docenti;
- chiedono una qualificazione formativa nella direzione sociale e professionale più che in quella etico-religiosa e culturale, almeno nel senso che di queste due ultime non denunciano carenze;
- lamentano l'isolamento della scuola cattolica nel territorio;
- sono più sensibili dei genitori all'apertura socio-religiosa (interculturalità...);
- denunciano con più forza dei genitori carenze nelle strutture e nelle attrezzature didattiche;
- desiderano più collegialità e trasparenza finanziaria;
- non accentuano l'importanza dello scarso interessamento verso la scuola dei genitori;
- sono più consapevoli che non questi ultimi dell'importanza dell'innovazione metodologica e didattica ed evidenziano maggiormente l'inadeguatezza dell'insegnamento.

b. Il parere dei genitori

Globalmente i *genitori*:

- sono consapevoli che la scuola cattolica ha una sua dimensione ecclesiale e quindi non esaurisce il suo compito nella educazione dei loro figli, ma ha un ruolo originale in riferimento alla fede e alla salvezza; tuttavia, ne vedono la traduzione concreta più nella direzione della formazione integrale della persona di ciascun alunno che in una maggiore accentuazione della dimensione pastorale o sociale di tipo riabilitativo (scuola dei poveri, apertura agli extracomunitari o a particolari situazioni);
- sentono la necessità di un coinvolgimento non solo formale, occasionale e settoriale, confusamente percepiscono che anch'essi si assumono una responsabilità globale e in riferimento a tutta la scuola cattolica e, perciò, avvertono l'esigenza di una presenza strutturata che incida anche nel sociale e nel politico. Al contrario non emerge come si possa superare una situazione generale di scarso interesse: l'importante è notare che i genitori non attribuiscono questa loro limitata partecipazione educativa alla responsabilità del personale direttivo e docente o al funzionamento degli organi collegiali e di gestione finanziaria;
- domandano una disponibilità (oraria, organizzativa) della scuola che li faciliti nel loro compito educativo e soprattutto desiderano momenti formativi in unione con dirigenti e docenti che li facciano sentire più in sintonia con i momenti essenziali dell'educazione scolastica;
- chiedono che la scuola sia economicamente accessibile;
- desiderano una scuola più aggiornata e attrezzata rispetto alle sfide culturali odierne;
- ne denunciano l'isolamento rispetto al territorio;
- rispettano l'ambito di competenza (programmazione, innovazione metodologica) dei docenti/formatori e dirigenti ed evitano di esprimere un giudizio diretto circa la loro preparazione e aggiornamento;
- sembrano meno consapevoli degli studenti riguardo all'effettiva impostazione dell'insegnamento-apprendimento e delle eventuali alternative e migliorie sul piano didattico e anche sulle scelte culturali di fondo;
- sono meno attenti degli studenti/allievi alla dimensione sociale e professionale della formazione.

c. Le opinioni dei gestori e del personale direttivo

In sintesi, i *dirigenti/gestori*:

- sono pienamente consapevoli dell'identità culturale ed ecclesiale della scuola cattolica volta alla formazione integrale della personalità attraverso una proposta culturale basata sulla sintesi tra cultura, fede e vita;
- sottolineano gli aspetti comunitari e partecipativi e la responsabilità della formazione professionale ed ecclesiale dei docenti/formatori;
- sono consapevoli della necessità di un ripensamento dei contenuti essenziali di cui sottolineano la dimensione etico-religiosa e sociale;
- lamentano l'isolamento della scuola/centro rispetto al territorio, lo scarso interessamento delle famiglie e le carenze dell'aggiornamento professionale dei docenti/formatori;
- tendono a non mettere in risalto limiti nella collegialità della conduzione, nella programmazione, nella verifica, nella trasparenza finanziaria, nella dotazione di mezzi, nell'apertura della scuola ad altre confessioni cristiane e religioni;
- lamentano lo scarso funzionamento degli organi collegiali;
- desiderano che la scuola/centro conservi il suo carattere popolare;
- sono favorevoli al coinvolgimento dei genitori e degli studenti/allievi nella definizione dei piani dell'offerta formativa.

d. Le opinioni dei docenti/formatori

I docenti/formatori:

- sono consapevoli dell'identità culturale ed ecclesiale della scuola cattolica, volta alla formazione integrale della personalità attraverso una proposta culturale basata sulla sintesi tra cultura, fede e vita;
- sottolineano la necessità di una qualificazione della formazione in direzione culturale, interculturale e professionale più che etico-religiosa;
- lamentano l'isolamento della scuola rispetto al territorio, lo scarso interessamento delle famiglie e le carenze dell'aggiornamento professionale;
- tendono a evidenziare limiti nella collegialità della conduzione, nella programmazione, nella trasparenza finanziaria, nella dotazione di mezzi;
- tendono a non mettere in risalto carenze nel funzionamento degli organi collegiali, nel coinvolgimento dei genitori e degli studenti, nella verifica, nella necessità che la propria professionalità sia integrata da una testimonianza di vita coerente;
- sono per l'apertura della scuola a studenti e allievi di altre confessioni cristiane e religioni.

e. Una nuova domanda educativa per la scuola cattolica

I risultati del sondaggio confermano che essa è percepita come *un'opportunità formativa* che aumenta le possibilità dei giovani di autorealizzarsi e quelle dei genitori di esercitare meglio le loro responsabilità di padri e madri (Malizia, 2000). Si tratta di una domanda educativa che va rilevata e interpretata nei suoi tratti essenziali che vengono qui di seguito indicati:

- a) priorità assegnata alla formazione integrale della persona;
- b) offerta culturale e formativa basata sulla sintesi tra fede, cultura e vita;
- c) servizio non autoreferenziale, ma efficace in rapporto a finalità di eccellenza qualitativa o anche a quelle della socializzazione religiosa ed ecclesiale perché svolto in integrazione con la realtà socio-economica, culturale ed educativa del territorio e funzionale (ma non passivamente) ad un inserimento nella vita attiva e nella società;
- d) accoglienza e attenzione alle esigenze individuali;
- e) capacità di essere veramente comunità educante;
- f) promozione di forme specifiche di partecipazione.

In conclusione si può dire che da tutti i suoi soggetti la scuola cattolica è percepita come valida non solo se funzionante, ma proprio perché libera e quindi espressione condivisibile del progredire della società civile. "Il binomio parità-libertà introduce elementi di innovazione non episodici o parziali, ma sostanziali e generali da adottarsi come criteri di riforma e di rifondazione complessiva del sistema stesso in quanto inquadrano l'educazione e l'istruzione scolare nel complesso dei rapporti tra Stato e società civile" (CSSC, 2000, p.300).

3.1.2. I risultati relativi ai tre sottoprogetti

In questo caso l'articolazione è scontata e ci riferiremo successivamente alle ricerche FISM, FIDAE/CNOS-Scuola/CIOFS-Scuola, e CONFAP.

A. La qualità del funzionamento gestionale e pedagogico delle scuole materne

Ci si limita qui a riportare alcune considerazioni generali sui dati relativi alle singole scuole (come sistema organizzato e complesso di relazioni tra soggetti), al rapporto tra scuole e FISM provinciali (come sistemi scolastici territorialmente definiti in cui si esplica la relazione tra la dimensione associativa e l'unità scolastica) e infine all'ispirazione cristiana.

1) Le relazioni nelle singole comunità scolastiche

L'analisi delle correlazioni ha fatto emergere *una mappa significativa* della diversa funzione svolta dai soggetti considerati nel sistema relazionale della propria scuola. Se ne evidenziano i punti che necessitano un miglioramento.

- Si nota innanzitutto che gli *operatori professionali* appaiono tanto più autoreferenziali (attenti prevalentemente allo svolgimento delle loro mansioni) quanto più direttamente si occupano dell'aspetto didattico.
- Il *coordinatore pedagogico* sembra svolgere ruoli più connessi con gli altri soggetti implicati nel servizio scolastico. Le sue competenze, contrariamente a quelle dell'insegnante, risultano correlate tra loro e molto intensamente.
- Il *personale ausiliario* e il *cuoco* fanno riscontrare una significativa relazione tra i ruoli che svolgono e invece una sostanziale indipendenza rispetto agli altri operatori della scuola. Preoccupante è la carenza di connessioni tra, da una parte, le funzioni di supporto e ausiliarie e, dall'altra, quelle direttive che passano tramite il consiglio e non attraverso il coordinatore pedagogico.
- Osservando le *relazioni tra i soggetti che ricoprono funzioni istituzionali* e di *direzione* della scuola, si individuano gli stessi limiti di autoreferenzialità tra i compiti svolti dal presidente dell'Ente gestore e dal coordinatore pedagogico per quanto riguarda il loro rapporto con gli operatori professionali.
- Paradossale molto interessante da analizzare è la debole relazione tra il corpo docente e le *famiglie*. Risulta preoccupante l'aperta indipendenza degli insegnanti anche rispetto alle relazioni educativo-didattiche con i genitori.
- Il quadro di debole intensità nelle connessioni tra le funzioni interne ed esterne delle scuole materne (rapporto con il territorio e con la Chiesa locale) dal punto di vista dell'efficacia pedagogica cioè della realtà delle cose, non pare frutto di inadeguatezza e di inerzia della scuola rispetto agli obiettivi quanto di debolezza strutturale e progettuale.

2) Il rapporto tra le scuole e le Associazioni provinciali FISM

I dati si riferiscono all'analisi di *quattro dimensioni funzionali* (associativo-istituzionale, associativo-organizzativa, professionale-educativa e di supporto) ritenute essenziali nella prospettiva di raggiungere e mantenere l'equilibrio di un sistema scolastico.

- Globalmente la dimensione associativa sembra ottenere un giudizio positivo generalizzato, ma al tempo stesso soffre di una certa indeterminatezza nella definizione dei compiti e delle funzioni che cresce mano a mano che si esprimono soggetti non direttamente implicati nella associazione. Infatti, nella prospettiva *associativo-istituzionale* prevalgono gli aspetti di tipo formativo che si concretizzano nel riconoscere alla FISM il ruolo di indirizzo nel progetto educativo e nella ispirazione cristiana della scuola mentre pare piuttosto bassa la soddisfazione per i servizi interni alle Federazioni. Sembra esserci una disattenzione nei confronti dei servizi organizzativi e degli aspetti collegati alla funzionalità delle FISM come strutture.
- Dell'area *associativo-organizzativa* è rilevato in modo significativo soltanto il servizio di consulenza fiscale-amministrativa e quello di indirizzo politico, mentre lo sono di meno altre iniziative più direttamente operative. In particolare risultano condivisi i compiti di relazione esterna e di "sindacato" categoriale che le Federazioni svolgono, ma anche che devono porre in essere verso la Pubblica Amministrazione, mentre non sono altrettanto evidenti quelli delle Associazioni come "erogatrici di servizi". Questo sembra essere l'aspetto più problematico rispetto alla dimensione associativa, perché lascerebbe intendere che gli operatori delle scuole non perseguono un reale legame sistemico tramite i servizi associativi, ma tendono ad identificarli come sportelli utili al "pronto" consumo.
- Per quanto riguarda la dimensione delle funzioni *professionali-educative* si riscontra un diverso andamento tra l'analisi effettuata sul questionario gestionale e l'esame di quello pedagogico. Nel primo emergono delle significative relazioni delle funzioni caratterizzanti (aggiornamento del

personale docente, progetto educativo, programmazione didattica, ecc.) con la dimensione *di supporto* e con i servizi di coordinamento federali, mentre (come si è visto) nel secondo strumento (quello pedagogico) emerge un isolamento preoccupante dell'attività svolta dagli insegnanti rispetto a tutti gli altri operatori e all'utenza. A fronte di questo punto di debolezza si riscontrano elementi di solidità e di positività nella precisione con la quale si delineano le attività riguardanti la *formazione pedagogica* di tutti gli operatori: essa viene percepita come una risorsa importante per garantire l'indirizzo e l'identità della scuola, l'efficienza didattica e la capacità di corrispondere alle attese di chi ne richiede il servizio.

- La funzione di "*coordinamento pedagogico*" (che, ricordiamo, è esterna alla scuola in quanto svolta da personale incaricato dalla FISM provinciale) risulta l'unica garanzia di relazione stabile tra la componente professionale-educativa e le altre componenti della scuola (presidente, consiglio direttivo, servizi ausiliari, ecc.) e il tramite per assicurare l'ispirazione cristiana nei progetti e nell'azione didattica.

3) L'ispirazione cristiana della scuola materna e il rapporto con la comunità ecclesiale

In proposito, il primo dato da evidenziare è costituito dal *forte legame* tra l'ispirazione fondamentale delle scuole e il patto associativo a livello provinciale. E tuttavia va anche aggiunto che la presenza di questa dimensione basilare non può essere data per scontata. Di fronte alle iniziative di valutazione di Enti Pubblici (accreditamento allo scopo di ricevere contributi o altro), del Ministero attraverso l'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione o di Enti certificatori che non sempre condividono la filosofia e i valori propri delle scuole materne di ispirazione cristiana, diventa indispensabile attivare processi di sostegno e di garanzia della propria identità.

B. Qualità a confronto nella FIDAE

L'immagine della scuola cattolica che viene restituita dalla presente ricerca è quanto mai variegata.

1) Il carisma

Lo spirito e le motivazioni originarie sembrano essersi spesso assai *attenuate*, e ciò a causa delle mutate condizioni storiche o per l'evidente prevalere di un aspetto, all'origine magari soltanto funzionale, su altri che all'epoca della fondazione risultavano invece dominanti.

Lo sforzo di costruire e proporre i "progetti educativi", ha enfatizzato alcuni aspetti di ordine pedagogico - e in qualche raro caso anche didattico - insiti nelle motivazioni che stanno alla base della vita delle scuole, motivazioni cui erano particolarmente sensibili i Fondatori. In alcuni casi, si è fatto uno *sforzo di "adeguamento"* delle istanze originarie alla situazione odierna, anche se - bisogna dirlo - il carisma pare più che altro emergere grazie al coinvolgimento ed alla passione di religiosi impegnati nell'azione educativa e culturale. Ancora, l'affievolimento dell'ispirazione originaria è attribuito all'assunzione sempre più diffusa di personale educativo laico in sostituzione di quello religioso, sempre meno numeroso, ma l'indagine rivela poche iniziative di formazione indirizzate al primo, come, del resto, sono limitate quelle rivolte all'utenza e improntate al carisma ed alla sua diffusione. Sembra cioè che il carisma non sia ancora adeguatamente interpretato come criterio del fare cultura e del produrre e gestire strutture specifiche per le proprie scuole, ma sia recuperabile su altri piani per essere poi riportato nella scuola come strumento ulteriormente animativo delle persone.

2) L'origine e la storia successiva

Le ragioni che stanno all'origine di una fondazione appaiono molto *diversificate*: se la maggior parte delle scuole cattoliche è nata nella temperie storico-culturale del XIX secolo ed è pertanto permeata da attivismo solidaristico caritativo, ben diverse sono le dimensioni ambientali e le condizioni che le hanno motivate. Risentono alcune dell'essere frutto di una generosa risposta ad un problema concreto proprio di una situazione specifica e di un momento particolare. Per altre, all'inizio sta un disegno originale, un'utopia creativa, che ha sviluppato un modello da incarnare in situazioni reali; e l'esperienza iniziale, esempio o modello, ha condizionato e, in certo modo, condiziona tutt'oggi l'azione, l'organizzazione, la presenza attiva nel contesto sociale.

Certamente, un tratto che le unisce riguarda la difficile *storia dei rapporti* che tutte hanno avuto *con lo Stato liberale* e l'ostilità o, quanto meno, la diffidenza che, dall'Unità d'Italia, ha diviso scuole cattoliche ed amministrazione statale: tale spettro comune di storia fa sì, ancor oggi, che le scuole cattoliche debbano in qualche modo giustificare la propria esistenza e ciò le conduce anche a qualche tentazione isolazionistica. Il fraintendimento della scuola cattolica nella storia dell'800 sembra nascere da un pregiudizio paradossale se lo si pensa come contemporaneo al sorgere delle moderne democrazie. Le scuole cattoliche infatti non furono pacificamente accettate come espressione di un diritto che è di tutti e per tutti semplicemente perché non si voleva un pluralismo di istituzioni e il dinamismo autocreativo della società civile. Esse quindi sono state costrette a porsi su un piano privatistico e a ricercare o produrre giustificazioni al proprio esistere, non derivandole da un diritto nativo o da una caratteristica germinale, ma dalle funzioni suppletive esercitate di volta in volta. Questo ha nuociuto molto alla chiarezza della loro identità specifica: sembrerebbe quindi che la scuola cattolica sia stata accettata dallo Stato solo in quanto camuffata da servizio assistenziale di settore.

Un contributo a questa storia di separatezza naturalmente viene offerto dalla *questione economica*. Una scuola cattolica dispone di risorse notevolmente inferiori rispetto alla scuola statale, ha difficoltà ad ampliare il proprio "target" indirizzandosi ai meno abbienti, per la necessità di provvedersi di fondi anche tramite le rette, e giustifica in questo modo pure la povertà delle risorse che mette a disposizione per la qualità della formazione professionale dei suoi docenti.

Pur condividendo queste ultime difficoltà, alcune scuole sembrano essere più *dinamiche*: si pongono in posizione dialettica rispetto alle statali, non accettano il ruolo di "Cenerentole", ma usano strategie più aggressive, presentandosi come strutture d'avanguardia, ricercano certificazioni e rapporti internazionali, tentano di sfruttare al meglio la condizione di "leggerezza burocratica" nella quale si trovano; rivendicano infine il loro spazio nell'ambito del sistema formativo. In questo campo le organizzazioni della scuola cattolica svolgono un ruolo di stimolo e di raccordo.

3) Il rapporto col territorio

Il campo delle relazioni con l'esterno è quello considerato oggi come *il più bisognoso di miglioramento* e sviluppo; in effetti, diversi istituti si cimentano in esperienze nuove, anche se non mancano ancora preoccupazioni, diffidenze e timori di essere "colonizzati", e ciò non soltanto da parte del mondo laico, ma, qualche volta, anche delle istituzioni e comunità ecclesiali. Per quanto riguarda il territorio in senso lato - risorse ed istituzioni - si vanno stabilendo rapporti, ma le informazioni organiche fornite dalle scuole riguardano soprattutto iniziative di raccordo scuola-lavoro. Più difficili paiono le relazioni con le scuole statali, spesso viziate dalla condizione di subalternità cui le scuole cattoliche sono state sottoposte dalla tradizione amministrativa pubblica.

In sostanza si tratta più di un rapporto con il territorio in quanto cercato dalla scuola cattolica ai fini di conoscenza della propria proposta educativa e non tanto di *un rapporto "dal" territorio* in cui la comunità locale si propone come capace di produrre stimoli vitali e criteri di giudizio sulla vita e sulle realtà associate. Prova ne sia che le culture locali, la storia locale ecc. paiono non avere incidenza educativa sulla proposta di base della scuola cattolica.

Si potrebbe parlare di qualche cosa di simile anche per quanto riguarda il livello ecclesiale, soprattutto se riferito alle Chiese locali, alle diocesi, e, ancor più, alle *parrocchie*. Infatti, il timore

di perdere la propria identità facendosi coinvolgere nel contesto e nell'organizzazione locale da un lato, dall'altro la diffidenza verso istituzioni che dipendono da un'autorità religiosa diversa da quella competente per territorio, crea tuttora qualche difficoltà, anche se non tutto il problema è riconducibile a questo. Forse il nucleo duro del problema consiste ancora e sempre in una mancata chiarificazione del rapporto tra una pastorale intesa prevalentemente come proclamazione e testimonianza di valori e una educazione che, essendo scolastica, non può non essere "mediazione culturale".

Pesa, poi, la non conoscenza reciproca, ad esempio tra scuola e parrocchia/e del territorio e il reciproco ignorarsi, spesso cosciente e voluto. Che questa situazione sia avvertita come problematica - e oggi in modo maggiore che anche soltanto un paio d'anni fa - lo dimostra lo sforzo sincero che diverse scuole stanno facendo per stabilire contatti con diocesi e parrocchie. Sembra quindi sia ancora molto lungo e difficoltoso, ma necessario quel cammino richiesto da più parti - in particolare dal Papa - che porti la scuola cattolica ad essere integrata nella pastorale ordinaria della Chiesa (Giovanni Paolo II, 2000, n.4).

4) Le dimensioni

Le dimensioni dell'istituzione sembrano giocare un ruolo *molto importante* rispetto alla sua capacità di interagire, all'interno come all'esterno, e si possono pertanto ritenere indicative per quanto riguarda la qualità della scuola cattolica. E' d'uso l'espressione, un po' scherzosa, del "piccolo è bello", ma, se si considerano i materiali della ricerca, ciò è vero soltanto in parte. Per la scuola cattolica, nel suo complesso, vale sicuramente, nel senso che, non sottoposta alla burocrazia impersonale dell'amministrazione statale, vive rapporti, soprattutto interni, basati più sulle dimensioni umane e sulle relazioni interpersonali. E' vero però che vi è anche un rovescio della medaglia, e ci si lamenta qua e là di un certo personalismo e di scarsa democrazia nella gestione; al contrario, una grande organizzazione, distanziando i soggetti e distribuendo in vario modo le funzioni, attutisce gli scontri tra le persone.

Bisogna poi considerare che la diversità di dimensione tra le scuole cattoliche può dar luogo a *differenze davvero notevoli*: vi sono infatti grandi istituti, con migliaia di alunni, e piccole scuole che non raggiungono neppure un centinaio di utenti. Queste ultime sono - in genere - quelle che si trovano oggi in maggiori difficoltà economiche, soprattutto se collocate in aree urbane/metropolitane, dove debbono subire la concorrenza non soltanto delle scuole statali, ma anche delle "consorelle" cattoliche.

Con la nuova legislazione e l'inserimento a pieno titolo nel sistema formativo si ha una sorta di *riscatto dalla sudditanza* al sistema scolastico statale. Questo però va pagato con una riduzione della frammentazione, poiché le piccole scuole non potranno dotarsi degli strumenti e delle strutture adeguate. E' necessaria allora l'alleanza tra scuole, ma non sembra così facile.

5) L'organizzazione e la gestione

Incominciamo dalla *dirigenza*. Questa, contrariamente alla scuola di Stato, non è incarnata da soggetti tra loro legati da una linea gerarchica unitaria e sequenziale, ma le diverse funzioni, didattica, amministrativa, gestionale, responsabilità giuridica, ecc. sono distribuite tra più dirigenti non sempre tra loro sovraordinati; spesso, alcuni di loro non appartengono alla linea gerarchica della scuola, magari non risiedono neppure presso l'istituto, ma sono autorità nell'ambito della congregazione o della Chiesa locale. Ciò rende difficile comprendere chi abbia potere di indirizzo e di controllo su tutta la scuola e a chi competa la responsabilità complessiva della qualità scolastica.

L'ultima osservazione riguarda la problematicità della *gestione finanziaria*, che, in più casi, unisce in un unico contenitore onnicomprensivo risorse e costi dell'istituto e della casa religiosa, dando a volte un'impressione esattamente contraria a quella che è la realtà. Infatti, è noto come non siano le scuole che mantengono i religiosi, ma il contrario.

C) Il centro polifunzionale CONFAP di servizi formativi e l'accreditamento associativo

Rimanendo sempre fondamentale il tema della cultura dal lavoro e cioè quello di un progetto educativo realmente imperniato sulla capacità del lavoro manuale di essere formativo della persona, nell'analizzare i dati emersi dalla ricerca, si è colpiti innanzitutto dalla rilevante fase di cambiamento che coinvolge i CFP. Le trasformazioni che si sono evidenziate negli ultimi anni, e che si sono potute riscontrare in forma evidente negli studi di caso, si collocano lungo tutta la linea delle funzioni e delle azioni che definiscono il servizio orientativo e formativo; più in particolare si tratta di *cambiamenti di*:

- *prodotto*: ampliamento dell'offerta formativa superando l'esclusività di presenza nell'ambito della formazione iniziale;
- *processo*: emergono soprattutto innovazioni che riguardano i processi didattici che sempre meno coincidono con il "corso" ma che si presentano come una successione di fasi aventi origine - con la promozione e l'orientamento - in momenti precedenti l'avvio delle attività didattiche e che si prolungano lungo l'attività stessa e dopo la sua conclusione con interventi di accompagnamento all'inserimento lavorativo e di verifica ex post dell'efficacia delle azioni;
- *modelli di affidamento*: è sempre più evidente il superamento dell'esclusività del dispositivo basato sul criterio del "consolidato" in riferimento ad una categoria predefinita (e per certi versi "garantita") di Enti riconosciuti ex legge-quadro n. 845/78, per passare ad una pluralità di dispositivi tra cui l'avviso pubblico (tipico dei Fondi Sociali Europei), l'affido diretto ed il ricorso a modalità che prevedono il pagamento della totalità dei costi da parte dell'utenza (catalogo di corsi e corsi ad hoc);
- *organizzazione*: il "tradizionale" CFP centrato sull'erogazione di corsi viene tendenzialmente meno per trasformarsi in *Centro (polifunzionale) di servizi formativi* in grado di intervenire sui diversi ambiti o "filieri" (orientamento, formazione iniziale, formazione superiore, formazione continua, formazione speciale, servizi formativi...). Nel contempo compaiono nuove strutture che possiamo definire propriamente "*Agenzie formative*" ovvero entità organizzative decisamente più leggere, centrate su un "nucleo strategico" di responsabili e progettisti-coordinatori, in grado di intercettare più facilmente i flussi finanziari e di conseguenza di mutare il proprio assetto organizzativo a seconda delle necessità facendo ricorso soprattutto a prestazioni professionali o anche ad esternalizzazioni di parti dell'attività.

In buona sostanza, si assiste al venire meno della tradizionale configurazione del sistema di FP convenzionato dove dominavano Enti di ispirazione cristiana, e con esso emerge la necessità di nuove categorie in grado di rappresentare la realtà che si sta delineando e di orientare i comportamenti.

Da un certo punto di vista, si nota una progressiva acquisizione da parte degli Enti di FP di un profilo di *impresa sociale* di servizi orientativi e formativi, anche se il cosiddetto "mercato della formazione" appare dotato di caratteristiche particolari poco assimilabili ad altri mercati di prodotti e servizi. Questo cambiamento conduce ad una serie di reazioni nell'ambito dei Centri. Due sono quelle di maggiore rilevanza:

- 1) la prima che si è potuta riscontrare prevede la messa in atto di uno sforzo teso a *rielaborare le "proposte formative" degli Enti* alla luce delle nuove sfide nel senso di una sorta di attualizzazione del quadro valoriale in riferimento alla realtà d'oggi;
- 2) accanto a ciò emerge pure una sorta di *secolarizzazione* che consiste nella progressiva perdita di valenza reale da parte dei riferimenti tratti dalla Dottrina sociale della Chiesa a vantaggio di condotte tendenti a porre in evidenza elementi organizzativi, tecnici, finanziari e territoriali.

I risultati della ricerca sembrano confermare il primo scenario (attualizzazione della proposta formativa); abbiamo ad esempio registrato - in tema di criteri cardinali della qualità - un consenso importante intorno al criterio-guida relativo all'educazione integrale della persona, ma

pure all'idea che il Centro rappresenti un luogo di servizio educativo, luogo di testimonianza dei docenti, ambiente comunitario.

Il centro della questione pare pertanto il tema della qualità. Certificazione e accreditamento sono processi che investono fortemente le organizzazioni ed il modo di operare in esse. Preoccupa nei Centri indagati la prevalenza della esigenza di "conformità" alle procedure piuttosto che il riferimento chiaro ad una formazione veramente riuscita. Solo pochi evidenziano l'importanza del soggetto-destinatario e la sua soddisfazione, ed ancora meno dei valori proposti e della *mission* dell'Ente.

Tutto ciò fa emergere la presenza di differenti finalità poste a riferimento del percorso della certificazione:

- acquisire un vantaggio competitivo sulla "concorrenza";
- acquisire lo "sconto" previsto dall'art.17 della legge 196/97 in tema di accreditamento;
- delineare un adeguato disegno gestionale ed organizzativo.

Si è poi rilevato come talune certificazioni paiono approfondire in modo molto limitato la natura del servizio formativo, adottando approcci più simili ai processi di produzione o di intermediazione commerciale. Altre invece hanno colto l'occasione della adozione del modello di gestione della qualità per esaminare la natura del servizio, elaborare una strategia della qualità rispettosa di tale realtà e dar vita ad un insieme di procedure che favoriscono la qualificazione reale del servizio ed il suo miglioramento continuativo.

Alcuni Enti, poi, hanno adottato un approccio ad un tempo di certificazione e di *accreditamento interno*, ovvero hanno valorizzato l'occasione della certificazione per delineare un disegno di Ente che consenta di governare i cambiamenti in atto finalizzati ad omogeneizzare organizzazioni a rete e a potenziarne l'efficacia, specialmente quando le trasformazioni riguardano aspetti fondamentali dell'organizzazione.

Si può pertanto affermare che la ricerca ha colto gli Enti/Centri in un momento piuttosto importante: quello della prima fase della stagione della qualità che si presenta ancora gravida di incertezze. In generale è possibile dire che siamo nel punto di transizione da un approccio indistinto alla qualità ad un altro che punta a delineare un percorso ad hoc, su misura di Enti/Centri che fanno della formazione e dell'orientamento azioni culturalmente e metodologicamente ricche, fortemente legate al proprio quadro di valori.

E' qui che si pone pertanto la proposta, di cui si parlerà nella sezione 3.2. tesa a mettere in luce la possibilità/necessità di una politica di "marchio" di qualità peculiare della FP. La prospettiva della certificazione "plus", definita anche di "*accreditamento interno*", punta ad affrontare il tema della qualità, apportando un valore aggiunto: definire l'identità propria della FP e delineare un modello gestionale non solo del CFP ma dell'Ente inteso come rete di servizi per l'organizzazione che lo promuove.

3.2. I risultati di metodo

Il CSSC, proponendo uno strumento di rilevazione comune a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione ha inteso raccogliere elementi valutativi di carattere generale di tutto "il sistema" della scuola cattolica.

Va precisato che si è trattato in realtà di definire dei "criteri comuni" per l'individuazione e la validazione di indicatori:

- sia per quanto riguarda il funzionamento delle scuole e dei CFP attraverso la "mappa della qualità", dove i settori e gli ambiti sono stati formulati unitariamente;
- sia per quanto riguarda l'identità distintiva come scuola cattolica, ravvisabile in tutti i contesti e gli ambiti inseriti nella mappa, mediante il confronto con i "cinque criteri cardinali".

Come si sa, nello sviluppo della ricerca sono stati realizzati tre distinti sottoprogetti affidati alle Associazioni-Federazioni-Congregazioni delle scuole materne, delle primarie e secondarie e dei CFP. Da questo punto di vista si è previsto che ogni sottoprogetto potesse compiere scelte e darsi

modalità diverse di rilevazione della qualità, ma che tutti convergessero su *cinque livelli di interesse* che pur essendo distinti sono nello stesso tempo strettamente collegati tra di loro e quindi in effetti tornano ad avere una grande importanza per la valutazione "di sistema":

- la promozione e diffusione di tecniche e pratiche di *autovalutazione di istituto*;
- l'individuazione di indicatori corredati da standard per permettere azioni di *monitoraggio* a più vasto raggio tra scuole o tra CFP come fase iniziale e contributo all'avvio di un Osservatorio a livello nazionale;
- il rafforzamento del rapporto tra scuole/CFP e Associazioni/Federazioni/Congregazioni intese come istanze valutative (sia pur settoriali) di riferimento, allo scopo di avviare una riflessione sulle tecniche di rilevazione e sul sistema di indicatori comuni individuati e validati. tutto ciò come premessa per l'avvio di processi di *accreditamento interno*;
- il confronto tra le procedure e i criteri adottati (il modello comune di riferimento) e le forme di *accreditamento esterno* (Ministero, Regioni): una cartina di tornasole per verificare tra l'altro quanto di "omologante" si nasconde in tali sistemi valutativi e per avviare iniziative in grado di anticiparne e ridurne gli effetti negativi;
- il confronto tra le procedure e i criteri adottati (il modello comune di riferimento) e le forme di *certificazione della qualità*: valgono anche per questo livello le osservazioni appena fatte per l'accreditamento esterno.

3.2.1. Centralità dell'autovalutazione di istituto o centro

Qualunque sia il punto di approccio alla valutazione della qualità, non sfugge comunque la collocazione centrale che vi assume l'autovalutazione di istituto o di centro. Non si tratta di un esito casuale, bensì è stato il frutto di una precisa scelta basata sull'applicazione del principio di *sussidiarietà-autonomia* che abilita ogni singola scuola/centro ad assumersi direttamente l'onere dell'autogoverno dei processi di istruzione/formazione educativa che progetta e realizza.

In altri termini, non si tratta di negare l'utilità e l'importanza degli altri livelli di delineazione della qualità, bensì di riaffermare come questi possano venire correttamente impostati solo ed unicamente se si sia previamente sviluppato un processo di riflessione e controllo della propria caratteristica concezione della qualità rispetto al servizio che si eroga. Né ciò sembra in toto delegabile ad una associazione o ad una organizzazione di cui si fa parte, in una sorta di confusione terminologica fra mera raccolta di dati, autoanalisi e monitoraggio, con il concreto pericolo o di ridurre il tutto ad un puro censimento di strutture e documenti, o di finire omologati all'interno di strutture di riferimento a livello comprensoriale o provinciale.

Se tale azione di analisi appare essenziale per ogni scuola e centro, ancora più lo diviene per un sistema che fa dell'ispirazione cristiana la propria caratteristica peculiare e quindi si assume l'onere aggiuntivo di declinare in una sintesi organica i criteri della qualità dell'essere scuola con quelli suoi specifici della sintesi culturale di cui è portatore rispetto ad una miriade di sfaccettature tipiche dei singoli carismi educativi di cui la cattolicità è ricca.

3.2.2. La mappa della qualità come strumento comune di ricerca

a) I settori

Le macro aree proposte (contesto, risorse, processi, esiti) sembrano ben focalizzare altrettanti *settori* dal cui interno emergono *ambiti* significativi di qualità con cui la scuola si trova a fare i conti, soprattutto in una realtà di autonomia ed attraverso i processi di riforma in cui si trova immersa; mentre per la FP a questi stessi settori corrispondono specifici ambiti da tenere sotto controllo al fine di valutare l'andamento della propria offerta formativa.

- Per quanto attiene al *contesto* si può dire di avere raggiunto una buona declinazione dei fattori che entrano a farne parte, riuscendo ad evidenziarvi proprio quegli aspetti tipici della presenza

della "scuola cattolica" legati al suo quadro ispirativo-fondativo oltre che alla storia del suo essere all'interno del territorio e della comunità civile ed ecclesiale locale, ed al suo riconoscersi in determinate realtà associative.

- Nell'ambito delle *risorse* si è riusciti a riqualificare la dimensione valoriale e culturale non più solo in termini ispirativi originari, bensì in quanto reale input per i processi in atto.
- Ma è forse sul piano dei *processi* che l'introduzione del "livello strategico" si presenta come essenziale al fine di dare piena espressione al gestore in quanto soggetto educativo in grado di tradurre in indirizzi strategici, e quindi in progettualità educativa, il carisma educativo di cui è portatore; mentre all'interno del "livello educativo" ha trovato uno spazio ben definito la dimensione di cooperazione fra i differenti soggetti interessati all'educazione (studenti, docenti, genitori...). Inoltre, la pienezza di presenza educativa dell'ente gestore dovrebbe aversi nella capacità di operare una sintesi contenutistica di tutti i vari contributi educativi, naturali, esperienziali e professionali, dei diversi soggetti.
- Tali aspetti vanno poi inseriti all'interno di una chiara delineazione delle *caratteristiche organizzative e gestionali* delle singole realtà. L'enfasi posta sulla necessità di ottenere dati aggiornati e precisi in relazione ai principali *descrittori economico-amministrativi* della scuola pone in luce l'importanza di raggiungere un obiettivo strategico: irrobustire le capacità di rendicontazione e di documentazione nel tempo della propria prassi operativa. Questa necessità è avvertita sia allo scopo di poter rispondere alle presenti e future richieste di documentazione amministrativa, sia, soprattutto in termini educativi, per favorire la maturazione di una cultura della documentazione adeguata alla sfida della autonomia che investe globalmente il sistema pubblico di istruzione e formazione.

b) Gli ambiti

Sono stati selezionati e definiti con un discreto grado di chiarezza e funzionalità. Ma un altro passo avanti da compiere è rappresentato dalla necessità di non fermarsi a questo livello; occorre addentrarsi verso un ulteriore inveramento rappresentato dalla *capacità di descrivere ciascun ambito in modo semplice, chiaro e distinto, sì da poterlo quindi declinare in criteri attraverso i quali svilupparne una attenta e precisa analisi dal punto di vista delle dimensioni del dichiarato/agito/percepito/atteso.*

c) Gli indicatori

La ricerca ha altresì posto in luce la *compossibilità di differenti modalità di delineazione degli indicatori*: metrici, laddove si tratti di coglierne una misurazione in termini quantitativi; ordinali, quando invece se ne chiede la collocazione secondo un ordine rispetto a scale; nominali, se la classificazione avviene in relazione alla presenza/assenza del fenomeno indicato.

Al di là di queste mere definizioni, la ricerca FIDAE ha mirato prevalentemente alla costruzione di sistemi di items basati su indicatori metrici, apparentemente più freddi e meno ricollegabili con le dimensioni qualitative presenti nei processi formativi, e ha cercato di contemperarli con l'introduzione di criteri "cardinali" della qualità della scuola cattolica, definiti attorno a scale di misurazione nominali ed ordinali.

La ricerca CONFAP ha diversamente privilegiato una analisi attraverso indicatori più marcatamente ordinali, meglio confacenti ad esigenze di più immediata evidenziazione delle dimensioni qualitative presenti nei fenomeni osservati. Si sono così ri-costruiti indicatori più in grado di sintetizzare a priori gli aspetti qualitativi dei fenomeni rispetto anche alle specificità della formazione cristianamente ispirata (secondo gli elementi "cardinali" della scuola cattolica).

Tra i vari possibili livelli di verifica della qualità, la ricerca della FISM ha optato per una peculiare prospettiva di *autovalutazione di istituto*, fondata su items pre-definiti attorno ai quali ha mirato a co-costruire un'idea condivisa di qualità in sede locale (auto-rappresentazione dell'idea di

qualità). Si è così voluto valorizzare le singole scuole, riflettendo direttamente con loro sul tema della qualità in funzione di un miglioramento di quest'ultima. Più precisamente, l'autovalutazione è stata intesa come percezione e consapevolezza dello scarto esistente tra la concreta realtà vissuta e l'ideale di riferimento (tra "adeguato" e "strategico", secondo la terminologia usata nella ricerca) e facendo ampio ricorso ad indicatori ordinali e nominali, piuttosto che metrici. I contenuti dell'autovalutazione hanno riguardato tre livelli:

- l'organizzazione e il coordinamento delle FISM provinciali;
- il rapporto di rete ed il collegamento tra l'organismo provinciale e le singole scuole materne;
- la singola unità scolastica.

Rispetto a questi livelli l'indagine ha sondato sia gli *aspetti gestionali* che quelli *pedagogici*; e ciò in ordine all'organizzazione delle risorse, alla strutturazione delle singole scuole, alla funzionalità, affidabilità e completezza delle informazioni, alla natura delle relazioni interne alla scuola o alla FISM e di quelle esterne quali i rapporti con altre scuole o FISM, con Enti pubblici territoriali e non, con Enti di ricerca scientifica, con Associazioni di categoria, con istituzioni ecclesiastiche.

3.2.3. Criteri cardinali per la scuola "cattolica"

Un ulteriore essenziale passaggio è rappresentato dalla ipotesi dei *criteri cardinali della qualità della "scuola cattolica"*.

Proprio perché la "scuola cattolica" si assume l'onere di coniugare fra di loro tali due caratteri specifici, l'essere cioè luogo di istruzione e di formazione e contemporaneamente contenere in sé una matrice culturale cattolica, il problema dei criteri di qualità vi si complessifica, in quanto questi debbono al contempo supportare l'analisi del suo essere scuola e includervi l'aspetto della "cattolicità".

Tale dimensione è apparsa in qualche modo delineabile attraverso alcuni caratteri specifici che le indicazioni del Magistero hanno nel tempo proposto: la scuola come servizio educativo per la comunità ecclesiale e civile; il suo essere ambiente comunitario; l'attenzione all'educazione integrale della persona; la promozione della sintesi fra fede cultura e vita; la tensione alla testimonianza di vita oltre che all'insegnamento.

Occorre che si sviluppi un duplice percorso rispetto a tali indicazioni:

- un'ulteriore riflessione in direzione del loro approfondimento all'interno dei processi di insegnamento ed apprendimento scolastico;
- un processo di ricerca-azione che progressivamente riesca a porre in luce i modi e le forme in cui relazionare in termini sempre più stretti tali indicazioni magisteriali con la dimensione di istruzione/formazione quotidiana, potendole ritrovare all'interno degli indicatori di qualità normalmente adottati;
- un ulteriore approfondimento è necessario laddove il gestore stesso rappresenta un "carisma" educativo che rifluendo all'interno dell'azione quotidiana di istruzione/formazione, necessita di essere adeguatamente tenuto presente e analizzato. Occorre pure ricordare che il carisma istituzionale è stato sovente accompagnato dalla santità personale del fondatore ed è anche nella loro congiunzione che si esprime la specificità di quelle scuole. E' in genere all'interno della sua cattolicità che la scuola/centro ritrova e ulteriormente declina appunto il suo carisma originario di riferimento. In altri termini, è riemerso qui il tema dei criteri di accreditamento della "cattolicità" di una scuola:
 - se questa debba essere attributo intrinseco di una famiglia religiosa, sì che da essa si estenda naturalmente alle proprie scuole/centri di formazione, quasi peculiarità in sé del Gestore in quanto tale;
 - se debba qualificarsi in forma indipendente dai termini e dai modi in cui questi la declina all'interno dei processi di istruzione e formazione che attiva;

- o ancora se possa darsi senza l'onere della esplicitazione dei termini e dei modi del suo reale declinarsi in organiche sintesi fra cultura fede e vita.

Se quest'ultima impostazione era di fatto naturale all'interno di una scuola in cui il Gestore era presente massicciamente attraverso i confratelli che vi insegnavano, oggi essa appare meno scontata laddove molto consistente è l'ingresso dei laici a tutti i livelli di insegnamento, direzione e gestione delle scuole e dei centri, ma soprattutto nel momento in cui si richiede sia l'onere dell'accreditamento verso lo Stato o gli Enti pubblici, sia la qualificazione della propria offerta formativa al fine di rendere "visibile" rispetto al proprio esserci in quanto "scuola cattolica", una determinata impostazione educativa.

Ecco allora come tale attribuzione sia da fare emergere procedendo induttivamente dalla quotidianità educativa e dai modi e dalle forme in cui questa vi si esprime. Dobbiamo inoltre aggiungere qui, anche se non compete a noi ricordarlo, che esiste l'obbligo di un atto formale esplicito e di esclusiva competenza dell'Ordinario del luogo che autentichi la caratteristica di cattolica riferita a una scuola e questo servirebbe a semplificare notevolmente i problemi.

Comunque, la ricerca ha risentito fortemente di tale problematica, cercando una soluzione di mediazione attraverso alcuni passaggi:

- la delineazione dei criteri di qualità della "scuola" in quanto tale;
- l'indicazione dei caratteri peculiari della dimensione di cattolicità dell'educazione in criteri cardinali;
- il tentativo di porre a confronto tali due ordini di criteri al fine di poter cogliere i loro punti di intersezione (che sono chiaramente emersi a più livelli: a volte in una ridefinizione dei criteri di qualità della scuola sapendovi ri-collocare anche gli aspetti "cattolici" in quanto loro arricchimento; altre invece nella stessa formulazione degli indicatori in quanto in grado di cogliere operativamente talune sfumature tipiche della scuola cattolica nello stesso momento in cui rilevano semplicemente criteri di qualità della scuola tout court; altre ancora giustapponendo gli uni agli altri, in attesa di poter in futuro essere in grado di rinvenire una definizione di sintesi che possa ricomprenderli entrambi);
- l'indicazione di linee procedurali di accreditamento interno che possono servire da guida per favorire aggregazioni associative, congregazionali, territoriali in cui l'ispirazione cristiana sia qualificata come elemento essenziale di appartenenza.

Rispetto a tale impostazione sembra che la risposta ottenuta sia stata comunque positiva ed in grado di stimolare ulteriori riflessioni. Ciò fa pensare che tale pista non sia assolutamente da tralasciare, bensì richieda ulteriori riflessioni e tentativi di attuazione. Per un verso, infatti, non sembra ancora maturata appieno la comprensione e l'attuazione delle indicazioni del Magistero in relazione alla qualità cattolica della istruzione/formazione (basti cogliere la problematicità di delineare i termini della sintesi fra fede cultura e vita, ad esempio). D'altro canto, esiste una difficoltà della cultura "scolastica" di procedere alla determinazione di criteri ed indicatori utili a "rinvenire" concretamente all'interno della prassi quotidiana le tracce di tale sintesi culturale.

La mediazione proposta, con l'indicazione di alcuni "criteri" cardine (cardinali) della qualificazione di cattolicità della istruzione/formazione assieme alla richiesta di dialettizzarli con i criteri di qualità della scuola/CFP in quanto tale, nella consapevolezza di non essere ancora una soluzione definitiva, assume il valore comunque di mantenere vivo il problema indicando alcune vie di ulteriore perlustrazione sia a livello nazionale sia in sede locale.

3.2.4. La mappa della qualità tra autovalutazione e monitoraggio

La promozione di una cultura della qualità all'interno della scuola cattolica passa attraverso la *chiara distinzione fra i livelli di approccio alla qualità*. La non chiarezza, infatti, nel tenere fermo il livello di autoanalisi di istituto quale perno essenziale della definizione e valutazione della propria

qualità da parte della scuola, finisce per espropriarla della capacità di definizione dei propri parametri di qualità, spesso a favore di sistemi di valori ad essa estranei o, peggio, emergenti da ambiti che le sono del tutto distanti.

Di qui la consapevolezza di *poter addivenire alla necessaria chiarezza procedendo attraverso due vie*. L'una, prevalentemente *induttiva*, che tematizza dall'interno della prassi della singola organizzazione di istruzione/formazione le quattro dimensioni tipiche della qualità (la qualità dichiarata nei suoi documenti, agita nella prassi quotidiana, percepita da chi ad essa partecipa o le presta attenzione, attesa da chi ad essa si indirizza alla ricerca di risposte concrete ai propri bisogni educativi); l'altra, procedente anche per *deduzione*, che si avvale di tavole preesistenti di criteri utili al monitoraggio della qualità all'interno dei processi di istruzione/formazione al fine di operarne un progressivo adattamento alla propria specificità.

In entrambi i casi l'esito è comunque convergente verso la ricerca di un assieme di strumenti utili a meglio conoscere e governare i processi che si attivano all'interno dell'istituzione in cui si opera.

3.2.5. Proposta per il monitoraggio della qualità

La costruzione di un sistema *di monitoraggio periodico basato sulla rilevazione di dati quantitativi* rappresenta un tassello significativo per il consolidamento di una cultura della qualità e per la sua traduzione operativa nell'universo della scuola cattolica italiana. Forme sistematiche di raccolta di dati sul funzionamento degli istituti risultano ormai consolidate in altri paesi, mentre nel nostro hanno finora trovato solo impieghi locali e limitati, prevalentemente promossi "dal basso" su iniziativa di soggetti dell'amministrazione scolastica periferica o di reti di scuole.

Un sistema di monitoraggio basato su dati quantitativi potrebbe, da un lato, integrarsi e supportare processi di autovalutazione di istituto/centro consentendo opportunità di distanziamento e comparazione tra più scuole; dall'altro contribuire a una documentazione sistematica delle condizioni di esercizio di ciascun istituto/centro su cui innestare percorsi di accreditamento e di certificazione della qualità. Inoltre, il coordinamento dell'azione di monitoraggio a livello nazionale consente la creazione di un *Osservatorio* in grado di disporre di un quadro informativo strutturato sull'evoluzione della scuola cattolica utile a supportare la definizione di indirizzi strategici e di politiche di sviluppo.

Il modello di monitoraggio basato su indicatori metrici presentato nel volume (cfr. capitolo 9) può prevedere diverse modalità di impiego:

- a livello di singola scuola, come strumento di documentazione sistematica di dati e informazioni sul funzionamento dell'istituto utile ad evidenziare linee di sviluppo e tendenze emergenti;
- a livello di rete di scuole (diocesi, realtà territoriali di Associazioni/Federazioni di scuola cattolica, altro), come strumento di comunicazione e di comparazione tra i diversi istituti in rapporto ad alcuni aspetti comuni;
- a livello di scuole non statali di matrice cattolica, come strumento su cui impostare un osservatorio nazionale della scuola cattolica utile a disporre di un quadro sistematico di dati e a supportare gli indirizzi strategici e gestionali (ed è in questa direzione che intende muoversi il CSSC).

Nell'Appendice 4 viene presentato un sussidio in base al quale impostare il modello di monitoraggio e determinare le condizioni del suo uso *a livello di scuola*. Esso contiene innanzitutto la tavola di indicatori quantitativi, organizzati in rapporto agli ambiti di indagine previsti dal modello di funzionamento dell'istituto, definendo - per ciascun indicatore - l'unità di riferimento per la rilevazione (intero istituto scolastico o singolo grado scolastico). Gli indicatori fanno riferimento alla scuola di base e alla scuola secondaria e rappresentano una rielaborazione della proposta operativa impiegata nel sottoprogetto FIDAE "qualità a confronto". Un'estensione del sistema di monitoraggio ad altri segmenti del sistema formativo (scuola dell'infanzia, FP) implica un allargamento alle peculiari caratteristiche di ciascun segmento.

Essa contiene anche una proposta di sintesi: in rapporto ai diversi ambiti di indagine presenti nel modello si prevede un giudizio riassuntivo su una scala a 4 gradienti, da 1 (valore più basso) a 4 (valore più alto). A partire dai dati quantitativi emergenti dagli indicatori si propone che ciascun istituto scolastico valuti la qualità complessiva del suo operato in rapporto ai diversi ambiti di indagine. Il tabulato riassuntivo evidenzia i punti di forza e di debolezza e le possibili indicazioni di intervento.

3.2.6. Verso una strategia associativa della qualità: indicazioni per la gestione delle procedure di accreditamento interno

La prospettiva della qualità investe innanzitutto, prima che le singole scuole/centri, le loro associazioni. Queste hanno attualmente una configurazione di tipo rappresentativo e di sostegno specie in campo legislativo. Si tratta di una modalità di adesione molto diffusa tra le associazioni (o federazioni) della stessa natura, che si è limitata a richiedere un'adesione formale al quadro di valori definiti negli atti costitutivi. Infatti, finora non esisteva la necessità di dare evidenza a tale adesione tramite procedure definite e verificate puntualmente.

L'attuale momento storico che il sistema formativo sta attraversando rende necessario porre particolare attenzione sia agli aspetti organizzativi (a livello centrale come a livello provinciale) sia ai criteri in base ai quali una scuola o un centro possono essere considerati appartenenti alla struttura associativa.

L'accreditamento interno o associativo rappresenta un processo deciso volontariamente da un'organizzazione (normalmente strutturata in forma di rete sia in una logica associativa sia federativa) e finalizzato a verificare il possesso di requisiti prestabiliti e condivisi da parte di unità/nodi dell'organizzazione che lo promuove. Esso ha perciò una finalità differente dall'*accreditamento esterno* che è cogente per il richiedente nella misura in cui viene promosso dalla parte seconda/committente dei servizi formativi.

L'accreditamento associativo si giustifica alla luce di una precisa volontà, tesa ad attivare all'interno di un'organizzazione a rete (Associazione, Federazione, Holding o altra forma) un processo di adeguamento delle parti, che la costituiscono, a requisiti organizzativi e/o gestionali e/o qualitativi. Esso si configura perciò come uno strumento per governare cambiamenti finalizzati a omogeneizzare organizzazioni a rete e a potenziarne l'efficacia specialmente quando i cambiamenti riguardano aspetti fondamentali dell'organizzazione.

Il tutto in vista di tramandare e sviluppare la "mission", il carisma e la qualità dei servizi erogati dall'ente. Ciò rappresenta anche il principale valore aggiunto dell'accreditamento associativo per l'organizzazione che lo promuove.

Nell'Appendice 3 viene riportato un modello di gestione della qualità per l'accreditamento associativo dei CFP. Tuttavia delle indicazioni unitarie sono state individuate; in particolare si sottolineano le seguenti:

- l'approccio che si propone per l'accreditamento associativo è del tipo *misto*, in modo da integrare in forma appropriata e peculiare il modello normativo proposto dalla ISO 9000:2000 ed un apposito sistema di indicatori ricavati da buone prassi (benchmarking);
- l'approccio dovrà utilizzare l'autovalutazione come processo di acquisizione di consapevolezza e coinvolgimento dei soggetti, ma dovrà altresì prevedere una valutazione terza per evitare rischi di autoreferenzialità;
- circa il modello attuativo, si precisa la necessità di superare l'impostazione propria del modello di accreditamento basato sui requisiti minimi (soglie minime di accettazione).

Il tipo di accreditamento associativo qui proposto, che si pone nella prospettiva di un "*marchio di qualità*" proprio, ha il vantaggio di poter essere delineato come patto tra soggetti che sostiene la scuola e la formazione di ispirazione cristiana.

Si ricorda che tale prospettiva dovrebbe introdurre criteri di valutazione e riconoscimento basati su una qualità espressa anche dalla famiglia e dalla comunità di appartenenza. Ciò

comporterebbe – tra l’altro – anche la presenza di associazioni dei genitori (AGeSC) all’interno del Servizio nazionale per la qualità della scuola cattolica.

A fronte dei criteri esposti, si indicano alcune importanti *condizioni essenziali* che dovranno sussistere per l’efficacia del processo:

- in primo luogo dovrà essere presente all’interno della associazione (intesa come soggetto che dà vita all’accreditamento associativo: può essere un Ente con più sedi operative oppure una federazione di Enti) una consapevolezza della necessità di un cambiamento rispetto alla situazione organizzativa e gestionale attuale; essa costituisce una condizione indispensabile per avviare e sostenere il processo;
- in secondo luogo è strettamente necessaria una forte motivazione a livello locale, da parte del direttore e dei responsabili di funzione degli organismi formativi, tesa ad avviare il percorso di accreditamento associativo. Questa rappresenta infatti una garanzia insostituibile per la sostenibilità e l’efficacia del processo di accreditamento associativo che si intende realizzare;
- in terzo luogo è molto importante “ancorare” il processo di accreditamento ad un progetto specifico predisposto per risolvere un problema impellente (ad esempio l’elaborazione del Piano dell’Offerta Formativa ed in ogni caso la riprogettazione dei percorsi formativi). Questa condizione consente di focalizzare l’attenzione di tutto il personale coinvolto che, lavorando su un proprio problema, avrà sempre presente il senso e l’utilità del processo di accreditamento.

Gli obiettivi del processo sono i seguenti:

- a. guidare e accompagnare il processo di cambiamento indispensabile per affrontare la nuova impostazione della scuola/centro e dei suoi processi/prodotti più importanti e strategici;
- b. sviluppare negli organismi formativi associati un modello efficace e condiviso di gestione della qualità della formazione;
- c. anticipare l’accreditamento esterno (per la FP) ed i modelli di valutazione nazionale (per le scuole) e preparare le condizioni in modo da poterli conseguire con il minimo sforzo;
- d. valorizzare e finalizzare i risultati del lavoro di rielaborazione del Piano dell’Offerta Formativa e quindi di riprogettazione formativa degli interventi;
- e. attivare tra gli organismi associati il processo di costruzione di una rete basata sull’obiettivo comune di realizzare prodotti formativi di qualità per soddisfare sia il committente che gli utenti.

Sul piano organizzativo, il progetto di accreditamento associativo è strettamente legato alla sperimentazione di modelli di autoanalisi di istituto e di monitoraggio di area (associativa), in un’ottica di perseguimento dell’eccellenza qualitativa.

3.2.7. Proposte per la certificazione della qualità

La certificazione del sistema qualità di una scuola o CFP, rappresenta un atto mediante il quale una “parte terza” (la parte prima è la stessa scuola o centro che richiede la certificazione, la parte seconda è il committente delle azioni formative e/o il “cliente” che utilizza/fruisce il servizio prodotto mentre la parte terza è un organismo indipendente, riconosciuto come tale dalle parti e accreditato da apposita istituzione – SINCERT²) attesta formalmente che il sistema qualità è conforme ad una norma di riferimento (la ISO 9001). In sostanza si tratta di una dichiarazione formale che “l’organizzazione e il modo di lavorare” della scuola/centro, pur sviluppando compiutamente una propria identità originale, sono conformi alle normative che sono state convenzionalmente riconosciute come idonee a realizzare un sistema ovvero una organizzazione strutturata capace di garantire la qualità dei servizi. Operativamente, la certificazione presuppone la formalizzazione di prassi e modalità di lavoro e la determinazione e formalizzazione di una serie di standard del processo formativo.

² SINCERT (Sistema nazionale di Accreditamento degli Organismi di Certificazione) è l’Ente preposto a svolgere in Italia l’attività di accreditamento degli organismi di certificazione di sistemi qualità aziendali e di gestione ambientale, di prodotti, di personale e degli organismi di ispezione.

4. Linee prospettive: verso un Osservatorio della qualità

L'idea di fondo consiste nello strutturare un *modello annuale di monitoraggio* della scuola cattolica basato su indicatori.

Considerata la lentezza con cui si sta procedendo all'avvio operativo dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, l'implementazione di un modello di monitoraggio siffatto da parte del CSSC rappresenterebbe un *contributo significativo* e qualificante alla realizzazione di un sistema di valutazione del servizio scolastico.

Gli scopi di tale iniziativa riguardano sia il CSSC, in quanto soggetto centrale che gestisce l'elaborazione e l'uso dei dati, sia le singole scuole partecipanti, sia i gestori, sia tutti gli altri attori.

Per il *Centro Studi* la messa in opera di un sistema di monitoraggio consente di:

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

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

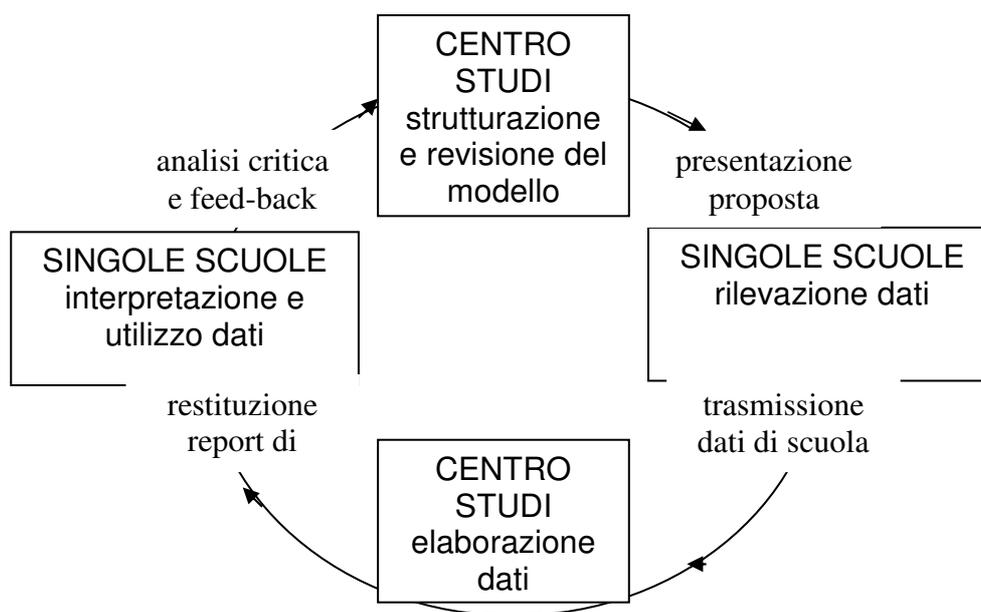
- il consolidamento di forme di *documentazione sistematica* delle proprie prassi organizzative ed educativo-didattiche basate su criteri comuni;
- la costituzione di un *archivio di dati* sul proprio funzionamento sistematico e periodico in grado di sedimentare una "memoria" strutturata e fruibile;
- la disponibilità di dati di *comparazione* con altre scuole e realtà territoriali utili a posizionarsi e ad orientare processi evolutivi e di revisione progettuale;
- la presenza di modalità di gestione del servizio scolastico più *trasparenti e confrontabili*, nella prospettiva di abbandonare tendenze privatistiche ancora diffuse.

Per i *gestori*, poi, si realizzerebbe:

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

Per *tutti* gli altri soggetti infine, questo rappresenterebbe un momento alto di *partecipazione educativa*, un buon criterio di collaborazione tra soggettività diverse e una discreta verifica della propria rappresentanza associativa.

Schematicamente il modello potrebbe essere rappresentato attraverso la *struttura ciclica* rappresentata nella Tav. 1. A cadenza annuale il Centro Studi, a partire dal modello di valutazione della qualità predisposto per la ricerca (cfr. mappa della qualità), propone alle scuole (singole e/o associate) strumenti per la rilevazione di dati relativi ai vari "settori" della vita della scuola; le risposte fornite dalle scuole dovrebbero essere elaborate, da parte del CSSC, in modo tale da prevedere "una restituzione" di informazioni in grado di favorire presso le scuole stesse (singole e/o associate) l'avvio di una analisi critica e di un processo di miglioramento i cui risultati vanno a rifluire, modificandolo, sul modello iniziale. In questo modo il sistema di monitoraggio consentirebbe la produzione di un report di sintesi nazionale e di report a livello territoriale, di grado scolastico o associativo utili a fornire analisi dei dati più approfondite e mirate. Una prospettiva di lavoro di particolare interesse, la cui realizzazione immediata o differita è da valutare in rapporto alle infrastrutture tecnologiche disponibili sia a livello centrale sia di scuola, riguarda la implementazione del sistema di monitoraggio per via telematica.

Tav. 1 Processo di monitoraggio periodico basato su indicatori quantitativi

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

- da *una parte fissa e ricorrente* (monitoraggio annuale tramite indicatori, verifica sistematica degli apprendimenti, strumenti di valutazione della soddisfazione del cliente)
- e da *una parte variabile*, consistente in percorsi di autoanalisi su singole priorità emergenti dalle verifiche ricorrenti (cfr. Tav.2³).

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

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

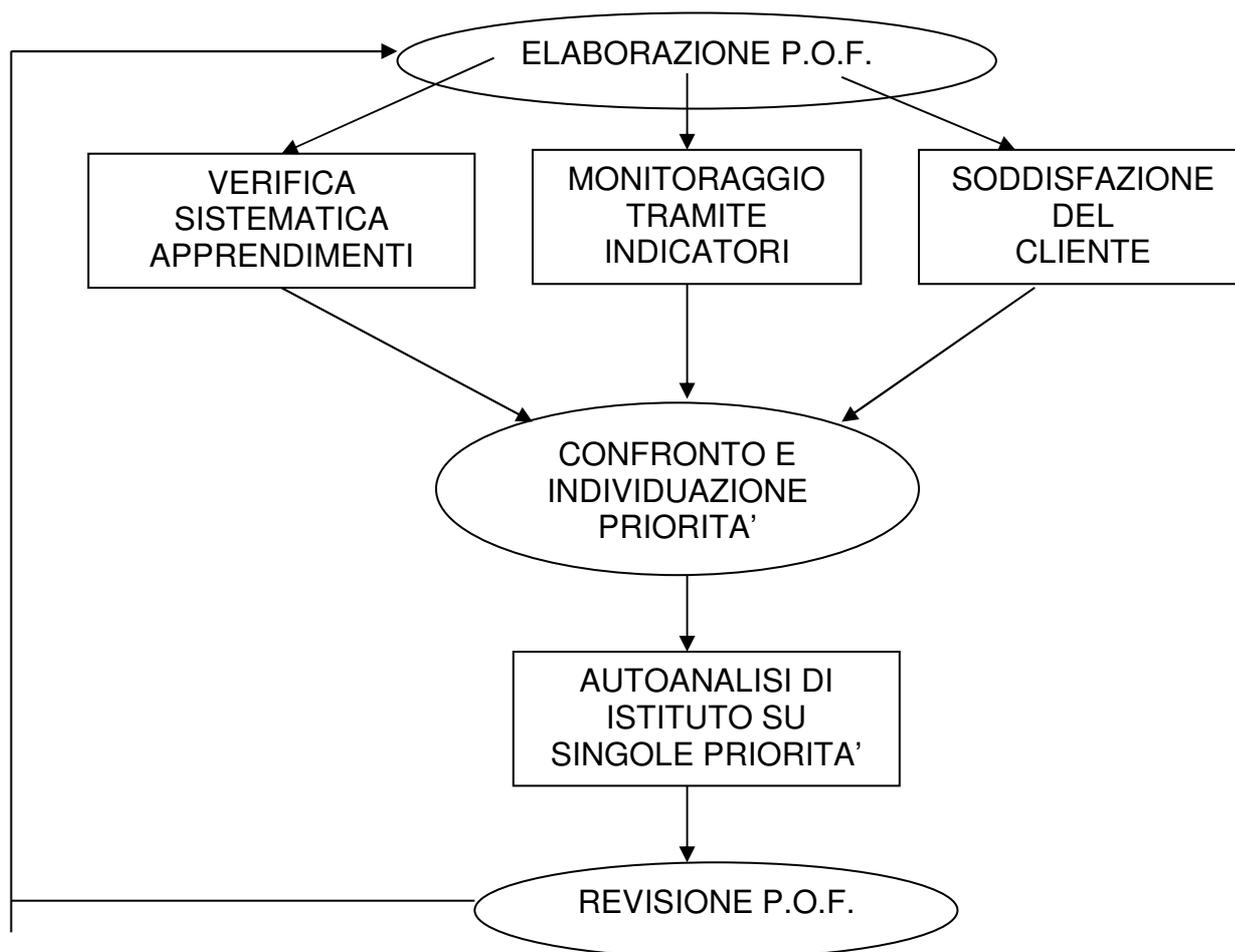
Infine, il modello di monitoraggio, qui proposto con i "criteri cardinali" e la mappa della qualità, può rappresentare la base iniziale dell'autocertificazione che facilita sia *l'accreditamento esterno* sia *la certificazione*.

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

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

Tav. 2 - Integrazione del modello di monitoraggio in un sistema di valutazione a livello di scuola

³ Si potrebbe forse pensare anche un uso degli indicatori di qualità come verificativi del confronto/collaborazione tra soggetti (nella forma di una ipotetica tavola 3) e un monitoraggio sugli stessi indicatori come criterio valutativo della qualità della propria identità associativa (nella forma di una ipotetica tavola 4).



Possiamo riassumere infine le motivazioni dell'avvio di tale iniziativa per la FP nelle seguenti affermazioni.

- © È meglio anticipare i tempi – in riferimento all'autonomia degli organismi, al processo di parificazione, all'attivazione di procedure di accreditamento esterno – piuttosto che subirli, pena la perdita di peculiarità della proposta educativo-formativa di ispirazione cristiana.
- © Non pare sensata una condotta che veda ogni ente od organismo procedere ciascuno verso l'elaborazione di un proprio modello di qualità, ma sembrerebbe più opportuno trovare un'intesa circa un insieme di requisiti comuni sui quali delineare un approccio condiviso.
- © Nel disegnare il modello di riferimento, va percorsa decisamente la strada della valorizzazione delle esperienze effettuate da ogni Ente per poi rilevare la possibilità di una convergenza metodologica.
- © Va attuato un approccio il più possibile essenziale e snello, che individui il minimo di procedure e di indicatori e privilegi una metodologia di lavoro basata su staff direttivi ed équipe operative.
- © Va inoltre definito un approccio che superi la prospettiva dei requisiti minimi, e che proceda tramite la sperimentazione di modelli di autovalutazione di istituto e di monitoraggio di area (associativa), per poi proporsi come approccio dell'eccellenza qualitativa.
- © Occorre dar vita ad un Comitato Scientifico per la Qualità con rappresentanti che garantiscano il rigore e la coerenza dell'intero modello.
- © Il percorso di accreditamento associativo prevede una forte azione politica tesa ad acquisire un riconoscimento di conformità del modello – nella sua parte essenziale – nell'ottica delle norme di parte seconda che hanno carattere obbligatorio (accreditamento esterno per la formazione professionale, modello di qualità per la scuola).

- © Circa la certificazione del sistema qualità della classe ISO 9001, il modello proposto persegue un elevato livello di integrazione; per coloro che intendano volontariamente accedere anche a questa certificazione, va offerto un servizio-percorso essenziale ed economico in riferimento ad una linea guida anch'essa concordata con uno o più organismi di certificazione accreditati SINCERT.
- © Deve essere mantenuta la possibilità di adesione a tale modello anche da parte di organismi formativi non confessionali, in modo da consentire una convergenza di un'area di soggetti che si riconoscono nella "carta dei valori" della qualità dei servizi educativo-formativi.

In sintesi, si può dire che la ricerca è arrivata alla seguenti *conclusioni*:

- 1) anzitutto, è stata riconosciuta globalmente la *validità dei "criteri cardinali"* sia come modello significativo di indagine, sia per la capacità di cogliere in modo esaustivo l'identità propria della scuola cattolica;
- 2) la *mappa della qualità* è stata sostanzialmente *confermata* nella parte che riguarda i settori e gli ambiti di indagine ed è apparsa estendibile ai diversi livelli della scuola e alla FP;
- 3) a livello di *indicatori* si è riusciti a tradurre l'ampio ventaglio emerso dalla ricerca di Scurati (1998) in un insieme *più maneggiabile e valido* di variabili, benché queste richiederanno ulteriori sperimentazioni prima di poter arrivare alla formulazione definitiva anche per tenere conto delle esigenze dei diversi livelli della scuola e della FP;
- 4) sono stati elaborati degli *strumenti di valutazione della qualità* che, pur non ancora definitivi, tuttavia possono già contare sul supporto di una base consistente di dati: una griglia per l'autovalutazione delle scuole materne (cfr. Appendice 1); un modello di autovalutazione della qualità formativa dei CFP (cfr. Appendice 2); un modello di gestione della qualità dei CFP nella prospettiva dell'accreditamento associativo (cfr. Appendice 3); una ipotesi per il monitoraggio della qualità delle scuole cattoliche (cfr. Appendice 4);
- 5) da ultimo si è pervenuti a delineare *un'ipotesi fattibile di Osservatorio* per la valutazione della qualità che si presenta come uno strumento scientificamente valido per il monitoraggio del sistema di scuola cattolica e come un sostegno utile all'autoanalisi di istituto.

In sostanza si propone "un sistema strutturato e mirato di monitoraggio a servizio della autovalutazione" come elemento caratterizzante la scuola cattolica. Inoltre, si è trattato anche di leggere le procedure di accreditamento interno come momento significativo della partecipazione educativa dei vari soggetti e come elemento autovalutativo della qualità educativa delle Associazioni che li rappresentano: quest'ultimo aspetto sarà da approfondire, tenendo anche conto delle Associazioni rappresentative dei soggetti.

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

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 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.
- GIOVANNI PAOLO II, *Discorso*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*. Scuola cattolica in Italia. Secondo rapporto, La Scuola, Brescia 2000, pp.11-14.
- MALIZIA G., *Saper ascoltare la domanda per cambiare la scuola*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*. Scuola cattolica in Italia. Secondo rapporto, La Scuola, Brescia 2000, pp.91-113.

SCURATI C. (Ed.), *Qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia 1998.