CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (CSSC)
Via Aurelia, 468 – 00139 Roma

Monitoraggio della qualità della scuola cattolica

Anno 2010-11

A cura di Sergio Cicatelli e Guglielmo Malizia

Roma 2012

Sommario

Parte prima
IL PROGETTO

Capitolo primo
Dal dire al fare: verso un sistema di monitoraggio della scuola cattolica
Mario Castoldi

Parte seconda
LE SCUOLE FISM

Capitolo secondo
Le scuole dell'infanzia
Sergio Cicatelli – Redi Sante Di Pol

Parte terza
LE SCUOLE FIDAE

Capitolo terzo
Le scuole del primo e del secondo ciclo: i dati oggettivi
Guglielmo Malizia

Capitolo quarto
Le scuole primarie: i questionari di percezione
Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni

Capitolo quinto
Le scuole secondarie di primo grado: i questionari di percezione
Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni

Capitolo sesto
Le scuole secondarie di secondo grado: i questionari di percezione
Sergio Cicatelli

Parte quarta
I CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE FORMA

Capitolo settimo
L'istruzione e formazione professionale
Dario Nicoli

Parte quinta
CONCLUSIONI

Capitolo ottavo
Il monitoraggio in sintesi
Sergio Cicatelli

Parte sesta
APPENDICI

Appendice 1
Criteri cardinali di qualità della scuola cattolica desunti dai documenti del Magistero della Chiesa

Appendice 2
Il monitoraggio del primo ciclo
Grazia Tagliavini

Appendice 3
Prospettive aperte dal monitoraggio
Dario Nicoli

Parte prima

IL PROGETTO

Capitolo primo

Dal dire al fare: verso un sistema di monitoraggio della scuola cattolica

MARIO CASTOLDI

Dopo aver evidenziato a che punto si trova la scuola italiana in rapporto alla costruzione di un Sistema di valutazione, verranno presentati i principali approcci alla valutazione degli Istituti scolastici, in modo da individuare il ruolo di un'azione di monitoraggio avente le caratteristiche del progetto promosso dal CSSC. Nella seconda parte verrà presentato l'impianto culturale e operativo impiegato nel progetto del CSSC e richiamate alcune linee di tendenza generali emergenti dall'edizione 2011[1].

1. Sistema di valutazione della scuola italiana: stato dell'arte

La domanda di valutazione che investe il nostro sistema scolastico rappresenta la risultante di un insieme di forze provenienti dai vari attori del sistema. Se volessimo analizzare tale campo di forze potremmo riconoscere tre vettori, aventi peraltro intensità e visibilità profondamente differenti (vd. Tav. 1).

Il primo vettore è rappresentato dall'istanza di *rendicontazione* che il potere politico, nelle sue diverse articolazioni, pone alle istituzioni scolastiche e al sistema scuola nel suo complesso. Si tratta di un fenomeno strettamente connesso al passaggio da un modello centralistico ad un modello che affida maggiori poteri decisionali alle singole scuole e ai diversi soggetti che compongono il sistema; fenomeno, peraltro, ampiamente riconoscibile in tutti i paesi occidentali che nell'ultimo decennio hanno imboccato, in forme più o meno convinte, la prospettiva dell'autonomia scolastica. La valutazione tende a spostarsi da un controllo di legittimità, tipico di un sistema burocratico, ad un controllo di merito, attento al perseguimento dei livelli essenziali di prestazione riconosciuti come qualificanti il mandato formativo affidato al sistema scuola. Il Servizio Nazionale di Valutazione promosso dall'INVALSI rappresenta una prima risposta a tale domanda di rendicontazione pubblica dei risultati formativi raggiunti, in attesa della messa a regime sull'intero sistema scolastico nazionale di forme di verifica del raggiungimento dei livelli essenziali di prestazione previste dalla legge 53/03.

Un secondo vettore è rappresentato da un'istanza di *controllo sociale* che la comunità sociale nel suo insieme pone alla scuola in modo sempre più consapevole e nitido. In analogia con tendenze rintracciabili nell'insieme dei servizi pubblici, anche la scuola è stata investita nell'ultimo ventennio da un fenomeno culturale che ha profondamente modificato il modo in cui la società nel suo insieme e i diversi soggetti che la compongono si relazionano con il servizio scolastico. È venuto progressivamente svanendo il patto di fiducia che per decenni ha governato i rapporti tra società e scuola, fondato sui principi della libertà di insegnamento e del valore legale del titolo di studio, per lasciare il posto ad una domanda formativa sempre più esigente e consapevole che i diversi attori sociali interessati al servizio scolastico (famiglie, mondo produttivo, sistema formativo superiore, comunità sociale) pongono alla scuola. La certificazione di qualità e, negli ultimi anni, la rendicontazione sociale, hanno rappresentato un tentativo di risposta a tale istanza di controllo sociale, in

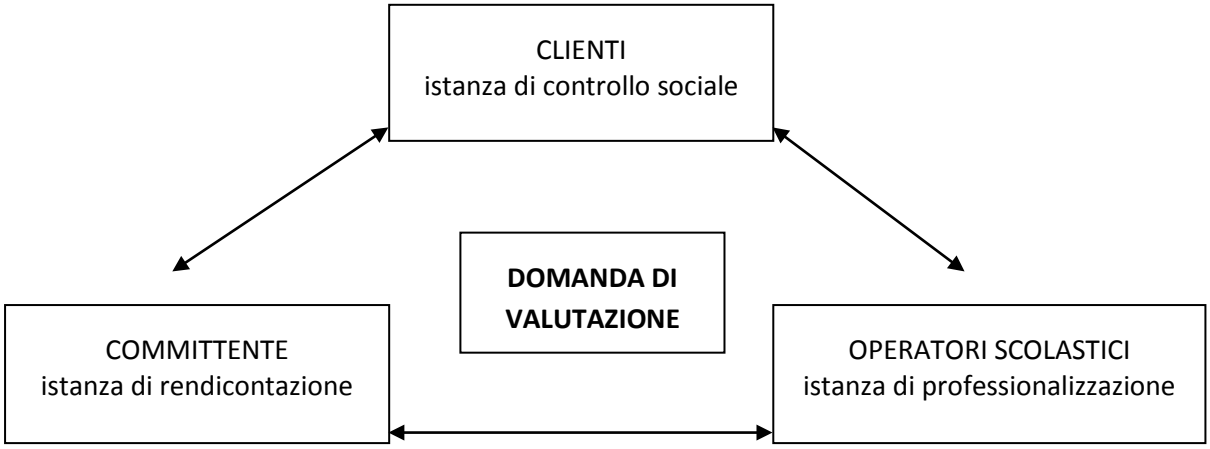
[1] Il Progetto di monitoraggio presentato in questo capitolo è stato condiviso dall'équipe di ricerca formata da G. Malizia, S. Cicatelli, D. Nicoli, V. Pieroni.

quanto forme di assicurazione nei riguardi dei propri interlocutori esterni sul rispetto di un insieme di standard organizzativi e di gestione del servizio.

Un terzo vettore, decisamente più modesto ed esile rispetto ai precedenti, è rappresentato dall'istanza di *professionalizzazione* che, in forme spesso ambivalenti e contraddittorie, ha investito negli ultimi anni gli operatori scolastici (docenti e dirigenti, in primo luogo). Parliamo di processo ambivalente in quanto ci troviamo di fronte a segnali fortemente contrastanti, che rendono difficile riconoscere una linea di sviluppo nitida: da un lato segnali di rafforzamento dell'identità professionale dei docenti, quali la previsione di un percorso di formazione iniziale dedicato, l'avvio di (timide) forme di differenziazione dell'inquadramento unico, l'enfasi posta sull'autonomia didattica ed organizzativa; dall'altro segnali di indebolimento, quali il protrarsi di forme di reclutamento *ope legis*, l'assenza di riconoscimenti economici, la salvaguardia di diritti acquisiti e forme di tutela, lo sfaldamento dell'associazionismo professionale. D'altro canto un riflesso di tale istanza di professionalizzazione è rappresentato dall'emergere di esperienze e proposte di autovalutazione, come modalità matura con cui un corpo professionale assume la domanda di qualità e mira a fornire risposte evolute e pertinenti.

È interessante evidenziare come le tre funzioni principali[2] assegnate da Scheerens ad un sistema di valutazione riflettano le tre istanze richiamate: il controllo dei livelli attesi di qualità degli esiti e dei processi educativi richiama l'istanza di rendicontazione emergente dall'amministrazione scolastica, nella sua qualità di committente primario del servizio scolastico; la responsabilità dei soggetti componenti il sistema educativo in merito al funzionamento e alle prestazioni ottenute segnala l'istanza di controllo sociale emergente dalle varie categorie di *stakeholder* che interagiscono con il servizio scolastico (famiglie, comunità sociale, soggetti economici, etc.); l'apprendimento organizzativo e l'innesco di processi di sviluppo organizzativo ed individuale riflette l'istanza di professionalizzazione proveniente – in forme più o meno evidenti e consapevoli – dai settori più avvertiti degli operatori della scuola.

Tav. 1 – Il "triangolo della qualità" del servizio scolastico



Istanza	RENDICONTAZIONE	CONTROLLO SOCIALE	PROFESSIONALIZZAZIONE
Soggetto	Amministrazione scolastica	Comunità sociale	Operatori scolastici
Funzione	Controllo risultati e processi attesi	Accertamento responsabilità dei soggetti	Apprendimento organizzativo

[2] Cfr. Scheerens J., Glas C., Thomas S.M., *Educational Evaluation Assessment and Monitoring*, Swets and Zeitlinger, Abington, 2003.

Esempio	Servizio Nazionale di Valutazione	Certificazione di qualità Rendicontazione sociale	Autovalutazione

Provando ad applicare tali categorie alla situazione del nostro paese ci preme evidenziare come attualmente sia molto avvertita nel mondo della scuola l'istanza di rendicontazione, da parte dell'Amministrazione scolastica, e quella di controllo sociale in particolare da parte delle famiglie; potremmo affermare che la scuola si sente "accerchiata" da questa domanda di valutazione e, spesso, tende a prevalere una "sindrome da assedio", con i conseguenti fenomeni di resistenza e di mascheramento. Molto meno riconoscibile, se non nei settori più avvertiti del personale scolastico, è un'istanza di professionalizzazione, che tende a pensare la valutazione come strumento professionale a disposizione di dirigenti e docenti per promuovere il proprio sviluppo organizzativo e professionale. Nelle prassi professionali, d'altro canto, le forme di controllo dell'insegnamento e della qualità del servizio erogato dalla scuola sono ancora minoritarie e la valutazione continua ad esaurirsi in rituali più o meno stantii (compilazione di documenti, scrutini, colloqui con i genitori) che puntano impietosamente il dito su un unico imputato: lo studente ed il suo profitto.

Peraltro il ruolo docente ha storicamente mostrato, e continua a mostrare, contraddizioni e ambivalenze che ne indeboliscono la natura professionale: da qui un profilo professionale di segno debole, nel quale la stessa idea di responsabilità tende ad oscillare tra una visione "contrattualistica" (per la quale la responsabilità docente si esplica nel rispetto di un insieme di diritti e doveri contrattualmente definiti) e una visione "moralistica" (per la quale si enfatizza la dimensione oblativa e vocazionale connessa alla professione docente). Ciò che rimane assente, o in larga misura implicita, è appunto una responsabilità professionale caratterizzata da un codice etico e deontologico che definisca i principi e i comportamenti su cui orientare la propria azione e in base a cui verificare l'operato dei singoli[3]. Proprio questa assenza si riflette come elemento di criticità nella costruzione di un sistema di valutazione della scuola italiana, in quanto rafforza il senso di estraneità rispetto ai lavori in corso e rende ancora più arduo invertire la rotta, muovendosi in direzione di un sistema valutativo costruito con il contributo dei diversi soggetti componenti il sistema scolastico.

La forte enfasi posta sul ruolo centrale affidato all'INVALSI e la scarsa attenzione ad un coinvolgimento attivo delle scuole nella progettazione, gestione ed utilizzo delle indagini sulla rilevazione degli apprendimenti promosse in questi anni accentua ulteriormente le diffidenze e le resistenze degli operatori scolastici verso tali azioni valutative. Lo sviluppo e il consolidamento di una cultura della valutazione tra gli operatori scolastici, utile a riconoscere i processi valutativi come strumento di valorizzazione ed orientamento professionale, rappresenta la sfida strategica più delicata in questa fase di passaggio. In altre parole la scuola tende a "subire" la domanda di valutazione, fatica a riconoscerla come un'opportunità di riqualificazione e di crescita: ritornando al triangolo rappresentato in Tav. 1 potremmo dire che solo due vertici sono ben saldi, mentre il terzo vertice (quello della professionalizzazione) pare traballante. E un tavolino, come l'esperienza ci insegna, non può reggersi su due sole gambe …

In rapporto alla domanda di valutazione che abbiamo ricostruito, la strutturazione di un sistema di valutazione si sviluppa intorno a due parametri chiave: da un lato i livelli di articolazione territoriale su cui si struttura la valutazione del sistema di istruzione e formazione, dall'altro gli ambiti di indagine che caratterizzano un sistema di valutazione in ambito formativo.

Per quanto riguarda i livelli possiamo individuare quattro piani tra loro interconnessi: innanzi tutto un *piano internazionale*, il quale tende ad assumere anche in materia valutativa un ruolo sempre più cogente e rilevante; i soggetti chiave attualmente possono essere riconosciuti nell'OCSE (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD in sede internazionale), nello IEA e nel Consiglio d'Europa. In secondo luogo un *piano nazionale*, che riconosce nell'INVALSI il soggetto a cui affidare il presidio delle funzioni valutative, in una logica di controllo dei livelli es-

[3] Cfr. E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2005.

senziali di prestazione del sistema scuola nel contesto dell'autonomia scolastica. In terzo luogo un *piano regionale*, il quale risulta attualmente il meno chiaro in quanto connesso alla definizione delle competenze affidate alla regione in materia scolastica e, di conseguenza, anche in ambito valutativo; i due soggetti attualmente titolari di competenze valutative in ambito regionale sono le Direzioni scolastiche regionali, in quanto articolazione amministrativa del MIUR, e le Regioni, che assumeranno in prospettiva un ruolo sempre più cruciale. In quarto luogo un *piano relativo alla singola istituzione scolastica*, inevitabilmente destinata a svolgere un ruolo decisivo in un contesto di autonomia. Il soggetto chiave potrebbe essere un "Nucleo interno di valutazione", non ancora previsto nell'attuale assetto degli Organi collegiali, ma indispensabile snodo a livello di singola scuola.

Riguardo agli ambiti di competenza possiamo richiamare gli oggetti prevalenti intorno a cui strutturare un sistema valutativo, anche in riferimento alle esperienze condotte in altri paesi: da un lato si può distinguere tra una valutazione delle azioni formative e dei soggetti responsabili di tali azioni, dall'altro nell'ambito delle azioni si possono considerare le modalità di funzionamento e le prestazioni ottenute. Sulla base di tali categorie concettuali si sono considerati tre ambiti valutativi: una *valutazione dei processi* – organizzativi, curricolari e didattici – messi in atto dal sistema scolastico; una *valutazione dei risultati* ottenuti dal sistema, con particolare riguardo ai risultati di apprendimento degli studenti; una *valutazione dei soggetti* che compongono il sistema scolastico (dirigenti scolastici e docenti, in primis). Attraverso l'incrocio con l'altro parametro considerato – relativo ai diversi livelli territoriali – tali ambiti possono essere analizzati in rapporto alle diverse articolazioni del sistema scolastico: sistema nel suo complesso, aree territoriali, singole istituzioni scolastiche; singole classi.

Nell'attuale cornice istituzionale e normativa si tratta di identificare quali sono i tasselli attualmente a disposizione che prefigurano l'avvio di un sistema di valutazione nel nostro paese (v. Tav. 2). Aldilà delle incertezze normative, infatti, in questi anni sono venuti maturando un insieme di passaggi che consentono di delineare un sistema in divenire e permettono di individuare le coordinate entro cui collocare gli sviluppi futuri. Per quanto riguarda il *livello internazionale* si vanno moltiplicando gli interventi in materia valutativa che comportano riflessi – più o meno diretti – nelle politiche scolastiche nazionali e condizionano gli indirizzi dei sistemi di valutazione dei diversi paesi; tra di essi i più rilevanti sono:

- il programma PISA (*Programme for International Student Assessment*) promosso dall'OCSE;
- il sistema di indicatori messo a punto per il monitoraggio dei sistemi scolastici appartenenti all'Unione Europea in rapporto agli obiettivi fissati a Lisbona per il 2020;
- il progetto INES (Indicatori internazionali dei sistemi educativi) promosso dall'OCSE nei primi anni '90 e che prevede la redazione periodica di un rapporto comparativo sui diversi sistemi scolastici (*Education at a glance*, pubblicato in italiano con il titolo *Uno sguardo sull'educazione*);
- le ricerche nell'ambito della valutazione degli apprendimenti promosse dallo IEA, tra cui sono particolarmente note il progetto TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*, rivolto agli studenti del quarto e dell'ottavo anno di istruzione scolare) e il progetto PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, rivolto agli studenti del quarto anno di istruzione scolare)[4].

Per quanto riguarda il *livello nazionale*, il ruolo decisivo attribuito all'INVALSI è già stato prefigurato nelle varie edizioni dei Progetti pilota realizzate negli scorsi anni e nell'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione negli ultimi tre anni, con il compito di accertare alcuni apprendimenti basilari nell'ambito linguistico e matematico nelle classi II e IV elementare, I media, II superiore e IV superiore (non ancora attuato).

Riguardo al *livello regionale* nell'attuale quadro normativo la potestà valutativa delle Regioni si esercita soprattutto in rapporto all'accreditamento degli enti, pubblici e privati, che erogano

[4] Per approfondimenti vedi http://www.iea.nl/.

attività di orientamento e di formazione professionale: in base ai principi stabiliti dalla legge 196/97 di riordino della formazione professionale e tradotti operativamente dal DM 166/2001, la maggioranza delle regioni hanno implementato la procedura di accreditamento utile a predisporre l'albo degli enti accreditati e, quindi, nelle condizioni di accedere ai bandi di finanziamento delle istituzioni nazionali e comunitarie. Un'altra iniziativa valutativa che si colloca a livello regionale ha riguardato il progetto SI.VA.DI.S (Sistema di Valutazione dei Dirigenti Scolastici), avviato in forma sperimentale negli aa.ss. 2003/06 e gestito dagli Ufficio Scolastici Regionali; attualmente, peraltro, il progetto è stato sospeso e non sono chiari gli sviluppi.

Tav. 2 – Verso un sistema di valutazione: tasselli a disposizione.

	PROCESSI	ESITI	SOGGETTI
LIVELLO INTERNAZIONALE (OCSE – IEA – Consiglio d'Europa)	Monitoraggio obiettivi Agenda di Lisbona OCSE – *Education at a Glance*	OCSE-PISA Ricerche IEA	
LIVELLO NAZIONALE (INVALSI)		Testing apprendimenti (Legge 53/03, art. 3, c. b)	
LIVELLO REGIONALE (DSR – Regioni)	Accreditamento sedi che erogano attività di orientamento e di formazione professionale (DM 166/2001)		
LIVELLO DI ISTITUTO (Nucleo di valutazione)		Valutazione degli studenti (Legge 53/03, art. 3, c. a)	

A *livello di Istituto scolastico* non vi sono azioni valutative generalizzate in una logica di sistema; esistono, tuttalpiù, alcuni riferimenti normativi, in rapporto ai quali i singoli Istituti scolastici, in modo discrezionale e volontaristico, realizzano esperienze locali, a volte anche molto significative. Riguardo ai processi il richiamo normativo più significativo rinvia al Regolamento dell'autonomia organizzativa e didattica, il quale affida alle Istituzioni scolastiche i compiti progettuali connessi all'elaborazione del Piano dell'Offerta formativa, includendo in essi le relative azioni valutative. È utile precisare che tali competenze valutative affidate alle scuole rimangono implicite e non si traducono in obblighi normativi cogenti.

Riguardo agli esiti formativi il riferimento normativo chiave è riconducibile alla legge 53/03, la quale ribadisce il seguente principio: «*La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fin del passaggio al periodo successivo*» (art. 3, c. 1, lett. a). Anche in rapporto agli esiti non ci sono richiami espliciti ad una valutazione complessiva dei risultati formativi raggiunti dalle singole scuole, aldilà della valutazione dei singoli studenti.

Come abbiamo già anticipato l'insieme di questi tasselli consente di delineare un abbozzo di sistema di valutazione *in nuce*, non ancora pienamente definito né sul piano istituzionale, né sul piano organizzativo, ma utile a cogliere i punti acquisiti e le principali questioni sul tappeto:

- manca un disegno strategico coerente ed organico di sistema di valutazione, in grado di indicare con chiarezza i soggetti che lo compongono, i rispettivi ruoli e funzioni, le loro reciproche relazioni;
- i soggetti che compongono il sistema sono ancora imprecisati (vedi livello regionale e di Istituto) o non hanno ancora assunto una identità culturale ed organizzativa nitida (vedi INVALSI);
- a livello internazionale si evidenzia una ingente mole di azioni valutative, a diversi livelli, con un valore cogente rispetto alle politiche relative al nostro sistema scolastico in forte crescita (basti pensare al progetto PISA);
- a livello nazionale i compiti essenziali affidati all'INVALSI, in quanto soggetto chiave del sistema a livello nazionale, sono enunciati ma non si sono ancora tradotti in procedure operative chiare e consolidate;

- a livello regionale è abbozzata una duplice competenza, affidata sia alle Regioni, sia all'amministrazione scolastica a livello regionale, ma l'attuale indeterminatezza in merito alle modalità di attuazione del titolo V della Costituzione in materia scolastica non consente di disporre di un quadro preciso di ruoli e compiti valutativi;
- a livello di Istituto risulta (fin troppo) normato solo il capitolo relativo alla valutazione degli apprendimenti, mentre gli altri ambiti valutativi sono appena abbozzati (valutazione dei processi) o risultano indicibili (valutazione dei docenti);
- a livello di valutazione di processi, sul piano organizzativo-gestionale ed educativo-didattico, si registrano esperienze significative nel campo della costruzione di sistemi di indicatori per azioni di monitoraggio (soprattutto a livello internazionale) e su specifici ambiti del sistema formativo (vedi il campo della formazione professionale, attraverso le procedure di accreditamento avviate con la legge 196/97);
- a livello di valutazione degli esiti formativi si registra una forte attenzione alle modalità e agli strumenti di valutazione degli apprendimenti (sia a livello internazionale, sia a livello nazionale, sia a livello locale), che rappresenta l'ambito valutativo su cui si è concentrato il massimo investimento negli ultimi anni;
- a livello di valutazione dei soggetti siamo quasi all'anno zero, se si eccettuano i tentativi, peraltro deboli e contraddittori, relativi alla valutazione dei Dirigenti scolastici da parte delle Direzioni scolastiche regionali: tale ambito si conferma il punto più fragile e delicato dell'intero sistema.

L'applicazione di alcune dimensioni di analisi di un sistema di valutazione ai processi in atto nel nostro paese ci consente di recuperare una visione d'insieme del sistema di valutazione in corso di definizione attraverso l'individuazione di alcune prevalenze. È opportuno precisare che tali prevalenze non fanno tanto riferimento alle dichiarazioni formali, le quali spesso tendono a stemperare queste differenze e a proporre una forma di conciliazione degli opposti, quanto agli eventi reali messi in campo in questi anni e alle priorità, implicite od esplicite, che si sono privilegiate. La Tav. 3 presenta un quadro di sintesi:

- riguardo agli *scopi* prevale una logica di sviluppo, orientata a mettere a disposizione un quadro informativo utile a regolare le scelte progettuali, a livello di sistema e di singolo Istituto. L'istanza di controllo è presente ma non si traduce in forme di rendicontazione cogenti (con relative sanzioni), se si eccettua l'accreditamento regionale degli enti di formazione professionale;
- riguardo agli *oggetti* è prevalsa una attenzione alle azioni organizzative e formative, con uno scarsissimo spazio affidato alla valutazione dei soggetti, la quale – come abbiamo visto – rappresenta nel nostro sistema scolastico ancora un tabù inviolabile, sia a livello di Istituti scolastici, sia a livello di docenti;
- riguardo ai *soggetti* si è dato maggior risalto ad una prospettiva esterna attraverso le azioni svolte dall'INVALSI, mentre sulla valutazione interna ci si è limitati a richiamarne il valore in termini di principio, senza supportarla ed alimentarla;
- di conseguenza anche negli *approcci* prevale una modalità top-down, di impulso dal centro e per via amministrativa, mentre la modalità bottom-up è lasciata alla libera iniziativa delle singole scuole o di gruppi di docenti, in termini episodici e volontaristici;
- tali attributi si riflettono anche sui *destinatari* privilegiati, attraverso una focalizzazione sui bisogni informativi dell'amministrazione scolastica, sia nei tempi, sia nei modi; la comunità sociale è informata solo dei dati generali, senza possibilità di accedere ai dati specifici dei singoli Istituti, mentre gli operatori possono accedere ai dati, ma manca una specifica cura ed assistenza per un loro impiego progettuale;
- riguardo ai *metodi*, infine, l'uso prevalente di test strutturati, per la valutazione degli apprendimenti, e di questionari, per l'indagine di sistema, segnala la prevalenza di un paradigma razionalistico e di una logica comparativa; scarsa l'attenzione a metodologie più qualitative ed intensive, salvo esperienze specifiche e locali.

Tav. 3 – Identikit del sistema di valutazione della scuola italiana

SCOPI	LOGICA DI CONTROLLO	⟷	LOGICA DI SVILUPPO
OGGETTI	VALUTAZIONE DEI SOGGETTI	⟷	VALUTAZIONE DELLE AZIONI
SOGGETTI	PROSPETTIVA ESTERNA	⟷	PROSPETTIVA INTERNA
APPROCCI	APPROCCIO TOP-DOWN	⟷	APPROCCIO BOTTOM-UP
DESTINATARI	AMMINISTRATORI	COMUNITÀ SOCIALE	OPERATORI SCOLASTICI
METODI	QUANTITATIVO	⟷	QUALITATIVO

A partire dall'analisi dei sistemi scolastici degli altri paesi europei si possono riconoscere diverse sollecitazioni utili alla definizione delle scelte future nel nostro paese, che in buona parte confermano le considerazioni critiche già svolte nella sezione precedente:

- la elaborazione di standard di apprendimento e di qualità del servizio a livello nazionale, in grado di rappresentare un riferimento cogente per le azioni di valutazione ai diversi livelli;
- lo sviluppo e la promozione di processi di valutazione interna a livello di Istituto, attraverso la definizione di impegni per le scuole in campo valutativo, la messa a disposizione di schemi e strumenti autovalutativi, la fornitura di servizi di assistenza e di supporto;
- l'implementazione di modalità di valutazione del personale docente strutturate e vincolanti e del relativo sistema di incentivi e sanzioni ad esso collegato;
- la complementarità tra approcci valutativi esterni ed interni, riconosciuti come fasi distinte di un processo di valutazione integrato e coerente;
- la ricerca di assetti istituzionali che garantiscano la necessaria indipendenza agli enti responsabili della valutazione del sistema scolastico in rapporto al livello politico ed amministrativo;
- la definizione di compiti valutativi affidati al livello regionale, funzionalmente integrati con il livello nazionale e di Istituto, in una logica di sistema coerente, pur nel rispetto delle specifiche competenze;
- la valorizzazione del ruolo del Consiglio di Istituto e del Capo di Istituto nella valutazione a livello di scuola, individuati come soggetti chiave delle responsabilità valutative, senza la proliferazione di organismi istituzionali ad hoc, se non su un piano tecnico ed operativo;

- la diffusione di sistemi di indicatori quantitativi, ai diversi livelli, che favoriscano opportunità di confronto tra gli Istituti scolastici e tra i diversi livelli del sistema e consentano di disporre di punti di riferimento per la individuazione di traguardi di sviluppo;
- l'attenzione al ritorno di informazione agli operatori scolastici delle azioni valutative, in modo da valorizzare e tradurre concretamente la funzione regolativa dei processi di valutazione, senza accontentarsi dell'enunciazione del principio.

Anche l'associazione Trellle conclude la sua analisi delle esperienze condotte da altri paesi con un (quasi) decalogo di raccomandazioni che confermano e sottolineano l'analisi finora compiuta:

1. la valutazione va introdotta nel sistema scolastico con grande rigore, ma pure con gradualità ed equilibrio. È preferibile un processo più lento, ma compreso e condiviso, che un processo imposto in tempi accelerati, ma in un clima di insuperate diffidenze;
2. la valutazione per essere attendibile richiede un forte livello di unitarietà. È pertanto necessario servirsi di strumenti accuratamente tarati a livello nazionale, in modo da poter condurre confronti omogenei e garantire uno schema integrato di approcci valutativi per consentire analisi e diagnosi affidabili;
3. si dovrà aver cura di integrare ovunque possibile la valutazione esterna con l'autovalutazione di Istituto, che peraltro deve essere stimolata e sostenuta anche da strumenti comuni predisposti centralmente;
4. le rilevazioni non si devono sovrapporre al lavoro dei docenti e devono sempre produrre – in tempo reale – un ritorno di informazione agli operatori scolastici che collaborano alle procedure di verifica e di valutazione. È necessaria la creazione di un corpo di valutatori professionali al centro e di soggetti dedicati presso le scuole;
5. la legittimazione dell'attività di valutazione non scaturisce tanto dagli obblighi normativi, quanto dal coinvolgimento degli operatori e dal rigore e dalla serietà con cui viene condotta;
6. non si deve ridurre la valutazione a prove oggettive (test) e a rilevazioni statistiche unilaterali che non tengano conto del contesto in cui i singoli soggetti si trovano ad operare, dei livelli di partenza, delle risorse umane, finanziarie e strutturali. Il risultato sarebbe in tal caso quello di una serie di informazioni, di dati e di analisi del tutto decontestualizzati e pertanto fuorvianti sia per gli operatori scolastici, sia per i decisori politici e per la pubblica opinione;
7. la valutazione non deve perseguire obiettivi sanzionatori ma proporsi come un'offerta di informazioni, dati e strumenti per tutti i protagonisti dell'universo scolastico, vero e proprio servizio per gli operatori che li aiuti a migliorare la qualità delle proprie prestazioni: la valutazione non prefigura un sistema di premi e punizioni.
8. va rispettata l'autonomia di chi valuta per garantire ad un tempo l'imparzialità di giudizio e il raccordo tra chi valuta e chi amministra;
9. valutare la scuola è una sfida ambiziosa ma necessaria. Richiede una ferma volontà politica, ricerche e investimenti adeguati.

In particolare si possono riconoscere alcune zone d'ombra su cui concentrare l'attenzione per la messa a regime di un sistema di valutazione più armonico ed equilibrato: in primo luogo la *messa a punto di un sistema di monitoraggio* sui processi e sugli esiti scolastici, basato su indicatori quantitativi, in grado di fornire informazioni sul funzionamento globale del servizio scolastico e sulla posizione del singolo Istituto in rapporto alle prestazioni globali dei diversi livelli territoriali (provinciale, regionale, nazionale). L'attuale indagine di sistema messa a punto dall'INVALSI – infatti – risulta particolarmente debole, in quanto affidata – a tutt'oggi – ad un voluminoso questionario che tende a combinare tipologie di dati differenti (evidenze empiriche, percezioni, dati quantitativi, dati qualitativi), senza possibilità di una restituzione agli Istituti rispondenti utile e mirata.

In secondo luogo *l'alimentazione e il sostegno di processi autovalutativi* che consentano alle scuole di realizzare percorsi di verifica delle proprie scelte progettuali non puramente rituali, ma funzionali all'apprendimento organizzativo e alla gestione del miglioramento. Su questo piano si sconta una duplice debolezza, in quanto da un lato non ci sono riferimenti normativi cogenti e strut-

turati che spingano le scuole a dotarsi di percorsi autovalutativi e di verifica interna delle proprie azioni progettuali, se non il richiamo a generici principi orientativi; dall'altro l'Amministrazione scolastica, sia a livello centrale, sia nelle sue varie articolazioni, non sta supportando l'impegno delle scuole a dotarsi di strumenti e modalità di autoverifica e di riflessività sulle proprie pratiche professionali, con il rischio di non investire nella diffusione di una cultura della valutazione particolarmente deficitaria nelle nostre scuole.

In terzo luogo la definizione di un *ruolo più attivo* in campo valutativo *alle Regioni e agli Enti locali*, in modo da ridurre i rischi di autorefenzialità connessi ad una valutazione puramente affidata agli organi interni del sistema scolastico e da rafforzare livelli intermedi di intervento valutativo, evitando di schiacciarli nella forbice tra il ruolo esterno dell'INVALSI e la valutazione interna da parte delle scuole. Alcuni segnali in questa direzione si possono riconoscere, ad esempio, nell'autonoma partecipazione da parte di molte regioni al Progetto PISA e nella prima elaborazione in alcune realtà regionali di un rapporto annuale sullo stato di salute del sistema scolastico e formativo (Provincia autonoma di Trento, Emilia-Romagna, Toscana).

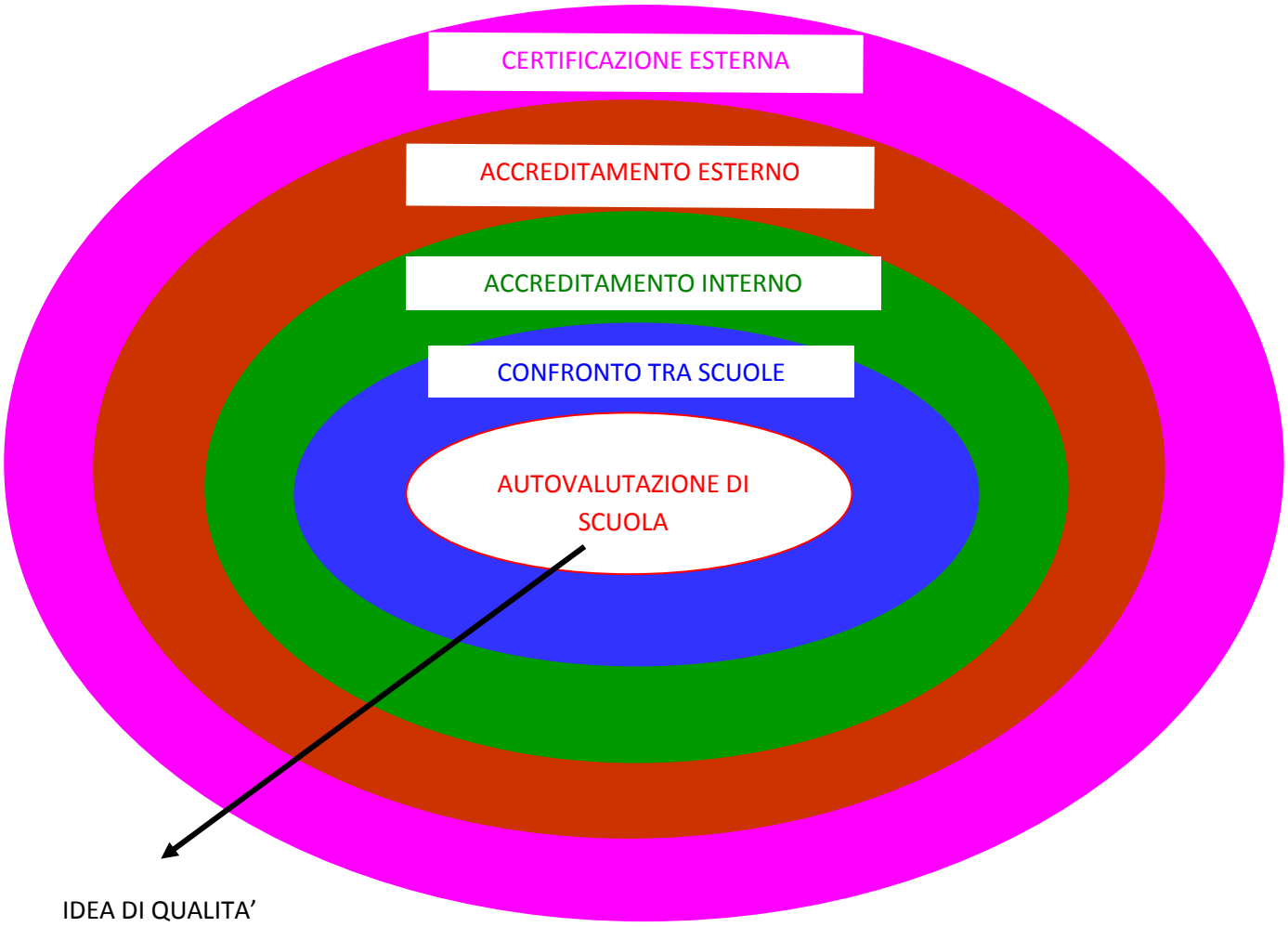
In quarto luogo *l'attivazione di un sistema di valutazione dei soggetti* che compongono il sistema scolastico (docenti, dirigenti, personale ATA, funzionari ministeriali), peraltro annunciato nel DLgs 150/2009 ma ancora lontano dall'essere tradotto in realtà. I timidi e incerti tentativi fatti dal Ministero in questa direzione, attraverso progetti sperimentali, segnalano le difficoltà che ancora permangono su questo terreno e la quasi totale assenza di un'elaborazione culturale a cui fare riferimento.

Si tratta di alcune zone rimaste scoperte in questi primi passi verso un sistema di valutazione, che potrebbero rappresentare delle aree di investimento strategico su cui concentrare l'attenzione nei prossimi anni, nella prospettiva di un sistema di valutazione pensato come strumento complementare ai processi di autonomia delle istituzione scolastiche, dispositivo di intelligenza dell'azione formativa utile a comprenderla e regolarla.

2. Il ruolo del monitoraggio tra gli approcci alla valutazione delle scuole

Le modalità con cui strutturare una valutazione di qualità del servizio scolastico sono molteplici, come pure i criteri ordinatori con cui classificarli: ad esempio in rapporto al paradigma metodologico di riferimento (lungo un continuum qualitativo-quantitativo) oppure in rapporto agli aspetti del funzionamento del servizio scolastico indagato (gli esiti, i processi organizzativi, i processi didattici, le risorse). Il criterio che proponiamo si basa sui soggetti a cui è affidato il compito di elaborare l'idea di qualità della scuola su cui strutturare l'impianto valutativo e di controllarne la effettiva presenza: l'espressione di un giudizio di valore sul funzionamento di una scuola, infatti, comporta il riferimento ad un insieme di criteri di giudizio che strutturano l'idea di qualità della scuola assunta a modello; proprio l'individuazione dei soggetti a cui è affidata la definizione dell'idea di qualità, e il successivo controllo, consente di riconoscere differenti approcci valutativi, lungo un continuum che dall'interno della scuola si sposta progressivamente verso l'esterno (vd. Tav. 4).

Tav. 4 – Livelli di analisi della qualità



dall'interno verso l'esterno della scuola risulta evidente nella presentazione elineati: da una definizione interna dell'idea di qualità da parte degli operatori processi di autoanalisi di Istituto – si passa ad un confronto relativo tra scuole onitoraggio basate sul confronto tra scuole e ad un modello assoluto di riferi- accreditamento e nelle procedure di certificazione. Per ciascuna tipologia di che abbiamo richiamato proveremo a fornire una breve descrizione, attenta ad istintivi, le modalità di realizzazione; procedendo dall'esterno verso l'interno inizieremo dalle esperienze di certificazione per arrivare ai diversi approcci all'autovalutazione.

Certificazione di qualità

Le procedure d certificazione possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte terza (agenzie accreditate alla certificazione). In esse il compito di definire il modello di qualità in base a cui procedere alla valutazione della specifica realtà formativa è affidato ad un ente sovranazionale facente capo all'ISO (*International Organization for Standardization*), una federazione mondiale di organismi di normazione nazionali. L'accertamento della conformità delle modalità di funzionamento della singola realtà formativa in rapporto al modello di riferimento definito dall'ISO è affidato ad un ente certificatore, affiliato agli organismi associativi presenti a li-

vello nazionale ed internazionale. In entrambi i casi si tratta di un *soggetto di parte terza*, ovvero non direttamente coinvolto nel processo formativo né in qualità di erogatore, né di committente, né di destinatario: un soggetto indipendente avente la funzione di assicurare l'esistenza dei parametri e delle condizioni di qualità previste dalle norme internazionali.

Le norme richiamate richiedono un processo di interpretazione e contestualizzazione in rapporto alle caratteristiche degli specifici prodotti/servizi a cui vengono applicate, particolarmente delicato e complesso nel caso dei servizi formativi. In rapporto a tale processo, di cui sono parte attiva gli stessi soggetti erogatori del servizio, viene messo in atto da parte dell'ente certificatore la procedura di controllo della corrispondenza tra le modalità di erogazione del servizio attuato e le indicazioni normative di riferimento. I processi di certificazione rappresentano la più diffusa e autorevole modalità di certificazione sociale della capacità di una scuola di strutturare e controllare i propri processi in una prospettiva di qualità. Inoltre il sistema di gestione entro cui si inquadrano i processi valutativi consente un approccio rigoroso e sistematico alla qualità del servizio scolastico. I punti di maggiore criticità sono rappresentati dai costi richiesti ad una scuola per sostenere un processo di certificazione e dai rischi di alimentare un approccio sovrastrutturale e puramente documentale ai temi della qualità, incapace di incidere sui processi reali [5].

Accreditamento esterno

Le procedure di accreditamento esterno possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte seconda (autorità pubbliche e/o scolastiche). In esse il compito di definire un determinato modello di qualità e verificarne la presenza nella concreta realtà osservata è affidato ad un'autorità pubblica. Si tratta di un *soggetto di parte seconda*, in quanto coinvolto nel processo formativo in qualità di committente o in qualità di soggetto regolatore del sistema formativo, avente il compito di assicurare la presenza di determinate condizioni di esercizio su cui impostare la relazione tra coloro che richiedono determinati servizi formativi e coloro che li offrono.

Due ambiti del mondo della formazione nei quali si stanno introducendo delle forme di accreditamento esterno sono il sistema della formazione professionale e il sistema delle scuole paritarie. Nel campo della formazione professionale la legge 24 giugno 1997, n. 196 prevede all'art. 17 un sistema di controllo delle strutture formative che intendono accedere ai finanziamenti pubblici (regionali, nazionali, europei) per la formazione professionale basato sull'accreditamento esterno, che ha dato origine in questi anni a specifiche normative regionali che definiscono modalità e procedure di accreditamento. Rispetto al secondo esempio la legge 10 marzo 2000, n. 62 ha introdotto il sistema nazionale di istruzione, composto da scuole statali e scuole paritarie, prevedendo per queste ultime procedure di accreditamento finalizzate a riconoscere lo status di scuola paritaria. Come si può evincere dagli esempi richiamati, le forme di accreditamento esterno si orientano verso la verifica di un insieme di requisiti minimi ritenuti necessari per svolgere una determinata funzione formativa. La loro finalizzazione è quella di assicurare l'esistenza di determinate condizioni minimali per lo svolgimento di un determinato processo formativo, coerentemente con il ruolo di finanziatore e di regolatore di un sistema formativo affidato all'autorità pubblica che ha il compito di gestire le procedure di accreditamento.

Accreditamento interno

Le procedure di accreditamento interno possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte prima (associazioni professionali e/o di scuole). In esse il compi-

[5] Tra i riferimenti bibliografici più recenti in relazione alla scuola si richiamano il testo a cura di A. Ceriani, *Qualità totale nei processi scolastici*, Angeli, Milano 2004 e il testo a cura del Comitato Tecnico Scientifico Scuola AICQ Piemonte ed Emilia Romagna, *La certificazione ISO 9001:2000 negli Istituti Scolastici*, Spaggiari, Parma 2003.

to valutativo è affidato ai soggetti erogatori del servizio formativo, ovvero al personale dirigente e al personale docente che operano nella struttura formativa. Si tratta di un *soggetto di parte prima*, in quanto direttamente responsabile dell'erogazione del processo formativo. Più precisamente le forme di accreditamento interno non si riferiscono ad una singola realtà formativa, bensì ad un insieme di realtà formative tra loro associate in base ad una comunanza di orientamento ideologico, culturale, religioso, professionale. Il modello di qualità viene definito all'interno della struttura associativa e la verifica della corrispondenza tra la singola realtà formativa e i requisiti previsti dal modello rappresenta la condizione per l'appartenenza alla struttura associativa stessa.

Le esperienze di accreditamento interno sono quasi totalmente assenti nel nostro paese, ma sono diffuse in altri contesti culturali, ad esempio nel sistema formativo statunitense. In un sistema caratterizzato da una pluralità di offerte formative, spesso connotate sul piano culturale, le forme di accreditamento interno assolvono la funzione di legittimare alcuni tratti peculiari della specifica realtà formativa in termini di appartenenza ad una determinata struttura associativa e, quindi, di congruenza con una proposta formativa culturalmente connotata. Una prospettiva di accreditamento interno rileva le sue potenzialità in una logica di mercato, nella quale risulta cruciale per la singola istituzione scolastica qualificare la propria offerta in rapporto alla concorrenza. Ciò richiede di superare una verifica di requisiti minimi, sottesa ai processi di accreditamento esterno, e di orientarsi verso la definizione e il relativo accertamento di una idea di qualità più connotata e caratterizzante il proprio operato.

Monitoraggio basato sul confronto tra scuole

Le procedure di monitoraggio basate sul confronto tra scuole possono essere definite come una raccolta sistematica e periodica di dati quantitativi utile a comparare longitudinalmente e trasversalmente le prestazioni di diverse realtà scolastiche; il valore euristico di tali sistemi si basa sulla possibilità di fornire valori di riferimento a livello sincronico (tra più scuole) e diacronico (nel tempo) con cui posizionare le *perfomance* rilevate nella propria scuola. Dal punto di vista metodologico un sistema di monitoraggio si qualifica per i seguenti aspetti:

- privilegia un approccio quantitativo, in quanto si limita a indici di funzionamento del servizio scolastico rilevabili in termini numerici allo scopo di facilitare la comparazione e l'elaborazione di standard di riferimento;
- assume una prospettiva estensiva, in quanto tende ad assumere un modello sistemico di funzionamento del servizio scolastico all'interno del quale la singola misura rilevata acquista significato in relazione alle altre misure;
- ha un'enfasi tecnica, in quanto si struttura in un insieme di indici, di espressioni di calcolo, di procedure di elaborazione che mirano a neutralizzare – o, più precisamente, a tenere sotto controllo – la componente soggettiva propria di qualsiasi processo valutativo;
- svolge una funzione descrittiva, in quanto mira a descrivere e quantificare dei fenomeni utili a rappresentare il proprio oggetto di osservazione. La sua azione rimane sul piano dell'anamnesi, della raccolta sistematica di dati e informazioni utili ad una successiva diagnosi e/o individuazione di interventi correttivi.

I tratti qualificanti dell'approccio sono riconducibili alla semplicità dello strumento impiegato: da un lato consente di disporre di un quadro di sintesi del funzionamento di un sistema scolastico, una specie di cruscotto attraverso cui tenere sotto controllo la tenuta complessiva del sistema, dall'altro rappresenta una fonte informativa di facile accesso e comprensibile anche per i "non addetti ai lavori". Speculari i punti deboli: si tratta di un'analisi superficiale, non in grado di cogliere la complessità dei fenomeni educativi e di analizzare in profondità gli eventi osservati, che si limita a

fornire un quadro sintomatologico, senza dare indicazioni in merito alle cause di determinati fenomeni e, tantomeno, alle possibili strategie di intervento[6].

Processi autovalutativi

I processi autovalutativi si caratterizzano come opportunità di riflessione sistematica da parte dei soggetti interni ad una scuola sulle pratiche professionali esistenti come primo passo di un processo di miglioramento. Da qui l'individuazione di alcuni tratti metodologici caratterizzanti tale processo:

- privilegia un approccio qualitativo, in quanto assume la natura soggettiva e complessa di ciascun fenomeno sociale e la conseguente necessità di metodologie osservative in grado di comprenderne la ricchezza;
- assume una prospettiva intensiva, in quanto lavora su priorità riconosciute dalla comunità scolastica come nodi strategici su cui investire energie ed operare un'analisi in profondità;
- ha un'enfasi sociale, in quanto si fonda su un processo di riflessione partecipata volto a co-costruire un'idea condivisa di qualità e delle strategie di miglioramento funzionali;
- svolge una funzione pragmatica, in quanto mira ad analizzare le cause e le relazioni tra i fenomeni osservati come condizione per orientare il cambiamento

Un'ampia rassegna di esperienze autovalutative condotte a livello internazionale è rintracciabile nella documentazione del progetto ISIP[7]. Sugli stessi presupposti si orienta il progetto europeo coordinato da John Mc Beath, Denis Meuret e Michael Schratz *Evaluating School Education*[8].

3. L'impianto culturale e operativo del monitoraggio CSSC

In rapporto all'attuale quadro istituzionale, orientato verso lo sviluppo di un servizio di valutazione del sistema educativo e formativo, e ai compiti affidati al CSSC nei confronti del mondo associativo delle istituzioni scolastiche e formative di ispirazione cattolica, il Centro Studi, in stretta intesa con le realtà associative interessate, ha inteso implementare una *azione di monitoraggio e di accompagnamento* in grado di documentare e nel contempo stimolare l'evoluzione del sistema formativo di ispirazione cattolica e di rispondere ad una duplice esigenza:

- per il centro (CSSC e realtà associative): disporre di un quadro informativo sull'evoluzione del sistema educativo e formativo e di indicazioni per l'accompagnamento al suo miglioramento continuativo;
- per le istituzioni scolastiche e formative: disporre di elementi di confronto in rapporto alle altre istituzioni e alla propria evoluzione nel tempo oltre che di indicazioni per la qualificazione continuativa della propria presenza ed offerta formativa.

Per azione di monitoraggio ed accompagnamento si intende un insieme organico e progressivo di azioni miranti alla qualificazione del sistema educativo e formativo di ispirazione cattolica, così specificate:

0. determinazione dell'universo delle istituzioni scolastiche e formative di riferimento in base ai criteri di cattolicità di tali istituzioni (tale fase sarà direttamente gestita dalle singole associazioni);
1. raccolta sistematica e a cadenza annuale di dati quantitativi di ordine generale utile a comparare longitudinalmente e trasversalmente le principali prestazioni di diverse realtà scolastiche e for-

---

[6] Tra i riferimenti bibliografici più recenti in relazione alla scuola si richiamano il testo a cura di A. Martini, *Autovalutazione e valutazione degli istituti scolastici*, Tecnodid, Napoli 2002 e quello a cura di D. Vidoni e D. Notarbartolo, *Una scuola che* funziona, Armando, Roma 2004.

[7] R. Bollen – D. Hopkins, *School Based Review: Toward a Praxis,* ACCO, Leuven 1987.

[8] M. Schratz – L. Bo Jakobsen – J. MacBeath – D. Meuret , *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento 2003.

mative (tale rilevazione, di carattere censuario, verrà realizzata attraverso la base dati informativa messa a disposizione dal MIUR e dall'ISFOL);

2. eventuale rilevazione di dati quantitativi, a carattere censuario e a cadenza triennale, finalizzata ad integrare la base dati fornita dal MIUR e dall'ISFOL;
3. indagine campionaria, a cadenza triennale, di dati quantitativi e qualitativi riferiti specificatamente ai fattori di qualità della scuola cattolica (tale rilevazione, di carattere campionario, costituisce l'oggetto della presente proposta);

Tale azione di monitoraggio ed accompagnamento intende inserirsi in modo organico nelle azioni di ricerca, produzione editoriale e formazione già poste in essere dal Centro Studi e dalle singole associazioni per sostenere la qualificazione del sistema dell'universo educativo e formativo di ispirazione cattolica (circa 11.000 istituzioni), fornendo un quadro informativo comune e indicazioni per azioni mirate di supporto all'innovazione.

Tale proposta, che assume il modello di monitoraggio sperimentato dal CSSC negli anni scorsi, ha costituito la base operativa messa a disposizione del gruppo tecnico, composto da rappresentanti del CSSC e delle associazioni coinvolte, per strutturare un progetto operativo da sperimentare nel corso dell'a.s. 2010/11[9]. Tale progetto operativo, in relazione alle differenti articolazioni della scuola cattolica (scuola dell'infanzia, istituzioni scolastiche del primo ciclo, istituzioni scolastiche del secondo ciclo, enti di formazione professionale), si è caratterizzato per una struttura modulare avente una base comune e moduli differenziati per le diverse articolazioni scolastiche e formative. Il prospetto della Tav. 5 riassume la struttura complessiva del monitoraggio.

Tav. 5 Struttura complessiva del monitoraggio

DETERMINAZIONE UNIVERSO DI INDAGINE		
RILEVAZIONE MIUR/ISFOL	Cadenza annuale	Carattere censuario
RILEVAZIONE INTEGRATIVA CSSC	Cadenza triennale	Carattere censuario
INDAGINE DI APPROFONDIMENTO	Cadenza triennale	Carattere campionario

L'indagine riprende il modello impiegato nel monitoraggio promosso dal CSSC e assunto come base per le azioni valutative condotte da alcune associazioni (FISM, FIDAE, CONFAP) negli anni scorsi. Trattandosi di scuole di ispirazione cattolica, si propone di selezionare gli indicatori necessari a cogliere l'esistenza o meno dei criteri indicati nei differenti ambiti, attraverso alcune grandi voci ("*criteri di qualità cardinali*") che emergono dai documenti della Gerarchia, cogliendo il luogo di educazione come:

- Luogo di servizio educativo e formativo nel territorio (Chiesa e società civile);
- Ambiente comunitario basato sulla promozione della partecipazione;
- Luogo di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità;
- Luogo di educazione nella "cultura" e nella promozione della sintesi tra fede, cultura e vita;
- Luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative[10].

L'istituzione scolastica e formativa è *luogo di servizio* in risposta ai bisogni educativi e formativi della comunità ecclesiale e civile. L'*ambiente comunitario* costituisce il luogo di relazioni e di azione della comunità che educa. In esso sta l'interesse per l'*educazione integrale* della persona per la realizzazione della quale anche la scuola/cfp costituisce una delle modalità valide.

[9] Il gruppo di ricerca è stato costituito da G. Malizia, M. Castoldi, S. Cicatelli, D. Nicoli, V. Pieroni e da rappresentanti della Fism per le scuole dell'infanzia (R.S. Di Pol, L. Iridile, B. Rossi, D. Vicentini), della Fidae per le scuole primarie e secondarie (R. Caputi, F. Fanisio, G. Tagliavini) e di Forma per il settore dell'istruzione e formazione professionale.

[10] Per un'analisi ed esplicitazione di questi criteri si veda più avanti l'Appendice 1.

L'*educazione nella cultura* (presenza di più modalità "culturali" al fine di giungere alla educazione integrale: cultura generale, cultura tecnico professionale…) si costituisce come lo specifico della "scuola". Il docente non è unicamente trasmettitore di cultura o di conoscenze/capacità, ma anche, assieme ai formatori ed alle altre figure educative, *soggetto di testimonianza di vita* all'interno del globale ambiente comunitario e, soprattutto, all'interno della scuola in cui qualifica la sua azione attraverso la cultura.

Riguardo agli *ambiti di indagine*, sono organizzati nei quattro settori proposti nel modello utilizzato dall'OCSE-CERI nell'ambito del progetto INES: contesto, risorse, processi, risultati (v. Tav. 6). Gli ambiti individuati, neutri sul piano valoriale, si limitano ad evidenziare possibili piani di esplorazione del sistema formativo; vanno incrociati con i criteri di qualità cardinali che li attraversano e ne consentono una lettura incrociata.

Tav. 6 Ambiti di indagine

CONTESTO

C1 Quadro ispirativo-fondativo
C2 Storia dell'Istituto
C3 Appartenenza associativa
C4 Relazione con la comunità ecclesiale
C5 Rapporto scuola ambiente

RISORSE

R1 Risorse valoriali e culturali
R2 Attese della committenza
R3 Tipologia dell'utenza
R4 Risorse umane
R5 Risorse strutturali
R6 Risorse finanziarie

PROCESSI

Livello strategico
P1 Indirizzi strategici
P2 Progettualità educativa
Livello organizzativo
P3 Leadership
P4 Processi comunicativi
P5 Processi decisionali
P6 Processi gestionali (risorse umane, materiali, finanziarie)
P7 Clima organizzativo
P8 Verifica/regolazione della qualità
Livello educativo
P9 Lavoro cooperativo (docenti, famiglie, allievi)
P10 Progettazione/programmazione
P11 Gestione relazione educativo/formativa
P12 Valutazione e Documentazione
P13 Servizi di supporto alla crescita individuale

ESITI

E1 Immagine esterna della scuola
E2 Soddisfazione dei diversi soggetti
E3 Risultati formativi
E4 Impatto sociale e culturale

Di conseguenza il modello di analisi proposto emerge dall'incrocio tra gli ambiti indagine individuati dalla mappa e i criteri cardinali di qualità caratterizzanti la cattolicità delle scuole di ispirazione cristiana. Non si tratta di una scuola che "aggiunge" qualcosa in più rispetto a quanto proposto da una scuola "laica", ma si vuole intendere che ogni aspetto della vita scolastica e formativa viene caratterizzato in modo originale e diverso proprio in base ai valori evangelici di riferi-

mento, nel rapporto tra verità ed educazione intesa entro la categoria dell'amore. In tal senso la scuola cattolica è vera iniziativa della Chiesa.

Tav. 7 Struttura concettuale dell'indagine

		CRITERI CARDINALI DI QUALITA'				
		Luogo di servizio educativo e formativo ecclesiale e civile	Ambiente comunitario basato sulla promozione della partecipazione	Luogo di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità	Luogo di educazione nella 'cultura' e nella promozione della sintesi tra fede, cultura e vita	Luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative
AMBITI DI INDAGINE	C1 Quadro ispirativo-fondativo					
	C2 Storia dell'Istituto					
	C3 Appartenenza associativa					
	C4 Relazione comunità ecclesiale					
	C5 Rapporto scuola ambiente					
	R1 Risorse valoriali e culturali					
	R2 Attese della committenza					
	…….					

Il prospetto della Tav. 7 rappresenta la struttura concettuale sulla quale sono stati elaborati gli indicatori di qualità e i relativi strumenti di rilevazione. La logica sottesa alla costruzione degli strumenti può essere rappresentata da uno schema a matrice in cui intersecare i 5 criteri cardinali e i 28 ambiti; la definizione delle evidenze privilegerà alcuni punti di incrocio della matrice stessa e si orienterà su due livelli di analisi:

- evidenze osservabili attraverso la raccolta di dati empirici (espresse attraverso variabili nominali e metriche)
- evidenze osservabili attraverso la rilevazione delle rappresentazioni dei diversi attori (espresse attraverso variabili ordinali).

Da qui la presenza di due tipologie di strumenti nel progetto di monitoraggio, sintetizzate nella Tav. 8.

Tav. 8 Strumenti del monitoraggio

GRIGLIA DI RILEVAZIONE DATI	Indicatori nominali Indicatori metrici	Rivolta al responsabile dell'Istituto scolastico
QUESTIONARI DI PERCEZIONE	Indicatori ordinali	Rivolti alle diverse componenti scolastiche (docenti, famiglie, allevi, personale non docente, interlocutori esterni)

4. Indagine 2011: linee di tendenza

In conclusione vorremmo richiamare alcune linee di tendenza complessive emergenti dal monitoraggio realizzato nell'a.s. 2010/11, rinviando ai contributi specifici presenti nel volume una

analisi più approfondita. Per quanto riguarda il *processo* valutativo innescato con il monitoraggio si possono riconoscere alcuni elementi di interesse:

- l'aver fornito alle scuole un'opportunità di riflessione strutturata basata su un *framework* organico e sistematico;
- l'aver permesso l'impiego di linguaggi, strumenti e parametri comuni tra le diverse federazioni coinvolte (FISM, FIDAE, CONFAP), contribuendo ad avvicinare le prospettive di analisi sulla qualità della scuola;
- l'aver operato un passo avanti verso la progressiva costruzione di standard a livello nazionale, su cui definire i traguardi delle diverse federazioni e fornire indici di comparazione per le singole scuole;
- l'aver evidenziato l'esigenza di curare maggiormente la restituzione e l'utilizzo dei dati da parte delle scuole, in una prospettiva autovalutativa e migliorativa.

Riguardo ai *risultati* raccolti attraverso l'indagine si può riscontrare:

- la complessiva solidità delle scuole non statali, nei diversi gradi scolastici, emergente con particolar evidenza nella scheda rivolta ai coordinatori/presidi;
- una tendenziale riduzione della variabilità delle scuole rispetto a precedenti edizioni del monitoraggio, a testimoniare una maggior consuetudine verso indagini valutative e il diffondersi di una cultura scolastica più omogenea tra docenti e dirigenti delle scuole non statali;
- un generale apprezzamento da parte delle diverse componenti della comunità scolastica (docenti, genitori, studenti, personale ATA, testimoni privilegiati) in merito alla qualità del servizio formativo erogato;
- una diffusa condivisione culturale sull'idea di buona scuola e su criteri di qualità che la sostanziano;
- una istanza di rafforzamento dei tratti che caratterizzano la scuola in chiave di organizzazione complessa che eroga un servizio formativo.

A tale riguardo la Tav. 9 fornisce una visione d'insieme della mappa emergente dai giudizi dell'indagine, con evidenziati in corsivo i tratti di maggiore soddisfazione e in sottolineato i dati di minore soddisfazione. Come si può notare emergono tra i punti di forza, oltre alle risorse, la gestione delle relazioni tra le varie componenti scolastiche, mentre si riconoscono come elementi di maggiore criticità alcuni tratti chiave di un'organizzazione matura, in termini di apertura verso l'esterno, responsabilità verso il proprio operato, gestione efficiente e trasparente.

Tav 9 Mappa della qualità

CONTESTO
C1 Quadro ispirativo-fondativo
C2 Storia dell'Istituto
C3 Appartenenza associativa
C4 Relazione con la comunità ecclesiale
C5 Rapporto scuola ambiente

RISORSE	PROCESSI	ESITI
R1 Risorse valoriali e culturali	*Livello strategico*	E1 Immagine esterna della scuola
R2 Attese della committenza	P1 Indirizzi strategici	*E2 Soddisfazione dei diversi soggetti*
R3 Tipologia dell'utenza	P2 Progettualità educativa	E3 Risultati formativi
R4 Risorse umane	*Livello organizzativo*	E4 Impatto sociale e culturale
R5 Risorse strutturali	*P3 Leadership*	
	P4 Processi comunicativi	
	P5 Processi decisionali	

R6 Risorse finanziarie	P6 Processi gestionali (risorse umane, materiali, finanziari) *P7 Clima organizzativo* P8 Verifica/regolazione della qualità *Livello educativo* P9 Lavoro cooperativo (docenti, famiglie, allievi) P10 Progettazione/programmazione *P11 Gestione relazione educativo/formativa* P12 Valutazione e Documentazione P13 Servizi di supporto alla crescita individuale	

Parte seconda

LE SCUOLE FISM

Capitolo secondo

Le scuole dell'infanzia

SERGIO CICATELLI – REDI SANTE DI POL

1. Dimensioni del monitoraggio

Il monitoraggio prevedeva di raggiungere un campione rappresentativo di 400 scuole dell'infanzia distribuite su tutto il territorio nazionale. Circa la rappresentatività del campione (e quindi la validità dei dati raccolti) si può confrontare nella Tav. 1 l'universo delle scuole Fism (dati Miur 2010-11) con l'ipotesi originaria di campionatura e con il numero di scuole alla fine raggiunte. Per la comprensione della tavola si tenga presente che il campione non è stato costruito sulla base dei dati Miur relativi al 2010-11 in quanto all'epoca non ancora disponibili.

Tavola 1 – Campionatura in rapporto all'universo delle scuole

	Italia		Nord		Centro		Sud	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Universo delle scuole*	7.049	100.0	3.840	54.5	950	13.5	2.259	32.0
Ipotesi di campionatura	401	5.7	247	61.6	47	11.7	107	26.7
Campione effettivo	311	4.4	216	69.5	29	9.3	66	21.2

* Elaborazione CSSC su dati Miur (cfr. XIII Rapporto CSSC)

Il monitoraggio ha quindi coinvolto 311 scuole, con una sovrarappresentazione dell'Italia settentrionale (nonostante non siano state nemmeno raggiunte tutte le scuole previste) ed una correlativa sottorappresentazione dell'Italia centrale e meridionale (che tuttavia risulta proporzionalmente minore)[1]. Nonostante questi limiti, anche alla luce dei confronti che saranno esposti più avanti, il campione può essere considerato sufficientemente rappresentativo. Nell'insieme, i numeri del monitoraggio sono quelli raccolti nella Tav. 2 che documenta la mole di lavoro svolto.

Tavola 2 – Numero dei questionari raccolti

	Italia	Nord		Centro		Sud	
		VA	%	VA	%	VA	%
Scuole = coordinatrici	311	216	69.5	29	9.3	66	21.2
Insegnanti	1.717	1.322	77.0	122	7.1	273	15.9
Non docenti	987	730	74.0	63	6.4	194	19.7
Genitori	2.157	1.516	70.3	104	4.8	537	24.9
Testimoni privilegiati	552	439	79.5	29	5.3	84	15.2
Totale questionari di percezione	5.413	4.007	74.0	318	5.9	1.088	20.1

Fonte: CSSC 2011

2. Dati oggettivi

[1] Più precisamente il vaglio del "Chi2" ha messo in evidenza che non c'è differenza significativa tra l'ipotesi di campionatura e il campione effettivo (P.09), mentre la differenza emerge tra il campione effettivo e l'universo (P.00001) e tra l'ipotesi di campione e l'universo (P.03).

I dati oggettivi che descrivono il settore sono ricavati dal questionario compilato dalle coordinatrici delle 311 scuole, in cui sono raccolte le principali informazioni sulla struttura scolastica e sugli aspetti relativi alla qualità, approssimativamente ripartiti nelle quattro sezioni del questionario stesso (Contesto, Risorse, Processi, Esiti).

La natura dell'ente gestore è riassunta nella Tav. 3 e conferma l'andamento rilevato negli anni scorsi dal CSSC. Da quando i dati sono forniti dal Miur non è più possibile avere questa informazione (ma si spera di poterla recuperare nei prossimi anni). L'ultima rilevazione del CSSC è relativa all'anno scolastico 2007-08 e coincide in buona misura con quella attuale, come è possibile notare dall'apposita colonna inserita accanto a quella del totale nazionale: le variazioni più significative, oltre che alla naturale oscillazione dovuta alla diversità del campione, possono essere attribuite anche all'evoluzione di alcune forme di gestione (crescerebbero le associazioni con personalità giuridica, le fondazioni e, in misura appena rilevabile, le cooperative).

Tavola 3 – Natura dell'ente gestore

	Totale		CSSC 2007-08	Nord		Centro		Sud	
	VA	%	%	VA	%	VA	%	VA	%
Ordine/Congregazione religiosa	85	27.3	28.0	29	13.4	16	55.2	40	60.6
Diocesi	3	1.0	0.5	0	0.0	1	3.4	2	3.0
Parrocchia	96	30.9	30.8	86	39.8	6	20.7	4	6.1
Associazione di fatto	13	4.2	5.1	11	5.1	1	3.4	1	1.5
Assoc. con personalità giuridica	41	13.2	8.0	34	15.7	1	3.4	6	9.1
Fondazione	33	10.6	8.2	29	13.4	0	0.0	4	6.1
IPAB	11	3.5	2.4	8	3.7	1	3.4	2	3.0
Comune	1	0.3	0.9	0	0.0	0	0.0	1	1.5
Cooperativa	15	4.8	3.9	3	1.4	2	6.9	10	15.1
Altro	17	5.5	11.9	12	5.6	2	6.9	3	4.5

Fonte: CSSC 2011

I dati relativi all'organizzazione della scuola sono riportati nella Tav. 4, che riassume le informazioni relative ai giorni di apertura settimanale e all'orario di apertura settimanale della scuola, ripartito per orario normale, pre-scuola e post-scuola. I dati relativi all'orario di apertura, per la loro genericità lasciano in sospeso importanti domande, ma almeno in questo primo monitoraggio non è stato possibile incrociare l'offerta di pre- e post-scuola con la natura dell'ente gestore, né è possibile ricostruire la natura educativa o meramente assistenziale di questa offerta supplementare.

Tavola 4 – Organizzazione delle scuole

Giorni di apertura settimanale	Totale		Nord		Centro		Sud	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Cinque	262	84.2	213	98.6	25	86.2	24	36.4
Sei	49	15.8	3	1.4	4	13.8	42	63.6

Apertura settimanale della scuola	VA	%	Media ore
scuole che offrono il servizio di pre-scuola	147	47.3	5,1
scuola (orario normale)	254	81.7	35,5
scuole che offrono il servizio di post-scuola	130	41.8	7,8

Fonte: CSSC 2011

Per un confronto con l'universo reale, si tenga presente che il Miur rileva un 46.7% di scuole paritarie aperte anche il sabato, quindi con un sensibile divario rispetto al dato rilevato dal monitoraggio (15.8%). Quanto al servizio di pre-scuola e post-scuola, il Miur lo registra non in relazione alle scuole ma ai bambini che ne fruiscono e ciò può giustificare la differenza rispetto al nostro monitoraggio, che invece registra il numero di scuole che offrono il servizio: secondo il Miur, fruiscono della pre-scuola il 12.1% dei bambini e della post-scuola l'8.8%.

I principali parametri relativi soprattutto ai soggetti delle scuole dell'infanzia, bambini e insegnanti, sono riportati nella Tav. 5, che pone a confronto i dati del monitoraggio, aggregati solo a livello nazionale, con i numeri dell'universo delle scuole secondo la rilevazione del Miur. Come è possibile notare, le scuole coinvolte nel monitoraggio risultano essere più grandi della media nazionale, sia per numero di bambini che per numero di sezioni. Il Miur non rileva, per ora, la condizione ecclesiale delle insegnanti.

Tavola 5 – Principali parametri delle scuole monitorate e dell'universo nazionale

	Totale	Media	Min	Max	Dati Miur	Media Miur
Sezioni	1.269	4,1	1	10	19.573	2,8
Alunni	31.461	101,2	10	263	453.757	64,4
Insegnanti:	1.805	5,8	1	16	31.581	4,5
- laiche	1.617	5,2	1	16		
- religiose	188	0,6	1	6		

Fonte: CSSC 2011

Questi primi dati di carattere istituzionale-organizzativo mettono in luce una preoccupante differenza tra la situazione della rete delle scuole dell'infanzia Fism nelle regioni del Nord e in quelle del Centro-Sud. Mentre le scuole del Nord interpellate hanno risposto all'87%, quelle del Centro-Sud solo al 62%, evidenziando così una minore sensibilità e coinvolgimento delle scuole delle regioni meridionali.

Un altro dato significativo sulla differenza tra Nord e Sud è il rapporto tra le diverse forme di gestione delle scuole. Nelle Regioni settentrionali le scuole dipendenti dalle congregazioni religiose sono solo il 13.4%, nel Centro salgono al 55.2% e al Sud al 60.6%, mentre le scuole parrocchiali scendono dal 39.8% del Nord al 20.7% del Centro e solo al 6.1% del Sud. Viceversa le scuole che sono nate e continuano ad essere gestite dalla collaborazione comunitaria e volontaria di laici e di religiosi (IPAB, fondazioni, associazioni, cooperative, ecc.) mentre al Nord sono quasi il 47%, nel Sud scendono al 30% e al 20% al Centro.

Questi ultimi dati riferiti al Centro-Sud denunciano da un lato una scarsa partecipazione del laicato verso la scuola cattolica, ma soprattutto un segno preoccupante per il futuro delle scuole. È ormai un fenomeno irreversibile il venir meno della presenza delle congregazioni religiose, causato dal forte calo delle vocazioni e solo in minima parte compensato dall'apporto di religiose straniere. Purtroppo quando una congregazione religiosa, per mancanza di risorse umane interne, si ritira da una scuola, solo in rari casi passano il testimone ai laici e la scuola è condannata alla chiusura definitiva.

Questo *trend* fa quindi temere per il futuro della scuola cattolica nel Centro-Sud, ma anche, in minor misura, al Nord. È quindi auspicabile che si affronti con determinazione il ruolo del laicato cattolico non solo a livello di partecipazione alla vita della scuola, ma anche della loro gestione.

3. Indicatori di contesto

Nella Tav. 6 sono riportati, con il loro numero d'ordine, tutti gli indicatori di contesto utilizzati nel questionario compilato dalle coordinatrici. Sono però raggruppati separatamente gli indicatori che rilevavano solo una presenza/assenza e quelli che chiedevano un valore numerico: per facilitare la lettura dei dati, dei primi è riportata solo la percentuale di risposte affermative e dei secondi solo la media aritmetica complessiva (m).

In linea di massima, come criterio orientativo, si può considerare positiva o soddisfacente una presenza di risposte affermative superiore all'85%, espressione di un certa debolezza una percentuale compresa tra il 67% e l'85%, manifestazione di qualche criticità una quota tra il 50% e il 67%, motivo di criticità anche grave una percentuale inferiore al 50%. Per le rilevazioni di valori numerici si deve fare una valutazione caso per caso.

Tavola 6 – Indicatori di contesto (% risposte affermative e m)

	% Sì	Nord	Centro	Sud
1. Ci sono rappresentanti della chiesa locale nell'organo di governo della scuola?	59.5	74.5	34.5	21.2
2. Nell'ultimo triennio si sono svolte iniziative, rivolte specificamente al territorio, ai genitori ai docenti, finalizzate alla conoscenza e alla promozione del quadro ispirativo-fondativo della scuola?	75.9	74.1	79.3	80.3
3. Al momento dell'assunzione del personale docente viene chiesta un'esplicita adesione al progetto educativo della scuola?	93.6	92.1	100.0	95.4
4. Sono state realizzate negli ultimi dieci anni iniziative che richiamano esplicitamente la storia della scuola (incontri, opuscoli, manifestazioni,...)?	74.9	72.7	89.7	75.8
5. Vi è un archivio aggiornato e fruibile relativo alla storia della scuola?	63.0	58.3	69.0	75.8
7.a. L'appartenenza della scuola alla Fism è visibile e valorizzata in quanto il gestore o un suo delegato partecipa alle iniziative istituzionali della Fism	81.3	79.6	86.2	84.8
7.b. L'appartenenza della scuola alla Fism è visibile e valorizzata in quanto il gestore o un suo delegato partecipa a momenti di formazione a lui destinati	83.9	82.9	79.3	89.4
7.c. L'appartenenza della scuola alla Fism è visibile e valorizzata in quanto la scuola partecipa al coordinamento a rete sul territorio	72.7	82.4	55.2	48.5
9. Vi sono momenti giornalieri di preghiera con i bambini nella scuola?	99.0	99.5	100.0	97.0
10. Vi sono iniziative che rafforzano i rapporti con la comunità in occasioni particolari: Santo Patrono, Natale, carnevale, ecc?	96.5	96.8	100.0	93.9
11. Sono previsti momenti collettivi istituzionali per la presentazione del Progetto educativo e del Piano dell'Offerta Formativa ai genitori degli alunni?	97.1	96.3	96.5	100.0
m				
6. Qual è il numero delle iniziative promosse dalle associazioni di appartenenza della scuola (Fism, congregazione, movimenti, ecc) a cui la scuola ha partecipato ufficialmente (convegni, congressi, ecc..., esclusi corsi di aggiornamento)?	2,6	2,4	2,8	3,0
8. Qual è il numero di iniziative promosse dall'ufficio				

di pastorale scolastica, dalla diocesi, dal vicariato, dalla parrocchia, da associazioni e movimenti ecclesiali a cui la scuola ha partecipato?	1,5	1,5	2,3	1,0

Fonte: CSSC 2011

Per una rapida valutazione dei risultati, si può osservare che la presenza di rappresentanti della Chiesa locale nell'organo di governo della scuola è discreta ma estremamente divaricata sul territorio: quasi tre scuole su quattro al Nord e poco più di una su cinque al Sud. Se a livello nazionale si può ipotizzare una correlazione con la natura del gestore e con l'identità formalmente cattolica della scuola, a livello territoriale tale ipotesi non regge e richiede un approfondimento.

Le iniziative promozionali del quadro ispirativo-fondativo della scuola sono presenti in poco più di tre quarti dei casi, con una distribuzione territoriale sostanzialmente omogenea. Il dato può essere considerato soddisfacente ma migliorabile.

L'adesione delle insegnanti al progetto educativo della scuola è richiesta nella stragrande maggioranza dei casi, con il Centro che raggiunge addirittura la totalità mentre il Nord sembra un po' più restio. Il dato è senz'altro positivo ma potrebbe risentire di un'adesione puramente formale e va verificato nella sostanza, oltre che incentivato nei territori meno attenti.

La storia della scuola risulta essere stata celebrata con apposite iniziative negli ultimi dieci anni mediamente in tre scuole su quattro, con una punta di quasi il 90% al Centro. Si tratta di un dato incoraggiante, in quanto l'arco di tempo è abbastanza circoscritto e le scuole tendono ovviamente a promuovere tali iniziative solo quando ricorrono date significative, come i centenari/cinquantenari della fondazione.

Sempre in relazione alla storia della scuola appare migliorabile la presenza di un apposito archivio aggiornato e fruibile, dato che esso è presente in meno di due terzi delle scuole (ma in tre quarti al Sud). Il dato può essere posto in relazione con la natura dell'ente gestore, poiché le scuole di religiosi/e, più presenti al Sud, curano più facilmente la memoria della propria scuola insieme a quella dell'istituto. Inoltre, molto dipende dall'aggiornamento dell'archivio, dato che la sola esistenza può non bastare, mentre se tutti quelli dichiarati sono anche aggiornati il dato è da valutare positivamente.

L'appartenenza della scuola alla Fism è stata indagata con tre distinti indicatori. La partecipazione del gestore o di un delegato alle iniziative istituzionali della federazione è ampiamente maggioritaria (oltre l'80%) e distribuita in maniera omogenea sul territorio. La partecipazione del gestore o del delegato a specifici momenti di formazione è ancora più presente ed ugualmente omogenea. Lievemente più bassa, soprattutto per la disaffezione del Centro-Sud, è invece la partecipazione al coordinamento territoriale della Fism. Quest'ultimo dato è determinato dalla presenza maggioritaria nel Centro-Sud di scuole di congregazione che tendono a chiudersi nella loro realtà congregazionale.

La partecipazione a momenti di preghiera quotidiana con i bambini è pressoché totale (99%) e costituisce un dato incoraggiante (se non viene ridotta ad atto puramente formale).

Anche il rapporto con il territorio e con i tempi della vita sociale è assente solo in casi sporadici e le feste civili e religiose costituiscono ancora un solido punto di riferimento per le scuole.

Ugualmente, la presenza di occasioni collettive per la presentazione del Pof e del progetto educativo è dichiarata quasi ovunque con percentuali ampiamente soddisfacenti.

Il legame della scuola con le organizzazioni di appartenenza (dalla Fism stessa alle congregazioni o ai movimenti) è da considerare sufficiente, dato che la partecipazione ad iniziative promosse da queste organizzazioni è dichiarata circa 2-3 volte l'anno.

Minore è invece la partecipazione a iniziative della Chiesa locale e dell'associazionismo ecclesiale, ma il dato può essere influenzato in maniera decisiva dalla maggiore o minore capacità propositiva delle stesse strutture ecclesiali.

Nell'insieme la maggior parte delle risposte offrono indicazioni sostanzialmente positive. La correlazione con l'ente gestore risulta spesso significativa per spiegare alcune dinamiche.

4. Indicatori di risorse

Come già fatto per il contesto, nella Tav. 7 sono riportate le risposte affermative e le medie espresse nelle risposte agli indicatori di risorse a livello nazionale e per circoscrizioni geografiche. Le domande del questionario sono elencate con il rispettivo numero d'ordine ma sono separate le domande che rilevavano una percentuale di presenza/assenza da quelle che registravano un valore numerico, qui riferito sinteticamente con la media aritmetica (m).

Tavola 7 – Indicatori di risorse (% risposte affermative e m)

	% Sì	Nord	Centro	Sud
12. Esiste una documentazione aggiornata e fruibile relativa al carisma educativo della scuola?	81.7	79.6	82.8	87.9
13. Si è proceduto alla rilevazione delle attese di genitori, studenti, comunità locale attraverso incontri e/o elaborazione di questionari?	68.5	68.5	69.0	68.2
14. Vi è un rapporto organico e periodico con i rappresentanti dell'Ente gestore?	94.9	95.8	93.1	92.4
19. La scuola è certificata in relazione alla normativa sulla sicurezza e l'igiene?	93.2	91.7	89.7	100.0
m				
15. Qual è la percentuale di bambini che fruiscono, *per autonoma iniziativa della scuola*, di una riduzione della retta?	7,6	6,6	6,5	11,4
15.1 Qual è la percentuale di bambini che fruiscono di una riduzione/copertura della retta *da parte degli enti locali*?	5,6	7,1	0,8	2,9
16. Quanti bambini anticipatari frequentano la scuola?	4,5	3,8	4,8	6,9
17. Quanti bambini frequentano le eventuali sezioni primavera?	3,4	2,8	4,5	5,1
18. Quanti bambini frequentano l'eventuale nido integrato?	4,4	5,2	4,6	1,7
20. Quanti spazi sono dedicati ad attività specifiche in aggiunta alle aule che ospitano le sezioni (laboratori, palestra, cortile, ecc.)?	4,0	4,0	4,3	3,7

Fonte: CSSC 2011

La documentazione del carisma educativo della scuola può essere considerata soddisfacente (più di quattro scuole su cinque), ma l'andamento territoriale appare correlato al gestore.

Più deludente è la presenza di rilevazioni relative alle attese dei genitori e del territorio, che supera appena i due terzi del totale, con una distribuzione geografica molto omogenea.

I rapporti con l'ente gestore, come era del resto prevedibile, sono molto presenti (quasi il 95% dei casi) e ugualmente omogenei sul territorio.

Anche la certificazione su igiene e sicurezza è presente nella stragrande maggioranza delle scuole. D'altra parte si tratta di un requisito obbligatorio e quindi può stupire la pur minima assenza. Eccelle il Sud, con la certificazione in tutte le scuole.

Fruiscono di una riduzione della retta, dovuta all'autonoma iniziativa della scuola, circa 7,6 bambini per scuola. Dal momento che le scuole hanno una media di circa cento alunni, la cifra corrisponde all'incirca ad un dato percentuale. A questi si possono aggiungere i bambini che fruiscono di riduzione della retta per iniziativa degli enti locali, i quali sono mediamente 5,6: ne deriva più del 13% di bambini che complessivamente godono di una riduzione di retta, dato che si può considerare

come positivo. Va comunque notato che il contributo degli enti locali è quasi del tutto assente al Centro-Sud, dove sono le scuole a sopperire (soprattutto al Sud) alle difficoltà economiche delle famiglie.

La media di bambini anticipatari è di 4,5, di poco inferiore alla percentuale registrata dalle scuole statali che è del 6,1% (dati Miur). A questa categoria possono essere avvicinati i bambini delle sezioni primavera, che sono mediamente 3,4 contro il 4,1% delle scuole statali (dati Miur). In entrambi i casi si nota una crescita relativa di queste componenti al Sud, mentre molto inferiore è la media di bambini meridionali che frequentano il nido integrato (1,7) rispetto alla media nazionale di 4,4 per la stessa voce: il tessuto sociale del Paese può spiegare questo andamento.

Gli spazi destinati ad attività specifiche sono mediamente 4, una cifra complessivamente soddisfacente, viste le dimensioni relativamente ridotte delle scuole. Il Miur rileva solo gli spazi destinati al gioco, distinguendo tra coperti e all'aperto: i primi sono pari a una media di 1,4 e i secondi ad una media di 1,3; in totale si tratterebbe di 2,7 spazi specifici per il gioco, ma il dato non è confrontabile con il nostro monitoraggio.

Nell'insieme gli indicatori di risorse descrivono una situazione soddisfacente, soprattutto in relazione ad adempimenti più o meno obbligatori. Solo nei confronti delle attese dell'utenza si nota una certa debolezza, tuttavia compensata dal fatto che la stessa iscrizione alla scuola paritaria è indice di maggiore o minore soddisfazione.

5. Indicatori di processo (livello strategico-organizzativo)

Gli indicatori di processo, presentati unitariamente nel questionario, sono qui distinti tra quelli riferibili al livello strategico e organizzativo e quelli a livello educativo. Nella Tav. 8 sono raccolte, secondo i criteri ormai abituali, le risposte relative solo ai processi di livello strategico-organizzativo.

Tavola 8 – Indicatori di processo a livello strategico-organizzativo (% risposte affermative e m)

	% Sì	Nord	Centro	Sud
21. Esiste un piano di miglioramento dell'offerta formativa periodicamente aggiornato e verificato?	88.1	87.5	89.7	89.4
22. Vi sono contatti e collegamenti sistematici con le Amministrazioni locali?	81.3	88.0	72.4	63.6
23. Sono stati realizzati incontri finalizzati ad elaborare, a condividere e/o a diffondere gli indirizzi strategici della scuola nell'ambito degli organi collegiali e all'esterno di essi?	70.4	73.6	62.1	63.6
24. Vi sono stati incontri con le famiglie in cui si è affrontata la verifica dell'offerta formativa e didattica (Pof)?	81.3	78.7	82.8	89.4
25. Vi è un riferimento esplicito all'antropologia cristiana dell'educazione nei documenti programmatici?	92.0	93.1	93.1	87.9
26. Vi è una documentazione accessibile e aggiornata del progetto educativo della scuola?	97.4	97.7	89.7	100.0
27. Si svolgono incontri del gestore con il Collegio dei docenti?	90.3	87.0	96.5	98.5
28. Esistono verbali degli organismi collegiali?	96.1	95.4	96.5	98.5
29. Viene tenuto il protocollo della corrispondenza?	75.2	73.1	79.3	80.3
30. Viene utilizzato anche un sito internet per la presentazione dell'offerta formativa della scuola?	29.9	27.3	34.5	36.4
35. Esiste un piano di valorizzazione delle risorse				

umane della scuola?	36.7	31.9	37.9	51.5
36. C'è una certificazione di qualità della scuola?	17.7	12.5	24.1	31.8
37. Esistono forme di accreditamento regionale?	38.3	41.7	20.7	34.8
m				
31. Qual è il numero medio in un anno di incontri degli organi collegiali aperti alla partecipazione dei genitori (assemblea generale, assemblea di sezione, consiglio di intersezione)?	5,5	5,5	5,8	5,3
32. Qual è la percentuale di insegnanti che, in aggiunta al proprio orario di servizio, svolge attività integrative, animazione, ecc.?	15,7	15,7	16,0	15,8
33. Qual è mediamente la percentuale di insegnanti che partecipano alle iniziative qualificanti la scuola cattolica (celebrazioni eucaristiche, momenti forti in corso d'anno, esercizi spirituali, ecc.)?	56,9	55,7	52,4	62,8
34. Quante iniziative culturali e ricreative sono promosse in un anno per le insegnanti o per tutto il personale?	2,0	1,6	3,2	2,7

Fonte: CSSC 2011

Può essere valutata positivamente la presenza massiccia (88.1%) di un piano di miglioramento dell'offerta formativa, dato che il Pof è un documento obbligatorio che potrebbe anche essere riproposto senza modifiche da un anno all'altro. Una progettualità continua volta al miglioramento del Pof stesso è quindi un fatto da apprezzare.

I contatti sistematici con le amministrazioni locali sono un fatto altrettanto positivo (81.3%), che presenta però un andamento decrescente passando dal Nord al Centro e al Sud: i parametri sono sempre maggioritari, ma la divaricazione appare sensibile (dall'88% al 63.6%).

Gli indirizzi strategici della scuola sono elaborati nel corso di appositi incontri collegiali nel 70.4% dei casi. Il dato è valutabile come solo in parte positivo, sia perché dovrebbe trattarsi di una prassi auspicabilmente generalizzata, sia perché c'è un divario di 10 punti percentuali tra Nord e Sud, con quest'ultimo al livello minimo.

Il Pof è comunque verificato con le famiglie nell'81.3% dei casi, e questa volta la distribuzione territoriale è inversa, con il Sud che prevale (di circa 8 punti) sul Nord.

L'antropologia cristiana dell'educazione è citata dal 92% dei documenti programmatici e il dato è in assoluto positivo, ma potrebbe essere ancora più elevato in scuole di dichiarata ispirazione cristiana. Su questo aspetto il Sud appare relativamente carente.

Il progetto educativo della scuola è quasi dappertutto accessibile e aggiornato, come del resto dovrebbe essere di norma.

Il gestore è molto presente all'interno del collegio dei docenti e il dato è da valutare positivamente, ma l'andamento territoriale privilegia il Sud (dove il gestore è prevalentemente religioso) rispetto al Nord che rimane indietro di oltre 10 punti.

I verbali degli organi collegiali sono un documento pressoché obbligatorio e sono di fatto presenti in quasi tutte le scuole. Stupisce, semmai, quel 3-4% di scuole in cui non si trovano. Molto meno presente è invece il protocollo della corrispondenza (solo in tre scuole su quattro e con una leggera prevalenza del Sud) e sarebbe da capire se dipende dal ridotto traffico di corrispondenza, anche in seguito all'adozione della posta elettronica.

Del tutto minoritario (meno del 30%) è il ricorso ad un sito internet per presentare la scuola. È vero che la scuola dell'infanzia dipende più dal passaparola che dalla comunicazione istituzionale e in molti casi o è l'unica scuola dell'infanzia esistente nel comune o è una realtà di ridotte dimensioni. Comunque i nuovi strumenti di comunicazione potrebbero essere più diffusi. Anche in questo caso, è il Sud a prevalere di poco.

La certificazione di qualità è una pratica ancora molto poco diffusa (17.7%), probabilmente per i costi difficilmente sostenibili da scuole di piccole dimensioni, ma è interessante notare che il Centro ha quasi il doppio di certificazioni del Nord e il Sud arriva quasi al triplo. Va inoltre aggiunto che l'1.6% delle scuole dichiara di avere in corso la certificazione, percentuale che arriva al 4.5% al Sud.

Viceversa, gli accreditamenti regionali vedono prevalere il Nord rispetto al Centro, ma la media è solo di poco superiore a un terzo.

Il numero di incontri degli organi collegiali aperti ai genitori si attesta mediamente tra 5 e 6, cioè uno ogni quasi due mesi. Il dato può essere solo in parte soddisfacente, ma forse il confronto con le famiglie è assicurato più dai contatti informali quasi quotidiani.

Lo svolgimento di attività integrative in aggiunta al proprio orario di servizio è una prassi diffusa uniformemente nel territorio, ma ancora circoscritta a un'esigua minoranza di docenti (15.7%), che probabilmente riesce ad assicurare un incremento minimo al servizio educativo offerto dalla scuola.

Il coinvolgimento delle insegnanti in iniziative liturgico-spirituali proprie delle scuole cattoliche è maggioritario ma ancora insoddisfacente, dato che solo al Sud supera di poco il 60%. Sul piano delle iniziative culturali e ricreative le scuole sono ugualmente poco propositive, offrendo solo un paio di occasioni in un anno (e il Centro, con 3,2 iniziative, supera del doppio il Nord).

Nell'insieme si conferma l'impressione di un sistema abbastanza efficiente ed efficace, ma ancora poco aperto alle novità e tendente all'autoreferenzialità (ma quest'ultimo aspetto è molto presente anche nella scuola statale!), quindi capace di far fronte alla domanda educativa di bambini e famiglie più per la qualità soggettiva del corpo docente che per una aggiornata impostazione organizzativa. La dimensione specificamente religiosa non figura tra i valori preponderanti.

6. Indicatori di processo (livello educativo)

La seconda parte degli indicatori di processo è dedicata al livello educativo e contiene i processi di maggior rilievo didattico-educativo. Le risposte sono riassunte nella Tav. 9, raggruppando sempre separatamente quelle di rilevazione di presenza da quelle con valore numerico.

Tavola 9 – Indicatori di processo a livello educativo (% risposte affermative e m)

	% Sì	Nord	Centro	Sud
40. Vi sono iniziative dedicate specificamente ai genitori?	93.6	94.9	96.5	87.9
41. Il consiglio di intersezione verifica il rispetto delle attività, dei tempi e delle modalità operative previste dalla programmazione?	78.1	73.6	89.7	87.9
44. Esistono forme di consulenza pedagogica ed educativa per le famiglie da parte delle insegnanti e del coordinatore/trice?	81.0	82.4	75.9	78.8
46. Esistono forme documentate di osservazione sistematica?	66.9	67.6	62.1	66.7
47. Si svolgono colloqui con i genitori finalizzati alla conoscenza dei bambini?	98.4	98.6	100.0	97.0
48. Sono previsti incontri periodici con la scuola primaria e con le strutture di accoglienza dei bambini da 0 a 3 anni nel quadro di un piano organico di continuità verticale?	90.0	96.8	79.3	72.7
m				
38. Qual è il numero medio di ore di formazione in servizio del personale scolastico?	19,4	19,1	26,2	17,6

39. Quante visite sono effettuate alla scuola da parte del coordinatore di rete?	1,2	1,4	0,6	0,8
42. Qual è il numero di bambini per i quali si è elaborata una progettazione di interventi specifici?	2,0	2,1	2,7	1,1
43. Quante insegnanti partecipano mediamente ad iniziative formative promosse dalla comunità ecclesiale e/o civile?	2,8	2,9	2,9	2,7
45. Qual è il numero medio di ore settimanali dedicate ad attività di intersezione?	6,0	6,0	6,2	5,9

Fonte: CSSC 2011

La continuità orizzontale è uno dei tratti salienti della scuola dell'infanzia e le scuole monitorate confermano questa attenzione prevedendo in stragrande maggioranza (93.6%) iniziative specificamente dedicate ai genitori. Non conosciamo la risposta dei genitori, ma la proposta è senz'altro apprezzabile. A conferma di questa situazione può citarsi la consulenza offerta alle famiglie da parte del corpo docente, che è presente in oltre l'80% dei casi.

Più deludente è la verifica della programmazione, dato che solo in poco più di tre quarti dei casi il consiglio di intersezione vi procede (ed è il Nord stavolta ad abbassare la media).

Sul piano strettamente didattico sembra poco adeguata la quota di due terzi delle scuole che effettuano una osservazione sistematica e documentata. Non sappiamo quanto siano diffuse queste pratiche nel resto del sistema educativo, ma una loro generalizzazione sarebbe auspicabile, anche se va tenuto conto di oggettive difficoltà. D'altra parte, se la quasi totalità delle scuole svolge colloqui con i genitori finalizzati alla conoscenza dei bambini (cosa abbastanza prevedibile e dovuta), sarebbe utile poter fornire loro informazioni documentate e non solo riceverne di meno strutturate.

La continuità verticale è molto presente (90%), ma con sensibile divario tra Nord e Centro-Sud, dove si scende a circa tre quarti del totale, e quindi il dato sarebbe migliorabile.

È invece un dato positivo il numero di ore di formazione del personale, che arriva quasi a 20 e supera le 26 al Centro. Andrebbe verificata la natura e la qualità della formazione, ma in termini quantitativi siamo al di sopra dei livelli di formazione richiesti alcuni anni fa per la progressione economica dei docenti di scuola statale.

Il coordinatore di rete visita le proprie scuole solo poco più di una volta all'anno. In assoluto il dato appare insoddisfacente, ma probabilmente occorre fare i conti con gli impegni ordinari delle persone, con la dislocazione delle scuole sul territorio e con le scarse risorse umane ed economiche a disposizione delle Fism e delle scuole.

In media un paio di bambini per scuola hanno reso necessaria una progettazione di interventi specifici. Non si tratta di disabili certificati, ma probabilmente solo di bambini che richiedono una maggiore attenzione. Può essere significativo notare che al Sud i casi sono la metà del Nord e ancora meno rispetto al Centro.

Sono 2,8 in media le insegnanti che partecipano ad iniziative promosse dalla comunità ecclesiale e civile. Dato che le scuole sono piuttosto piccole ed hanno circa 5,5 insegnanti per scuola, la partecipazione coinvolge la metà dei docenti e può essere considerata più che sufficiente come testimonianza di partecipazione alla vita del territorio, ma proprio le ridotte dimensioni delle scuole farebbero auspicare una partecipazione maggiore. A determinare il dato può anche contribuire la carente o mancata promozione di iniziative rivolte/aperte alle scuole e alle insegnanti.

Infine, le attività di intersezione si svolgono mediamente per 6 ore settimanali, una quota abbastanza omogenea territorialmente e sostanzialmente sufficiente per le necessità della scuola.

Nell'insieme sembra che i processi educativi possano contare soprattutto sulla buona disponibilità personale delle insegnanti, che sopperiscono in tal modo a qualche carenza metodologica e organizzativa.

7. Indicatori di risultato

Gli indicatori di risultato sono piuttosto ridotti nella scuola dell'infanzia, dove non si misura il successo dei bambini con prove di verifica o esami. Sono stati classificate in questa sezione le ultime tre domande del questionario, che solo approssimativamente possono rispondere a questo genere di rilevazione. I dati sono riportati nella Tav. 10.

Tavola 10 – Indicatori di risultato (% risposte affermative e m)

	% Sì	Nord	Centro	Sud
50. Viene rilevata periodicamente la soddisfazione delle diverse componenti della comunità scolastica?	60.4	56.5	65.5	71.2
m				
49. Qual è il numero medio di manifestazioni rivolte all'esterno organizzate dalla scuola durante l'anno (convegni, mostre, manifestazioni teatrali, concerti, attività sportive, pubblicità, ecc.)?	3,4	3,3	3,7	3,5
51. Qual è la percentuale di insegnanti laiche che operano stabilmente nella scuola da almeno cinque anni (in rapporto al totale dei docenti laici)?	56,3	62,9	39,5	41,9

Fonte: CSSC 2011

La soddisfazione dell'utenza viene rilevata periodicamente solo nel 60.4% dei casi. Il dato è abbastanza coerente con le risposte alla precedente domanda (n. 13) sulla rilevazione delle attese dei genitori e del territorio e possiamo confermare anche in questo caso il giudizio di parziale positività per un'azione che dovrebbe essere condotta con maggiore sistematicità. Può essere interessante notare che tra Nord e Sud c'è un divario di circa 15 punti a vantaggio del Sud.

Comunque la presenza pubblica delle scuole è discreta, dato che circa 3-4 manifestazioni sono promosse annualmente, a riprova di un buon radicamento sul territorio.

Un dato abbastanza positivo può essere la quota di insegnanti stabili nella scuola. Avendo assunto come soglia quella dei cinque anni, si è ritenuto che una permanenza pari o superiore fosse indice di stabilità e quindi anche di qualità dell'offerta formativa. Sulla base di questo criterio più della metà delle insegnanti (56.3%) sono da considerare stabili, ma c'è da considerare la quota complementare di oltre il 40% di insegnanti non ancora radicate nella scuola. A determinare questo scarso radicamento concorrono le migliori condizioni economiche e giuridiche offerte dalla scuola statale, rispetto a quella paritaria. Pertanto è rilevante il passaggio dopo alcuni anni delle insegnanti dalla scuola paritaria a quella statale. È inoltre da notare il divario di oltre 20 punti tra Nord e Centro-Sud, a tutto vantaggio del Nord.

Nell'insieme i risultati prodotti dalle scuole monitorate possono essere considerati accettabili ma senz'altro migliorabili.

8. I questionari di percezione

I questionari di percezione somministrati a insegnanti, genitori, personale non docente e testimoni privilegiati avevano il compito di misurare il giudizio di ogni componente sull'importanza di alcuni fattori significativi per la qualità del servizio offerto da una scuola cattolica in genere e sulla presenza dei medesimi fattori all'interno della specifica scuola.

I questionari somministrati a insegnanti e genitori sono in numero elevato (rispettivamente 1.717 e 2.157) in quanto sono stati coinvolti tutti gli insegnanti in servizio in ognuna delle scuole selezionate ed un campione rappresentativo di genitori, estratto dalle scuole in maniera sistematica dall'elenco dei genitori. Non è dato sapere quanto le procedure di estrazione siano state effettivamente rispettate, ma il numero dei soggetti autorizza a ritenere comunque abbastanza rappresentativo il campione dei genitori, mentre quello degli insegnanti lo è senza dubbio perché costituito dalla

totalità del personale docente. Lo stesso discorso si può fare per il personale non docente, chiamato a rispondere al suo questionario nella totalità dei soggetti in servizio (987). Non pretende invece alcuna rappresentatività la categoria dei testimoni privilegiati, che sono stati liberamente individuati dalle scuole, presumibilmente in base alla loro vicinanza e disponibilità.

Prima di passare all'esame delle risposte è il caso di dare alcune informazioni sui soggetti raggiunti con i questionari.

I 1.717 *insegnanti* sono per il 98.9% donne e per l'83.5% laiche. Tra le insegnanti figurano anche 53 coordinatrici. Il titolo di studio posseduto è per la maggior parte il diploma magistrale (44.9%), seguito dal diploma di scuola magistrale (33.7%); solo il 6% è laureato. Il campione risulta piuttosto giovane, dato che quasi la metà (48.2%) è al massimo trentacinquenne. Alla giovane età corrisponde un'anzianità di servizio relativamente bassa: solo il 23.2% dichiara di insegnare nella paritaria da più di dieci anni, ma il 28.2% non risponde alla domanda. Più significativa la continuità nella stessa scuola, in relazione alla quale il 26.7% è in servizio da oltre dieci anni, mentre il 32.4% lo è entro un massimo di cinque anni, ma il 16.8% non risponde. Il 7.4% ha aggiunto al questionario alcune osservazioni libere, che però non sono state considerate in questa elaborazione.

I *genitori* che hanno risposto al questionario sono stati 2.157, per l'81.4% mamme. Come è normale sono piuttosto giovani, dato che un terzo (33.7%) ha al massimo 35 anni e un altro 42% arriva al massimo a 40 anni. Quasi la metà (49.4%) possiede un diploma di maturità e il 28.6% ha una laurea. Può considerarsi buono l'attaccamento alla scuola, dato che quasi un quarto (23.6%) dichiara di esservi legato da oltre quattro anni, il che indica che devono avervi iscritto più di un figlio. Il 39.5% invece ha rapporti con la scuola solo da uno-due anni. Il 14.6% ha aggiunto al questionario osservazioni libere che non sono qui considerate.

Il personale *non docente* è costituito da 987 soggetti, per il 95.4% donne e per l'81.1% laico. L'età è più avanzata delle insegnanti, dato che il 31.6% ha superato i cinquanta e un altro 42.2% ha superato i quaranta (ma al Sud risultano essere relativamente più giovani). Il settore in cui operano è prevalentemente la pulizia (47.7%), seguito dalla cucina (36.6%), dalla vigilanza (16.3%) e dall'amministrazione (13.9%), ma si tenga presente che qualcuno opera in più di un settore. Il titolo di studio prevalente è la licenza media (44.9%), seguita dal diploma di maturità (27.7%); solo il 2.7% ha una laurea. La maggior parte di costoro (56.9%) non comunica l'anzianità di servizio nella paritaria, ma la continuità nella medesima scuola sembra buona ed è quasi equamente ripartita tra le diverse fasce previste: il 25.9% si colloca entro i cinque anni, il 23.5% arriva al massimo a dieci anni e il 28.4% supera i dieci anni; ma c'è ancora un 22.2% che non risponde. Solo il 5.3% ha aggiunto qualche osservazione.

I *testimoni privilegiati* sono solo 552, per la maggior parte uomini (66.1%) e di età matura: solo il 33% ha meno di 45 anni e il 28.6% supera i 60. In un terzo dei casi (33.7%) si tratta del parroco; per il 20.3% sono amministratori locali e per l'11.4% sono dipendenti di scuole statali vicine. La loro conoscenza della scuola è comunque piuttosto lunga, dato che il 41.7% dichiara di conoscerla da oltre 15 anni e un altro 29% da oltre cinque anni. Un quarto di essi (25.5%) ha anche aggiunto osservazioni.

Dato che i questionari chiedevano di esprimersi su una lista più o meno lunga dei medesimi fattori, la lettura che se ne farà propone una duplice comparazione: da un lato quella interna ad ogni categoria tra importanza dichiarata e presenza rilevata; dall'altro quella tra le diverse categorie. Il questionario per gli insegnanti conteneva la lista più lunga (21 item), quelli dei genitori e del personale non docente ne avevano 16 (non coincidenti) e quello dei testimoni privilegiati 10.

Una premessa fondamentale è costituita dal fatto che i giudizi espressi sono nella stragrande maggioranza dei casi assolutamente positivi. Ognuno aveva la possibilità di scegliere tra quattro livelli di apprezzamento (molto, abbastanza, poco, per nulla) e quasi tutte le risposte si collocano tra il molto e l'abbastanza. I giudizi sono stati tradotti in una media ponderata (facendo corrispondere la scala a valori decrescenti da 4 a 1) ed è a partire da questa media (M) che sono condotte le comparazioni successive.

In termini assoluti il risultato potrebbe voler dire che le valutazioni sono positive e addirittura lusinghiere, ma per non fermarsi a questo primo livello di rilevazione si è proceduto ad una classificazione anche in base alle minime differenze rilevabili nella media. Nell'analisi comparativa che segue occorre perciò sempre tenere presente che le valutazioni sono relative a una posizione comunque sempre elevata. In genere, come è ovvio, il valore di M relativo all'importanza è superiore a quello della presenza (ma ci sono un paio di eccezioni). Nel seguito saranno presentate tre distinte tavole riepilogative dei valori attribuiti all'importanza, alla presenza e alla differenza tra le due. Alla fine si tenterà una sintesi trasversale.

9. I giudizi sull'importanza

Per offrire un quadro riepilogativo di maggiore leggibilità si riportano nella Tav. 11 le medie risultanti dai quattro questionari insieme alla media ponderata (M) calcolata su tutte le categorie cui è stato sottoposto il medesimo item. L'elenco è ordinato secondo la posizione occupata da ciascun item nella colonna della media ponderata.

Tavola 11 – Importanza dei fattori di qualità

	Ins.	Gen.	N.D.	Test.	M
Condivisione del progetto educativo tra le insegnanti	3,93				3,93
Clima relazionale disteso ed accogliente	3,95	3,88	3,89	3,89	3,91
Osservazione e valutazione dei bambini/e	3,92	3,87			3,89
Attenzione alle domande di senso dei bambini/e	3,92	3,85	3,89		3,88
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3,92	3,87	3,84		3,88
Collaborazione tra il personale della scuola	3,91	3,84	3,86		3,87
Disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie	3,91	3,83		3,83	3,86
Personalizzazione degli interventi educativi	3,83				3,83
Struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini	3,85	3,81	3,85	3,79	3,83
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3,87	3,77	3,79	3,77	3,81
Organizzazione efficiente dei servizi	3,81	3,78	3,84	3,77	3,80
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3,85	3,74	3,84	3,77	3,80
Flessibilità organizzativa e didattica	3,81		3,75		3,79
Azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi	3,78	3,74	3,83		3,77
Condivisione dei valori educativi cristiani	3,82	3,64	3,82	3,82	3,75
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3,74		3,74		3,74
Valorizzazione del merito del personale della scuola	3,72		3,76		3,73
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3,74	3,62			3,67
Apertura della scuola al territorio	3,70	3,51	3,69	3,66	3,62
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3,64	3,59	3,65	3,58	3,62
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3,46	3,31	3,63	3,61	3,45
MEDIA	3,81	3,73	3,79	3,75	3,77

Fonte: CSSC 2011

Come già anticipato, i giudizi relativi all'importanza dei diversi fattori di qualità si collocano tutti nella fascia alta della valutazione, con un'oscillazione dei valori di M che va da 3,46 a 3,95 per le insegnanti, da 3,31 a 3,88 per i genitori, da 3,63 a 3,89 per i non docenti e da 3,58 a 3,89 per i testimoni privilegiati. La media ponderata oscilla di conseguenza tra 3,45 e 3,93. Va tuttavia tenuto presente il rilievo diverso che possono avere alcuni item in relazione al fatto di essere stati oggetto di valutazione per tutte e quattro le categorie o solo per una, due o tre. Nel valutare l'importanza dei diversi fattori, comunque, le quattro categorie tendono a stabilire una graduatoria abbastanza simile.

Tenendo presente che il punteggio 4 equivale al massimo di importanza (molto) assegnato da tutti e che il punteggio 3 corrisponde ad una valutazione abbastanza importante, si potrebbero costituire raggruppamenti più o meno vicini a questi estremi, ma di fatto le risposte si collocano quasi tutte nella metà superiore di questa frazione e quindi si è ritenuto di prendere come punto di riferimento la media ponderata di tutte le medie (3,77) e stabilire una ripartizione in quattro gruppi di fattori: quelli giudicati importantissimi (3,93-3,86), quelli molto importanti (3,83-3,77), quelli importanti (3,67-3,75) e quelli abbastanza importanti (3,45-3,62).

Tra i fattori *importantissimi* troviamo al vertice in tutte e quattro le categorie (quindi con un grado di importanza assolutamente condiviso) il clima relazionale disteso ed accogliente. Seguono: la condivisione del progetto educativo tra le insegnanti (che però è presente solo nel questionario delle insegnanti e quindi ha un valore relativo in quanto aspetto tecnico valutato da una sola categoria), l'osservazione e valutazione dei bambini (presente solo nei questionari di insegnanti e genitori), l'attenzione alle domande di senso dei bambini, la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento, la collaborazione tra il personale della scuola (questi ultimi tre fattori assenti solo da questionario dei testimoni privilegiati), la disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie (assente solo dal questionario dei non docenti).

Tra i fattori *molto importanti* troviamo in posizione rilevante e condivisa la struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini (in tutti e quattro i questionari), mentre la personalizzazione degli interventi educativi è giudicata quasi allo stesso livello ma era richiesta solo alle insegnanti. Sono ancora importanti per tutte e quattro le categorie, con differenze trascurabili, la chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola, l'organizzazione efficiente dei servizi e la disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica. Solo docenti e non docenti si sono espressi poi sull'importanza, lievemente inferiore, della flessibilità organizzativa e didattica, mentre i non docenti danno particolare importanza all'azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi, che docenti e genitori valutano ancora importante ma in misura inferiore.

Tra i fattori *importanti* si colloca anzitutto, per tutte le categorie (ma con una valutazione sensibilmente più bassa dei genitori), la condivisione dei valori educativi cristiani. Seguono, solo per docenti e non docenti la partecipazione alle attività di formazione in servizio e la valorizzazione del merito del personale della scuola. Solo insegnanti e genitori collocano ancora tra i fattori importanti (ma con un giudizio più basso da parte dei genitori) la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie.

Sono infine fattori *abbastanza importanti* per tutte e quattro le categorie: l'apertura della scuola al territorio, il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola e il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale.

In estrema sintesi, nelle comunità educative costituite dalle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana l'attenzione si concentra più sui fattori tipici della scuola in genere (didattici e professionali) che su quelli che esprimono l'ispirazione religiosa della scuola: ciò che si cerca (da parte di insegnanti, genitori, non docenti e osservatori esterni) è più un servizio di qualità che un servizio ecclesiale.

10. I giudizi sulla presenza

I giudizi espressi sulla presenza di ciascun fattore nella singola scuola sono in genere di poco più bassi di quelli sull'importanza: è normale infatti che la realizzazione di un'idea sia inferiore

all'idea nella sua astrattezza. Solo in paio di casi abbiamo il giudizio sulla presenza mediamente superiore (anche se di poco) a quello sull'importanza. Ed è significativo che ciò capiti con i genitori a proposito dei due unici fattori esplicitamente legati all'ecclesialità della scuola. La differenza è davvero minima, ma è come se i genitori volessero dire che l'attenzione alla dimensione religiosa è fin troppo presente (e questo potrebbe essere un riconoscimento positivo per le scuole) rispetto alle loro attese.

La Tav. 12 riassume, come in precedenza, le valutazioni espresse per ciascun aspetto dalle quattro categorie intervistate. Gli item sono ordinati in base alla posizione occupata nell'ultima colonna della media ponderata (M).

Tavola 12 – Presenza dei fattori di qualità

	Ins.	Gen.	N.D.	Test.	M
Disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie	3,66	3,83		3,68	3,75
Attenzione alle domande di senso dei bambini	3,67	3,69	3,76		3,70
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3,69				3,69
Osservazione e valutazione dei bambini/e	3,59	3,70			3,65
Condivisione dei valori educativi cristiani	3,61	3,66	3,66	3,72	3,65
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3,57	3,72	3,53		3,63
Clima relazionale disteso ed accogliente	3,52	3,74	3,52	3,68	3,62
Azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi	3,49	3,63	3,66		3,59
Collaborazione tra il personale della scuola	3,45	3,69	3,39		3,54
Organizzazione efficiente dei servizi	3,43	3,59	3,59	3,62	3,54
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3,50	3,50	3,58	3,66	3,53
Flessibilità organizzativa e didattica	3,51		3,51		3,51
Struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini	3,33	3,54	3,58	3,59	3,49
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3,32	3,59	3,35	3,37	3,44
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3,40		3,44		3,41
Personalizzazione degli interventi educativi	3,40				3,40
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3,25	3,48	3,34	3,45	3,38
Apertura della scuola al territorio	3,31	3,36	3,43	3,44	3,37
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3,23	3,37			3,31
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3,10	3,40	3,26	3,37	3,28
Valorizzazione del merito del personale della scuola	3,03		3,19		3,09
MEDIA	3,43	3,59	3,49	3,56	3,52

Fonte: CSSC 2011

Come per i giudizi sull'importanza, anche qui viene tentata una ripartizione in quattro livelli, utilizzando come riferimento la media ponderata di tutte le categorie. Gli item sono perciò giudicati moltissimo presenti (3,75-3,65), molto presenti (3,63-3,53), presenti (3,51-3,37) e abbastanza presenti (3,31-3,09).

Tra i fattori *moltissimo presenti* prevale la disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie, che è molto apprezzata dai genitori ed un po' meno da insegnanti e testimoni privilegiati. Seguono: l'attenzione alle domande di senso dei bambini (molto apprezzata dai non do-

centi e un po' meno da genitori e insegnanti), la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti (riservata alle sole docenti), l'osservazione e valutazione dei bambini (su cui si sono espressi solo docenti e genitori), la condivisione dei valori educativi cristiani (che è l'unico fattore su cui si sono espressi tutti).

Tra i fattori *molto presenti* si nota qualche disomogeneità nei giudizi delle diverse categorie. La presenza nella scuola di regole condivise di comportamento è apprezzata soprattutto dai genitori e in misura minore da insegnanti e non docenti. Il clima relazionale disteso e accogliente è apprezzato da tutti, in particolare dai genitori. L'azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi è presente quasi allo stesso livello per genitori e non docenti mentre le insegnanti sono più critiche su questo aspetto. Anche la collaborazione tra il personale della scuola è presente, ma soprattutto per i genitori rispetto a docenti e non docenti. L'organizzazione efficiente dei servizi è invece apprezzata da tutte e quattro le categorie, con le sole insegnanti un po' più critiche. Più omogenea è la valutazione della disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica, con un giudizio particolarmente positivo da parte degli osservatori esterni.

Tra i fattori *presenti* troviamo anzitutto la flessibilità organizzativa e didattica, rilevata solo da docenti e non docenti. Tutte e quattro le categorie si esprimono poi sulla struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini (ma le insegnanti esprimono qualche riserva) e sul coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola (apprezzata soprattutto dai genitori). La partecipazione ad attività di formazione in servizio è rilevata solo da docenti e non docenti; la personalizzazione degli interventi educativi solo dalle insegnanti. La chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola e l'apertura al territorio sono valutate da tutte le categorie, ma sulla prima hanno riserve docenti e non docenti e sulla seconda solo le insegnanti.

Infine, tra i fattori relativamente *abbastanza presenti* troviamo la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie (valutata solo da docenti e genitori), il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale (apprezzato da genitori e osservatori esterni, meno da chi lavora nella scuola), la valorizzazione del merito del personale della scuola (giudizio riservato a docenti e non docenti, che risente di una comprensibile insoddisfazione di carattere quasi sindacale).

In sintesi, si può osservare come i giudizi espressi da genitori e osservatori esterni siano in media più positivi di quelli di docenti e non docenti. Questi ultimi, vivendo quotidianamente nella scuola ne conoscono forse di più i limiti, ma l'immagine esterna della scuola è comunque piuttosto positiva ed i genitori esprimono il loro apprezzamento già con la scelta di iscrivervi i propri figli.

11. La differenza tra importanza e presenza

L'analisi del differenziale tra i due giudizi espressi sull'importanza e la presenza di ciascun fattore consente di misurare la distanza tra scuola reale e scuola ideale. Mediamente lo scarto non è elevato, e questo va senz'altro a favore delle scuole Fism, ma alcune situazioni meritano un'analisi più ravvicinata. La Tav. 13 riassume le differenze secondo i criteri già esposti.

Tavola 13 – Differenza tra importanza e presenza rilevate nei fattori di qualità

	Ins.	Gen.	N.D.	Test.	M
Valorizzazione del merito del personale della scuola	0,69		0,57		0,65
Personalizzazione degli interventi educativi	0,43				0,43
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	0,62	0,29	0,45	0,32	0,43
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	0,51	0,25			0,37
Struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini	0,52	0,27	0,27	0,20	0,34
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	0,34		0,30		0,33
Collaborazione tra il personale della scuola	0,46	0,15	0,47		0,32

Clima relazionale disteso ed accogliente	0,43	0,14	0,37	0,21	0,28
Flessibilità organizzativa e didattica	0,30		0,24		0,28
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	0,35	0,24	0,26	0,11	0,27
Organizzazione efficiente dei servizi	0,38	0,19	0,25	0,15	0,26
Apertura della scuola al territorio	0,39	0,15	0,26	0,22	0,25
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	0,35	0,15	0,31		0,25
Osservazione e valutazione dei bambini/e	0,33	0,17			0,24
Condivisione del progetto educativo tra le insegnanti	0,24				0,24
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	0,32	0,15	0,30	0,19	0,24
Disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie	0,25	0,19		0,15	0,21
Azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi	0,29	0,11	0,17		0,19
Attenzione alle domande di senso dei bambini/e	0,25	0,16	0,13		0,19
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	0,36	-0,09	0,37	0,24	0,17
Condivisione dei valori educativi cristiani	0,21	-0,02	0,16	0,10	0,10
MEDIA	0,38	0,16	0,31	0,19	0,26

Fonte: CSSC 2011

La classifica della differenza va letta in maniera inversa rispetto alle altre: quanto più la distanza tra importanza e presenza è elevata, tanto più si segnala un problema; quanto più la distanza si riduce, tanto più la situazione può essere giudicata ottimale.

Come sempre si è scelto di utilizzare come parametro la media ponderata delle medie e quindi i quattro raggruppamenti possibili sono i seguenti: molta differenza (0,65-0,43), abbastanza differenza (0,37-0,27), poca differenza (0,26-0,24), pochissima differenza (0,21-0,10).

Tra i fattori che registrano *molta differenza* primeggia la valorizzazione del merito del personale della scuola, ma abbiamo già notato come si tratti di una insoddisfazione di sapore quasi sindacale espressa solo dai dipendenti della scuola. Segue la personalizzazione degli interventi educativi, riservata ai soli docenti, che evidentemente non riescono a raggiungere gli obiettivi desiderati, e a pari merito si colloca la chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola, che però sembra essere un problema soprattutto per le insegnanti, mentre le altre tre categorie sono meno preoccupate da questo aspetto.

C'è poi *abbastanza differenza* sulla condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie, ma il problema è avvertito in misura doppia dalle insegnanti rispetto ai genitori. Anche la struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini è rilevata problematicamente dai soli docenti rispetto alle altre tre categorie, mentre più omogenea è l'osservazione relativa alla partecipazione ad attività di formazione in servizio riservata ai soli docenti e non docenti. La collaborazione tra il personale della scuola costituisce un problema solo per il personale stesso, mentre i genitori sono molto più soddisfatti su questo aspetto. Sul clima relazionale disteso e accogliente si esprimo tutte le categorie, ma i genitori non avvertono quasi nessuna carenza. La flessibilità organizzativa e didattica è valutata in maniera omogenea da docenti e non docenti, mentre la disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica è stata valutata da tutti, con gli osservatori esterni che non rilevano quasi nessuno scarto tra il dichiarato e l'agito.

Viene rilevata *poca differenza* sull'organizzazione efficiente dei servizi (valutata da tutti e criticata prevalentemente dai docenti). Anche l'apertura della scuola al territorio è oggetto di valutazione generalizzata, con le sole insegnanti un po' più critiche. Sulla presenza nella scuola di regole condivise di comportamento si esprimono tutti tranne i testimoni, con maggiore apprezzamento dei genitori. Solo docenti e genitori valutano l'osservazione e valutazione dei bambini, ma i primi

rilevano una distanza quasi doppia rispetto ai secondi. Le sole insegnanti si esprimono sulla condivisione del progetto educativo tra le insegnanti, che quindi risulta essere abbastanza condiviso. Il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola è poi oggetto di valutazione da parte di tutti, con uno scarto maggiore in coloro che lavorano nella scuola.

Infine, c'è *pochissima differenza*, quindi grande tasso di realizzazione del progetto ideale, nella disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie (su cui non si sono espressi i non docenti), nell'azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi e nell'attenzione alle domande di senso dei bambini (su queste ultime due voci non si sono espressi i testimoni privilegiati). Chiudono la classifica – e quindi sono gli aspetti su cui si registra la massima convergenza tra teoria e prassi – il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale e la condivisione dei valori educativi cristiani, ma si tenga presente che la media complessiva è in parte viziata dal valore negativo assegnato dai genitori (per i quali la realizzazione è addirittura superiore al dovuto).

In generale si deve notare che la differenza tra valutazione di importanza e di presenza è parecchio oscillante tra le categorie, con docenti e non docenti che rilevano le distanze maggiori e con genitori e testimoni che dall'esterno ricevono un'impressione più positiva della capacità della scuola di compiere la sua missione.

12. Sintesi sui questionari di percezione

Come si è in parte già anticipato, le scuole monitorate escono abbastanza bene dalla valutazione delle diverse componenti. Non solo i giudizi sono tutti ampiamente positivi, ma lo scarto fra la teoria e la pratica è generalmente ridotto. Solo una volontà analitica ci ha indotto a distinguere in mezzo a questi risultati positivi alcuni indizi di maggiore o minore criticità relativa. I più benevoli sono soprattutto i genitori, evidentemente soddisfatti della scelta compiuta, mentre sono appena un po' più severi coloro che lavorano all'interno delle scuole.

Vista la finalità originaria del monitoraggio, si può tentare di suddividere i 21 fattori oggetto di rilevazione in tre categorie: la prima (A) è relativa a quelli che esprimono direttamente il riferimento religioso e raccoglie quattro soli fattori; la seconda (B) comprende i fattori che indirettamente possono esprimere una sensibilità educativa cristianamente ispirata e raccoglie sei fattori; la terza (C) comprende gli altri undici fattori che descrivono soprattutto la qualità della scuola in genere, anche statale. Il quadro sintetico è descritto nella Tav. 14, che mostra per ciascun criterio di analisi la classifica che si viene a costruire, basata sempre sui valori di M registrati (nella colonna della differenza la classifica è inversa ai valori numerici). Per evidenziare le posizioni si sono riportati su fondo grigio scuro i fattori religiosi, su fondo grigio chiaro quelli educativi e su fondo bianco quelli scolastici.

Tavola 14 – Classifica sinottica dei fattori di qualità

Importanza	Presenza	Differenza
A) Condivisione del progetto educativo tra le insegnanti	B) Disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie	A) Condivisione dei valori educativi cristiani
B) Clima relazionale disteso ed accogliente	A) Attenzione alle domande di senso dei bambini/e	A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale
C) Osservazione e valutazione dei bambini/e	A) Condivisione del progetto educativo tra le insegnanti	A) Attenzione alle domande di senso dei bambini/e
A) Attenzione alle domande di senso dei bambini/e	C) Osservazione e valutazione dei bambini/e	B) Azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi
C) Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	A) Condivisione dei valori educativi cristiani	B) Disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie
C) Collaborazione tra il personale della scuola	C) Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola

B) Disponibilità all'ascolto dei bisogni formativi di bambini e famiglie	B) Clima relazionale disteso ed accogliente	A) Condivisione del progetto educativo tra le insegnanti
B) Personalizzazione degli interventi educativi	B) Azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi	C) Osservazione e valutazione dei bambini/e
C) Struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini	C) Collaborazione tra il personale della scuola	C) Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento
C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	C) Organizzazione efficiente dei servizi	C) Apertura della scuola al territorio
C) Organizzazione efficiente dei servizi	C) Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	C) Organizzazione efficiente dei servizi
C) Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	C) Flessibilità organizzativa e didattica	C) Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica
C) Flessibilità organizzativa e didattica	C) Struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini	C) Flessibilità organizzativa e didattica
B) Azione del coordinatore specificamente mirata sui compiti educativi	B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	B) Clima relazionale disteso ed accogliente
A) Condivisione dei valori educativi cristiani	C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio	C) Collaborazione tra il personale della scuola
C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio	B) Personalizzazione degli interventi educativi	C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio
C) Valorizzazione del merito del personale della scuola	C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	C) Struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini
B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	C) Apertura della scuola al territorio	B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie
C) Apertura della scuola al territorio	B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola
B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	B) Personalizzazione degli interventi educativi
A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	C) Valorizzazione del merito del personale della scuola	C) Valorizzazione del merito del personale della scuola

Fonte: CSSC 2011

Un rapido sguardo alla classifica mostra come i fattori "cristiani" (A) occupano una posizione piuttosto divaricata agli estremi nell'importanza, medio-alta nella presenza e di vertice nella differenza. Anche i fattori "educativi" (B) occupano posizioni o alte o basse in tutte e tre le classifiche, mentre quelli "scolastici" (C) occupano posizioni intermedie per importanza e medio-basse nella presenza e differenza.

Il dato più preoccupante è che la domanda e l'apprezzamento si rivolgono soprattutto a ciò che qualifica il servizio scolastico in genere e non la scuola cattolica in quanto tale. L'indicatore relativo al rapporto della scuola con la comunità ecclesiale si colloca al fondo delle classifiche di importanza e presenza, come se si trattasse di un fattore poco desiderato e poco praticato, quando invece è forse quello che maggiormente dovrebbe qualificare le scuole di ispirazione cristiana. Ugualmente bassa è la posizione della condivisione dei valori educativi cristiani, più presente che importante nelle valutazioni degli intervistati, con un giudizio di minore rilevanza soprattutto da parte dei genitori che si mostrano poco sensibili a questo aspetto peculiare del progetto educativo delle scuole cattoliche.

13. Positività e criticità del sistema e indicazioni di prospettiva

Come evidenziato dalle tabelle precedentemente riportate e dall'analisi dei fattori di qualità, emerge dalle risposte dei soggetti interpellati una particolare attenzione nei confronti degli aspetti

pedagogico-didattici del progetto educativo e della sua condivisione da parte delle insegnanti, fra le quali è ritenuta essenziale la creazione di un clima collaborativo e di fattiva collegialità. La realizzazione è giudicata di buon livello sia da parte del personale della scuola, sia da parte dei genitori.

Questi ultimi ritengono che le scuole Fism offrano garanzie e piena soddisfazione per l'attenzione rivolta ai bisogni e alle domande di senso dei bambini. Decisamente positiva è la percezione da parte dei genitori e degli osservatori esterni del clima accogliente, collaborativo e sereno delle scuole.

Accanto al giudizio lusinghiero nei confronti della dimensione pedagogico-didattica dell'offerta formativa delle scuole, emergono alcuni aspetti problematici su cui sarà importante effettuare una più approfondita riflessione e studiare inedite strategie di intervento.

La prima criticità, presente in forme diverse anche nelle scuole statali, è l'autoreferenzialità e la scarsa attenzione nei confronti del territorio e la difficoltà a sentirsi parte integrante di un sistema di scuole con progetti educativi comuni e quindi a lavorare in rete.

Nella scala d'importanza dei fattori di qualità, la condivisione della proposta formativa da parte dei genitori, l'apertura al territorio, il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola e soprattutto il rapporto con la comunità ecclesiale occupano gli ultimi posti in assoluto. L'importanza marginale attribuita a questi fattori di qualità si traduce poi nella loro mancata realizzazione che porta le scuole ad una chiusura in se stesse. A determinare questo fenomeno nelle insegnanti contribuiscono, più che forme di ingenua presunzione, sia una particolare fragilità culturale e relazionale, sia il timore del confronto e di essere giudicate dall'esterno.

Più emblematica è invece la scarsa importanza attribuita al rapporto con la comunità ecclesiale, ma soprattutto alla condivisione e all'affermazione dei valori cristiani. Nelle scuole Fism non può certamente essere considerata come unico e/o principale elemento identitario la preghiera giornaliera, che nel 100% delle scuole viene effettuata. Lascia invece molto perplessi che solo poco più della metà (56.9%) delle insegnanti partecipi alle iniziative qualificanti la scuola cattolica (celebrazioni eucaristiche, esercizi spirituali, momenti forti in corso d'anno, ecc.).

Il monitoraggio ha purtroppo confermato l'impressione di un sistema di scuole abbastanza efficaci sul piano dell'offerta formativa e sulla capacità di far fronte ai bisogni educativi dei bambini e delle famiglie, ma che presentano ancora chiusure e difficoltà verso il confronto con le altre realtà del territorio e poco disponibili nei confronti delle nuove sfide della complessità sociale.

La visibilità dell'identità e dell'ispirazione cristiana del progetto educativo è condizionata negativamente dal timore, all'interno di una società sempre più secolarizzata, di apparire una scuola confessionale, chiusa all'accoglienza di alunni e di genitori appartenenti a culture e religioni diverse. L'appiattimento su modelli didatticistici e su mentalità efficientiste rischia in molti casi di far venire meno la specificità della scuola dell'infanzia cattolica e quindi la sua stessa ragione d'essere, soprattutto di fronte alle tante difficoltà di ordine gestionale ed economico.

L'instabilità del personale docente che, attirato dalle migliori condizioni economiche e lavorative delle scuole statali, dopo alcuni anni di permanenza lascia la scuola paritaria per quella statale (il 48.5% delle insegnanti ha meno di 35 anni e solo il 23.3% dichiara di insegnare nella scuola paritaria da più di 10 anni) non permette di avere un corpo docente radicato nella scuola e soprattutto compartecipe nella realizzazione di un progetto educativo ispirato ai valori del cristianesimo.

Alla Fism e a tutti i gestori delle nostre scuole si presenta per il futuro una duplice sfida: da un lato perseguire con tenacia la strada della piena realizzazione della parità scolastica, affinché genitori, alunni e anche docenti non siano più discriminati e penalizzati giuridicamente ed economicamente e dall'altro (ma i due momenti sono fra loro correlati) insistere sulla formazione delle insegnanti, non solo sul piano didattico-metodologico, ma anche su quello della specificità pedagogica e dell'identità religiosa (da distinguere da quella confessionale!) che giustificano la presenza delle scuole nel sistema nazionale d'istruzione alla pari con le scuole statali.

Parte terza

LE SCUOLE FIDAE

Capitolo terzo

Le scuole del primo e del secondo ciclo: i dati oggettivi

GUGLIELMO MALIZIA

La sintesi è articolata in base alle sezioni del questionario compilato dai direttori e presidi delle scuole: i dati identificativi della scuola, e i diversi settori di indagine quali il contesto, le risorse, i processi, gli esiti. Come è noto, si tratta di una *indagine pilota sperimentale* su un campione qualitativo che si è dichiarato disponibile ad essere investigato, ma che non è rappresentativo, anche se abbastanza proporzionato rispetto all'universo riguardo alla distribuzione delle scuole: esso offrirà dati rilevanti per individuare alcune macro-tendenze delle scuole Fidae e soprattutto per organizzare i prossimi monitoraggi triennali su basi che permetteranno una generalizzazione più sicura.

Nel presentare i risultati relativi agli indicatori *nominali* dei quattro settori si è pensato di seguire *un criterio uniforme*. Quando le risposte positive ("sì") sono pari o superiori all'85% si è ritenuto che l'attuazione del relativo indicatore sia positiva; le percentuali che si collocano tra l'85% e il 67% sono state interpretate come segno della esistenza di qualche debolezza, quelle fra il 67% e il 50% come un segnale di criticità e quelle inferiori al 50% come segno di grave criticità o, a seconda dei casi, di assenza rilevante di attuazione concreta.

1. I dati identificativi delle scuole

I questionari validi, cioè compilati, che sono arrivati dai direttori/trici e dai/lle presidi sono *134* e tale è il numero delle scuole Fidae che hanno partecipato al monitoraggio (cfr. Tav. 1). Esse costituiscono il 5.8% dell'universo Fidae, una percentuale che non è sembrata sufficiente per assicurare un campione rappresentativo, anche se possiede una sua rilevanza almeno per assicurare la validità di un progetto pilota[1].

La distribuzione per circoscrizione geografica delle *scuole* (55.2%, 26.1% e 18.7%) non si allontana sostanzialmente da quella riscontrata nell'ultima rilevazione realizzata dal Cssc su dati del Miur (50.9%, 23.4% e 25.7%): si registrano, infatti, una leggera sottorappresentazione del Sud e una modesta sovrarappresentazione del Centro e soprattutto del Nord (cfr. tav. 1). Un andamento simile si nota per la ripartizione per ordine e gradi di scuola: nel campione, la primaria consegue il 45.5%, la secondaria di 1° grado il 23.9% e quella di secondo grado il 30.6% e nell'universo le cifre sono 48.8%, 25.3% e 25.9%. In altre parole, il primo si caratterizza rispetto al secondo per una ridotta sottorappresentazione nella secondaria di 1° grado e soprattutto nella primaria e per una limitata sovrarappresentazione del 2° grado. Più precisamente, al vaglio del "*Chi2*" le differenze *non* sono risultate *significative* per cui dal punto di vista delle scuole, come si è detto sopra, si osserva una buona corrispondenza tra il campione e l'universo[2].

Quanto alle *classi*, il loro numero complessivo raggiunge 842 che in linea con le scuole costituiscono il 6% dell'universo. La ripartizione per circoscrizione geografica vede una sovrarappresentazione del campione rispetto all'universo al Nord (58% e 54%) e al Centro (25.3% e 22.6%) e una sottorappresentazione al Sud (16.7% e 23.4%). Nel caso della distribuzione per ordini e gradi di scuola la primaria risulta sottorappresentata (47.7% e 53.9%) e la secondaria di 2° grado sovrarap-

[1] I dati dell'universo sono tratti da Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *L'impegno delle scuole locali. Scuola Cattolica in Italia. XIII Rapporto*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 291-94.

[2] Per quanto riguarda la ripartizione per circoscrizioni geografiche il "*Chi2*" è P.18 e per la distribuzione per ordini e gradi di scuola è P.40.

presentata (28.3% e 28.8%), mentre si nota una prossimità notevole di percentuali nella secondaria di 1° grado (23.5% e 22.3%). Tuttavia, al vaglio del "*Chi2*" le differenze sono risultate statisticamente *significative*[3].

In conformità con le scuole, gli *studenti* del campione sono il 6.2% dell'universo (cfr. tav. 1). La distribuzione per circoscrizione geografica vede una sovrarappresentazione del campione rispetto all'universo al Nord (58.3% e 56.4%) e al Centro (24.9% e 20.4%) e una sottorappresentazione al Sud (16.8% e 23.2%). Nel caso dell'articolazione per ordini e gradi di scuola la primaria risulta sottorappresentata (50.2% e 54.6%) e la secondaria di 2° grado sovrarappresentata (26.8% e 22.3%), mentre si nota una coincidenza di percentuali nella secondaria di 1° grado (23% e 23.1%). Tuttavia, al vaglio del "*Chi2*" le differenze sono risultate *significative*[4].

Tav. 1 – Dati identificativi del campione delle scuole della Fidae a confronto con l'universo
(anno 2010-11; in VA e %)

Dati identificativi	Totale		Ordini e gradi di scuola						Circoscrizioni geografiche					
			Primaria		1° Grado		2° Grado		Nord		Centro		Sud	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Scuole camp	134	100.0	61	45.5	32	23.9	41	30.6	74	55.2	35	26.1	25	18.7
Scuole univ*	2.322	100.0	1.133	48.8	588	25.3	601	25.9	1.181	50.9	543	23.4	598	25.7
Classi camp	842	100.0	402	47.7	198	23.5	243	28.8	489	58.0	213	25.3	141	16.7
Classi univ*	14.134	100.0	7.618	53.9	3154	22.3	3.362	23.8	7.631	54.0	3.192	22.6	3.311	23.4
Studenti camp	17.840	100.0	8.965	50.2	4.100	23.0	4.775	26.8	10.400	58.3	4.434	24.9	3.006	16.8
Studenti univ*	286.879	100.0	156.687	54.6	66.325	23.1	63.867	22.3	161.805	56.4	58.622	20.4	66.452	23.2
InsL camp	1.767a	100.0	656a	37.1	427a	24.2	684a	38.7	1.052a	59.5	401a	22.7	314a	17.8
InsL univ**	23.310a	100.0	9.311b	35.6	6.851b	26.2	10.018b	38.3	13.711a	57.2	4.744a	20.8	4.855a	22.0
InsR camp	286a	100.0	128a	44.8	49a	17.1	109a	38.1	168a	58.7	72°	25.2	46a	16.1
InsR univ**	3.828a	100.0	2.015b	45.5	997b	22.5	1.420b	32.0	1.815a	47.4	905	23.6	1.108	28.9
Ins camp	2.053a	100.0	784a	38.2	476a	23.2	793a	38.6	1.220a	59.4	473a	23.0	360a	17.6
Ins univ**	31.702a	100.0	12.796a	40.4	8.258a	26.0	10.648a	33.6	18.176a	57.3	6.268a	19.8	7.267a	22.9

Legenda:
VA= valori assoluti; camp=campione; univ=universo; insL=insegnanti laici; insR=insegnanti religiosi; ins=insegnanti;
* elaborazione Cssc su dati Miur 2011; **elaborazione Cssc su dati Fidae 2008
a=numero complessivo delle persone fisiche dei docenti contate una sola volta
b=numero complessivo delle persone fisiche dei docenti e contate tante volte quante sono le scuole in cui prestano servizio
Fonte: CSSC 2011

In conformità sostanziale con le scuole e gli studenti, gli *insegnanti* costituiscono il 6.5% dell'universo. La distribuzione per circoscrizione geografica vede una sovrarappresentazione del campione rispetto all'universo al Nord (59.4% e 57.3%) e al Centro (23% e 19.8%) e una sottorappresentazione al Sud (17.6% e 22.9%). Nel caso dell'articolazione per ordini e gradi di scuola gli insegnanti della primaria e della secondaria di 1° grado risultano sottorappresentati nel campione rispetto all'universo (38.2% e 40.4%; 23.2% e 26%, rispettivamente) e quelli della secondaria di 2° grado sovrarappresentati (38.6% e 33.6%). Anche in questo caso, il divario tra il campione e l'universo è risultato *significativo* al vaglio del "*Chi2*"[5].

La distribuzione tra docenti laici e religiosi nel campione corrisponde sostanzialmente a quella dell'universo che però risale al 2007-08: 86.1% e 13.9% da una parte e 85.9% e 14.1%

[3] Sia la ripartizione per circoscrizioni geografiche sia la distribuzione per ordini e gradi di scuola presentano un "*Chi2*" P.001.
[4] Sia la ripartizione per circoscrizioni geografiche sia la distribuzione per ordini e gradi di scuola presentano un "*Chi2*" P.001.
[5] Sia la ripartizione per circoscrizioni geografiche sia la distribuzione per ordini e gradi di scuola presentano un "*Chi2*" P.001.

dall'altra[6]; inoltre, nel confronto tra le articolazione interne dei due gruppi talora gli insegnanti sono contati una sola volta e talora più volte e non c'è sempre corrispondenza tra campione e universo (cfr. tav. 1). Passando ai particolari, nel caso degli insegnanti *laici* la ripartizione per circoscrizione geografica vede una sovrarappresentazione del campione rispetto all'universo al Nord (59.5% e 57.2%) e al Centro (22.7% e 20.8%) e una sottorappresentazione al Sud (17.8% e 22%); nel caso dell'articolazione per ordini e gradi di scuola gli insegnanti della secondaria di 1° grado risultano sottorappresentati nel campione rispetto all'universo (24.2% e 26.2%, rispettivamente) e quelli della primaria sovrarappresentati (37.1% e 35.6%), mentre si nota una coincidenza quasi nella secondaria di 2° grado (38.7% e 38.3%). Quanto agli insegnanti *religiosi*, la distribuzione per circoscrizione geografica vede una sovrarappresentazione del campione rispetto all'universo al Nord (58.7% e 47.4%) e al Centro (25.2% e .23.6%) e una sottorappresentazione al Sud (16.1% e 28.9%); nel caso dell'articolazione per ordini e gradi di scuola gli insegnanti della secondaria di 1° grado risultano sottorappresentati nel campione rispetto all'universo (17.1% e 22.5%, rispettivamente) e quelli della secondaria di 2° grado sovrarappresentati (38.1% e 32%), mentre quelli della primaria coincidono quasi (44.8% e 45.5%). Anche in questo caso, il divario tra il campione e l'universo è risultato *significativo* al vaglio del "*Chi2*" tranne che per la distribuzione degli insegnanti laici per ordine e grado di scuola[7].

Dal punto di vista dell'*Ente Gestore*, il 77.6% delle scuole appartiene a Ordini e Congregazioni e il dato coincide grosso modo con quello del 2006-07 verificato dal CSSC (76.9%)[8]. Le cooperative sono invece di più di quelle dell'universo del 2006-07 (9.7% e 6.1%), come le scuole diocesane (6.7% e 4.8%), mentre le scuole altre sono inferiori (2.2% e 6.2%), probabilmente perché la domanda del monitoraggio ha aggiunto una nuova categoria, quella delle fondazioni (4.5%). Non è possibile un confronto riguardo alle associazioni perché le dizioni delle categorie sono diverse.

I *giorni di apertura settimanale* vedono una spaccatura nel totale (5 giorni: 49.2%; 6 giorni : 50.7%) che però trova attuazioni molto diverse in base alla circoscrizione territoriale (dal Nord al Sud diminuisce notevolmente il modello dei cinque giorni e sale l'altro) e all'ordine e grado di scuola (in cui avviene lo stesso fenomeno, anche se in misura meno accentuata, tra la primaria, la secondaria di 1° grado e quella di 2° grado).

2. Il settore di contesto

Secondo il criterio richiamato all'inizio, gli indicatori *nominali* che evidenziano una *presenza soddisfacente* nelle scuole del campione possono essere identificati nei seguenti (cfr. tav. 2).

1) Nella quasi totalità delle scuole (99.2%) al momento dell'assunzione del personale docente viene chiesta un'esplicita *adesione* al progetto educativo. Il risultato è sicuramente apprezzabile, ma potrebbe risentire di una adesione puramente formale per cui rinvia a una verifica sul piano sostanziale.
2) In una percentuale appena inferiore (97.8%), e quindi pienamente soddisfacente, sono previsti momenti collettivi istituzionali per la *presentazione* del Progetto educativo e del Piano dell'Offerta Formativa ai genitori degli alunni.
3) Il 94% delle scuole organizza momenti quotidiani di *preghiera* con gli alunni; il risultato è senz'altro positivo sempre che non ci si limiti a un atto puramente formale. In questo caso nelle primarie e nelle secondarie di 1° grado, come anche al Centro-Sud, la situazione è più soddisfacente, e meno nelle secondarie di 2° grado e al Nord.

---

[6] G. Malizia – S. Cicatelli – V. Pieroni (a cura di), *La scuola cattolica in cifre. Conferme e andamenti in controtendenza. Anno 2007-08*, Roma, CSSC, 2009, pp. 45-51.

[7] Nella ripartizione per circoscrizioni geografiche il "*Chi2*" è P.003 per i laici e P.001 per i religiosi; quanto alla articolazione per ordine e grado di scuola, il "*Chi2*" è P.15 (non significativo) per i laici e P.04 per i religiosi.

[8] G. Malizia – S. Cicatelli – V. Pieroni (a cura di), *La scuola cattolica in cifre. I dati di un decennio. 1997-98/2006-07*, Roma, CSSC, 2008, pp. 31-32.

4) In oltre il 90% (92.5%) sono realizzate iniziative che rafforzano i rapporti con la *comunità locale* in occasioni particolari: Santo Patrono, Natale, carnevale, ecc., per cui si può affermare che le feste civili e religiose continuano a rappresentare un punto di riferimento significativo per le scuole del campione. Nella primaria e nel Centro-Sud l'andamento è migliore che nella secondaria di 2° grado e nel Nord.
5) Più del 90% delle scuole del campione (91%) ha realizzato negli ultimi dieci anni iniziative che richiamano esplicitamente la *storia* della scuola (incontri, opuscoli, manifestazioni, …) e il risultato si può considerare certamente positivo anche perché non si notano variazioni rilevanti né sul piano degli ordini e gradi né a livello territoriale.
6) Il 90% quasi (88.8%) dichiara che nell'ultimo triennio si sono svolte iniziative, rivolte specificamente al territorio, ai genitori, ai docenti, finalizzate alla conoscenza e alla promozione del *quadro ispirativo-fondativo* della scuola; in questo caso la secondaria di 1° grado e il Sud sono più positivi, mentre la secondaria di 2° grado e il Centro paiono meno impegnati. Il risultato è positivo, anche se le attività andrebbero un po' incentivate nella secondaria di 2° grado e nell'Italia Centrale.

Tav. 2 – Presenza degli indicatori nominali di contesto nelle scuole del campione Fidae
(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in %)

Indicatori	**Totale**	**Ordini e gradi di scuola**			**Circoscrizioni geografiche**		
		Pr.	**1°**	**2°**	**N**	**C**	**S**
Presenza soddisfacente							
Esplicita adesione dei docenti al progetto educativo della scuola	99.2	100.0	100.0	97.6	98.6	100.0	100.0
Presentazione istituzionale del PEI e del POF ai genitori	97.8	98.4	96.9	97.6	98.6	97.1	96.0
Momenti quotidiani di preghiera con gli alunni	94.0	100.0	100.0	80.0	91.9	97.1	96.0
Iniziative per rafforzare i rapporti con la comunità locale	92.5	96.7	93.7	85.4	87.8	100.0	96.0
Iniziative che richiamano la storia della scuola	91.0	91.8	93.7	87.8	90.5	91.4	92.0
Iniziative per la promozione del quadro ispirativo-fondativo	88.8	90.2	93.7	82.9	88.2	82.9	96.0
Situazioni di debolezza							
Partecipazione del gestore alle iniziative istituzionali della Fidae	79.1	80.3	87.5	70.7	70.3	91.4	88.0
Partecipazione del gestore a momenti di formazione della Fidae	71.6	72.1	75.0	65.8	63.5	80.0	84.0
Presenza di un archivio aggiornato e fruibile sulla storia della sc.	68.7	59.0	68.7	85.4	70.3	71.4	60.0
Situazioni di criticità							
Partecipazione della scuola al coordinamento territoriale della Fidae	66.4	57.4	71.9	73.2	67.6	65.7	64.0

Legenda: Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado
N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

Quanto agli indicatori *nominali* che si caratterizzano per una *certa debolezza* sul piano attuativo, la situazione risulta la seguente (cfr. tav. 2).
1) Nell'80% circa delle scuole (79.1%), il gestore o un suo delegato partecipa alle *iniziative istituzionali* della *Fidae*; in questo caso la secondaria di 1° grado e il Centro-Sud registrano una situazione più soddisfacente e meno la secondaria di 2° grado e il Nord.
2) In più del 70% del campione (71.6%) il gestore o un suo delegato partecipa a *momenti di formazione* della Fidae a lui destinati; nella secondaria di 1° grado e nel Centro-Sud l'andamento è migliore che nella secondaria di 2° grado e nel Nord.
3) Oltre due terzi delle scuole del campione (68.7%) possono contare su un *archivio* aggiornato e fruibile relativo alla storia della scuola; nelle primarie e nel Sud la presenza è minore che nelle secondarie di 2° grado. Bisogna riconoscere che il dato è un po' deludente.

L'unico indicatore che rivela una situazione di *criticità* è la partecipazione a forme di *coordinamento* della Fidae sul territorio in quanto solo i due terzi circa delle scuola (66.4%) risponde positivamente. Il dato comunque andrebbe controllato per verificare se la mancata partecipazione dipende da una scelta delle scuole o dall'assenza in loco della relativa offerta. Bisogna dire che nella secondaria di 2° grado la situazione è più soddisfacente e il coinvolgimento raggiunge più dell'85% delle scuole, ma le percentuali si abbassano nella primaria e al Sud.

Riguardo ai due indicatori *numerici*, la situazione è la seguente (cfr. tav. 3).

1) Il numero delle iniziative promosse dalle *associazioni di appartenenza* della scuola (Fidae, congregazione, movimenti, ecc.) a cui la scuola ha partecipato ufficialmente (convegni, congressi, ecc…, esclusi corsi di aggiornamento) ha una media aritmetica (m) di 3,7 che significa almeno una iniziativa al trimestre o due al quadrimestre e la situazione può essere considerata soddisfacente, anche perché la moda di 3 conferma la diffusione del valore della media tra le scuole. L'andamento appare migliore nella secondaria di 2° grado e al Centro.
2) Risulta, invece, più basso il numero medio di *iniziative promosse dall'ufficio di pastorale scolastica*, dalla diocesi, dal vicariato, dalla parrocchia, da associazioni e movimenti ecclesiali a cui la scuola ha partecipato: 1,9 e l'andamento non molto esaltante è confermato dalla moda che è 0; l'unica eccezione è costituita dalla primaria che ha un valore di 2,7. Non possiamo comunque dimenticare che sul dato incide in maniera determinante anche la propositività delle strutture ecclesiali.

Tav. 3 – Presenza degli indicatori numerici di contesto nelle scuole del campione Fidae
(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in m)

Indicatori	**Totale**	**Ordini e gradi di scuola**			**Circoscrizioni geografiche**		
		Pr.	**1°**	**2°**	**N**	**C**	**S**
Numero iniziative delle associazione di appartenenza a cui la scuola ha partecipato ufficialmente	3,7	3,2	3,6	4,4	3,5	4,2	3,8
Numero iniziative delle organizzazioni ecclesiali a cui la scuola ha partecipato	1,9	2,7	2,5	1,6	2,2	1,5	1,6

Legenda: m=media; Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado
N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

Per tentare una prima *sintesi* dei dati si proverà a raggrupparli secondo gli ambiti di contesto in base ai quali è stato costruito il questionario per il personale direttivo.

1) La conoscenza e la promozione del *quadro ispirativo-fondativo* sono sostenute in maniera soddisfacente sia da un complesso di iniziative rivolte al territorio, ai genitori e ai docenti sia dalla richiesta di una adesione esplicita da parte dei docenti al progetto educativo della scuola.
2) Quanto alla *storia della scuola*, se la realizzazione di attività che la richiamano esplicitamente appare adeguata, lo è di meno la presenza di un archivio aggiornato e fruibile sul tema che non ha la diffusione che ci si sarebbe attesa, tenuto conto che solo due terzi lo possiede.
3) Una certa ambivalenza si riscontra anche riguardo all'*appartenenza associativa* che è soddisfacente quanto al numero di iniziative alle quali è intervenuta la scuola, mentre la partecipazione del gestore alle iniziative istituzionali e a momenti di formazione della Fidae e soprattutto della scuola al coordinamento territoriale della Fidae appare un po' deludente perché coinvolge fra 3 scuole su 4 e 2 su 3.
4) Un andamento analogo si riscontra riguardo alla relazione con la *comunità ecclesiale* che, in quanto misurata dal numero di iniziative di quest'ultima a cui hanno preso parte le scuole del campione, è tutt'altro che esaltante (ma in questo caso è difficile sapere a chi vada attribuita la responsabilità), mentre è positiva riguardo alla offerta di momenti giornalieri di *preghiera* agli studenti.

5) Da ultimo, il rapporto *con l'ambiente* risulta soddisfacente sia dal punto di vista delle iniziative organizzate in occasioni particolari per rafforzare i rapporti con la comunità locale sia da quello dei momenti istituzionali per la presentazione del Pei e del Pof ai genitori degli alunni.

In *conclusione* si può dire che nel complesso i risultati del settore contesto sono *positivi*; al tempo stesso le dimensioni dell'associazionismo Fidae e dell'appartenenza ecclesiale richiedono di essere potenziate. Più spesso sono la primaria e la secondaria di 1° grado e il Centro-Sud a presentare dati migliori rispetto alla secondaria di 2° grado e al Nord, ma tale andamento è meno accentuato sul piano territoriale.

3. Il settore delle Risorse

Analogamente alle *modalità* di presentazione adottate per il settore precedente, si distinguerà tra indicatori nominali e numerici. Per i primi si farà riferimento alle percentuali di risposte affermative, mentre per i secondi si utilizzeranno soprattutto le medie.

Sulla base del criterio enunciato all'inizio, gli indicatori nominali che evidenziano una *presenza soddisfacente* nel campione delle scuole possono essere identificati nei seguenti (cfr. tav. 4).

1) La quasi totalità del personale direttivo che ha risposto (94.8%) dichiara che esiste un *rapporto organico e periodico* con i rappresentanti dell'Ente gestore e la situazione è sostanzialmente omogenea sul territorio.
2) In più del 90% dei casi (90.3%) si riscontra una *documentazione* aggiornata e fruibile relativa al *carisma educativo* della scuola e il dato è certamente soddisfacente. Variazioni, che però non mettono in discussione il risultato apprezzabile appena richiamato, si notano a livello territoriale con una situazione al Sud più positiva (100%) e al Centro meno.
3) La scuola è *in regola* con la normativa sulla sicurezza e l'igiene in più del 90% dei casi (90.3%) e la risposta si può considerare soddisfacente. In questo caso, le secondarie di 2° grado e il Sud si caratterizzano per risultati superiori alla media totale, mentre nelle secondarie di 1° grado e nel Centro sono inferiori.

Tav. 4 – Presenza degli indicatori nominali di risorse nelle scuole del campione Fidae
(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in %)

Indicatori	Totale	Ordini e gradi di scuola			Circoscrizioni geografiche		
		Pr.	1°	2°	N	C	S
Presenza soddisfacente							
Rapporto organico e periodico con i rappresentanti dell'Ente gestore	94.8	96.7	93.8	95.1	95.9	94.3	92.0
Documentazione aggiornata e fruibile sul carisma educativo	90.3	90.1	90.7	90.2	90.5	82.8	100.0
Scuola in regola con la normativa sulla sicurezza e l'igiene	90.3	88.6	84.4	95.2	94.6	77.2	96.0
Situazioni di debolezza							
Rilevazione delle attese di genitori, studenti e comunità locali	76.9	70.5	84.4	83.0	77.0	80.0	72.0

Legenda: Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado
N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

L'unico indicatore nominale che si distingue per una *certa debolezza* riguarda la effettuazione da parte delle scuole della *rilevazione delle attese* di genitori, studenti, comunità locale attraverso incontri e/o elaborazione di questionari in quanto sono tre su quattro a farlo (76.9%) (cfr. tav. 4) Una maggiore problematicità si riscontra nella primaria e al Sud, mentre la situazione è più soddisfacente nelle secondarie di 1° e 2° grado.

Passando agli indicatori che chiedevano l'indicazione di *un numero*, la situazione risulta la seguente, espressa in media aritmetica (m).

1) La percentuale media di alunni che fruiscono, per autonoma iniziativa della scuola, di una *riduzione della retta* si situa al 10,6% e sembra abbastanza alta, tenuto conto delle difficoltà finan-

ziarie in cui si trovano le scuole paritarie per la mancata realizzazione del diritto alla libertà di educazione. La cifra sale al Sud e tale andamento fa onore alle scuole cattoliche, mentre scende nelle secondarie di 2° grado e l'orientamento della moda conferma il trend appena richiamato.

2) Gli *spazi* per attività specifiche in aggiunta alle aule che ospitano le classi (laboratori, palestra, cortile ecc.) sono in media 7, che sembrerebbe un numero sufficiente dato che il questionario del Miur per la raccolta dei dati di base delle scuole paritarie elenca più o meno lo stesso numero di tipi di spazi riservati alle attività didattiche e speciali. Ovviamente la secondaria di 2° grado presenta un dato più elevato e minore quello della primaria; il divario tra il Nord con più spazi e il Sud con meno corrisponde alla situazione generale di queste due circoscrizioni nel Paese, anche se ci sarebbe aspettata un avvicinamento maggiore tra le due realtà nel sistema di scuola cattolica.
3) La media degli alunni *anticipatari* che frequentano la scuola primaria è contenuta, 3.3, e non dovrebbe comportare problemi per i processi educativi e didattici. In questo caso il dato del Sud è migliore di quello del Nord.

Tav. 5 – Presenza degli indicatori numerici di risorse nelle scuole del campione Fidae
(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in m)

Indicatori	**Totale**	**Ordini e gradi di scuola**			**Circoscrizioni geografiche**		
		Pr.	**1°**	**2°**	**N**	**C**	**S**
Percentuale di alunni che fruiscono di una riduzione della retta	10,6	12,6	13,1	6,6	9,1	10,2	15,9
Spazi aggiuntivi dedicati ad attività specifiche	7,0	6,3	7,1	8,2	7,9	6,2	5,6
Numero alunni anticipatari che frequentano le scuole primarie	3,3	--	--	--	2,7	4,2	5,5

Legenda: m=media; Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado; N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

Anche in questo caso, in vista di offrire una *sintesi* dei risultati, ricorreremo agli ambiti del settore risorse.

1) Il riscontro è del tutto positivo circa le *risorse valoriali e culturali* in quanto in generale esiste una documentazione aggiornata e fruibile relativa la carisma educativo nelle scuole.
2) Riguardo alle *attese della committenza*, la loro rilevazione non raggiunge la quasi totalità del campione come ci si sarebbe aspettato, ma solo 3 su 4, per cui la situazione richiede senz'altro un miglioramento e un potenziamento, mentre il rapporto con i rappresentanti dell'Ente gestore risulta organico e periodico in maniera soddisfacente.
3) Passando alla *tipologia dell'utenza*, questa non è solo di classe medio-alta perché una percentuale di studenti abbastanza elevata gode di una riduzione della retta, un dato che va letto in relazione alla situazione italiana di mancata realizzazione della parità; inoltre la presenza nella primaria di alunni anticipatari è contenuta e perciò non minaccia la specificità della impostazione educativa e didattica delle scuole.
4) La valutazione è soddisfacente anche riguardo alle *risorse strutturali* sia per l'ottemperanza della normativa sulla sicurezza e l'igiene sia per il numero di spazi dedicati ad attività specifiche aggiuntive.

In *conclusione*, la situazione delle risorse appare in generale *positiva*, anche se per la rilevazione delle attese dei destinatari ci si sarebbe aspettati un dato migliore: si tratta di un aspetto su cui si dovrà intervenire per elevare la qualità dell'azione educativa. L'andamento sembra nell'insieme più soddisfacente nella secondaria di 2° grado e meno nell'Italia Centrale. Il Mezzogiorno presenta orientamenti differenziati: migliore per la documentazione sul carisma, la regolarità nella sicurezza e nell'igiene e la riduzione delle rette e peggiore riguardo alla rilevazione delle attese della committenza e agli spazi aggiuntivi.

4. Il settore dei Processi (livello strategico-organizzativo)

Gli indicatori di processo che nel questionario sono stati trattati in maniera unitaria verranno nel commento articolati in *due tipologie* e cioè quelli che riguardano il livello strategico-organizzativo e quelli che si collocano a livello educativo. L'analisi sarà condotta secondo l'impostazione adottata per i settori del contesto e delle risorse.

Tav. 6 – Presenza degli indicatori nominali di processo (livello strategico-organizzativo) nelle scuole del campione Fidae

(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in %)

Indicatori	Totale	Ordini e gradi di scuola			Circoscrizioni geografiche		
		Pr.	1°	2°	N	C	S
Presenza soddisfacente							
Presenza dei verbali degli organismi collegiali	99.2	98.4	100.0	100.0	100.0	100.0	96.0
Documentazione accessibile e aggiornata del progetto educativo	97.8	96.7	96.9	100.0	98.6	94.3	100.0
Esistenza del protocollo della corrispondenza	97.8	95.1	100.0	100.0	98.6	100.0	92.0
Riferimento all'antropologia cristiana nei documenti programmatici	94.8	95.1	97.9	92.7	94.6	91.4	100.0
Incontri del gestore con il collegio dei docenti	87.3	95.1	78.1	82.9	83.8	85.7	100.0
Piano di miglioramento dell'offerta formativa aggiornato e verificato	86.6	83.6	81.3	92.7	90.5	82.9	80.0
Situazioni di debolezza							
Incontri con le famiglie per la verifica del Pof	84.3	88.5	87.5	75.6	82.4	80.0	96.0
Ricorso a un sito internet per la presentazione dell'offerta formativa	80.6	65-6	87.5	100.0	93.2	68.6	60.0
Contatti e collegamenti sistematici con le amministrazioni locali	77.6	72.1	75.0	85.4	75.7	77.1	84.0
Incontri per elaborare, condividere e/o diffondere gli indirizzi strategici	76.1	78.7	78.2	70.7	75.7	71.4	84.0
Situazioni di grave criticità e/o assenza							
Piano di valorizzazione delle risorse umane della scuola	34.3	27.9	21.9	51.3	39.2	31.4	24.0
Certificazione di qualità della scuola*	29.9	19.7	31.2	43.9	39.2	14.3	20.0
Forme di accreditamento regionale	21.6	18.1	18.8	26.8	27.0	8.6	24.0

Legenda: Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado
N=Nord; C=Centro; S=Sud; *comprende anche i casi in cui la certificazione è in corso (0.8%)
Fonte: CSSC 2011

Anche in questo caso incominciamo dagli indicatori *nominali* che evidenziano una situazione sostanzialmente *positiva* (cfr. tav. 6).

1) Nella quasi totalità delle scuole (99.2%) vengono redatti e si conservano i *verbali* degli organismi collegiali. Benché si tratti di adempimenti obbligatori, è pur sempre un traguardo apprezzabile, anche perché solo una scuola risponde negativamente.
2) Un discorso analogo si può ripetere per il *protocollo* della corrispondenza (97.8%), sebbene ci siano tre scuole a rispondere negativamente. Una differenza più rilevante riguarda la minore omogeneità sul piano territoriale – con il Mezzogiorno meno adempiente, anche se sempre in misura modesta.
3) Quasi dappertutto esiste una documentazione accessibile e aggiornata del progetto educativo della scuola (97.8%), come d'altra parte è richiesto dalla norma. In questo caso è il Centro che denuncia qualche carenza in più anche se in numero contenuto.
4) Vi è un riferimento esplicito *all'antropologia cristiana* dell'educazione nei documenti programmatici del 95% quasi delle scuole (94.8%) e il risultato è senz'altro soddisfacente, anche se la percentuale potrebbe essere più alta nelle scuole cattoliche. Sul piano territoriale il Sud presenta dati ancora più positivi rispetto al totale e al Centro.

5) Nella quasi totalità delle scuole (94.8%) si svolgono incontri del *gestore con il Collegio* dei docenti e il dato è sicuramente apprezzabile. In questo caso l'omogeneità è minore e le scuole primarie e il Sud presentano risultati ancora più soddisfacenti rispetto alla secondaria di 1° grado e al Nord.
6) Nel 90% quasi delle scuole del campione (86.6%) esiste un *piano di miglioramento* dell'offerta formativa periodicamente aggiornato e verificato e la percentuale è senz'altro apprezzabile perché una progettualità continua che non si limita a riproporre la stesso Pof ogni anno, ma lo fa oggetto di modifiche migliorative, costituisce un aspetto da rimarcare in positivo. In proposito, le secondarie di 2° grado e il Nord si distinguono per dati ancora più soddisfacenti, mentre le secondarie di 1° grado e il Sud si caratterizzano per una situazione leggermente più problematica.

Quanto agli indicatori che rivelano una certa *debolezza*, l'elenco è il seguente (cfr. tav. 6).

1) In oltre l'80% delle scuole (84.3%) hanno avuto luogo *incontri con le famiglie* in cui si è affrontata la verifica dell'offerta formativa e didattica (Pof), ma non in tutte. Nella primaria e nel Sud la situazione è ancora più positiva mentre lo è meno nelle secondarie di 2° grado e nel Centro.
2) Dall'80.6% viene utilizzato anche un *sito internet* per la presentazione dell'offerta formativa della scuola e il fatto è altrettanto positivo, come nel caso precedente; tuttavia, rimane un quinto delle scuole che non lo fa. Nelle secondarie di 1° e 2° grado e nel Nord i dati sono migliori, ma meno buoni nelle primarie e nel Centro-Sud.
3) In più dei tre quarti del campione (77.6%) vi sono contatti e collegamenti sistematici con le *Amministrazioni locali*; il traguardo non è da sottovalutare, anche se in un quarto circa delle scuole mancano queste relazioni. Inoltre, l'andamento è più positivo nelle secondarie di 2° grado e nel Sud, ma meno nelle primarie.
4) In oltre i tre quarti dei casi (76.1%) sono stati realizzati incontri finalizzati ad elaborare, a condividere e/o a diffondere gli *indirizzi strategici* della scuola nell'ambito degli organi collegiali e all'esterno di essi: il risultato non si può considerare ottimale perché la prassi in questione dovrebbe essere un comportamento generalizzato. I dati sono migliori nella primaria e nel Sud, mentre nelle secondarie di 2° grado e nel Centro sono un po' più problematici.

Una condizione di *grave criticità* e/o di *assenza rilevante* di risposte affermative si riscontra a proposito dei seguenti indicatori.

1) Solo in poco più di un terzo dei casi (34.3%) esiste un piano di *valorizzazione delle risorse umane* della scuola e il dato sembra denunciare una grave criticità che richiede di essere gradualmente superata. Nelle secondarie di 2° grado e nel Nord l'andamento è più positivo, mentre è più negativo nelle primarie, nelle secondarie di 1° grado e al Centro-Sud.
2) La *certificazione di qualità* della scuola si riscontra unicamente nel 30% circa del campione (29.9%) e la causa di questa limitata diffusione va cercata probabilmente nei costi difficilmente sostenibili da parte di molte scuole per cui ci troviamo di fronte a un caso di assenza rilevante di risposte affermative piuttosto che di grave criticità. I dati sono migliori nelle secondarie di 2° grado e nel Settentrione, mentre sono peggiori nelle primarie e al Centro-Sud.
3) Ancora meno frequenti (21.6%) sono le forme di *accreditamento regionale* e l'andamento si spiega perché il loro conseguimento richiede un'organizzazione imprenditoriale che molte scuole non possiedono per cui anche qui si tratta principalmente di un caso di assenza rilevante di risposte. Anche in questo caso le secondarie di 2° grado e il Nord presentano una situazione più favorevole rispetto a un Centro che si caratterizza per la percentuale più bassa di presenza.

Passiamo ora ad esaminare i risultati relativi agli indicatori *numerici*.

1) Il numero medio in un anno di *incontri* degli organi collegiali aperti alla partecipazione dei *genitori* (assemblea generale, assemblea di classe/interclasse, consiglio di classe/interclasse) si colloca su 5,8 che di per sé sembra soddisfacente, trattandosi di 1 incontro ogni due mesi. Il dato è leggermente superiore al Sud e di poco inferiore nella secondaria di 1° grado.

2) La percentuale media di insegnanti che, *in aggiunta* al proprio orario di servizio, svolge attività integrative, animazione, ecc. può essere considerata buona poiché si posiziona sul 34%, cioè oltre un terzo; costituisce però un campanello di allarme il fatto che la moda sia zero tranne che nella secondaria di 1° grado perché si può pensare a un numero consistente di casi in cui manca questo impegno degli insegnanti. La disponibilità dei docenti sembra maggiore nella secondaria di 1° grado e al Centro e inferiore nella primaria e nel Meridione.
3) Il coinvolgimento dei docenti nelle *iniziative qualificanti* la scuola cattolica (celebrazioni eucaristiche, momenti forti in corso d'anno, esercizi spirituali, ecc.) raggiunge la cifra media del 73,1% che si può considerare nell'insieme accettabile riguardando 3 insegnanti su 4. Tale percentuale cresce nelle secondarie di 2° grado e diminuisce in quelle di 1° grado.
4) La media delle *iniziative culturali e ricreative* che sono promosse in un anno per gli insegnanti o per tutto il personale si colloca su 3,5 che sembra un risultato positivo perché vuol dire almeno una iniziativa a trimestre o due a quadrimestre.
5) Il numero medio di ore di *formazione in servizio* del personale scolastico è di 16,1 e il dato è nella norma sul piano quantitativo perché rientra nei livelli di formazione richiesti qualche anno fa per la progressione economica dei docenti delle scuole statali; il discorso sarebbe diverso se si fosse voluta verificare la natura e la qualità della formazione impartita. Va segnalato che la situazione appare un po' meno buona al Centro.

Tav. 7 – Presenza degli indicatori numerici di processo (livello strategico-organizzativo) nelle scuole del campione Fidae

(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in m)

Indicatori	**Totale**	**Ordini e gradi di scuola**			**Circoscrizioni geografiche**		
		Pr.	**1°**	**2°**	**N**	**C**	**S**
Incontri in un anno degli organi collegiali aperti ai genitori	5,8	6,5	4,8	5,4	5,8	5,1	6,9
Percentuale di insegnanti che in aggiunta all'orario di servizio svolgono attività integrative	34,0	22,9	51,7	36,7	34,3	39,9	24,9
Percentuale di insegnanti che partecipano alle iniziative qualificanti la scuola cattolica	73,1	73,9	66,7	79,1	74,3	72,1	70,9
Iniziative culturali e ricreative promosse in un anno per il personale	3,5	3,1	4,0	3,8	3,8	2,8	3,1
Ore di formazione in servizio del personale scolastico	16,1	16,6	15,9	15,9	16,6	14,7	16,9

Legenda: m=media; Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado; N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

Gli ambiti del settore processi a livello educativo ci aiuteranno come precedentemente a *riassumere* in maniera ordinata i molti dati raccolti in questa sezione del nostro commento.

1) La elaborazione, condivisione e diffusione degli *indirizzi strategici* nelle scuole sia all'interno degli organi collegiali che all'esterno è favorita dalla presenza in misura soddisfacente sia di piani di miglioramento dell'offerta formativa sia di incontri specifici.
2) La *progettualità educativa* trova una conferma nella disponibilità di una documentazione accessibile e aggiornata dei progetti educativi che nella quasi totalità dei casi contengono un riferimento esplicito all'antropologia cristiana dell'educazione; leggermente meno diffusi, ma sempre su percentuali intorno all'80%, sono gli incontri con le famiglie per la verifica del Pof e i contatti e i collegamenti sistematici con le amministrazioni locali.
3) Gli incontri del gestore con i collegi dei docenti sono molto diffusi ed evidenziano la presenza di una *leadership* efficace.
4) La situazione dei *processi comunicativi* appare globalmente positiva. I verbali degli organi collegiali e il protocollo della corrispondenza sono presenti in pressoché tutte le scuole e il numero medio delle iniziative culturali e ricreative promosse in un anno per il personale è senz'altro ap-

prezzabile. L'unico indicatore meno brillante è il ricorso a un sito internet per la presentazione dell'offerta formativa che vede un quinto delle scuole mancare all'appello.

5) Il numero medio in un anno di incontri degli organi collegiali aperti ai genitori è soddisfacente e costituisce un segnale importante del buon funzionamento dei *processi decisionali*.
6) Una analoga valutazione si può ripetere per i *processi gestionali* perché il numero di ore di formazione in servizio per il personale scolastico e la percentuale degli insegnanti che in aggiunta all'orario di servizio svolgono attività integrative si situano su livelli elevati.
7) Il *clima organizzativo* rivela un volto ambivalente in quanto la percentuale media di insegnanti che partecipano alle iniziative qualificanti la scuola è senz'altro soddisfacente, mentre la presenza di un piano di valorizzazione delle risorse umane è limitata a un terzo delle scuole.
8) Certificazione della qualità e accreditamento regionale sono praticate da una percentuale anche inferiore di scuole, tra il 30% e il 20%, ma ciò è un segnale di un livello modesto di *verifica e di regolazione della qualità* la cui responsabilità però non può essere attribuita alle scuole molte delle quali non possono sostenere le spese della certificazione e la predisposizione di una organizzazione imprenditoriale.

Da ultimo si può affermare che i processi a livello strategico-organizzativo in atto nelle scuole del campione si rivelano globalmente *efficienti*. La criticità maggiore che emerge riguarda la capacità prospettica in tema di risorse umane perché solo un terzo delle scuole può contare su un piano per la loro valorizzazione, ma questo si può comprendere anche per la situazione di insicurezza economica in cui si trovano le scuole paritarie e cattoliche in particolare. Anche la difficoltà ad aprirsi a novità come la certificazione dipendono soprattutto da questa condizione di grave disparità in cui si trovano tali scuole. Più spesso sono la secondaria di 2° grado e il Nord a presentare dati migliori rispetto alla primaria, alla secondaria di 1° grado e al Centro, mentre l'andamento al Sud varia a seconda degli indicatori.

5. Il settore dei Processi (livello educativo)

Secondo il criterio richiamato all'inizio, gli indicatori *nominali* che evidenziano una *presenza soddisfacente* nelle scuole del campione possono essere identificati nei seguenti (cfr. tav. 8).

1) Nella quasi totalità delle scuole (95.5%) il consiglio di classe/interclasse verifica il rispetto delle attività, dei tempi e delle modalità operative previste dalla *programmazione* e il dato attesta il livello elevato di cooperazione tra le varie componenti della comunità educativa. Sul piano territoriale il Centro appare più negativo del totale.
2) La stragrande maggioranza del campione (91.8%) prevede *iniziative* dedicate specificamente *ai genitori*, confermando che la continuità orizzontale rappresenta una delle caratteristiche proprie delle scuole cattoliche. In questo caso sono le secondarie di 2° grado e in particolare il Sud a risultare più negativi del dato del totale.
3) Una conferma nello stesso senso viene dalla presenza di forme di *consulenza pedagogica ed educativa per le famiglie* da parte degli insegnanti e del preside che raggiunge quasi il 90% delle scuole (87.3%). Le secondarie di 2° grado e il Nord presentano dati più soddisfacenti, ma meno le primarie e il Sud.

Come nelle precedenti sezioni, passiamo agli indicatori nominali che si caratterizzano per una *certa debolezza*.

1) In più di tre quarti del campione (77.6%) sono previsti incontri periodici con i livelli scolastici contigui nel quadro di un piano organico di *continuità verticale* la cui presenza riceve una conferma notevole, anche se non del tutto soddisfacente, perché tale continuità viene a mancare in oltre un quinto delle scuole. Le secondarie di 1° grado e il Centro registrano un andamento più positivo, mentre è più negativo nelle secondarie di 2° grado.
2) Nei tre quarti circa dei casi (73.9%) la programmazione dei docenti viene verificata sistematicamente nel corso dell'anno per accertarne *l'antropologia di riferimento* e il dato evidenzia la diffusione della pedagogia del progetto nelle scuole cattoliche, sebbene non in misura totale. La

situazione è più positiva nelle primarie e al Sud, mentre lo è di meno nelle secondarie di 2° grado e al Nord.

Tav. 8 – Presenza degli indicatori nominali di processo (livello educativo) nelle scuole del campione Fidae

(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in %)

Indicatori	Totale	Ordini e gradi di scuola			Circoscrizioni geografiche		
		Pr.	1°	2°	N	C	S
Presenza soddisfacente							
Verifica da parte del consiglio di classe della programmazione	95.5	93.5	96.8	97.6	98.6	88.6	96.0
Presenza di iniziative dedicate specificamente ai genitori	91.8	91.8	87.5	92.7	94.6	94.3	80.0
Consulenza pedagogica per le famiglie da parte della scuola	87.3	78.7	87.5	97.6	93.2	88.6	68.0
Situazioni di debolezza							
Incontri periodici con i livelli scolastici contigui	77.6	80.3	81.3	70.7	74.3	82.9	80.0
Verifica della antropologia di riferimento nella programmazione dei docenti	73.9	78.7	71.9	68.3	68.9	74.3	88.0

Legenda: Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado
N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

Tav. 9 – Presenza degli indicatori numerici di processo (livello educativo) nelle scuole del campione Fidae

(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in m)

Indicatori	Totale	Ordini e gradi di scuola			Circoscrizioni geografiche		
		Pr.	1°	2°	N	C	S
Studenti per i quali si è elaborata una progettazione di interventi	6,4	5,2	8,9	7,3	7,4	5,9	4,2
Insegnanti che partecipano ad iniziative formative promosse dalla comunità locale	7,1	5,6	6,8	9,5	7,6	5,5	8,0
Verifiche scritte per alunno	36,2	39,0	36,6	31,5	39,1	35,1	29,0
Colloqui con le famiglie in un anno	5,2	5,0	4,7	6,0	4,6	5,8	6,3

Legenda: m=media; Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado;
N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

Concludiamo come al solito con gli indicatori *numerici* di cui presentiamo gli andamenti più significativi (cfr. tav. 9).

1) Il numero medio di alunni per i quali si è elaborata una *progettazione di interventi specifici* è di 6,4 e si può considerare sostanzialmente soddisfacente, tenuto conto che le dimensioni delle scuole cattoliche sono prevalentemente piccole. La quantità cresce leggermente nella secondaria di 1° e 2° grado e al Nord, mentre diminuisce, anche se di poco, nella primaria (dove tra l'altro la moda è zero) e al Sud.
2) Il numero degli insegnanti che partecipano mediamente ad *iniziative formative* promosse dalla comunità ecclesiale e/o civile pare buono dato che sono 7,1, la metà circa della media degli insegnanti per scuola cattolica (13.6: cfr. tav.1). La situazione è lievemente migliore nella secondaria di 2° grado e nel Sud, mentre è di poco peggiore nella primaria e al Centro.
3) Il numero medio per alunno di *verifiche* (scritte, orali, pratiche) di cui esiste una registrazione scritta degli esiti è di 36,2 che sembra buono, tenuto conto delle modalità attuali di valutazione e del numero delle discipline nella secondaria di 2° grado. La cifra è più alta nelle primarie e al Nord e meno nella secondaria di 2° grado e al Sud.

4) I *colloqui con ciascuna famiglia* in un anno sono mediamente 5,3 e il numero pare soddisfacente in quanto sarebbero circa due al trimestre o tre al quadrimestre. La quantità cresce leggermente al Sud.

Anche in questo caso, allo scopo di predisporre una *sintesi* dei risultati, si utilizzeranno gli ambiti del settore processi, limitatamente al livello educativo.

1) La presenza del lavoro cooperativo in forme e misura soddisfacente è attestata dai dati positivi che riguardano tre indicatori: la verifica regolare da parte del consiglio di classe/interclasse della programmazione, la previsione generalizzata di iniziative dedicate specificamente ai genitori e il buon numero di insegnanti che partecipano mediatamente ad attività formative promosse dalla comunità locale.
2) Un po' meno positiva è la situazione della progettazione/programmazione. Se il numero degli studenti per i quali è stata elaborata una progettazione di interventi specifici è largamente apprezzabile, tuttavia solo i tre quarti del campione realizzano la continuità verticale e verificano l'antropologia di riferimento dei docenti.
3) Il numero medio per alunno di verifiche scritte è senz'altro buono e ciò costituisce un segnale positivo circa la diffusione della dimensione della valutazione/documentazione tra le scuole che hanno partecipato al monitoraggio.
4) La previsione generalizzata di forme di consulenza pedagogica ed educativa per le famiglie e il numero medio del tutto soddisfacente di colloqui con ciascuna di esse permette alle scuole di offrire nella quasi totalità dei casi un supporto valido alla crescita individuale.

In conclusione, il campione sembra assicurare nell'insieme processi educativi efficaci agli studenti che frequentano le scuole Fidae. Qualche carenza, ma sempre contenuta, si riscontra solo a livello di programmazione e di progettazione. Tendenzialmente la situazione è più positiva al Nord e nella secondaria di 1° grado.

6. Il settore degli esiti

Diversamente dagli altri ambiti, gli indicatori *numerici* che riguardano gli esiti mettono in evidenza una condizione più o meno *problematica* (cfr. tav. 10).

1) Una situazione di *criticità* si riscontra a proposito della rilevazione periodica della *soddisfazione* delle diverse componenti della comunità scolastica che avviene solo nel 60.5% dei casi, un dato che non è molto soddisfacente. La secondaria di 2° grado e il Nord presentano dati migliori, mentre nella primaria e nel Centro-Sud l'andamento è peggiore.
2) Di assenza rilevante di risposte positive si può parlare riguardo all'esistenza di *un'associazione di ex-allievi* che collabora con la scuola, che si riscontra solo nel 43.3% del campione. Il risultato va interpretato in relazione all'ordine e grado di scuola per cui la situazione si ridimensiona in positivo se si fa riferimento alla secondaria di 2° grado dove soprattutto è possibile organizzare tale associazione e dove la percentuale raggiunge i tre quarti (73.2%): comunque anche in questo caso ci si poteva aspettare qualcosa di più. Sul piano territoriale il Nord può vantare dati più positivi, mentre il contrario si riscontra nel Centro-Sud.

Tav. 10 – Presenza degli indicatori nominali di esito nelle scuole del campione Fidae
(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in %)

Indicatori	Totale	Ordini e gradi di scuola			Circoscrizioni geografiche		
		Pr.	1°	2°	N	C	S
Situazioni di criticità							
Rilevazione periodica della soddisfazione delle componenti	60.5	50.8	59.4	73.2	71.6	40.0	56.0
Situazioni di grave criticità							
Presenza di un'associazione di ex-allievi	43.3	24.6	43.8	73.2	51.3	31.4	36.0

Legenda: Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado
N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

I risultati relativi agli indicatori che chiedevano l'indicazione di *un numero* sono i seguenti (cfr. tav. 11).

1) Il numero medio di *manifestazioni rivolte all'esterno* organizzate dalla scuola durante l'anno (convegni, mostre, manifestazioni teatrali, concerti, attività sportive, pubblicità, ecc.) è di 5 e risulta buono, perché si tratta di due circa al trimestre o tre quasi al quadrimestre. L'andamento è migliore nelle secondarie di 2° grado e peggiore in quelle di 1° grado e al Centro.
2) La percentuale di insegnanti laici che operano *stabilmente* nella scuola da almeno cinque anni (in rapporto al totale dei docenti laici) è mediamente di 54,7% e il dato segnala l'elevato turnover che si è verificato nelle scuole cattoliche con svantaggi evidenti per l'efficacia delle loro attività educative. Tenuto contro di questa situazione problematica, il dato risulta soddisfacente e la situazione è più positiva al Centro e meno nella secondaria di 1° grado.

Tav. 11 – Presenza degli indicatori numerici di esito nelle scuole del campione Fidae
(totali, primarie e secondarie 1° 2° grado e per circoscrizioni geografiche; anno 2010-11; in m)

Indicatori	**Totale**	**Ordini e gradi di scuola**			**Circoscrizioni geografiche**		
		Pr.	**1°**	**2°**	**N**	**C**	**S**
Manifestazioni organizzate per l'esterno dalla scuola in un anno	5,0	4,2	4,0	6,7	5,8	3,6	4,5
Percentuale di insegnanti laici che operano stabilmente nella scuola da almeno dieci anni	54,7	56,1	47,1	56,4	53,8	57,8	52,9

Legenda: m=media; Pr.=scuola primaria; 1°=scuola secondaria di 1° grado; 2°=scuola secondaria di 2° grado;
N=Nord; C=Centro; S=Sud
Fonte: CSSC 2011

Anche se in questo settore i dati non sono molti, tuttavia per facilitare il confronto con gli altri settori se ne offrirà una *sintesi*, raggruppandoli secondo agli ambiti di contesto in base ai quali è stato costruito il questionario per il personale direttivo.

1) L'*immagine esterna della scuola* ne esce bene perché il numero medio di manifestazioni organizzate per l'esterno dalla scuola in un anno è senz'altro consistente.
2) La *soddisfazione delle componenti* risulta soddisfacente nel caso degli insegnanti laici che in maggioranza non lasciano le scuole nonostante gli allettamenti dello Stato, mentre deve essere notevolmente potenziata la rilevazione sistematica della soddisfazione di tutte le componenti.
3) L'*impatto sociale e culturale*, in quanto misurato dalla presenza di un'associazione di ex-allievi, è buono riguardo alle scuole secondarie di 2° grado che la prevedono in tre quarti dei casi, anche se bisognerebbe puntare ad una diffusione ancor più generalizzata.

In definitiva ci troviamo di fronte al settore che presenta comparativamente *più debolezze*, benché non si possa negare che i risultati siano globalmente accettabili, il che non esclude, anzi richiede, che si proceda a un consistente miglioramento della situazione.

7. Una sintesi dei risultati in base ai criteri "cardinali" di qualità

I criteri cardinali sono tratti sintetici che, costruiti sulla base dei documenti del *Magistero*, descrivono la qualità della scuola cattolica. Gli indicatori utilizzati nel monitoraggio sono emersi dall'incontro tra questi criteri e la mappa dei vari ambiti e settori. Offriremo qui di seguito una visione complessiva dei risultati facendo riferimento ad essi: prima di procedere, è bene ricordare che le osservazioni che seguono si pongono all'interno di un quadro sostanzialmente positivo.

La scuola cattolica è anzitutto *luogo di servizio* in risposta ai bisogni educativi e formativi della comunità ecclesiale e civile. Ciò è confermato dalla presenza soddisfacente di: iniziative che

rafforzano i rapporti con la comunità in occasione particolari; una percentuale adeguata di studenti che usufruiscono di una riduzione di retta; rispetto della normativa sulla sicurezza e l'igiene; processi comunicativi attraverso i verbali e il protocollo della corrispondenza; verifiche scritte degli esiti e di colloqui con le famiglie.

Una diffusione più generalizzata sarebbe auspicabile riguardo a: relazioni sistematiche con le amministrazioni locali; rilevazione delle attese dei genitori, degli studenti e della comunità locale; incontri con le famiglie per la verifica dei Pof; continuità verticale. I costi e la mancanza di una organizzazione imprenditoriale rendono la certificazione della qualità e l'accreditamento regionale un fatto minoritario.

L'*ambiente comunitario*, basato sulla promozione della partecipazione, costituisce nella scuola cattolica il luogo di relazioni e di azioni della comunità che educa. Attestazioni pienamente positive in questo senso vengono dalla verifica dei seguenti indicatori: lo svolgimento di iniziative per la conoscenza e la promozione del quadro ispirativo-fondativo della scuola; le iniziative promosse dalle associazioni di appartenenza a cui ha partecipato la scuola; la previsione di momenti istituzionali per la presentazione del Pei e del Pof; l'esistenza di un piano per il miglioramento dell'offerta formativa; lo svolgimento di incontri del gestore con il collegio dei docenti; la percentuale di insegnanti che partecipano ad iniziative qualificanti la scuola cattolica; l'organizzazione di attività dedicate specificamente ai genitori. Una certa debolezza e criticità si notano solo riguardo alla partecipazione ad iniziative predisposte dalle strutture ecclesiali (ma questo potrebbe dipendere anche dalla scarsità dell'offerta) e alla rilevazione periodica della soddisfazione delle componenti della comunità scolastica che senz'altro andrebbero potenziate.

L'*educazione integrale della persona* considerata nella sua singolarità assume una collocazione centrale nella vita delle scuole cattoliche. In questo caso gli indicatori convergono nell'evidenziare una situazione soddisfacente. Concorrono a ciò i risultati positivi su: l'entità del tutto gestibile di alunni anticipatari nella primaira; il numero degli spazi aggiuntivi dedicati ad attività specifiche; le iniziative culturali e ricreative promosse in un anno per gli insegnanti e per tutto il personale; il numero degli studenti per i quali è stata predisposta una progettazione di interventi specifici; l'offerta di forme di consulenza pedagogica ed educativa alle famiglie.

L'educazione alla *cultura* costituisce uno specifico della scuola che in quella cattolica si arricchisce anche della promozione della *sintesi tra fede, cultura e vita*. In questo caso, i risultati dei vari indicatori offrono una visione più diversificata, anche se sempre maggiormente focalizzata sul positivo. Una situazione soddisfacente è attestata: dalla realizzazione di iniziative sulla storia della scuola; dai momenti di preghiera con gli studenti; dal rapporto organico e periodico con i rappresentanti dell'Ente gestore; dal riferimento all'antropologia cristiana dell'educazione nei documenti programmatici; dallo svolgimento di incontri degli organi collegiali aperti ai genitori; dalla offerta di ore di formazione in servizio agli insegnanti; dalla verifica nel consiglio di classe della programmazione. Una diffusione da potenziare, anche se attualmente compresa fra i tre quarti e i due terzi, va raccomandata circa: la realizzazione di incontri sugli indirizzi strategici; l'utilizzazione di un sito internet per la presentazione del Pof; la verifica della programmazione dei docenti per accertarne l'antropologia di riferimento.

La scuola cattolica non è unicamente luogo di trasmissione di cultura o di conoscenze/competenza, ma anche di *testimonianza* dei docenti, dei formatori e delle figure educative. Anche in questo caso si nota un panorama diversificato come nel criterio cardinale precedente. Un situazione soddisfacente viene verificata a proposito: della richiesta al personale docente di un'esplicita adesione al progetto educativo al momento dell'assunzione; della disponibilità di una documentazione aggiornata e fruibile relativa al carisma della scuola e al suo progetto; degli insegnanti che svolgono attività integrative; della partecipazione degli insegnanti ad iniziative formative promosse dalla comunità ecclesiale e civile; dalle manifestazioni organizzate dalle scuole verso l'esterno; dalla consistenza quantitativa degli insegnanti laici che operano nella scuola stabilmente. Vanno invece potenziate: l'appartenenza associativa alla Fidae (partecipazione alle iniziative istituzionali, a momenti di formazione e al coordinamento in rete sul territorio), l'organizzazione di una

associazione degli ex-allievi nella secondaria di 2° grado e soprattutto la predisposizione di un piano di valorizzazione delle risorse umane.

In *conclusione*, le scuole cattoliche del campione possono essere considerate nel complesso luogo di servizio educativo e formativo ecclesiale e civile, ambiente comunitario basato sulla promozione della partecipazione e di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità, tranne che per qualche modesta carenza. Qualche problema in più si riscontra riguardo alla promozione della sintesi tra fede, cultura e vita e alla testimonianza delle figure educative.

Capitolo quarto

Le scuole primarie: i questionari di percezione

GUGLIELMO MALIZIA – VITTORIO PIERONI

Nel quadro più ampio del monitoraggio svolto sulle scuole della Fidae, vengono qui presentati in sintesi i risultati dell'applicazione – ai docenti, al personale non docente, ai genitori e ai testimoni privilegiati delle primarie – del questionario mirato a raccogliere le percezioni e le aspettative di tali componenti relative ai fattori più significativi che qualificano il servizio scolastico di una scuola cattolica dell'ordine primario. Ricordiamo che si tratta di una *indagine pilota sperimentale* su un campione qualitativo che si è dichiarato disponibile ad essere investigato, ma che non è rappresentativo, anche se abbastanza proporzionato rispetto all'universo riguardo alla distribuzione delle scuole: comunque, esso offrirà dati rilevanti per cercare di individuare alcune macro-tendenze delle scuole Fidae e soprattutto per organizzare i prossimi monitoraggi triennali su basi che permetteranno una generalizzazione più sicura.

Il commento è articolato in quattro sezioni: si incomincia con i dati anagrafici degli intervistati, segue l'analisi delle risposte riferite all'importanza degli indicatori di qualità, di quelle riguardanti la loro presenza e dello scarto tra i due tipi di dati, per finire con alcune osservazioni di sintesi.

1. Dati anagrafici degli intervistati

I docenti e i genitori inchiestati risultano rispettivamente 685 e 658 e costituiscono ovviamente i *campioni* più consistenti. Nel primo caso sono stati raggiunti grosso modo tutti i soggetti che insegnano nelle scuole che hanno partecipato al monitoraggio e cioè 61 scuole primarie della Fidae, per cui i dati dovrebbero essere rappresentativi degli insegnanti del campione. I genitori sono stati scelti con metodo sistematico da ogni scuola nelle proprie liste per cui anch'essi dovrebbero essere rappresentativi: ovviamente ci fidiamo che il personale direttivo abbia rispettato le procedure di estrazione che erano state suggerite. Il personale non docente assomma a 255 e la situazione è analoga a quella dei docenti in quanto era stato richiesto di rispondere nella totalità delle persone in servizio. I testimoni privilegiati ammontano a 144 e si tratta di un campione qualitativo: in pratica sono oltre due per scuola (2,4), un numero senz'altro adeguato e che, come si vedrà dal loro ruolo, sono stati scelti tra persone esperte che conoscevano le scuole.

Scendendo più nei particolari, gli *insegnanti* coinvolti nel monitoraggio assommano a *685*, pari al 5.4% del totale dei docenti delle primarie paritarie cattoliche che nel 2010-11 è stimato in 12.796 soggetti[1], percentuale che possiede una sua rilevanza almeno per assicurare la validità di un monitoraggio pilota; rispetto al totale circa la metà risiede nel Nord (47.7%), poco più di un quinto al Centro (22.5%) e il 30% circa al Sud (29.8%). Passando alla distribuzione per genere, a fronte di una quota assai modesta di maschi (7.2%) si riscontra una forte presenza femminile (92.5%), come era da aspettarsi, conoscendo l'universo[2]. Il campione si caratterizza per una maggioranza relativa di giovani la cui età non supera i 35 anni (40%), mentre al di sopra si collocano due coorti tra loro abbastanza ben proporzionate, il 28.5% tra 36 e 45 e il 29.6% dai 46 in poi. Nel confronto sulla variabile di stato civile, prevalgono di gran lunga i laici (80.1%), contro appena il 17.4% di religiosi/e. Oltre la metà può vantare una laurea (51.8%) mentre più del 40% (44.1%) insegna con un di-

[1] Cfr. G. Malizia – V. Pieroni, *Le scuole primarie (a.s. 2010-11)*, in Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *L'impegno delle Chiese locali. Scuola Cattolica in Italia. Tredicesimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 305-13.

[2] Lo 0.3% non ha risposto; quanto manca nella presentazione dei dati anagrafici per raggiungere il 100% va attribuito alle non risposte.

ploma di scuola superiore, come era possibile nella primaria fino a qualche anno fa. Infine quanto agli anni di servizio nella primaria dove attualmente insegnano, il campione si divide in parti simili tra chi ha meno di 6 anni di presenza (42.9%) e chi va oltre (38.2%) e costituisce lo zoccolo duro dei docenti che possono vantare una continuità d'esperienza nella stessa scuola; in questo caso la percentuale di chi non risponde è elevata, quasi un quinto.

I *genitori* intervistati ammontano a *658* e risultano distribuiti tra poco più della metà al Nord (51.1%) e la quota residua divisa in parti uguali tra Centro (24.3%) e Sud (24.6%). Nella suddivisione per variabile di genere si rileva un rapporto di circa uno a tre tra padri (26.7%) e madri (72.6%), un andamento ovviamente scontato. Per avere figli nella scuola primaria la loro età rientra per lo più nella fascia dei giovani-adulti: pertanto, oltre un terzo si colloca al di sotto dei 40 anni (35.7%) e una quota leggermente superiore tra 40 e 45 (38.6%), mentre solo il 23.7% supera questa fascia d'età. La quasi totalità del gruppo sono persone di cultura medio-alta e vanta livelli di studio di livello corrispondente: il 47.9% è in possesso di diploma di scuola superiore e un altro 40% di titoli accademici; appena uno su dieci non ha oltrepassato la scuola dell'obbligo (10.8%). Non arrivano al 30% (28.1%) gli intervistati che vivono da soli tre anni o meno la loro esperienza di genitori nella scuola attuale. Il 40% quasi (38%) può vantare un'esperienza tra 4 e 6 anni e più di un terzo (33.9%) oltre 6 e soprattutto fra questi ultimi l'iscrizione dei figli alle scuole cattoliche ormai fa parte della tradizione di famiglia.

Il personale *non docente* che ha partecipato al monitoraggio raggiunge la cifra di *255* addetti, pari al 4.1% dell'universo delle primarie paritarie cattoliche che è stimato in 6.254 soggetti[3], una percentuale che è al limite della validità per un progetto pilota. Rispetto al totale, poco più della metà risiede al Nord (51.8%) e intorno a un quarto al Centro (23.1%) e al Sud (25.1). Riguardo al genere il campione è composto per il 90% quasi da donne (89.4%) e per il 10.6% da uomini. Tre su quattro hanno un'età superiore ai 40 anni (73.7%) per cui risultano più anziani dei docenti. Nella suddivisione per stato civile, i religiosi sono in rapporto di uno su cinque (19.6%), mentre l'80% quasi (78%) è costituito da personale laico. Appena uno su dieci è in possesso della laurea (10.6%), i più hanno un diploma di scuola superiore (42%), oltre un terzo la licenza media (36.1%) e c'è anche chi è rimasto fermo al titolo di licenza elementare (10.2%). All'interno della scuola dove attualmente lavorano, poco più della metà presenta una anzianità di servizio di 10 anni (53%), un terzo la supera (32.9%) e il 14.1% non ha dato informazioni; pertanto, la continuità nella medesima scuola sembra buona. In base all'ambito di lavoro il 30.2% è addetto alle pulizie, il 17.3% alla sorveglianza, il 14.9% alla cucina e il 37.3% svolge altri lavori.

Assommano complessivamente a *144* i *testimoni privilegiati* che a motivo della loro competenza e della conoscenza delle singole scuole sono stati contattati per valutarle. Una metà risiede al Nord (52.1%), segue il Centro in oltre un quarto dei casi (27.8) e il Sud in un quinto (20.1). Diversamente dagli altri attori del monitoraggio, la maggioranza dei testimoni privilegiati è costituita da maschi (63.2%), contro poco più di un terzo di femmine (35.4%). Analogamente, l'età media supera quella degli altri campioni: quasi la metà ha più di 45 anni (45.1%) e appena il 16% scende al di sotto, mentre il 36.8% ha tra 40 e 45 anni. Passando al loro ruolo, la maggioranza relativa è formata da parroci (22.2%): seguono gli amministratori locali (16%), i referenti di associazioni locali e, in pari misura, i dipendenti di scuole statali (13.9%), e per ultimo i responsabili degli uffici scuola delle diocesi (4.2%); inoltre, un gruppo consistente dichiara ruoli vari (22.9%). Resta comunque un dato decisamente a positivo che una metà circa *conosce* la scuola oggetto di monitoraggio da oltre 10 anni (46.5%); a ciò fa da contorno un altro 27.1% che può contare su 6-10 anni; solo poco più di un quinto (22.2%) dichiara un conoscenza più breve, 1-5 anni. Grazie soprattutto a quest'ultimo dato e alla tipologia dei ruoli svolti si ottengono sufficienti garanzie circa l'attendibilità dei giudizi espressi.

Tenuto conto che i questionari chiedevano agli intervistati di prendere posizione sull'"importanza" e la "presenza" degli *indicatori*, si procederà a due tipi di confronto: uno interno

[3] Cfr. G. Malizia – V. Pieroni, *Le scuole cattoliche paritarie primarie*. I dati del Ministero relativi al 2010-11, *cit*.

a ciascuna componente sulle due prospettive appena richiamate e sulla differenza tra le due; uno tra le diverse categorie sempre sull'"importanza", la "presenza" e lo scarto fra le due. Bisogna, inoltre, prestare attenzione al fatto che gli indicatori non sono gli stessi per tutte le componenti, ma la loro lista è stata adattata alle caratteristiche di ciascuna di esse per cui l'elenco più lungo lo si ritrova tra gli insegnanti, 24 item; seguono i genitori con 21, il personale non docente con 17 e i testimoni privilegiati con 12.

Ad una visione d'insieme dei dati conseguiti dal monitoraggio, il quadro che si presenta è nella stragrande maggioranza dei casi *molto positivo*: rispetto alla serie degli indicatori di cui è stata valutata l'importanza, in genere si naviga attorno ad un livello assai vicino al "molto"[4]; tale livello tende tuttavia a calare dappertutto al momento di rilevarne la presenza all'interno della vita delle singole scuole, sebbene si rimanga comunque su giudizi quasi-ottimali, ossia che in genere vanno dall'"abbastanza" verso il "molto". Pertanto, si può dire che il quadro degli indicatori è stato globalmente confermato come importante e realizzato per cui di per sé non sarebbero necessari ulteriori approfondimenti. E comunque, per il bene stesso delle scuole, ci si può permettere di essere critici e anche esigenti, per cui pare opportuno analizzare ulteriormente l'andamento dei dati – sempre però in una prospettiva d'insieme positiva – per identificare con precisione punti di maggiore e di minore forza per poi intervenire.

2. Le valutazioni sull'importanza degli indicatori

La tav. 1 fornisce un *quadro riassuntivo* delle medie ponderate (M) relative alle valutazioni dell'importanza fornite da tutte le componenti coinvolte. Si è aggiunta una riga con le medie di ogni categoria e una colonna con le medie tra le componenti per ciascun indicatore ed è sulla loro base che è stato ordinato l'elenco. L'ultima colonna, dal titolo *range*, presenta lo scarto tra la media ponderata più elevata di ciascun item e quella più bassa.

Come si è ricordato alla fine della sezione precedente, le valutazioni si situano generalmente *al di sopra* dell'"abbastanza" e sono spostate verso il "molto". Più precisamente, le medie ponderate degli insegnanti si collocano fra 3,54 e 3,93, quelle dei genitori tra 3,35 e 3,90, quelle del personale non docente fra 3,65 e 3,93 e quelle dei testimoni privilegiati fra 3,53 e 3,96. Tutto ciò si riflette sulla media delle medie che è compresa tra 3,49 e 3,92.

Al fine di procedere a dei raggruppamenti che consentano un'analisi più accurata dei dati, si è pensato di assumere come punto di riferimento la *media ponderata di tutte le medie*, 3,76, e di utilizzarla per distribuire gli indicatori in categorie. I fattori di qualità che vengono percepiti come *importantissimi* da parte delle varie componenti sono stati identificati con quelli compresi tra 3,92 e 3,84; i fattori molto importanti verrebbero ad essere inclusi, secondo il nostro parere, fra 3,82 e 3,77; a loro volta quelli importanti si collocano fra 3,75 e 3,70, mentre quelli abbastanza importanti si situano fra 3,66 e 3,49.

Il gruppo dei fattori *importantissimi* si apre con l'affermazione della rilevanza della professionalità del personale della scuola che occupa il primo posto della classifica in tutti e quattro i campioni, a dimostrazione che il livello di importanza ottiene il loro consenso unanime. Al secondo posto si colloca il clima relazionale disteso e accogliente che consegue una valutazione molto convergente da tutte le componenti, come risulta anche dal *range*, cioè dallo scarto fra le media ponderata più elevata e quella più bassa che è di 0,06, cioè – a conferma di quanto appenda detto – inferiore alla media di tutti i *range* (0,11) (cfr. tav. 1). Successivamente si situano: la valorizzazione delle potenzialità degli studenti che è stata inserita solo nei questionari dei docenti e dei genitori e che sorprendentemente vede i genitori leggermente meno convinti degli insegnanti riguardo alla sua rilevanza; la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento, che manca nel questionario dei testimoni privilegiati ma è presente negli altri tre e che vede convergere in misura molto ele-

[4] Ricordiamo che ciascun intervistato aveva la possibilità di scegliere tra quattro livelli (per nulla importante/presente; poco importante/presente; abbastanza importante/presente; molto importante/presente). Le valutazioni sono state tradotte in una media ponderata, facendo corrispondere la scala a valori crescenti da 1 a 4.

vata le valutazioni di docenti, genitori e personale non docente; la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti che, inclusa solo nel questionario di insegnanti e genitori, trova questi ultimi un po' meno persuasi della rilevanza dell'indicatore, tano che lo scarto tra le medie si colloca sulla media (0,11); la condivisione dei valori educativi cristiani che, pur trovandosi nel gruppo dei fattori importantissimi, occupa l'ultimo posto, mentre in una scuola cattolica avrebbe dovuto essere situata al primo, e al cui riguardo stupisce anche che tale classifica dipenda dai genitori i quali risultano meno convinti della sua rilevanza, sebbene ufficialmente essi abbiamo sottoscritto i progetti educativi delle scuole che collocano i valori cristiani in prima posizione.

Tav. 1 – Scuole primarie Fidae – Giudizio di importanza
(docenti, genitori, personale non docente, testimoni privilegiati, anno 2010-11; in M)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	M	RANGE
Professionalità del personale della scuola	3,93	3,90	3,93	3,96	**3,92**	0,06
Clima relazionale disteso ed accogliente	3,89	3,83	3,89	3,88	**3,87**	0,06
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	3,91	3,82			**3,87**	0,09
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3,89	3,84	3,84		**3,86**	0,05
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3,90	3,79			**3,85**	0,11
Condivisione dei valori educativi cristiani	3,88	3,76	3,92	3,90	**3,84**	0,16
Ambiente di apprendimento adeguato	3,85	3,79	3,82	3,80	**3,82**	0,06
Integrazione delle diversità	3,89	3,72	3,89	3,77	**3,82**	0,17
Collaborazione tra il personale della scuola	3,86	3,77	3,81		**3,81**	0,09
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	3,83	3,77		3,86	**3,81**	0,09
Attenzione alle domande di senso degli alunni	3,83	3,73			**3,78**	0,10
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3,81	3,75	3,78	3,77	**3,78**	0,06
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3,83	3,65	3,91	3,80	**3,77**	0,26
Organizzazione efficiente dei servizi	3,77	3,71	3,82	3,72	**3,75**	0,11
Valorizzazione del merito del personale della scuola	3,72		3,78		**3,74**	0,06
Personalizzazione degli interventi educativi	3,81	3,61			**3,71**	0,20
Flessibilità organizzativa e didattica	3,71		3,69		**3,70**	0,02
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3,70		3,71		**3,70**	0,01
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	3,75	3,59	3,85		**3,70**	0,26
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3,75	3,57			**3,66**	0,18
Valutazione rigorosa degli alunni	3,64	3,67			**3,65**	0,03
Apertura della scuola al territorio	3,73	3,44	3,70	3,63	**3,61**	0,29
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3,60	3,52	3,65	3,60	**3,58**	0,13
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3,54	3,35	3,67	3,53	**3,49**	0,32
MEDIA	**3,79**	**3,69**	**3,80**	**3,77**	**3,76**	**0,11**

Legenda: M= Media Ponderata. La scala si articola in quattro livelli: 1 = Per nulla importante; 2 = Poco importante; 3 = Abbastanza importante; 4 = Molto importante.
Fonte: CSSC 2011

La categoria degli indicatori *molto importanti* vede al primo posto un ambiente di apprendimento adeguato che, proposto a tutte le componenti, trova i genitori leggermente meno persuasi della sua rilevanza rispetto agli altri protagonisti della vita scolastica; a pari merito si colloca l'integrazione delle diversità, la cui rilevanza si giustifica per l'avvento anche in Italia della società multiculturale, ma che si caratterizza per un *range* maggiore della media, 0,17, e che va attribuito fra le quattro componenti soprattutto ai genitori, tra cui probabilmente dovrebbe trovarsi una minoranza, anche se esigua, che vorrebbe una omogeneità culturale più elevata nel corpo studentesco. Si situano successivamente a pari merito la collaborazione tra il personale della scuola (proposta a tre

componenti con esclusione dei testimoni privilegiati) e la disponibilità all'ascolto delle esigenze di studenti e famiglie (tre componenti eccetto il personale non docente) e sorprende, soprattutto nel secondo caso, che siano propri i genitori ad abbassare leggermente la media. Segue l'attenzione alle domande di senso degli studenti che, proposta solo a docenti e genitori, trova questi ultimi – un po' con una certa meraviglia – leggermente meno caldi per la sua importanza; una media eguale consegue anche la chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola che trova molto consenzienti nella valutazione tutte e quattro le componenti. La disponibilità al miglioramento dell'organizzazione della scuola, proposta a insegnanti, genitori, personale non docente e testimoni privilegiati, vede un notevole scarto tra le medie, 0,26, soprattutto a causa dei genitori che sembrano leggermente meno interessati all'innovazione continua delle scuole.

Il gruppo degli indicatori *importanti* segnala al primo posto una organizzazione efficiente dei servizi e in questo caso le variazioni tra le M delle quattro componenti rimangono sul valore medio del *range*, 0,11, con i genitori che sono gli ultimi. Segue la valorizzazione del merito del personale della scuola su cui si esprimono in maniera sostanzialmente convergente solo gli insegnanti e il personale non docente. La personalizzazione degli interventi educativi probabilmente meritava una considerazione più elevata da parte di insegnanti e genitori (i soli a cui è stata proposta) in particolare dal lato dei secondi perché essa significa proprio tenere conto delle esigenze del proprio figlio; va aggiunto che è uno dei casi in cui lo scarto tra le medie è più elevato, 0,20. La flessibilità organizzativa e didattica trova molto consenzienti le due componenti di cui è stata richiesta la valutazione, insegnanti e personale non docente, e la stessa considerazione vale per la partecipazione ad attività di formazione in servizio. Lo scarto tra le medie diviene forte riguardo all'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi che vede il personale docente più convinto, i docenti mediamente e i genitori meno.

Sono indicatori *abbastanza* importanti per le due categorie degli insegnanti e dei genitori la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie e la valutazione rigorosa degli studenti, anche se con la grande differenza che sul primo i genitori a sorpresa sono meno persuasi della rilevanza e sul secondo lo sono leggermente di più dei docenti. Gli ultimi due fattori, il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola e il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale, trovano le quattro componenti d'accordo sulla collocazione agli ultimi posti della classifica dell'importanza: sorprende che la comunità educativa riceva una tale classificazione, mentre è scontata la posizione del rapporto con la Chiesa particolare che incontra problemi un po' dappertutto.

In *conclusione*, si può dire che, pur in un quadro di valutazioni particolarmente positive, le componenti del campione delle scuole della Fidae sembrano attribuire una certa maggiore rilevanza alle dimensioni professionale, educativo-didattica e organizzativa rispetto all'ispirazione religiosa; questa affermazione va intesa in riferimento a una classifica in cui la condivisione dei valori cristiani rientra nel gruppo degli indicatori importantissimi anche se all'ultimo posto. Stupisce anche che la personalizzazione degli interventi educativi, una strategia educativa molto sottolineata ultimamente, non abbia una collocazione più elevata nella classifica, come anche la comunità educativa non riceva un'attenzione più grande in una scuola cattolica. Va infine segnalata una maggiore omogeneità tra insegnanti, personale non docente e testimoni e la tendenza dei genitori ad essere un po' meno convinti della rilevanza della batteria degli indicatori sotto esame.

2. Le valutazioni della presenza degli indicatori nelle scuole del campione

Tav. 2 – Scuole primarie Fidae – Giudizio di presenza
(docenti, genitori, personale non docente, testimoni privilegiati, anno 2010-11; in M)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	M	RANGE
Condivisione dei valori educativi cristiani	3,66	3,78	3,75	3,78	**3,73**	0,12
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	3,72	3,63		3,80	**3,69**	0,17
Professionalità del personale della scuola	3,60	3,72	3,71	3,74	**3,67**	0,14
Ambiente di apprendimento adeguato	3,56	3,69	3,72	3,75	**3,65**	0,19

Integrazione delle diversità	3,52	3,60	3,64	3,68	**3,58**	0,16
Attenzione alle domande di senso degli alunni	3,60	3,55			**3,58**	0,05
Clima relazionale disteso ed accogliente	3,41	3,68	3,58	3,80	**3,57**	0,39
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	3,54	3,53	3,67		**3,56**	0,14
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3,45	3,62			**3,53**	0,17
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	3,53	3,52			**3,53**	0,01
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3,44	3,63	3,47		**3,52**	0,19
Collaborazione tra il personale della scuola	3,33	3,61	3,41		**3,46**	0,28
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3,39	3,40	3,65	3,67	**3,45**	0,28
Organizzazione efficiente dei servizi	3,33	3,51	3,54	3,59	**3,45**	0,26
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3,31	3,51	3,46	3,38	**3,41**	0,20
Valutazione rigorosa degli alunni	3,27	3,54			**3,40**	0,27
Personalizzazione degli interventi educativi	3,42	3,38			**3,40**	0,04
Flessibilità organizzativa e didattica	3,34		3,50		**3,38**	0,16
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3,20	3,47	3,30	3,45	**3,34**	0,27
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3,23	3,41	3,36	3,37	**3,33**	0,18
Apertura della scuola al territorio	3,17	3,27	3,44	3,36	**3,26**	0,27
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3,08	3,32			**3,20**	0,24
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3,12		3,27		**3,16**	0,15
Valorizzazione del merito del personale della scuola	2,93		3,27		**3,02**	0,34
MEDIA	**3,38**	**3,54**	**3,51**	**3,61**	**3,48**	**0,23**

Legenda: M= Media Ponderata. La scala si articola in quattro livelli: 1 = Per nulla presente; 2 = Poco presente; 3 = Abbastanza presente; 4 = Molto presente.
Fonte: CSSC 2011

La tav. 2 è stata costruita come la 1 con la differenza che in questo caso si analizzano i giudizi delle componenti circa l'*attuazione* degli stessi indicatori nel campione: più precisamente essa offre una sintesi delle medie ponderate relative alle valutazioni circa la presenza dei fattori di qualità nelle scuole coinvolte nel monitoraggio. Anche in questo caso si è aggiunta una riga con le medie di ogni categoria e una colonna con le medie tra le componenti per ciascun indicatore ed è sulla base di queste ultime che è stato ordinato l'elenco. In relazione alla media delle medie, 3,48, sono stati creati quattro gruppi: i fattori moltissimo presenti da 3,73 a 3,65, quelli molto presenti da 3,58 a 3,52, quelli presenti da 3,46 a 3,38 e quelli abbastanza presenti da 3,34 a 3,02. Infine, l'ultima colonna, dal titolo *range*, evidenzia lo scarto tra la media ponderata più elevata di ciascun item e quella più bassa.

Tra i fattori *moltissimo presenti* il primo posto è occupato dalla condivisione dei valori cristiana, per cui viene recuperata quella leggera sottovalutazione che avevamo visto nei giudizi sull'importanza; genitori, testimoni privilegiati e personale non docente concordano nel ritenerla molto attuata, mentre qualche perplessità in proposito viene espressa dagli insegnanti. Successivamente si classificano: la disponibilità all'ascolto delle esigenze degli studenti e delle famiglie (moltissimo presente per i testimoni privilegiati e docenti, un po' meno per i genitori); la professionalità del personale della scuola (sulla cui realizzazione concreta convergono testimoni privilegiati, genitori e personale non docente, mentre gli insegnanti appaiono un po' meno soddisfatti della attuazione); un ambiente di apprendimento adeguato che sostanzialmente ripropone l'andamento precedente).

Gli indicatori *molto presenti* vedono in prima posizione l'integrazione delle diversità e anche in questo caso sono i docenti i meno positivi. Si collocano in successione: l'attenzione alle domande di senso degli alunni (con docenti e genitori che concordano sostanzialmente sul giudizio circa la sua attuazione); il clima relazionale disteso ed accogliente (rispetto al quale si nota una certa

disomogeneità di giudizi, attestata anche dal *range*, 0,39, superiore alla media, 0,23, mentre lo scarto sulla sua presenza nelle scuole del campione va in decrescendo dai testimoni privilegiati, ai genitori, al personale non docente, ai docenti); l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi (con un divario non del tutto marginale riguardo all'attuazione che vede contrapposti da una parte il personale non docente più soddisfatto e dall'altra i docenti e i genitori meno); la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti (e sono questi a vederla un po' meno realizzata dei genitori); la valorizzazione delle potenzialità degli alunni (che trova docenti e genitori consenzienti sul giudizio di molto presente); la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento (con gli insegnanti e il personale non docente a ritenerla leggermente meno attuata nelle scuole rispetto ai genitori, più positivi).

Tra i fattori *presenti* troviamo anzitutto la collaborazione tra il personale della scuola, con i genitori che credono di più alla sua attuazione rispetto al personale non docente e soprattutto agli insegnanti. Si situano di seguito: la disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica (che vede in una certa misura contrapposti da una parte testimoni privilegiati e personale non docente, più soddisfatti della diffusione nelle scuole di tale atteggiamento, e dall'altra genitori e docenti leggermente meno convinti dell'attuazione nel campione); l'organizzazione efficiente dei servizi (con testimoni privilegiati, personale non docente e genitori consenzienti sul lato positivo in contrasto con gli insegnanti lievemente più critici); rapporto della scuola con la comunità ecclesiale che recupera posti in classifica rispetto all'importanza (con una qualche disomogeneità tra genitori e testimoni privilegiati più positivi da una parte e, dall'altra, insegnanti e testimoni privilegiati meno); la valutazione rigorosa degli studenti (che i genitori considerano attuata e gli insegnanti in misura inferiore); la personalizzazione degli interventi educativi con una media eguale all'indicatore precedente (che vede ritornare un'omogeneità sostanziale di percezioni tra insegnanti e genitori); la flessibilità organizzativa (con visione leggermente diversa tra insegnanti meno positivi e personale non docente più soddisfatto della situazione).

Gli indicatori *abbastanza presenti* comprendono al primo posto la chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno con una qualche contrapposizione tra genitori e testimoni privilegiati maggiormente convinti della sua attuazione e docenti e personale non docente in misura inferiore. Sul coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola si ricostruisce la convergenza tra genitori, testimoni e personale non docente, mentre gli insegnanti si allontanano un poco da tale valutazione; rimane il dato negativo che la comunità educativa occupa una delle posizioni più basse sia sull'importanza che sulla presenza. Seguono: l'apertura della scuola al territorio (che vede una certa contrapposizione tra personale non docente e testimoni privilegiati più convinti della presenza e genitori e non docenti meno); la partecipazione ad attività di formazione in servizio (con i docenti leggermente più critici dell'attuazione rispetto al personale non docente); la valorizzazione del merito del personale della scuola (valutazione proposta solo agli insegnanti e al personale non docente che sembra riflettere una insoddisfazione di natura quasi sindacale).

In *sintesi*, le valutazioni date sulla presenza degli indicatori risultano, anche se leggermente, inferiori a quelle sull'importanza e tale andamento era scontato. Unicamente per due fattori il giudizio sull'attuazione è più elevato, anche se di pochissimo: il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale e la condivisione dei valori educativi cristiani (cfr. tav. 3). Questo andamento relativo a soli fattori di natura ecclesiale della lista potrebbe essere interpretato nel senso che i genitori ritengono troppo presente la dimensione religiosa nella vita della scuola dei figli. Emerge anche che le valutazioni dei docenti tendono ad essere più negative di quelle dei genitori e dei testimoni privilegiati, a significare che condividendo quotidianamente la vita della scuola ne conoscono maggiormente le carenze, anche se l'immagine esterna rimane molto apprezzabile. È anche importante che la condivisione dei valori cristiani sia stata rivalutata sul piano concreto, mentre non è avvenuto lo stesso con la comunità educativa.

3. La differenza tra importanza e presenza

Passiamo al terzo momento della nostra analisi esaminando il divario tra le valutazioni sull'importanza e quelle sulla presenza, in modo da poter verificare la distanza tra scuola ideale e reale. La tav. 3 offre un *quadro riassuntivo* delle differenze tra le medie ponderate per ciascuna componente e per ogni indicatore. Anche in questo caso si è aggiunta una riga con le medie di ogni categoria e una colonna con le medie tra le componenti per ciascun indicatore ed è sulla base di queste ultime che è stato ordinato l'elenco.

L'ordine delle differenze deve essere interpretato in modo *inverso* rispetto alle altre classifiche, nel senso che quanto più lo scarto tra importanza e presenza è consistente, tanto più si evidenzia un problema e viceversa. Anche in questo caso, sulla base della media delle medie, 0,28, sono stati creati quattro gruppi: pochissima differenza si colloca tra 0,07 e 0,17, poca differenza tra 0,21 e 0,25, abbastanza differenza fra 0,30 e 0,36 e molta differenza tra 0,44 e 0,73. Infine, l'ultima colonna (*range*) presenta lo scarto tra le media ponderata più elevata di ciascuno item e quella più bassa.

La categoria *pochissima* differenza che corrisponde a un livello molto alto di attuazione dell'ideale di scuola cattolica vede ai primi due posti il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale e la condivisione dei valori educativi cristiani, un risultato che però può in qualche maniera fuorviare l'analisi a motivo del valore negativo assegnato dai genitori, per i quali l'attuazione va oltre le attese. Nella classifica si collocano successivamente: la disponibilità all'ascolto delle esigenze di studenti e famiglie che trova convergenti insegnanti e genitori; l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi che vede i genitori leggermente più positivi del personale docente e non docente; l'ambiente di apprendimento adeguato che evidenzia una minore soddisfazione dei docenti circa la corrispondenza tra importanza e presenza rispetto ai testimoni privilegiati, ai genitori e al personale non docente.

Il raggruppamento *poca differenza* colloca al primo posto l'attenzione alle domande di senso degli studenti che trova genitori e docenti d'accordo, mentre l'integrazione nella diversità mette in risalto una certa contrapposizione tra i genitori e i testimoni privilegiati più soddisfatti da una parte e, dall'altra, il personale docente e non docente meno. Gli indicatori successivi sono i seguenti: il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, che presenta una qualche disomogeneità al suo interno con i genitori più positivi, i docenti più critici e le altre componenti in posizione mediana; la professionalità del personale della scuola, che rivela un andamento simile al precedente indicatore; la valutazione rigorosa degli alunni, che vede una certa contrapposizione tra i genitori più soddisfatti delle corrispondenza tra ideale e reale e i docenti meno contenti della situazione.

Tav. 3 – Scuole primarie Fidae – Differenza importanza-presenza
(docenti, genitori, personale non docente, testimoni privilegiati, anno 2010-11; in M)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	M	RANGE
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	0,23	-0,16	0,21	0,15	**0,07**	0,39
Condivisione dei valori educativi cristiani	0,22	-0,02	0,17	0,12	**0,11**	0,24
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	0,11	0,14		0,06	**0,12**	0,08
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	0,21	0,06	0,18		**0,14**	0,15
Ambiente di apprendimento adeguato	0,29	0,10	0,10	0,05	**0,17**	0,24
Attenzione alle domande di senso degli alunni	0,23	0,18			**0,21**	0,05
Integrazione delle diversità	0,37	0,12	0,25	0,09	**0,23**	0,28
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	0,37	0,11	0,29	0,23	**0,25**	0,26
Professionalità del personale della scuola	0,33	0,18	0,23	0,24	**0,25**	0,15
Valutazione rigorosa degli alunni	0,37	0,13			**0,25**	0,24
Organizzazione efficiente dei servizi	0,44	0,20	0,28	0,13	**0,30**	0,31
Personalizzazione degli interventi educativi	0,39	0,23			**0,31**	0,16
Clima relazionale disteso ed accogliente	0,48	0,15	0,41	0,08	**0,31**	0,40

Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	0,45	0,17			**0,31**	0,28
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	0,44	0,25	0,26	0,13	**0,32**	0,31
Flessibilità organizzativa e didattica	0,37		0,19		**0,32**	0,18
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	0,45	0,21	0,37		**0,34**	0,24
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	0,38	0,30			**0,34**	0,08
Apertura della scuola al territorio	0,56	0,17	0,26	0,27	**0,34**	0,39
Collaborazione tra il personale della scuola	0,53	0,16	0,40		**0,36**	0,37
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	0,61	0,28	0,48	0,32	**0,44**	0,33
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	0,63	0,25			**0,44**	0,38
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	0,58		0,44		**0,54**	0,14
Valorizzazione del merito del personale della scuola	0,81		0,51		**0,73**	0,30
MEDIA	**0,41**	**0,15**	**0,30**	**0,16**	**0,28**	**0,26**

Legenda: M= Media Ponderata.
Fonte: CSSC 2011

Abbastanza differenza si riscontra con il valore più basso dello scarto a proposito della organizzazione efficiente dei servizi, ma il problema è avvertito maggiormente dai docenti e meno dai testimoni privilegiati e dai genitori, con il personale non docente che tende ad occupare una posizione mediana. Gli altri indicatori sono disposti in un crescendo di differenza. La personalizzazione degli interventi educativi vede i docenti molto più critici dei genitori, come anche la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti. Il clima relazionale disteso ed accogliente divide in un certo senso le componenti in due nel senso che il personale docente e non docente è più problematico e i testimoni privilegiati e i genitori risultano più positivi. La disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica trova i docenti più scettici delle altre tre componenti. Riguardo alla flessibilità organizzativa e didattica gli insegnanti sono leggermente più problematici del personale non docente. Quanto alla presenza nella scuola di regole condivise di comportamento, il personale docente e non docente è più critico e i genitori risultano più positivi. Seguono con la stessa media la valorizzazione delle potenzialità degli studenti (che trova docenti e genitori sostanzialmente convergenti) e la collaborazione tra il personale della scuola (che vede più critico il personale docente e non docente e meno i genitori).

Il raggruppamento *molta differenza* comprende in un crescendo delle differenze: la chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola (con i docenti più problematici, i genitori e i testimoni privilegiati meno e il personale non docente in una posizione tendenzialmente mediana); la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie (con i docenti più negativi del doppio rispetto ai genitori); la partecipazione ad attività di formazione in servizio e la valorizzazione del merito del personale della scuola (che registrano lo scontento del personale per lo iato tra ideale e reale).

In *conclusione*, i risultati relativi alla differenza tra importanza e presenza sembrano rivalutare la dimensione dell'ispirazione cristiana (almeno riguardo alla attenzione alle domande di senso degli alunni) e quella comunitaria, confermando l'attenzione alla dimensione interculturale, alla professionalità del personale, in particolare del personale direttivo, e i processi didattici come ambiente di apprendimento e rigore della valutazione. Le variazioni di giudizio tra le componenti sono maggiori che riguardo alle altre due prospettive, in particolare tra il personale docente e non docente da una parte, che evidenzia divari maggiori, e dall'altra i genitori e i testimoni privilegiati che appaiono più soddisfatti della corrispondenza tra ideale e reale.

4. Un tentativo di sintesi

Come si è già richiamato all'inizio, le percezioni che le varie componenti hanno delle scuole primarie della Fidae manifestano nell'insieme un livello *soddisfacente* di apprezzamento. Le valuta-

zioni dell'importanza e della presenza si possono considerare complessivamente buone e il divario tra l'ideale e il reale è di solito contenuto. I giudizi più positivi provengono dai genitori, come anche dai testimoni privilegiati, mentre il personale, soprattutto docente, appare più critico, ma non di molto. Anche se il quadro complessivo è globalmente gratificante, per il miglioramento delle scuole cattoliche è tuttavia opportuno evidenziare alcuni segnali di una relativa problematicità.

Pertanto i 24 indicatori del monitoraggio sono stati articolati in *tre gruppi*: il primo (A) si riferisce a contenuti direttamente *religiosi* e ne comprende quattro; il secondo (B) si pone nell'ambito di una sensibilità *educativa* cristiana e ne include 7; il terzo (C) esprime la qualità della *scuola* in genere, anche statale, e ne abbraccia 13. Il quadro presentato nella tav. 4 li elenca in base ai tre parametri di base, importanza, presenza e differenza tra i due, e la classifica interna a ciascun parametro è stata costruita sui valori della media ponderata delle medie. Per rendere più immediatamente visibile la collocazione dei diversi fattori, quelli di carattere religioso sono su fondo grigio scuro, quelli di carattere educativo su fondo grigio chiaro, quelli genericamente scolastici su fondo bianco.

Passando a un esame dei *risultati*, gli indicatori direttamente cristiani (A) occupano una posizione medio-alta nell'importanza, tranne che il rapporto della scuola con la comunità cristiana, la cui collocazione dovrebbe essere in principio molto più alta, ma non possiamo ignorare la storia dei rapporti tra scuole cattoliche e Chiese particolare che si caratterizza, come dicono i recenti Orientamenti Pastorali dell'episcopato per varie "forme di estraneità o di indifferenza"[5]; nella presenza la collocazione è senz'altro medio-alta e nella differenza appare di vertice. Il secondo gruppo che esprime una sensibilità educativa cristiana si sistema a un livello medio-alto sui tre parametri e il terzo degli indicatori scolastici tende a occupare posizioni medio-basse.

Tav. 4 – Scuole primarie Fidae – Classifica sinottica dei fattori di qualità
(docenti, genitori, personale non docente, testimoni privilegiati, anno 2010-11; in M)

Importanza	Presenza	Differenza
C) Professionalità del personale della scuola	A) Condivisione dei valori educativi cristiani	A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale
B) Clima relazionale disteso ed accogliente	B) Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	A) Condivisione dei valori educativi cristiani
B) Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	C) Professionalità del personale della scuola	B) Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie
C) Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	C) Ambiente di apprendimento adeguato	B) Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi
A) Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	C) Integrazione delle diversità	C) Ambiente di apprendimento adeguato
A) Condivisione dei valori educativi cristiani	A) Attenzione alle domande di senso degli alunni	A) Attenzione alle domande di senso degli alunni
C) Ambiente di apprendimento adeguato	B) Clima relazionale disteso ed accogliente	C) Integrazione delle diversità
C) Integrazione delle diversità	B) Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola
C) Collaborazione tra il personale della scuola	A) Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	C) Professionalità del personale della scuola
B) Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	B) Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	C) Valutazione rigorosa degli alunni
A) Attenzione alle domande di senso degli alunni	C) Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	C) Organizzazione efficiente dei servizi

[5] Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla vita buona del Vangelo*. Orientamenti pastorali dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020, EDB, Bologna 2010, n. 48.

C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	C) Collaborazione tra il personale della scuola	B) Personalizzazione degli interventi educativi
C) Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	C) Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	B) Clima relazionale disteso ed accogliente
C) Organizzazione efficiente dei servizi	C) Organizzazione efficiente dei servizi	A) Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti
C) Valorizzazione del merito del personale della scuola	A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	C) Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica
B) Personalizzazione degli interventi educativi	C) Valutazione rigorosa degli alunni	C) Flessibilità organizzativa e didattica
C) Flessibilità organizzativa e didattica	B) Personalizzazione degli interventi educativi	C) Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento
C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio	C) Flessibilità organizzativa e didattica	B) Valorizzazione delle potenzialità degli alunni
B) Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	C) Apertura della scuola al territorio
B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	C) Collaborazione tra il personale della scuola
C) Valutazione rigorosa degli alunni	C) Apertura della scuola al territorio	C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola
C) Apertura della scuola al territorio	B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie
B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio	C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio
A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	C) Valorizzazione del merito del personale della scuola	C) Valorizzazione del merito del personale della scuola

Fonte: CSSC 2011

Certamente stupisce che nella classifica per importanza la *condivisione dei valori cristiana*, pur occupando un posto elevato, tuttavia venga dopo cinque indicatori direttamente scolastici o che al massimo esprimono solo una sensibilità educativa cristianamente ispirata. In proposito, non dobbiamo però dimenticare che la scuola cattolica non può essere scuola cattolica se non è al tempo stesso autenticamente scuola. In ogni caso, sarà opportuno prevedere interventi mirati per rafforzare la convinzione dell'importanza della dimensione esplicitamente cristiana tra le componenti della scuola cattolica, soprattutto tra i genitori. Un'azione simile dovrà essere prevista anche per elevare la rilevanza di indicatori non direttamente cristiani, ma educativamente significativi come l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi, la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie, l'apertura della scuola al territorio, il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola.

Senza entrare troppo nei particolari, vale tuttavia la pena sottolineare che la professionalità del personale della scuola, il clima relazionale disteso ed accogliente, la valorizzazione delle potenzialità degli alunni, la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento, la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti sono i fattori più apprezzati, ma la loro attuazione si situa a livello *medio-basso*. Ecco, certamente un altro ambito di interventi da prevedere se le scuole primarie della Fidae intendono seriamente prendere in considerazione le attese delle loro componenti.

Capitolo quinto

Le scuole secondarie di primo grado: i questionari di percezione

GUGLIELMO MALIZIA – VITTORIO PIERONI

All'interno del disegno più ampio del monitoraggio realizzato su tutti gli ordini e gradi delle scuole Fidae, vengono qui esaminati nelle linee principali i dati della somministrazione – agli insegnanti, ai genitori, agli studenti, al personale non docente e ai testimoni privilegiati delle secondarie di primo grado – del questionario finalizzato a raccogliere le percezioni e le attese degli attori appena richiamati, relative agli aspetti più rilevanti che qualificano il servizio scolastico di una scuola cattolica. Ricordiamo che si tratta di una *indagine pilota sperimentale* su un campione qualitativo che si è dichiarato disponibile ad essere investigato, ma che non è rappresentativo, anche se abbastanza proporzionato rispetto all'universo riguardo alla distribuzione delle scuole: comunque, esso fornirà indicazioni significative allo scopo di cogliere alcune macro-tendenze delle scuole Fidae e soprattutto per preparare i prossimi monitoraggi triennali su basi che consentiranno una generalizzazione più sicura. L'analisi che segue è distribuita in quattro sezioni: si inizia con i dati informativi sugli intervistati, segue l'esame delle risposte riferite all'importanza degli indicatori di qualità, di quelle riguardanti la loro presenza nelle scuole primarie della Fidae e del divario tra i due tipi di dati, per terminare con una breve conclusione.

1. Dati anagrafici degli intervistati

Gli insegnanti e i genitori intervistati ammontano a 371 e a 265 e formano i due gruppi più numerosi. Quanto ai docenti si può senz'altro affermare che il campione comprende sostanzialmente tutte le persone che insegnano nelle 32 scuole secondarie di 1° grado che hanno preso parte al monitoraggio per cui le risposte ai questionari di percezioni dovrebbero *rappresentare* grosso modo le opinioni dei docenti del campione. I genitori inchiestati sono stati estratti con metodo sistematico dalle liste di ogni scuola per cui i soggetti intervistati dovrebbero anch'essi essere rappresentativi del campione: naturalmente ci fidiamo che i/le presidi abbiano provveduto alla loro scelta in base alle procedure che avevamo raccomandato. Gli studenti a loro volta sono 137 e ci si è limitati a quelli iscritti alla terza media; la metodologia per la loro scelta è stata la medesima di quella adottata per i genitori per cui le conclusioni sulla rappresentatività possono essere le medesime, con riferimento, però, soltanto agli alunni del terzo anno della secondaria di 1° grado, sempre delle scuole del campione. Il personale non docente comprende 105 soggetti e la loro condizione dal punto di vista che qui interessa è simile a quella degli insegnanti poiché si era domandato di rispondere nella globalità delle persone in servizio. Da ultimo, i testimoni privilegiati assommano a 83 e il campione ovviamente è di natura qualitativa: di fatto si tratta di quasi tre soggetti per scuola (2,6), una media del tutto soddisfacente anche perché, come risulterà evidente dal loro ruolo, sono stati selezionati fra persone competenti che potevano vantare una esperienza diretta degli istituti del campione.

Passando ad elementi più di dettaglio, il corpo *docente* della secondaria di 1° grado coinvolto nell'indagine è composto complessivamente da 371 soggetti, pari al 4.5% del totale dei docenti delle secondarie paritarie cattoliche di 1° grado che nel 2010-11 è stimato in 8.258[1], percentuale che

[1] Cfr. G. Malizia – V. Pieroni, *Le scuole secondarie di primo grado (a.s. 2010-11)*, in Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *L'impegno delle Chiese locali. Scuola Cattolica in Italia. Tredicesimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 315-24.

possiede una sua rilevanza almeno per assicurare la validità di un monitoraggio pilota; di essi il 60% circa (57.4%) risiedono nel Nord, un quarto quasi (23.7%) al Centro e meno di un quinto (18.9%) al Sud. Nella distribuzione per la variabile di genere si rileva un rapporto di 70 a 30, tra il personale femminile (69.3%) e maschile (30.2%)[2]. L'età caratterizza questo gruppo per essere ancora relativamente giovane: l'80% circa (79,5%) si situa al di sotto dei 50 anni (di cui il 38.8% fino a 35 e il 40,7% fra 36 e 50) e solo il 20.5% si colloca in una coorte più anziana. Una quota altrettanto consistente è costituita da personale laico (84.9%) mentre quello religioso supera di poco il 10% (12.1%). Un andamento simile sul piano quantitativo si rileva in merito al titolo di studio: il 90% quasi (88.7%) è in possesso della laurea; la quota residua si divide in parti uguali tra chi ha un titolo di scuola superiore (5.1%) e chi un altro titolo (5.4%). Quanto agli anni di servizio nella scuola attuale, il 44.5% dichiara una presenza fra 1 e 3 anni, un segno del *turn-over* consistente che ha raggiunto negli ultimi anni la scuola cattolica per la concorrenza "sleale" dello Stato, mentre un terzo quasi (32.1%) si pone tra 4 e 10 anni e appena il 23.5% supera questa quota e costituisce lo zoccolo duro dei docenti che possono vantare una continuità d'esperienza nella stessa scuola.

Come si è già richiamato sopra, sono stati coinvolti nel monitoraggio anche 265 *genitori*, di cui il 60% circa (58.9%) nell'Italia Settentrionale, un quinto quasi (23.4%) al Centro e meno di un quinto nel Meridione (17.7%). Come normalmente avviene in questi casi, le madri superano i padri in rapporto di due a uno (67.9 contro 31.7%). Nella distribuzione per fasce d'età si riscontra una certa proporzione tra chi ha più e chi meno 45 anni (46.8 e 50.2%, rispettivamente) e tra i secondi il 12.5% si colloca al di sotto dei 40. Dal titolo di studio si evince che si tratta di genitori dotati di un buon livello di istruzione: il 50.6% diplomati e un altro 34.3% laureati, mentre solo il 10.2% dichiara una licenza media e chi ha concluso appena le elementari costituisce una percentuale marginale, il 3%. Un ulteriore dato di rilievo viene dal costatare che il 40% quasi (38.1%) *conosce la scuola attuale* da oltre 6 anni e il 15.8% da 4 a 6, a significare che vi ha mandato più di un figlio e/o che vi ha iscritto il figlio prima che frequentasse la secondaria di 1° grado; il 46%, invece, è entrato in contatto solo tra 1 e 3 anni.

Nelle scuole campionate sono stati intervistati anche 137 *studenti* del terzo anno della secondaria di 1° grado, di cui la metà al Nord (52.6%), il 30% (29.9%) al Centro e meno di un quinto al sud (17.5%). Si tratta di maschi e femmine con prevalenza delle seconde (46.7% e 53.3%, rispettivamente), a loro volta suddivisi tra un 59.9%% che ha 12-13 anni e un 40.1% che ne ha compiuti 14 o più. Appena uno su cinque frequenta questa scuola da 1 o 2 anni (18.2%); tutti gli altri si dividono in parti uguali tra chi è iscritto da almeno 3 anni (40.9%) e chi supera questa quota (39.4%) per cui si può concludere che la loro conoscenza diretta della scuola che frequentano è più che soddisfacente.

Il personale *non docente* impiegato nelle scuole coinvolte nell'indagine assomma complessivamente a 105, pari al 2.9% dell'universo delle secondarie paritarie cattoliche di 1° grado che è stimato in 3.650 soggetti[3], una percentuale che è al limite della validità per un progetto pilota. Di essi tre su quattro vivono al Nord (74.3%), 16.2% al Centro e il 9.5% al Sud. Il campione si caratterizza per una preponderante componente femminile (81.6%), mentre i maschi non arrivano al 20% (18.1%). I due terzi circa (64.8%) hanno un'età non superiore ai 50 anni (26.7% fino a 40 e 38,1% tra 41 e 50), mentre oltre i 50 si situa intorno al 30% (31.4%). I laici sono la grande maggioranza (82.9%) e i religiosi non arrivano a un quinto (15.2%). Quanto al titolo di studio, il 36.1% è in possesso della sola licenza media, il 42.9% del diploma della secondaria superiore e il 13.3% è laureato; del tutto marginale la percentuale che può contare solo su una licenza elementare (4.8%). Più della metà (51.5%) è in servizio nella scuola attuale da almeno 6 anni (22.9% da 6 a 10 e 28.6% da oltre 10) e oltre un quarto (26.7%) si colloca da 1 a 5, mentre non ha risposto in merito il rimanente 21.9%; pertanto si può affermare che la continuità nella medesima scuola sembra buona. Così pure si rileva una divisio *secondarie di primo grado (a.s. 2010-11)*, ne abbastanza proporzionata tra chi

[2] Lo 0.5% non ha risposto. Avvertiamo che quanto manca, nella presentazione dei dati anagrafici, per raggiungere il 100% va attribuito alle non risposte.
[3] Cfr. G. Malizia – V. Pieroni, *Le scuole secondarie di primo grado (a.s. 2010-11), o.c.*

adempie ruoli di cucina (10.5%), pulizia (26.7%) e sorveglianza (17.1%), il 53.3% nel totale, e chi invece si trova negli uffici (44.8%).

I *testimoni privilegiati* intervistati assommano in tutto a 83, di cui poco più della metà nell'Italia Settentrionale (55.4%), un quinto circa (18.1%) al Centro e oltre un quarto (26.5%) al Meridione. Nella ripartizione per variabile di genere una netta maggioranza è composta da maschi (69.9%), mentre le femmine sono il 30.1%. Più della metà supera i 50 anni (54.2%) e la quota residua si distribuisce fra il 30.1% tra 41 e 50 e poco più del 10% (13.3%) fino a 40. Questo gruppo è composto per oltre il 30% (31.3%) da parroci: seguono per un quinto circa (18.1%) i dipendenti delle scuole statali, per il 12% gli amministratori locali, per meno del 10% i referenti di associazioni (8.4%) e responsabili degli uffici scuola delle diocesi (6%); inoltre, un gruppo consistente dichiara ruoli vari (26.5%). Resta comunque un dato decisamente positivo che il 61.1% conosce la scuola attuale da oltre 15 anni e il 31.3% si attesta nelle vicinanze (tra 6 e 15 anni), mentre solo il 4.8% si colloca tra 1 e 5 anni. Grazie soprattutto a quest'ultimo dato e alla tipologia dei ruoli svolti si ottengono sufficienti garanzie circa l'attendibilità dei giudizi espressi.

Il quadro complessivo dei risultati ottenuti con il monitoraggio ci restituisce un'immagine delle scuole *più che positiva*: nella grande maggioranza dei casi, i giudizi sull'importanza si collocano attorno ad una posizione più vicina al "molto" che all'"abbastanza"[4]; tale livello tende tuttavia a scendere pressoché dappertutto quando si passa a rilevare la presenza degli indicatori nelle singole scuole, sebbene si resti comunque su valutazioni che si situano sempre tra il "molto" e l'"abbastanza" anche se spesso più prossime all'"abbastanza". Comunque, va riconosciuto che i giudizi sono leggermente inferiori a quelli della scuole primarie.

Nonostante ciò, si può ripetere che il quadro degli indicatori è stato globalmente *confermato* come importante e realizzato per cui di per sé non sarebbero necessarie ulteriori analisi. E comunque, ai fini di rendere un migliore servizio alle scuole, sembra del tutto conveniente approfondire l'esame dell'andamento dei dati – sempre però in una prospettiva d'insieme positiva – per identificare più chiaramente aspetti validi e punti di debolezza su cui intervenire, in modo da elevare ancora di più la qualità educativa delle scuole.

2. Le valutazioni sull'importanza degli indicatori

Nella tav. 1 viene offerta una *sinossi* delle medie ponderate (M) che riguardano i giudizi sull'importanza dei fattori di qualità espresse dagli insegnanti, dai genitori, dagli studenti, dal personale non docente e dai testimoni privilegiati. Si è aggiunta una riga con le medie di ciascuna componente e una colonna con le medie tra le componenti per ogni indicatore e l'elenco è stato strutturato in relazione alla seconda categoria di medie. L'ultima colonna dal titolo R (*range*) fornisce il divario tra le media ponderata più elevata di ciascun indicatore e quella più bassa.

Come si è ricordato alla fine della sezione precedente, le valutazioni si situano generalmente tra il "molto" e l'"abbastanza", ma spostate *verso il* "molto". Più precisamente, le medie ponderate degli insegnanti si collocano fra 3,42 e 3,92, quelle dei genitori tra 3,34 e 3,91, quelle degli studenti tra 3,24 e 3,78, quelle del personale non docente fra 3,54 e 3,91 e quelle dei testimoni privilegiati fra 3,24 e 3,78. Tutto ciò si riflette sulla media delle medie che è compresa tra 3,39 e 3,89.

Al fine di costruire delle categorie che permettano un esame più accurato dei risultati, si è pensato di prendere come punto di riferimento la *media ponderata di tutte le medie*, 3,68, e di utilizzarla per articolare gli indicatori in gruppi. I fattori di qualità che sono stati considerati come *importantissimi* dai differenti protagonisti del monitoraggio sono stati identificati con quelli inclusi tra 3,89 e 3,84; i fattori molto importanti sarebbero compresi, secondo il nostro parere, fra 3,78 e 3,71; a loro volta quelli importanti si situano fra 3,66 e 3,59, mentre quelli abbastanza importanti si collocano fra 3,56 e 3,39.

---

[4] Ricordiamo che ciascun intervistato aveva la possibilità di scegliere tra quattro livelli (per nulla importante/presente; poco importante/presente; abbastanza importante/presente; molto importante/presente). Le valutazioni sono state tradotte in una media ponderata, facendo corrispondere la scala a valori crescenti da 1 a 4.

Tav. 1 – Scuole secondarie di 1° grado della Fidae – Giudizio di importanza
(docenti, genitori, personale non docente, testimoni privilegiati, studenti, anno 2010-11; in M)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	ST.	M	R
Professionalità del personale della scuola	3,92	3,91	3,91	3,90	3,78	**3,89**	0,14
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3,90	3,91	3,82		3,66	**3,86**	0,25
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	3,87	3,84			3,74	**3,84**	0,13
Clima relazionale disteso ed accogliente	3,87	3,83	3,88	3,83	3,66	**3,83**	0,22
Integrazione delle diversità	3,83	3,79	3,80	3,71	3,68	**3,78**	0,15
Collaborazione tra il personale della scuola	3,85	3,72	3,83		3,58	**3,77**	0,27
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3,79	3,80	3,84	3,82	3,50	**3,76**	0,34
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	3,77	3,74		3,77	3,68	**3,75**	0,09
Condivisione dei valori educativi cristiani	3,81	3,75	3,86	3,90	3,35	**3,74**	0,55
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3,86	3,71			3,46	**3,74**	0,40
Attenzione alle domande di senso degli alunni	3,76	3,71			3,65	**3,72**	0,11
Ambiente di apprendimento adeguato	3,73	3,70	3,73	3,78	3,59	**3,71**	0,19
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	3,71	3,69	3,73		3,44	**3,66**	0,29
Organizzazione efficiente dei servizi	3,66	3,65	3,81	3,69	3,57	**3,66**	0,24
Valorizzazione del merito del personale della scuola	3,64		3,69			**3,65**	0,05
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3,68	3,60	3,84	3,78	3,43	**3,65**	0,41
Personalizzazione degli interventi educativi	3,74	3,53			3,31	**3,59**	0,43
Flessibilità organizzativa e didattica	3,62		3,69		3,44	**3,59**	0,25
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3,69	3,56			3,22	**3,56**	0,47
Valutazione rigorosa degli alunni	3,59	3,59			3,43	**3,56**	0,16
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3,53		3,61			**3,55**	0,08
Apertura della scuola al territorio	3,64	3,39	3,58	3,67	3,32	**3,52**	0,35
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3,54	3,46	3,62	3,48	3,34	**3,49**	0,28
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3,42	3,34	3,54	3,47	3,24	**3,39**	0,30
MEDIA	**3,73**	**3,68**	**3,75**	**3,73**	**3,50**	**3,68**	**0,25**

Legenda: M= Media Ponderata; R = Range (differenza tra valore massimo e minimo di M). La scala si articola in quattro livelli: 1 = Per nulla importante; 2 = Poco importante; 3 = Abbastanza importante; 4 = Molto importante.
Fonte: CSSC 2011

La categoria degli indicatori *importantissimi* pone al vertice la professionalità del personale della scuola che occupa il primo posto della classifica in tutti e cinque i campioni, anche se gli studenti si dimostrano un po' meno convinti della sua rilevanza. Successivamente si situano: la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento, che trova il personale non docente e soprattutto gli allievi non così persuasi dell'importanza come gli insegnanti e i genitori; la valorizzazione delle potenzialità degli alunni, che vede una certa diversità di giudizio tra, da una parte, i docenti e i genitori più convinti e dall'altra – a sorpresa, essendo loro i diretti destinatari del fattore in questione – gli studenti che esprimono una valutazione un po' più bassa; il clima relazionale disteso e accogliente, che riscuote l'apprezzamento unanime del personale docente e non, dei genitori e dei testimoni privilegiati, mentre gli studenti appaiono meno caldi sulla sua rilevanza.

Il raggruppamento degli indicatori *molto importanti* presenta al primo posto l'integrazione delle diversità la cui rilevanza si spiega tra l'altro per l'avvento anche nel nostro Paese della società multiculturale; in questo caso si nota un certo scarto fra, da una parte, il personale docente e non

docente e i genitori più d'accordo con la significatività dell'indicatore e, dall'altra, i testimoni privilegiati e gli studenti che lo si dimostrano in misura leggermente inferiore. La classifica comprende questi altri fattori: la collaborazione tra il personale della scuola, che vede schierati da un lato il personale docente e non docente maggiormente convinto della rilevanza e dall'altro gli studenti leggermente più negativi, mentre i genitori tendono a collocarsi in una posizione intermedia; la chiarezza nelle comunicazioni all'interno e all'esterno della scuola, con il personale docente e non docente, i testimoni privilegiati e i genitori più d'accordo sulla importanza e gli studenti in misura inferiore; la disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie, che trova il consenso grosso modo unanime di tutte le componenti; la condivisione dei valori educativi cristiani, su cui si registra una certa spaccatura – attestata dal *range* che è uno dei più consistenti, 0,55 – tra i testimoni privilegiati, il personale docente e non docente e i genitori da una parte, molto convinti della importanza, e dall'altra gli studenti meno d'accordo sulla rilevanza; la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti, la cui media è pari alla precedente e che trova ai poli opposti docenti e studenti con i genitori in posizione intermedia; l'attenzione alle domande di senso degli alunni, che recupera l'unanimità tra i gruppi interessati; l'ambiente adeguato di apprendimento, che registra una posizione degli studenti leggermente divaricata in negativo rispetto alle altre componenti.

Il gruppo degli indicatori *importanti* segnala al vertice l'azione del preside specificamente mirata a compiti educativi, sostenuta dal personale docente e non docente e dai genitori, ma in misura inferiore da parte degli allievi. La lista comprende anche altri indicatori come: l'organizzazione efficiente dei servizi, che vede un divario tra, da una parte, il personale non docente più persuaso della rilevanza e, dall'altra, il resto delle componenti, compresi gli studenti, meno caldi per questo fattore; la valorizzazione del merito del personale della scuola, che vede un consenso pieno tra insegnanti e personale non docente; la disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica che assiste a una tripartizione tra personale non docente e testimoni privilegiati più d'accordo sulla significatività, gli allievi in misura più bassa e gli insegnanti e i genitori in posizione intermedia; la personalizzazione degli interventi educativi, che vede più persuasi i docenti, meno gli studenti (con sorpresa perché è una strategia che può facilitare il loro apprendimento), e i genitori tendenzialmente in una collocazione intermedia; la flessibilità organizzativa e didattica, con una media eguale alla precedente e che trova appaiati personale docente e non docente e un po' più negativi gli alunni.

Tra gli indicatori *abbastanza importanti* si riscontrano anzitutto a pari merito: la condivisione della proposta formativa da parte della famiglia, che trova con una certa meraviglia genitori e soprattutto studenti meno d'accordo sull'importanza e i docenti molto più convinti; la valutazione rigorosa degli studenti, che vede una coincidenza nelle medie tra insegnanti e genitori, mentre gli allievi risultano un po' meno persuasi. Successivamente si collocano: la partecipazione ad attività di formazione in servizio, rispetto alla quale si riscontra un accordo elevato tra personale docente e non docente; l'apertura della scuola al territorio, nel cui confronto si nota un certo divario tra testimoni privilegiati e personale docente e non docente più attenti alla sua rilevanza da una parte e, dall'altra, genitori e studenti meno interessati; il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, che fa emergere tre raggruppamenti, personale docente e non docente più convinto della sua importanza, studenti meno, e genitori in posizione intermedia, mentre stupisce che in scuole cattoliche la comunità educativa riceva una collocazione così bassa: il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale che si caratterizza anch'esso per una tripartizione tra personale docente e non docente e testimoni privilegiati più persuasi della significatività dell'indicatore, studenti in misura inferiore, e genitori in posizione intermedia, mentre è scontata la posizione all'ultimo posto del rapporto con la Chiesa particolare che trova generalmente difficoltà più o meno grandi nel concreto.

In *conclusione*, la mancata collocazione della condivisione dei valori cristiani tra gli indicatori importantissimi, anche se poi si ritrova tra quelli molto importanti, rinvia ad interventi mirati per riorganizzare le priorità nelle percezioni delle componenti. Più in generale questo vale per tutta l'area dell'ispirazione cristiana come per esempio l'attenzione ai problemi di senso degli studenti e il rapporto della scuola con la comunità cristiana sebbene su questo fattore pesi una tradizione sfavorevole. Una valutazione più adeguata si riscontra riguardo alle dimensioni professionale, educati-

vo-didattica e organizzativa; al tempo stesso vanno segnalate alcune anomalie da correggere come il relativo minor peso attribuito alla personalizzazione degli interventi educativi, alla condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie, all'apertura della scuola al territorio e al coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, che sono strategie oggi particolarmente sottolineate. In ogni caso, non si deve dimenticare che queste considerazioni si pongono all'interno di un quadro di valutazione particolarmente positivo. Va infine evidenziata una omogeneità di valutazioni più elevata tra insegnanti, personale non docente, testimoni e genitori rispetto alla tendenza degli studenti ad essere un po' meno convinti della importanza della lista degli indicatori.

2. Le valutazioni della presenza degli indicatori nelle scuole del campione

La tav. 2 è stata redatta sulla falsariga della 1 con l'unica diversità che nella 2 si esaminano le valutazione delle componenti circa la *presenza* degli stessi fattori di qualità nelle scuole. Anche in questo caso è aggiunta una riga con le medie di ogni categoria e una colonna con le medie tra le componenti per ciascun indicatore e queste ultime sono state utilizzate per classificare i vari fattori. In riferimento alla media delle medie, 3,41, sono stati previsti quattro gruppi: i fattori moltissimo presenti da 3,65 a 3,54, quelli molto presenti da 3,51 a 3,41, quelli presenti da 3,40 a 3,29 e quelli abbastanza presenti da 3,26 a 2,94. Inoltre, l'ultima colonna dal titolo R (*range*) mostra il divario tra le media ponderata più alta di ciascuno indicatore e quella più bassa.

Tav. 2 – Scuole secondarie di 1° grado della Fidae – Giudizio di presenza
(docenti, genitori, personale non docente, testimoni privilegiati, studenti; anno 2010-11; in M)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	ST.	M	R
Condivisione dei valori educativi cristiani	3,59	3,66	3,72	3,77	3,64	**3,65**	0,18
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	3,73	3,60		3,58	3,50	**3,64**	0,23
Professionalità del personale della scuola	3,60	3,65	3,56	3,59	3,57	**3,60**	0,09
Ambiente di apprendimento adeguato	3,49	3,64	3,53	3,62	3,50	**3,55**	0,15
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	3,53	3,64	3,63		3,34	**3,55**	0,30
Integrazione delle diversità	3,49	3,61	3,62	3,57	3,47	**3,54**	0,15
Clima relazionale disteso ed accogliente	3,46	3,68	3,43	3,69	3,47	**3,54**	0,26
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3,42	3,65	3,38		3,60	**3,51**	0,27
Attenzione alle domande di senso degli alunni	3,54	3,44			3,23	**3,45**	0,31
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	3,46	3,45			3,25	**3,42**	0,21
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3,39	3,51			3,26	**3,41**	0,25
Collaborazione tra il personale della scuola	3,34	3,61	3,23		3,31	**3,40**	0,38
Organizzazione efficiente dei servizi	3,26	3,54	3,38	3,55	3,31	**3,38**	0,29
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3,37	3,35	3,51	3,65	3,21	**3,38**	0,44
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3,19	3,43	3,36	3,41	3,51	**3,34**	0,32
Valutazione rigorosa degli alunni	3,31	3,47			3,14	**3,33**	0,33
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3,18	3,49	3,22	3,49	3,34	**3,32**	0,31
Personalizzazione degli interventi educativi	3,29	3,36			3,18	**3,29**	0,18
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3,19	3,35	3,22	3,30	3,26	**3,26**	0,16
Flessibilità organizzativa e didattica	3,26		3,34		3,14	**3,25**	0,20
Apertura della scuola al territorio	3,11	3,16	3,32	3,38	3,08	**3,17**	0,30
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3,02	3,28			3,10	**3,12**	0,26
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3,06		3,09			**3,07**	0,03
Valorizzazione del merito del personale della scuola	2,93		2,96			**2,94**	0,03
MEDIA	**3,34**	**3,50**	**3,38**	**3,55**	**3,34**	**3,41**	**0,21**

Legenda: M = Media Ponderata; R = Range (differenza tra valore massimo e minimo di M). La scala si articola in quattro livelli: 1 = Per nulla presente; 2 = Poco presente; 3 = Abbastanza presente; 4 = Molto presente.
Fonte: CSSC 2011

Tra i fattori *moltissimo presenti* il primo posto è occupato dalla condivisione dei valori cristiani per cui viene in qualche maniera compensata quella sottovalutazione che era stata osservata nei giudizi sull'importanza: testimoni e personale non docente consentono nel considerarla molto realizzata, mentre qualche dubbio in proposito viene manifestato da genitori, studenti e insegnanti. Successivamente si classificano: la disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie, che trova i docenti più positivi circa la realizzazione, gli studenti meno e i genitori e il personale non docente in una posizione intermedia; la professionalità del personale docente, che è al tempo stesso molto importante e attuato e che riesce a mettere d'accordo tutte le componenti; l'ambiente di apprendimento adeguato, che in certo qual modo divide i genitori e i testimoni privilegiati più soddisfatti della situazione dagli studenti e dal personale non docente che lo sembrano in misura inferiore; l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi, che trova i genitori e il personale non docente più positivi e gli studenti meno con gli insegnanti in una posizione tendenzialmente intermedia; l'integrazione delle diversità, che in certo qual modo divide genitori, personale non docente e testimoni privilegiati più soddisfatti da docenti e studenti meno; il clima relazionale disteso e accogliente, rispetto al quale si riscontra una qualche contrapposizione tra genitori e testimoni più positivi circa la presenza dell'indicatore e personale docente e non docente e studenti meno.

Gli indicatori *molto presenti* vedono al primo posto la previsione nella scuola di regole condivise di comportamento e in questo caso sono genitori e studenti ad essere più positivi del personale docente e non docente. Si collocano in successione: l'attenzione alle domande di senso degli alunni, che trova questi ultimi più critici rispetto ai docenti con i genitori che si collocano in una posizione intermedia; la valorizzazione delle potenzialità degli alunni, che vede docenti e genitori quasi coincidenti sul positivo rispetto agli studenti meno soddisfatti; la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti, che trova questi ultimi in una posizione intermedia tra i genitori più favorevoli e gli studenti meno.

Tra i fattori *presenti* incontriamo anzitutto la collaborazione tra il personale della scuola, la cui attuazione nella vita delle scuole è sottolineata dai genitori, mentre personale docente e non docente e gli studenti sono meno convinti di tale situazione. Vengono poi di seguito: l'organizzazione efficiente dei servizi, che vede una caduta di valutazioni positive passando dai testimoni privilegiati e dai genitori al personale non docente e agli studenti, fino ai docenti; con la stessa media, la disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica, che evidenzia testimoni privilegiati e personale non docente schierati sul lato più positivo e su quello meno docenti, genitori e studenti; il rapporto della scuola sulla comunità ecclesiale, che recupera posizioni rispetto ai giudizi di importanza e che trova genitori, studenti e testimoni privilegiati più soddisfatti e meno il personale non docente e soprattutto gli insegnanti; la valutazione rigorosa degli studenti, che evidenzia un calo di soddisfazione passando dai genitori, ai docenti e agli studenti; la chiarezza della comunicazione all'interno e all'esterno della scuola rispetto alla quale si passa attraverso tre gradini, testimoni e genitori, studenti e il personale docente e non docente che è la componente più critica; la personalizzazione degli interventi educativi, che non migliora la propria posizione rispetto al giudizio di importanza e che evidenza un certo contrasto tra genitori e docenti più soddisfatti da una parte e studenti meno positivi dall'altra.

Il gruppo degli indicatori *abbastanza presenti* mette al primo posto il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, cioè l'idea di comunità, rispetto alla quale si nota una conferma del giudizio di importanza e che registra la visione più positiva di genitori, testimoni privilegiati e studenti in confronto al personale docente e non. Si collocano in successione: la flessibilità educativa e didattica, che vede il personale docente e non docente convergere su una valutazione più alta dell'attuazione mentre gli studenti ne esprimono una inferiore; l'apertura della scuola al territorio, che anche nella presenza è bassa nei giudizi, come anche riguardo all'importanza, e che registra una divisione tra personale non docente e testimoni più positivi e genitori, docenti e studenti

meno; la condivisione della proposta formativa da parte della famiglia, che mostra genitori e studenti più soddisfatti dei docenti; la partecipazione ad attività di formazione in servizio e la valorizzazione del merito del personale, che occupano gli ultimi posti della classifica in base a una valutazione omogenea del personale docente e non docente che pare anche in questo caso, come nella primaria, riflettere una rivendicazione di natura quasi sindacale.

In *sintesi*, i giudizi relativi alla presenza degli indicatori nelle scuole che hanno partecipato al monitoraggio sono più bassi di quelli sull'importanza, come risulta anche dal confronto tra le due medie di medie (3,41 e 3,68), anche se rimane sempre a livello di molto/abbastanza presente che però risulta spostato più verso l'"abbastanza". Due fattori di natura ecclesiale, la condivisione dei valori educativi cristiani e il rapporto della scuola con la comunità cristiana, riescono a recuperare posti nella classifica rispetto alle valutazioni di importanza; per due componenti, studenti e genitori (solo per il primo indicatore) il giudizio sull'attuazione è più elevato, per cui anche in questo caso potrebbe essere interpretato nel senso che gli studenti e i genitori (limitatamente al rapporto della scuola con la comunità ecclesiale) ritengono troppo presente la dimensione religiosa nella vita della scuola. Il medesimo recupero di considerazione non si verifica invece riguardo a indicatori di natura educativo-didattica e organizzativa come la personalizzazione degli interventi educativi, il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, l'apertura della scuola la territorio e la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie, la cui rilevanza, come si è visto sopra, era stata sottovalutata. Genitori e testimoni privilegiati appaiono i più soddisfatti della presenza degli indicatori nella vita delle scuole cattoliche, gli studenti i più critici e i docenti tendono nella più gran parte dei casi a esserlo in misura intermedia.

3. La differenza tra importanza e presenza

Venendo alla terza fase del nostro studio, analizzeremo lo scarto tra i giudizi sull'importanza e quelli sulla presenza, in modo da poter individuare la distanza tra scuola ideale e reale. La tav. 3 fornisce un *quadro riepilogativo* delle differenze tra le medie ponderate per ogni componente e indicatore. Anche in questo caso si è aggiunta una riga con le medie di ogni categoria e una colonna con le medie tra le componenti per ciascun indicatore ed è sulla base di queste ultime che è stato ordinato l'elenco. Inoltre, l'ultima colonna dal titolo R (*range*) mostra il divario tra lo scarto più alto di ciascun indicatore e quello più basso.

La classifica delle differenze deve essere intesa in modo *inverso* rispetto alle precedenti nel senso che quanto più il divario tra importanza e presenza è elevato, tanto più si evidenzia un problema e viceversa. Anche in questo caso sono stati creati quattro gruppi, facendo riferimento in maniera approssimata alla media delle medie, 0,21, perché se la si fosse presa alla lettera avrebbe implicato la formazione di categorie molto squilibrate: pochissima differenza si colloca tra 0,05 e 0,12, poca differenza tra 0,21 e 0,24, abbastanza differenza fra 0,27 e 0,36 e molta differenza tra 0,42 e 0,71.

Tav. 3 – Scuole secondarie di 1° grado della Fidae – Differenza importanza-presenza
(docenti, genitori, personale non docente, testimoni privilegiati, anno 2010-11; in M)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	ST.	M	R
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	0,23	-0,09	0,18	0,06	-0,27	**0,05**	0,50
Condivisione dei valori educativi cristiani	0,22	0,09	0,14	0,13	-0,29	**0,09**	0,51
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	0,04	0,14		0,19	0,18	**0,11**	0,15
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	0,18	0,05	0,10		0,10	**0,12**	0,13
Personalizzazione degli interventi educativi	0,04	0,45			0,18	**0,21**	0,41
Valutazione rigorosa degli alunni	0,28	0,12			0,29	**0,23**	0,17
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	0,35	0,11	0,40	0,18	0,08	**0,24**	0,32
Integrazione delle diversità	0,34	0,18	0,18	0,14	0,21	**0,24**	0,20

Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	0,31	0,25	0,33	0,13	0,22	**0,27**	0,20
Attenzione alle domande di senso degli alunni	0,22	0,27			0,42	**0,27**	0,20
Organizzazione efficiente dei servizi	0,40	0,11	0,43	0,14	0,26	**0,28**	0,32
Clima relazionale disteso ed accogliente	0,41	0,15	0,45	0,14	0,19	**0,29**	0,31
Professionalità del personale della scuola	0,32	0,26	0,35	0,31	0,21	**0,29**	0,14
Ambiente di apprendimento adeguato	0,32	0,26	0,35	0,31	0,21	**0,29**	0,14
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	0,47	0,20			0,20	**0,33**	0,27
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	0,48	0,26	0,44		0,06	**0,34**	0,42
Flessibilità organizzativa e didattica	0,36		0,35		0,30	**0,34**	0,06
Apertura della scuola al territorio	0,53	0,23	0,26	0,29	0,24	**0,36**	0,30
Collaborazione tra il personale della scuola	0,51	0,11	0,60		0,27	**0,36**	0,49
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	0,41	0,39			0,49	**0,42**	0,10
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	0,67	0,28			0,12	**0,44**	0,55
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	0,61	0,31	0,62	0,33	0,16	**0,44**	0,46
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	0,47		0,52			**0,48**	0,05
Valorizzazione del merito del personale della scuola	0,71		0,73			**0,71**	0,02
MEDIA	**0,26**	**0,17**	**0,29**	**0,17**	**0,14**	**0,21**	**0,15**

Legenda: M = Media Ponderata; R = Range (differenza tra valore massimo e minimo di M).
Fonte: CSSC 2011

La categoria *pochissima* differenza, che corrisponde a un livello molto alto di attuazione dell'ideale di scuola cattolica, vede ai primi due posti il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale e la condivisione dei valori educativi cristiani, un risultato che però può in qualche maniera fuorviare l'analisi a motivo del valore negativo assegnato dagli studenti (e in parte anche dai genitori) per i quali quindi l'attuazione andrebbe oltre le attese. Nella classifica si collocano successivamente: la disponibilità all'ascolto delle esigenze delle famiglie, che trova i docenti leggermente più positivi dei genitori, dei testimoni e degli studenti; l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi, che vede i docenti leggermente più critici di genitori, personale non docente e studenti.

Il raggruppamento *poca differenza* colloca al primo posto la personalizzazione degli interventi educativi che evidenzia una valutazione dei docenti migliore di quella degli studenti e soprattutto dei genitori. Gli indicatori successivi sono i seguenti: la valutazione rigorosa degli studenti, che registra una certa divisione tra i genitori da una parte che colgono divari minimi tra ideale e reale e dall'altra i docenti e gli studenti meno soddisfatti del rapporto tra importanza e presenza; il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, che mostra studenti, genitori e testimoni più positivi del personale docente e non docente; l'integrazione delle diversità che registra una certa divisione tra testimoni, genitori, personale non docente e studenti più soddisfatti e docenti meno.

Abbastanza differenza si riscontra con il valore più basso dello scarto (tra gli indicatori di tutto il gruppo in questione) a proposito di due indicatori, la disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica e l'attenzione alle domande di senso degli studenti: nel primo caso si riscontra una certa divisione tra i testimoni privilegiati più soddisfatti da una parte e, dall'altra, gli studenti, i genitori e il personale non docente meno; nel secondo caso i docenti e i genitori sono più positivi degli studenti. Gli altri indicatori sono disposti in un crescendo della entità della differenza: l'organizzazione efficiente dei servizi, che registra divari dei genitori e dei testimoni minori di quelli degli studenti e soprattutto del personale docente e non docente; il clima relazionale disteso ed accogliente, che vede testimoni, genitori e studenti più soddisfatti del rapporto "importanza/presenza" che non il personale docente e non docente; la professionalità del personale della scuola, con una media pari al precedente indicatore, rispetto alla quale si nota un accordo notevole fra tutte le componenti come anche si riscontra riguardo all'ambiente adeguato di apprendimento, che anch'esso

registra una media eguale ai due fattori precedenti; la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti, che evidenzia una valutazione più critica degli insegnanti che non dei genitori e degli studenti; la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento e la flessibilità organizzativa e didattica con la medesima media e mentre il secondo indicatore registra una convergenza tra studenti, e personale, riguardo al primo si riscontra un crescendo di differenza da un minimo degli studenti, alla posizione intermedia dei genitori allo scarto massimo del personale; l'apertura della scuola al territorio, che in certo qual modo divide genitori, studenti, personale non docente e testimoni più positivi dai docenti più negativi; collaborazione tra il personale della scuola con una media pari al precedente indicatore, che evidenzia una qualche contrapposizione tra genitori e studenti più soddisfatti e personale docente e non docente meno.

Il raggruppamento *molta differenza* comprende un crescendo delle differenze: la valorizzazione delle potenzialità degli studenti, che rivela una notevole omogeneità di vedute tra genitori, docenti e studenti; la condivisione della proposta formativa delle famiglie, che vede gli studenti più positivi e meno i genitori e soprattutto i docenti; la chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola, con la medesima media dell'indicatore precedente, che divide gli studenti più soddisfatti dal personale molto meno con genitori e testimoni in posizione intermedia; la partecipazione ad attività di formazione in servizio e la valorizzazione del merito del personale della scuola, che registrano lo scontento del personale per lo scarto, in particolare nel secondo caso, tra ideale e reale.

In *conclusione*, i dati riguardanti il divario tra importanza e presenza paiono rivalutare la dimensione dell'ispirazione cristiana, anche se con qualche ambiguità, e quella comunitaria con dei "distinguo" (bene il coinvolgimento delle varie componenti, ma meno bene sul piano attuativo la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti, la collaborazione tra il personale della scuola e la condivisione della proposta formativa da parte degli insegnanti) e confermano l'impegno per i processi educativi e didattici (come la personalizzazione degli interventi educativi e la valutazione rigorosa degli studenti), la professionalità del personale e la prospettiva interculturale. Bisognerà invece intervenire per ridurre lo scarto tra ideale e reale, oltre che riguardo agli aspetti comunitari richiamati sopra, anche circa la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento, la flessibilità organizzativa e didattica, l'apertura della scuola al territorio, la valorizzazione delle potenzialità degli alunni, la chiarezza della comunicazione. Si dovrà anche affrontare il problema dello scontento del personale circa la formazione in servizio e la valorizzazione del loro merito. Le differenze di valutazione tra le varie componenti sono più consistenti che nel caso dell'importanza e della presenza e vedono in particolare da un lato il personale docente e non docente che evidenzia divari più ampi e dall'altra i testimoni privilegiati, i genitori e gli studenti più soddisfatti della corrispondenza tra ideale e reale.

4. Un tentativo di sintesi

Come si è già sottolineato precedentemente, le percezioni che i diversi attori hanno delle scuole secondarie di 1° grado esprimono nel complesso un livello *più che positivo* di considerazioni. I giudizi sull'importanza e sulla presenza si possono ritenere globalmente buoni e lo scarto tra l'ideale e il reale è generalmente ridotto. Al tempo stesso va riconosciuto che le varie componenti appaiono un po' meno soddisfatte rispetto a quelle della scuola primaria. Gli apprezzamenti migliori provengono più spesso dai genitori e dai testimoni privilegiati, mentre le criticità sono espresse più frequentemente dai docenti, dai genitori e dagli studenti. Anche se il quadro complessivo è globalmente gratificante, per il miglioramento delle scuole cattoliche è tuttavia opportuno evidenziare alcuni segnali di una relativa problematicità.

Pertanto i 24 indicatori del monitoraggio sono stati articolati in *tre gruppi*, riconoscibili nella tav. 4 anche in base a una gradazione cromatica: il primo (A, su fondo grigio scuro) si riferisce a contenuti direttamente *religiosi* e ne comprende quattro; il secondo (B, su fondo grigio chiaro) si pone nell'ambito di una sensibilità *educativa* cristiana e ne include sette; il terzo (C, su fondo bian-

co) esprime la qualità della *scuola* in genere, anche statale, e ne abbraccia tredici. Il quadro presentato nella tav. 4 li elenca in base ai tre parametri di base, importanza, presenza e differenza tra i due, e la classifica interna a ciascun parametro è stata costruita sui valori della media ponderata delle medie.

Tav. 4 – Scuole secondarie di 1° grado della Fidae – Classifica sinottica dei fattori di qualità
(docenti, genitori, personale non docente, testimoni privilegiati, anno 2010-11; in M)

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

B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio	C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio
A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	C)Valorizzazione del merito del personale della scuola	C) Valorizzazione del merito del personale della scuola

Fonte: CSSC 2011

Veniamo ora a una presentazione in sintesi dei *risultati* principali. Gli indicatori direttamente cristiani si collocano in una posizione medio-bassa nell'importanza, medio-alta nella presenza e di vertice nella differenza tra importanza e presenza. Il secondo e il terzo gruppo sistemano i loro indicatori abbastanza equamente riguardo a importanza e presenza, mentre nella differenza il secondo gruppo tende a occupare una posizione più medio-alta e il terzo più medio-bassa.

Certamente meraviglia che nella classifica per importanza gli indicatori direttamente cristiana si trovino in una collocazione non consona al progetto educativo di una scuola cattolica per cui bisognerà intervenire per rafforzare la convinzione della rilevanza di questa dimensione tra le componenti, soprattutto fra i genitori e gli studenti. Un'azione simile dovrà essere avviata per elevare l'importanza di indicatori non direttamente cristiani, ma educativamente significativi, quali la personalizzazione degli interventi educativi, la flessibilità, la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie, il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, come anche di quelli scolastici, come la flessibilità organizzativa e didattica, la valutazione rigorosa degli alunni, la partecipazione ad attività di formazione in servizio, l'apertura della scuola al territorio.

Senza soffermarsi sui dettagli, vale la pena tuttavia sottolineare che lo scarto che si registra tra ideale e reale riguardo alla apertura della scuola al territorio, alla collaborazione tra il personale della scuola, alla valorizzazione delle potenzialità degli alunni, alla chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola andrebbe colmato mediante l'adozione di strategie adeguate, se la scuola cattolica secondaria di 1° grado intende seriamente prendere in considerazione le attese delle sue componenti. Come si è già osservato sopra si dovrà anche affrontare con coraggio il problema dello scontento del personale circa la formazione in servizio e la valorizzazione del loro merito.

Capitolo sesto

Le scuole secondarie di secondo grado: i questionari di percezione

SERGIO CICATELLI

1. Analisi dei questionari di percezione

Per una più corretta comprensione dei risultati del monitoraggio occorre anzitutto ricordare ancora una volta che il numero delle scuole che hanno partecipato al monitoraggio è piuttosto ridotto e costringe prendere con cautela i dati statistici. Le scuole raggiunte nel secondo ciclo sono state infatti complessivamente 41, ma ciononostante il campione è risultato comunque proporzionato rispetto all'universo delle scuole Fidae.

I questionari di percezione somministrati a insegnanti, genitori, personale non docente, studenti e testimoni privilegiati avevano il compito di misurare il giudizio di ognuno sull'importanza di alcuni fattori significativi per la qualità del servizio offerto da una scuola cattolica in genere e sulla presenza dei medesimi fattori all'interno della specifica scuola.

Nell'insieme sono stati raccolti 1.286 questionari, di cui la maggior parte (506) compilati dagli insegnanti, i quali era previsto che fossero coinvolti nella loro totalità. Genitori e studenti erano invece coinvolti in base a una selezione affidata alle scuole secondo procedure prestabilite che avrebbero dovuto garantire una certa rappresentatività del campione: sono stati raccolti 291 questionari di genitori e 301 questionari di studenti. Completano il quadro i 123 questionari del personale non docente (coinvolto anch'esso nella sua totalità) e 65 questionari dei cosiddetti testimoni privilegiati (unica categoria per la quale non c'era alcuna pretesa di rappresentatività, data la sua natura di osservatori esterni contattati secondo disponibilità e autorevolezza).

Prima di passare all'esame delle risposte è il caso di dare alcune informazioni sui soggetti raggiunti con i questionari.

Gli *insegnanti* sono per il 64.4% donne e per l'85.4% laici. Quasi tutti sono laureati (89.9%) e sono piuttosto giovani di età, dato che il 36.6% arriva al massimo a 35 anni e un altro 48.4% arriva solo a 50 anni. Alla giovane età corrisponde un'anzianità di servizio relativamente bassa: solo il 26.9% dichiara di insegnare nella paritaria da più di dieci anni e un'identica percentuale ha un'anzianità di servizio nelle scuole paritarie tra uno e cinque anni. Il 40.5% lavora nella stessa scuola al massimo da tre anni e solo il 25.5% è nella stessa scuola da oltre dieci anni. Solo il 7.1% ha aggiunto al questionario alcune osservazioni libere, che però non sono state considerate in questa elaborazione.

I *genitori* che hanno risposto al questionario sono state prevalentemente mamme (66.3%) e di età abbastanza matura, dato che due terzi (66.3%) hanno più di 45 anni. Quasi la metà (49.8%) possiede un diploma di maturità e il 29.6% ha una laurea. Può considerarsi discreto l'attaccamento alla scuola, dato che il 29.2% dichiara di esservi legato da oltre sei anni, il che indica che – salvo ripetenze – probabilmente devono avervi iscritto più di un figlio. Il 41.2% invece ha rapporti con la scuola da non più di tre anni. Il 12.4% ha aggiunto al questionario osservazioni libere che non sono qui considerate.

Il *personale non docente* è costituito dal 78.9% di donne e da un 82.9% di laici. L'età è più avanzata degli insegnanti, dato che il 30.9% ha superato i cinquanta e un altro 39.8% ha superato i quaranta (con una particolare concentrazione di anziani al Centro Italia). Il settore in cui operano è prevalentemente indeterminato (altro = 47.2%; ma probabilmente si tratta di amministrazione dato

che la variabile non figurava nel questionario), il 22.8% si occupa di pulizia, il 17.1% della cucina, l'11.4% della sorveglianza. Si tenga presente che qualcuno può operare in più di un settore. Il titolo di studio prevalente è il diploma di maturità (53.7%); il 10.6% ha una laurea e il 27.6% la licenza media. La maggior parte di costoro (56.9%) non comunica l'anzianità di servizio nella paritaria, ma chi lo fa dichiara prevalentemente un'anzianità di oltre dieci anni (20.3%). La continuità nella medesima scuola non è elevata: solo il 31.7% dichiara più di dieci anni, mentre il 36.6% arriva al massimo a cinque anni. Solo il 4.9% ha aggiunto qualche osservazione.

I *testimoni privilegiati* sono per la maggior parte uomini (72.3%) e di età matura: il 50.8% ha più di cinquant'anni e un altro 33.8% supera comunque i quaranta. Nel 16.9% dei casi si tratta del parroco; per il 18.5% sono amministratori locali; per il 24.6% si tratta di referenti di associazioni di settore; per il 13.8% sono dipendenti di scuole statali vicine e solo il 3.1% rappresenta l'ufficio scuola diocesano; un buon terzo, però (33.8%), non rientra in nessuna delle categorie previste. La loro conoscenza della scuola è comunque piuttosto lunga, dato che il 53.8% dichiara di conoscerla da oltre 15 anni e un altro 38.5% da oltre cinque anni. Un quarto di essi (26.5%) ha anche aggiunto osservazioni.

Gli *studenti* hanno in larga maggioranza un'età dai 16 anni in su (69.1%) e presentano una lieve prevalenza femminile (52.2%). Per almeno un terzo (34.6%) sono nella scuola da 4-5 anni, ma c'è oltre un quinto (21.6%) che vi è da più di cinque anni: ciò lascia immaginare un'incidenza elevata di ripetenze, ma probabilmente il dato è da attribuire a coloro che hanno frequentato nello stesso istituto anche la secondaria di primo grado e hanno quindi dichiarato una continuità superiore al corso normale di studio. Solo l'8.6% ha aggiunto commenti.

Dato che i questionari chiedevano di esprimersi su una lista più o meno lunga dei medesimi fattori, la lettura che se ne farà propone una duplice comparazione: da un lato quella interna ad ogni categoria tra importanza dichiarata e presenza rilevata; dall'altro quella tra le diverse categorie. Il questionario per gli insegnanti è quello che contiene la lista più lunga (24 item), segue quello degli studenti con 22 item, poi quello dei genitori con 21 e del personale non docente con 17; infine i testimoni privilegiati ne hanno 11.

Una premessa fondamentale è costituita dal fatto che i giudizi espressi sono nella stragrande maggioranza dei casi assolutamente positivi. Ognuno aveva la possibilità di scegliere tra quattro livelli di apprezzamento (molto, abbastanza, poco, per nulla) e quasi tutte le risposte si collocano tra il molto e l'abbastanza. Per consentire una lettura rapida i giudizi sono stati tradotti in una media ponderata (facendo corrispondere la scala a valori decrescenti da 4 a 1) ed è a partire da questa media (M) che sono condotte tutte le comparazioni.

In termini assoluti le valutazioni sono positive e addirittura lusinghiere, ma per non fermarsi a questo primo livello di rilevazione si è proceduto ad una classificazione anche in base alle minime differenze rilevabili tra valori così alti. Nell'analisi comparativa che segue occorre perciò sempre tenere presente che le valutazioni sono relative a una posizione comunque sempre elevata. In genere, come è ovvio, il valore di M relativo all'importanza è superiore a quello della presenza (ma ci sono alcune eccezioni significative). Nel seguito saranno presentate tre distinte tavole riepilogative dei valori attribuiti all'importanza, alla presenza e alla differenza tra le due. Alla fine si tenterà una sintesi trasversale.

2. I giudizi sull'importanza dei fattori chiave

Nella Tavola 1 si riportano le medie risultanti dai questionari delle cinque categorie, insieme alla media ponderata calcolata su tutte le categorie intervistate e al divario tra valori massimi e minimi rilevati nelle medie di categoria. L'elenco è ordinato secondo la posizione indicata dalla media ponderata complessiva (M).

Tav. 1 – Giudizio di importanza

(docenti, non docenti, genitori, testimoni privilegiati, studenti, M, diff. min-max; anno 2010-11)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	ST.	M	M-m
Professionalità del personale della scuola	3,89	3,86	3,88	3,89	3,70	**3,84**	0,19
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	3,81	3,83			3,67	**3,78**	0,16
Clima relazionale disteso ed accogliente	3,79	3,79	3,83	3,82	3,68	**3,77**	0,15
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3,83	3,80	3,76		3,63	**3,77**	0,20
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	3,75	3,78		3,79	3,69	**3,74**	0,10
Integrazione delle diversità	3,76	3,68	3,80	3,70	3,58	**3,70**	0,22
Attenzione alle domande di senso degli alunni	3,73	3,72			3,61	**3,69**	0,12
Ambiente di apprendimento adeguato	3,72	3,72	3,76	3,75	3,56	**3,69**	0,20
Collaborazione tra il personale della scuola	3,77	3,66	3,87		3,44	**3,67**	0,43
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3,72	3,74	3,66	3,73	3,44	**3,65**	0,30
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3,80	3,65			3,39	**3,65**	0,41
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3,64	3,64	3,83	3,66	3,46	**3,62**	0,37
Valorizzazione del merito del personale della scuola	3,60		3,65			**3,61**	0,05
Organizzazione efficiente dei servizi	3,56	3,63	3,77	3,61	3,51	**3,59**	0,26
Condivisione dei valori educativi cristiani	3,74	3,63	3,77	3,84	3,12	**3,58**	0,72
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	3,63	3,62	3,82		3,29	**3,56**	0,53
Valutazione rigorosa degli alunni	3,54	3,65			3,38	**3,53**	0,27
Personalizzazione degli interventi educativi	3,66	3,52			3,19	**3,49**	0,47
Apertura della scuola al territorio	3,60	3,50	3,66	3,63	3,19	**3,49**	0,47
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3,44		3,57			**3,47**	0,13
Flessibilità organizzativa e didattica	3,51		3,56		3,34	**3,46**	0,22
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3,63	3,51			3,03	**3,43**	0,60
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3,45	3,40	3,54	3,42	3,14	**3,37**	0,40
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3,22	3,23	3,59	3,45	2,79	**3,17**	0,80
MEDIA	**3,66**	**3,65**	**3,72**	**3,69**	**3,40**	**3,60**	**0,32**

Legenda: M= Media Ponderata. La scala si articola in quattro livelli: 1 = Per nulla importante; 2 = Poco importante; 3 = Abbastanza importante; 4 = Molto importante.
Fonte: CSSC 2011

Come già detto, i giudizi di importanza si collocano tutti nella fascia alta della valutazione con un'oscillazione dei valori di M che va da 3,22 a 3,89 per gli insegnanti, da 3,23 a 3,86 per i genitori, da 3,54 a 3,88 per il personale non docente, da 3,42 a 3,89 per i testimoni privilegiati e da 2,79 a 3,70 per gli studenti. La media ponderata oscilla di conseguenza tra 3,17 e 3,84. Questa prima osservazione consente di individuare nei non docenti i soggetti più positivi nell'attribuire molta importanza a tutti i fattori e negli studenti i soggetti più critici, dato che il divario tra fattore valutato al massimo e al minimo è quasi di un intero punto. Dobbiamo quindi tenere presente che la scala di valutazione è leggermente diversa tra le categorie e che il peso di M è condizionato anche dal fatto di aver sottoposto il singolo item alla valutazione di tutte le categorie o solo di alcune. Nell'insieme, comunque, le diverse categorie tendono a costruire una classifica abbastanza simile.

Per dare un minimo di orientamento, pur nella collocazione piuttosto alta di tutte le valutazioni, si tenterà di individuare quattro distinti raggruppamenti, corrispondenti al livello alto, medio-alto, medio-basso e basso delle valutazioni. Posta la media complessiva a 3,60 (che di per sé è un valore che si colloca nella metà più vicina al molto che all'abbastanza), proviamo a distinguere quattro fasce di fattori: importantissimi (M = 3,74-3,84), molto importanti (M = 3,61-3,70), importanti (3,49-3,59) e abbastanza importanti (M = 3,17-3,47). Si noti che la fascia più bassa è quella più ampia tra valori massimi e minimi rispetto alle più omogenee fasce superiori.

Tra i fattori *importantissimi* si colloca al vertice in tutte le categorie (quindi con un grado di importanza assolutamente condiviso) la professionalità del personale della scuola. Un po' più in

basso troviamo la valorizzazione delle potenzialità degli alunni (sottoposta a tre sole categorie) e, a pari merito, il clima relazionale disteso e accogliente e la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento (il primo fattore valutato da tutti e il secondo non valutato dai testimoni). Chiude questa fascia più elevata di valutazioni la disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie (non proposto ai non docenti). Si noti che il divario tra valori massimi e minimi è piuttosto contenuto (da 0,10 a 0,20), a significare che vi è una forte condivisione nella valutazione di importanza di questi indicatori.

Tra i fattori *molto importanti* comincia ad ampliarsi il *range* intercategoriale delle valutazioni e il valore di riferimento (M) sarà il frutto di una sempre più ampia mediazione man mano che si scende nella classifica. Primeggia l'integrazione delle diversità, valutata da tutti con giudizi che all'interno di alcune categorie avrebbero potuto procurare anche una collocazione nella fascia superiore. Segue l'attenzione alle domande di senso degli alunni (non valutata da non docenti e testimoni) a pari merito con l'ambiente di apprendimento adeguato (valutato da tutti). Poco più in basso è la collaborazione tra il personale della scuola (cui manca il giudizio dei testimoni) e, di nuovo a pari merito, la chiarezza comunicativa dentro e fuori la scuola e la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti (la prima richiesta a tutti, la seconda solo a tre categorie). Chiudono questa fascia medio-alta di valutazioni la disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica (valutata da tutti) e la valorizzazione del merito del personale della scuola (valutata solo dalle due categorie di dipendenti scolastici).

Tra i fattori *importanti* troviamo anzitutto l'organizzazione efficiente dei servizi, immediatamente seguita dalla condivisione dei valori educativi cristiani (entrambe valutate da tutti). Poco più in basso si trova l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi (cui manca il giudizio dei testimoni) e, ancora più giù la valutazione rigorosa degli alunni (non valutata da testimoni e non docenti). Chiudono a pari merito questa fascia medio-bassa di valutazioni la personalizzazione degli interventi educativi (sottoposta al giudizio di tre categorie) e l'apertura della scuola al territorio (valutata da tutti).

Infine, tra i fattori solo *abbastanza importanti* c'è anzitutto la partecipazione ad attività di formazione in servizio (valutata solo da docenti e non docenti con uno scarto minimo), seguita dalla flessibilità organizzativa e didattica (valutata da tre categorie). Sono ancora tre categorie (ma diverse) a collocare più in basso la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie, mentre tutti hanno valutato come meno importante il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola e, in fondo alla classifica, il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale (che presenta il divario più elevato).

Se vogliamo tentare una valutazione sintetica di tutta la classifica, si può mettere in evidenza come l'attenzione si concentri su fattori di professionalità e di attenzione educativa più che su quelli che possono testimoniare in qualche modo l'ispirazione religiosa della scuola. Da parte di tutte le componenti intervistate emerge una domanda di qualità sul piano del servizio scolastico tecnicamente corretto e funzionale più che una volontà di coinvolgimento nei processi educativi: in altre parole, sembrerebbe che la scuola – come è facile immaginare al livello di secondaria superiore per via della domanda implicita o esplicita di professionalizzazione – sia più un fatto di aula che di comunità educante.

3. I giudizi sulla presenza dei fattori chiave

I giudizi espressi sulla presenza di ciascun fattore nella singola scuola sono in genere di poco più bassi di quelli sull'importanza: è normale che la realtà sia sempre inferiore all'ideale, ma in alcuni casi abbiamo una significativa inversione di tendenza che rivela una sorta di eccessiva presenza rispetto al livello ideale o all'attesa media.

I risultati sono riportati nella Tavola 2, ordinati in base al valore medio (M) ponderato tra tutte le medie espresse da ogni categoria intervistata.

Come per i giudizi sull'importanza, anche qui viene tentata una ripartizione in quattro fasce – alta, medio-alta, medio-bassa, bassa – fermo restando che quasi tutti i valori sono sempre al di sopra del livello dell'abbastanza e quindi i fattori sono da considerare presenti in misura soddisfacente. Le quattro fasce sono individuate in maniera empirica sulla base dei punteggi in classifica e non in relazione a criteri astratti: si avranno perciò fattori molto presenti (M = 3,41-3,59), piuttosto presenti (M = 3,28-3,36), presenti (M = 3,14-3,26) e abbastanza presenti (M = 2,86-3,10).

Tav. 2 – Giudizio di presenza

(docenti, genitori, non docenti, testimoni privilegiati, studenti, M, diff. min-max; anno 2010-11)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	ST.	M	M-m
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	3,69	3,51		3,74	3,45	**3,59**	0,29
Professionalità del personale della scuola	3,52	3,48	3,53	3,48	3,42	**3,49**	0,11
Condivisione dei valori educativi cristiani	3,43	3,57	3,55	3,67	3,39	**3,48**	0,28
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	3,48	3,50	3,59		3,31	**3,45**	0,28
Clima relazionale disteso ed accogliente	3,44	3,58	3,30	3,60	3,32	**3,44**	0,30
Integrazione delle diversità	3,40	3,48	3,50	3,44	3,31	**3,41**	0,19
Ambiente di apprendimento adeguato	3,34	3,48	3,55	3,62	3,35	**3,41**	0,28
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3,32	3,45	3,32		3,35	**3,36**	0,13
Attenzione alle domande di senso degli alunni	3,44	3,39			3,02	**3,31**	0,42
Collaborazione tra il personale della scuola	3,28	3,39	3,11		3,34	**3,30**	0,28
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	3,29	3,38			3,16	**3,28**	0,22
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3,29	3,35			3,18	**3,28**	0,17
Personalizzazione degli interventi educativi	3,38	3,30			3,02	**3,26**	0,36
Organizzazione efficiente dei servizi	3,19	3,33	3,31	3,45	3,16	**3,24**	0,29
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3,23	3,35	3,28	3,30	2,90	**3,19**	0,45
Valutazione rigorosa degli alunni	3,16	3,37			3,04	**3,18**	0,33
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3,04	3,37	3,12	3,47	3,11	**3,16**	0,43
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	2,94	3,32	3,32	3,03	3,26	**3,14**	0,38
Flessibilità organizzativa e didattica	3,25		3,24		2,90	**3,14**	0,35
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3,03	3,22	3,21	3,27	3,00	**3,10**	0,27
Apertura della scuola al territorio	3,09	3,12	3,29	3,35	2,83	**3,07**	0,52
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	2,94	3,16			2,99	**3,01**	0,22
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	2,86		3,07			**2,90**	0,21
Valorizzazione del merito del personale della scuola	2,78		3,17			**2,86**	0,39
MEDIA	**3,24**	**3,39**	**3,32**	**3,45**	**3,17**	**3,28**	**0,28**

Legenda: M= Media Ponderata. La scala si articola in quattro livelli: 1 = Per nulla presente; 2 = Poco presente; 3 = Abbastanza presente; 4 = Molto presente.
Fonte: CSSC 2011

Tra i fattori *molto presenti* prevale la disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie (valutata da tutti tranne i non docenti). Segue, con un distacco piuttosto netto, la professionalità del personale della scuola e, poco sotto, la condivisione dei valori cristiani (entrambe valutate da tutti). Scendendo di poco si trova l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi (non valutata dai testimoni) e quindi il clima relazionale disteso ed accogliente (valutato da tutti ma apprezzato soprattutto da chi non lavora nella scuola). Chiudono a pari merito la fascia alta della classifica l'integrazione delle diversità e l'ambiente di apprendimento adeguato (entrambi sottoposti al giudizio di tutti).

Tra i fattori *piuttosto presenti* c'è anzitutto la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento (si noti che in questa fascia compaiono tutti fattori che non sono stati oggetto di valutazione da parte dei testimoni privilegiati). Segue l'attenzione alle domande di senso degli alunni (non valutata anche dai non docenti), quindi la collaborazione tra il personale della scuola e, a pari merito e valutate solo da tre categorie, la valorizzazione delle potenzialità degli alunni e la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti.

Tra i fattori *presenti* compare anzitutto la personalizzazione degli interventi educativi (valutata da tre categorie), immediatamente seguita dall'organizzazione efficiente dei servizi e, più distante, dalla disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica (entrambe valutate da tutti). Subito dopo viene la valutazione rigorosa degli alunni (esaminata da tre categorie), seguita dalla chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola (giudicata da tutti). Chiudono a pari merito questa fascia medio-bassa il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale e la flessibilità organizzativa e didattica (la prima valutata da tutti, la seconda solo da tre categorie).

Infine, tra i fattori *abbastanza presenti* troviamo per primo il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, seguito a breve distanza dall'apertura della scuola al territorio (entrambi valutati da tutti).Un po' più giù, esattamente sul livello dell'abbastanza ma valutata da tre sole categorie, troviamo la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie. Chiudono la classifica, con un valore di M poco inferiore all'abbastanza la partecipazione ad attività di formazione in servizio e la valorizzazione del merito del personale della scuola, entrambe valutate solo dai dipendenti della scuola e verosimilmente espressione della comprensibile delusione di chi, a torto o a ragione, ritiene di lavorare con impegno e di non ottenere il giusto riconoscimento.

In forma sintetica si può complessivamente osservare che lo scarto tra una categoria e l'altra è piuttosto contenuto, segno che la presenza di tutti i fattori è rilevata concordemente da tutti: i più ottimisti sulla presenza dei diversi indicatori sono coloro che non vivono nella scuola (testimoni e genitori), ma il divario è troppo ridotto per essere significativo. Si deve quindi concludere che le scuole cattoliche mantengono in buona misura le loro promesse, assicurando la presenza di tutti quei fattori che sono stati in vario modo ritenuti importanti per misurare la loro qualità.

4. La differenza tra giudizi di importanza e di presenza

L'analisi del differenziale tra i due giudizi espressi sull'importanza e sulla presenza di ciascun fattore consente di misurare la distanza tra la scuola reale e la scuola ideale. Mediamente lo scarto non è elevato e questo consente di ricavare un primo giudizio positivo sulle scuole cattoliche, ma alcuni dati meritano un maggiore approfondimento.

La Tavola 3 presenta la classifica dei fattori costruita in base alla differenza tra valutazione di importanza e di presenza. In questo caso l'ordine è inverso, ponendo più in alto i fattori con lo scarto minore poiché una elevata coincidenza tra reale e ideale è da considerare un fatto sicuramente positivo: come vedremo, non sempre questo è vero e talvolta la media nasconde realtà più complesse di quanto un semplice numero possa dire.

I criteri di analisi sono sempre gli stessi. Suddivideremo perciò la classifica in quattro fasce di merito: la prima di livello alto, la seconda di livello medio-alto, la terza di livello medio-basso e la quarta di livello basso. A differenza delle altre tavole, che presentavano valori comunque collocati in assoluto su livelli alti di valutazione, qui ci troviamo a commentare valori relativi e quindi la definizione di livelli alti o bassi ha una maggiore corrispondenza con la realtà. Sono classificati nella prima fascia i fattori che presentano pochissima differenza tra importanza e presenza (M = 0,03-0,16), nella seconda fascia troviamo i fattori caratterizzati ancora da poca differenza (M = 0,23-0,33), al livello medio-alto si trovano i fattori segnati da abbastanza differenza (M = 0,34-0,43) e, infine, chiudono i fattori con molta differenza (M = 0,49-0,75).

Tav. 3 – Differenza tra importanza e presenza

(docenti, genitori, non docenti, testimoni privilegiati, studenti, M, diff. min-max; anno 2010-11)

	DOC.	GEN.	N. D.	TEST.	ST.	M	M-m
Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	0,28	-0,09	0,27	0,42	-0,47	**0,03**	0,89
Condivisione dei valori educativi cristiani	0,31	0,06	0,22	0,17	-0,27	**0,10**	0,58
Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi	0,15	0,12	0,23		-0,02	**0,11**	0,25
Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	0,06	0,27		0,05	0,24	**0,16**	0,22
Personalizzazione degli interventi educativi	0,28	0,22			0,17	**0,23**	0,11
Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	0,42	0,18	0,33	0,15	0,14	**0,28**	0,28
Ambiente di apprendimento adeguato	0,38	0,24	0,21	0,13	0,21	**0,28**	0,25
Integrazione delle diversità	0,36	0,20	0,30	0,26	0,27	**0,29**	0,16
Flessibilità organizzativa e didattica	0,26		0,32		0,44	**0,33**	0,18
Clima relazionale disteso ed accogliente	0,35	0,21	0,53	0,22	0,36	**0,33**	0,32
Valutazione rigorosa degli alunni	0,38	0,28			0,34	**0,34**	0,10
Organizzazione efficiente dei servizi	0,37	0,30	0,46	0,16	0,35	**0,35**	0,30
Professionalità del personale della scuola	0,37	0,38	0,35	0,41	0,28	**0,35**	0,13
Collaborazione tra il personale della scuola	0,49	0,27	0,76		0,10	**0,37**	0,66
Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	0,51	0,30			0,21	**0,37**	0,30
Attenzione alle domande di senso degli alunni	0,29	0,33			0,59	**0,38**	0,30
Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	0,51	0,35	0,44		0,28	**0,41**	0,23
Apertura della scuola al territorio	0,51	0,38	0,37	0,28	0,36	**0,42**	0,23
Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	0,69	0,35			0,04	**0,42**	0,65
Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	0,41	0,29	0,55	0,36	0,56	**0,43**	0,27
Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	0,68	0,37	0,54	0,26	0,33	**0,49**	0,42
Valorizzazione delle potenzialità degli alunni	0,52	0,45			0,51	**0,50**	0,07
Partecipazione ad attività di formazione in servizio	0,58		0,50			**0,56**	0,08
Valorizzazione del merito del personale della scuola	0,82		0,48			**0,75**	0,34
MEDIA	**0,42**	**0,26**	**0,40**	**0,24**	**0,23**	**0,33**	**0,18**

Legenda: M= Media Ponderata.
Fonte: CSSC 2011

Nella fascia più alta, quella con *pochissima differenza* troviamo al primo posto il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale, ma si tratta anche dell'item più controverso in quanto è quello che presenta il massimo divario tra valore massimo e minimo, anche perché ben due categorie, i genitori e soprattutto gli studenti, valutano la presenza di questo fattore superiore alla sua importanza, mentre le altre categorie esprimono giudizi più normali. In un certo senso, proprio gli utenti sembrano denunciare un eccesso di ecclesialità della scuola cattolica, giudizio che può essere letto in due modi: da un lato è un risultato positivo per una scuola che vede riconosciuto il suo sforzo di esprimere il proprio legame con la Chiesa, ma dall'altro è preoccupante che l'utenza della scuola cattolica chieda ben altro e si dichiari poco interessata a questo fattore qualificante. Per il resto, è ancora la valutazione di eccessiva presenza secondo gli studenti a far collocare al secondo posto (ancora con uno scarto sensibile tra massimo e minimo) la condivisione dei valori educativi cristiani, che conferma la diagnosi precedente (anche lo scarto dei genitori tra importanza e presenza è minimo). Il terzo fattore, l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi mostra un valore negativo della differenza nella colonna degli studenti, ma si tratta di una differenza minima che va letta quasi come una sovrapposizione tra importanza e presenza, come se le cose stessero esattamente come dovrebbero. Al quarto posto di questa classifica condizionata da eccessiva variabilità troviamo infine la disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie.

Tra i fattori caratterizzati da *poca differenza* compare al primo posto la personalizzazione degli interventi educativi (valutata da tre sole categorie), seguita dal coinvolgimento delle diverse

componenti nella vita della scuola e, a pari merito ma un po' più distanti, dall'ambiente di apprendimento adeguato e dall'integrazione delle diversità (entrambi valutati da tutti). Chiudono questa fascia medio-bassa di differenza altri due fattori a pari merito, la flessibilità organizzativa e didattica (valutata da tre categorie) e il clima relazionale disteso e accogliente (apprezzato da tutti).

Piuttosto ampia è la fascia dei fattori con *abbastanza differenza* per via della progressione graduale della classifica. Anzitutto troviamo la valutazione rigorosa degli alunni, esaminata da tre categorie in maniera parecchio omogenea. Seguono a pari merito l'organizzazione efficiente dei servizi e la professionalità del personale della scuola, entrambe valutate da tutti ma la prima con una distanza sensibile tra i testimoni privilegiati, che ritengono che le scuole siano come devono essere, e i non docenti che lamentano minore coincidenza. Ancora a pari merito seguono la collaborazione tra il personale della scuola (esaminata da quattro categorie ma con forte divario) e la condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti (valutato da tre categorie, con i docenti – diretti interessati – che segnalano la maggior distanza tra l'essere e il dover essere). Segue l'attenzione alle domande di senso degli alunni (valutata da tre categorie) e poco più avanti la presenza nella scuola di regole condivise di comportamento (non valutata dai testimoni). A pari merito seguono l'apertura della scuola al territorio (valutata da tutti) e la condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie (valutata da tre categorie, ma con gli insegnanti che sembrano denunciare la scarsa collaborazione dei genitori rispetto alle attese). Chiude questa fascia di merito la disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica (valutata da tutti).

Infine, tra i fattori con *molta differenza* tra importanza e presenza troviamo la chiarezza nella comunicazione interna ed esterna (valutata da tutti) e subito dopo la valorizzazione delle potenzialità degli alunni (esaminata da tre categorie ma con uno scarto tra minimo e massimo particolarmente basso). Ha ancora uno scarto ridotto la partecipazione ad attività di formazione in servizio (ma si tratta di un item sottoposto ai soli dipendenti della scuola) e chiude la classifica la valorizzazione del merito del personale della scuola, che presenta la massima differenza tra importanza e presenza: è un fattore esaminato dalle sole categorie di docenti e non docenti che, come già detto, hanno espresso qui la loro prevedibile delusione nel vedere frustrate più o meno legittime aspirazioni (e sono soprattutto i docenti ad esprimere la maggiore differenza). I fattori che chiudono la classifica non sono del tutto comparabili con gli altri e quindi la differenza che li caratterizza va letta in maniera talvolta diversa e più legata alle singole categorie che all'insieme.

In sintesi, l'analisi della differenza conferma le osservazioni già espresse sulla scarsa rilevanza che i fattori ecclesiali hanno nella scuola cattolica. La domanda dell'utenza si concentra sul servizio scolastico, mentre tra il personale sembra emergere qualche forma di malcontento. Si può anche notare, guardando alla media per categorie (ultima riga della tavola) che la differenza tra valutazione di importanza e di presenza è spesso sensibilmente oscillante tra le categorie, con docenti e non docenti che rilevano le distanze maggiori e con genitori e testimoni che dall'esterno ricevono un'impressione più positiva della capacità della scuola di compiere la sua missione. Sembra significativo che gli studenti si avvicinino più all'ottimismo degli osservatori esterni che al pessimismo degli operatori scolastici (ed anche questo può essere considerato un dato positivo).

5. Uno sguardo di sintesi

Come si è più volte ricordato, le scuole monitorate escono abbastanza bene dalla valutazione delle diverse componenti. Non solo i giudizi sono tutti ampiamente positivi, ma lo scarto fra la teoria e la pratica è generalmente ridotto. Solo una volontà analitica ci ha indotto a distinguere, in mezzo a questi risultati positivi, alcuni indizi di maggiore o minore criticità relativa. I genitori sembrano essere abbastanza soddisfatti della scelta compiuta ed anche gli studenti sembrano apprezzare la scuola che frequentano. Piuttosto positiva è anche l'immagine che hanno i testimoni privilegiati della scuola cattolica, ma si deve ricordare che non si tratta di un campione rappresentativo ed i risultati non sono equiparabili a quelli delle altre categorie. I più severi, ma sempre in misura relativa, risultano essere coloro che lavorano all'interno delle scuole.

Data la finalità originaria del monitoraggio, che intendeva misurare la qualità della scuola cattolica in quanto cattolica (e non solo in quanto scuola), si è tentato conclusivamente di suddividere i 24 fattori in tre categorie: la prima (A) è relativa a quelli che esprimono direttamente il riferimento religioso e raccoglie 4 soli fattori; la seconda (B) comprende i fattori che indirettamente possono esprimere una sensibilità educativa cristianamente ispirata e raccoglie 7 fattori; la terza (C) comprende gli altri 13 fattori che descrivono soprattutto la qualità della scuola in genere e sarebbero applicabili anche alla scuola statale.

Nella Tavola 4 sono affiancate le tre classifiche precedenti (per importanza, per presenza e per differenza), evidenziando anche cromaticamente la categoria cui appartiene ciascun fattore.

Tav. 4 – Classifica sinottica dei fattori di qualità
(importanza, presenza, differenza tra importanza e presenza)

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

C) Flessibilità organizzativa e didattica	C) Apertura della scuola al territorio	C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola
B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	B) Valorizzazione delle potenzialità degli alunni
B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio	C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio
A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	C) Valorizzazione del merito del personale della scuola	C) Valorizzazione del merito del personale della scuola

Fonte: CSSC 2011

È la terza colonna a rendere più immediatamente visibile la posizione critica dei fattori "religiosi". Dei quattro selezionati, in realtà due sono direttamente legati all'appartenenza ecclesiale e due sono soprattutto espressione della sensibilità educativa propria della scuola cattolica. Ebbene sono proprio i primi due a collocarsi al vertice della classifica per differenze (con le peculiarità che abbiamo già commentato), mentre per importanza l'appartenenza ecclesiale si colloca all'ultimo posto e per presenza è ugualmente in bassa posizione. In altre parole, l'ecclesialità della scuola cattolica non sembra essere un valore.

All'opposto, il fatto che la professionalità del personale si trovi ai vertici dell'importanza e della presenza mostra come le attese e gli sforzi si concentrino più su ciò che è proprio della scuola in genere. Il quadro comunque non è del tutto negativo, dato che alcuni dei cosiddetti fattori "educativi" reggono abbastanza bene e sono la prova del riconosciuto valore aggiunto dell'impegno educativo della scuola cattolica: la disponibilità all'ascolto è il fattore più presente ed è anche tra quelli ritenuti più importanti; il clima relazionale favorevole è ugualmente importante e presente; l'azione educativa dei presidi sembra particolarmente apprezzata, dato che è tra i fattori più presenti con uno scarto estremamente ridotto rispetto all'importanza attribuita (quantunque non elevata); anche l'integrazione delle diversità (che abbiamo classificato tra i fattori genericamente scolastici), gode di una buona valutazione sia come importanza che come presenza e può essere considerata un dato particolarmente interessante in scuole talvolta accusate di essere chiuse per loro stessa natura e che invece si affermano come estremamente plurali e aperte all'accoglienza di tutti.

Ciò che risulta almeno in parte penalizzato o poco apprezzato in questa rilevazione è lo spirito di condivisione e partecipazione. La condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie è tra i fattori meno importanti e meno presenti, come forse era in parte prevedibile in un livello scolastico che dovrebbe vedere più il protagonismo partecipativo degli studenti che dei genitori. Il coinvolgimento delle diverse componenti è ugualmente in fondo alle classifiche di importanza e presenza. Inoltre si è già visto che la specifica condivisione dei valori educativi cristiani è più presente che importante, mentre la condivisione del progetto educativo da parte degli insegnanti si colloca ovunque in posizione intermedia.

Se il giudizio complessivo sulla qualità della scuola cattolica rimane positivo, non mancano tuttavia spunti di criticità che richiedono attenzione e sollecitano un ripensamento almeno parziale della proposta educativa.

Parte quarta

I CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE FORMA

Capitolo settimo

L'Istruzione e formazione professionale

DARIO NICOLI

1. La IFP nel sistema educativo: il valore del pluralismo formativo

Per la prima volta in Italia è stata riconosciuta sul piano normativo la rilevanza educativa e culturale del lavoro, che risulta in tal modo un ambito dell'esperienza umana in grado di far emergere le capacità buone delle persone, di consentire loro di immergersi in maniera pienamente consapevole nel discorso culturale della nostra civiltà, infine di dotarsi delle competenze e dei saperi che consentano loro di esercitare un ruolo attivo di cittadino e, quindi, di lavoratore. Questi «assume una rilevanza specifica in quanto modalità di espressione dell'identità personale, poiché in esso vengono coinvolte non unicamente le capacità operativo manuali, bensì la dimensione cognitiva, motivazionale creativa, culturale, etico valoriale» (Bocca 1998, 104).

Ciò è accaduto con il completamento dei decreti applicativi della legge 53/03, in particolare con l'approvazione da parte della Conferenza Stato-Regioni delle 21 figure di qualifica e le 21 di diploma professionale valevoli sull'intero territorio nazionale per l'assolvimento del diritto-dovere e, con esso, dell'obbligo di istruzione. Si è così compiuto un evento storico, e precisamente l'inclusione, nell'ambito del nuovo sistema educativo, del sistema di istruzione e formazione professionale (IFP).

Il valore storico di quanto è accaduto si riconosce nel confronto, per opposto, con l'introduzione della scuola media unica nel 1962 che veniva realizzata – al contrario – eliminando l'avviamento professionale, considerato (per la verità non solo allora) come un fattore di discriminazione e diseguaglianza sociale (Crainz G., pp. 229-230). Mentre allora ha prevalso il criterio dell'uniformità e della unicità di un percorso formativo generalistico (o, come si disse in seguito, "comprensivo"), oggi l'ulteriore elevazione dell'obbligo mediante il diritto-dovere avviene mediante il principio delle pari opportunità dei cittadini e dell'equivalenza formativa dei percorsi, che quindi si presentano come cammini differenti, ma equivalenti dal punto di vista del valore formativo.

Il sistema di IFP è la risposta alla separazione tra momento della "teoria" e momento della "pratica", un principio che ha fondato gli apparati scolastici ed accademici della modernità e che appare particolarmente resistente specie nella realtà italiana. Questa separazione del campo del sapere risulta una delle principali cause dell'isolamento delle istituzioni scolastiche da una società nella quale la cultura è divenuta invece un fattore rilevante dello sviluppo tanto da portare diversi autori ad affermare che ci troviamo nell'ambito di un sistema sociale centrato sulla conoscenza e sulla competenza.

1.1. Un sistema in forte crescita

Come scrive Francesco Scrima, Segretario Generale Cisl Scuola, «nell'arco di soli di 8 anni circa 170.000 giovani, tra i 14 ed i 17 anni si sono iscritti ai percorsi Regionali di Istruzione e Formazione Professionale con l'obiettivo di acquisire una qualifica professionale riconosciuta e spendibile a livello nazionale ed europeo e con la speranza di un lavoro dignitoso e soddisfacente. Questi nostri giovani, che esprimono un concreto bisogno di professionalità e di istruzione pratica erano poco più di 20.000 nel 2003. Nessun settore nel nostro Paese ha fatto registrare, in un tempo così breve, una analoga crescita. È anche attraverso la Formazione Professionale, la Buona Formazione Professionale, che si sta combattendo la durissima lotta all'abbandono e alla dispersione scolastica,

all'esclusione e all'emarginazione di tanti giovani, soprattutto di coloro che provengono da realtà territoriali, linguistiche e culturali diverse dalla nostra. La Scuola e la Formazione Professionale, in particolare in certe aree del nostro Paese, non solo in quelle dove è forte il tessuto economico e produttivo, sono chiamate a collaborare nell'interesse comune dei nostri giovani» (Cisl Scuola 2011, p. 3).

Questo dato indica una forte rispondenza dell'offerta di IFP da parte dei giovani e delle loro famiglie, ed anche delle imprese, se teniamo conto del monitoraggio Isfol. Solo le variabili esterne sono problematiche, in primo luogo i finanziamenti ma anche gli orientamenti politici di qualche regione che considera ancora la presenza degli organismi accreditati nel sistema IFP come sussidiari alle scuole, mentre la normativa indica esattamente il contrario. La "non sorpresa" è data dalla corrispondenza dell'offerta di IFP alle esigenze di una fetta rilevante della gioventù, quantificabile potenzialmente in una forbice che sta tra il 28% del Nord Italia ed il 20% del Sud, se sommiamo l'offerta congiunta degli Enti di formazione accreditati e degli Istituti professionali di Stato.

La tavola 1 indica le dinamiche dell'offerta formativa dei percorsi triennali nel periodo 2008-2010.

Tav. 1 – La IFP triennale nelle Regioni nel periodo 2008-2010

Regione	**2008-9**		**2009-10**		**% Ifp sulla leva giovanile (2009-10)**	**Valore % IFP per tipi di istituzioni (2009-10)**	
		di cui IP		***di cui IP***		FP (con apprendistato)	Scuola
Piemonte	19.363	*6.223*	19.536	*6.120*	15.5	68.67	31.33
Valle d'Aosta	276	*226*	0	*263*	1.8	0.00	100.00
Lombardia	38.399	9.008	41.995	10.060	17.0	72.04	23.96
Bolzano	4.580	*0*	3.512	2.840	-	19.13	80.87
Trento	4.099	*0*	4.250	*0*	-	100.00	0.00
Veneto	16.203	*0*	17.713	*0*	9.7	100.00	0.00
Friuli V.G.	5.065	1.678	5.195	1.799	6.3	65.37	34.63
Liguria	2.282	128	2.424	151	4.6	93.77	6.23
Emilia Romagna	12.825	6.792	13.045	6.392	3.8	50.01	49.99
Toscana	16.980	16.843	29.356	28.139	1.7	4.15	95.85
Umbria	658	404	646	237	-	63.31	36.69
Marche	888	888	982	982	0.6	0.00	100.00
Lazio	7.771	0	8.971	0	-	100.00	0.00
Abruzzo	1.128	507	562	0	-	100.00	0.00
Campania	4.173	4.173	0	0	-	0.00	0.00
Molise	173	119	130	0	-	100.00	0.00
Puglia	2.334	0	2.532	0	-	100.00	0.00
Basilicata	526	0	463	0	-	100.00	0.00
Calabria	810	0	-	-	-	-	-
Sicilia	13.901	5.412	11.674	4.010	-	75.65	34.35
Sardegna	0	0	0	0	0	0.00	0.00
TOTALI	**152.434**	**52.401**	**162.986**	**60.993**			

Fonte: nostra elaborazione su dati Cisl Scuola 2011

Dalla tavola si ricava innanzitutto la crescita dei percorsi di IFP nel biennio considerato, pari a quasi il 7% del totale. Va considerato che in molti casi sussistono impedimenti finanziari, ed in alcuni contesti ostacoli politici locali. Ciò accade in un periodo nel quale si fa sempre più alto il "grido di dolore" delle scuole sul tema della demotivazione dei giovani agli studi, ma se gli vengono

negati i percorsi professionali che desidererebbero, si comprende buona parte della loro ritrosia nei confronti di percorsi di studi che ritengono astratti, generici, poco utili per il loro futuro.

Inoltre, si nota la forte differenza territoriale nella distribuzione dei percorsi formativi, con una divisione dell'Italia in tre aree:

- l'area del Nord estesa a Lazio e Sicilia che presenta una percentuale di giovani iscritti ai percorsi di IFP che va dal 3 al 15% del totale con una prevalenza degli Enti accreditati che, nel caso del Veneto e del Trentino diviene presenza esclusiva;
- l'area in cui la presenza degli enti convenzionati è di fatto esclusa (Valle D'Aosta, Toscana, Marche, Campania);
- l'area in cui la IFP ha una presenza marginale e quindi svolge un compito di mero recupero sociale (le altre realtà).

I dati indicati lasciano inoltre intendere la varietà dei modelli di intervento e quindi la necessità che, avviata formalmente la fase ordinaria del sistema, si proceda ad una maggiore uniformità dell'offerta formativa così da non creare condizioni discriminanti tra i cittadini delle diverse regioni e province autonome. La realtà presentata richiede inoltre due aggiunte:

- i percorsi in apprendistato, una modalità prevista dalla legge ma che ha creato non pochi problemi realizzativi con esiti critici in termini di numeri[1];
- i percorsi di diploma quadriennale che riguardano la Lombardia, Trento e Bolzano, la Liguria e recentemente anche il Piemonte.

Ma va ricordato l'ampio margine di "evasione" del diritto-dovere: si tratta di un dato stimato oltre il 5% del totale della leva, quindi una cifra superiore alle 120 mila unità che, per buona parte, possono corrispondere a persone che potrebbero iscriversi ai corsi IFP, ma che sono impossibilitati dal farlo a causa dell'assenza di finanziamenti. I dati relativi all'anno in corso sono, quando non ostacolati da finanziamenti contingentati, in ulteriore aumento, mentre la programmazione per l'anno formativo 2011-12 sarà decisamente modificata dalla comparsa delle intese tra Regioni e Ministero in tema di offerta sussidiaria degli Istituti professionali.

1.2. Il successo formativo ed occupazionale

Il recente monitoraggio Isfol[2] analizzando la situazione lavorativa di un ampio campione di giovani, intervistati a 3 anni dall'acquisizione della qualifica, conferma il carattere paradossale del sistema IFP: buoni e continui successi interni, accompagnati da problematiche esterne di natura finanziaria e di indirizzo politico. Infatti, i percorsi triennali di IFP rappresentano un importante canale di accesso al mercato del lavoro, se già a 3 mesi dal conseguimento della qualifica un giovane su due ha trovato il suo primo impiego e dopo tre anni la quota degli occupati sale al 59%.

Si tratta anche di un valido strumento per stimolare la prosecuzione degli studi: al termine del percorso un terzo dei partecipanti decide di svolgere un'altra esperienza formativa e dopo 3 anni un giovane su dieci sta ancora studiando. Tra chi ha proseguito gli studi subito dopo la qualifica, il 68% ha scelto il IV anno dei percorsi IFP, il 9% corsi post-diploma o post-qualifica e il 18.5% la scuola superiore. Coloro che si iscrivono all'IFP provengono soprattutto da famiglie di estrazione operaia (55%). I loro genitori hanno solitamente un titolo di studio che non supera la licenza media (61%).

Tra coloro che risultano occupati al momento dell'intervista (il 64% dei maschi e il 52% delle femmine) ben il 60% dichiara di svolgere un'occupazione perfettamente coerente con il proprio percorso formativo. Si tratta, inoltre, in gran parte di lavoro dipendente (87%), mentre solo l'8% è autonomo e il 5% ha un contratto di collaborazione. In tempi di flessibilità e precarietà, siamo di fronte ad un dato lusinghiero e non scontato: infatti, tra i lavoratori dipendenti il contratto più diffu-

---

[1] Con il recente Testo unico il Governo intende rilanciare l'istituto dell'apprendistato anche per il diritto-dovere.

[2] ISFOL, *Istruzione e formazione professionale, un importante lasciapassare nel mondo del lavoro. Gli esiti occupazionali dei percorsi triennali*, comunicato stampa, Roma 2011.

so è quello di apprendistato (36%), segue il contratto a tempo indeterminato (33%) e a tempo determinato (25%).

Dall'indagine è emersa una maggiore performance da parte degli enti di formazione professionale, rispetto alle scuole, sia nel grado di soddisfazione da parte dei giovani sia sotto il profilo degli esiti occupazionali. Ad un anno della qualifica il 70% dei ragazzi provenienti dalle agenzie formative ha trovato un primo lavoro (85% dopo due anni) contro il 50% di quelli provenienti dalle scuole (78% dopo due anni). Questa disparità si riscontra anche in merito allo stage, di cui risultano più soddisfatti i giovani provenienti dagli enti rispetto a quelli degli istituti scolastici.

Si tratta di dati estremamente eloquenti circa il valore di un percorso nel quale buona parte degli esiti dipende dall'impegno di forze educative e sociali libere, appartenenti all'area degli enti di ispirazione cristiana.

2. La rilevanza degli enti di ispirazione cristiana aderenti a Confap e Forma

La presenza degli enti di ispirazione cristiana appartenenti all'area Confap e Forma, la maggiore associazione del settore, è stimata nell'ordine dell'80% del totale dei percorsi gestiti da enti accreditati. Quindi, sulla base di 102 mila giovani presenti in percorsi dotati di questo modello gestionale, si può stimare in oltre 81 mila i giovani che frequentano percorsi formativi gestiti da enti dell'area Forma nel periodo 2009-10. Ciò corrisponde ai dati dell'indagine Confap del 2009, di seguito riportati, incrementati di un 10% circa attribuibile all'area Enaip Acli, Ial Cisl e ed enti affini:

Tav. 2 – La IFP di ispirazione cristiana nel periodo 2006-2008

	2006-07			2007-08		
VA	**%**	**Ind.**	**VA**	**%**	**Ind.**	**VA**
Totale	**68.910**	100.0	100.0	**69.027**	100.0	100.2
M	41.197	59.8	100.0	43.368	62.8	105.3
F	27.713	40.2	100.0	25.659	37.2	92.6
Nord	55.921	81.2	100.0	59.005	85.5	105.5
Centro	4.637	6.7	100.0	3.935	5.7	84.9
Sud	8.352	12.1	100.0	6.087	8.8	72.9

Fonte: CNOS SCUOLA-CNOS FAP (2010), p. 25

Se i percorsi formativi sperimentali triennali e quadriennali di IFP erogati dalle strutture formative accreditate da norme regionali e nazionali registrano un incremento costante, ciò è principalmente merito degli enti di ispirazione cristiana che inseriscono nel sistema un valore educativo e sociale peculiare, di grande importanza rispetto agli esiti conseguiti.

2.1. La rilevazione Confap-Forma

La rilevazione degli Enti di formazione appartenenti alle associazioni Confap e Forma è stata realizzata tramite Ebinfop, l'Ente bilaterale del settore, che ha impostato un modello sistematico di ricerca per l'anno formativo 2009-2010[3].

Tav. 3 – Numero di corsi e di allievi gestiti da Enti appartenenti a Confap e Forma rispetto al totale dei corsi e degli allievi (anno 2009-2010)

	Corsi		Allievi	
	V.A.	**%**	**V.A.**	**%**
Enti Confap e Forma	2.189	100.0	44.780	100.0

[3] http://www.ebinfop.it/news.asp.

I corsi attivati sono stati 2.189 per un numero totale di 44.780 allievi e una media di 20,5 allievi per corso, un numero piuttosto elevato rispetto alle rilevazioni degli anni precedenti.

La presenza maggiore di corsi ed allievi si riscontra nel Nord-Ovest con il 43.7% del totale; segue il Nord-Est con il 32.3%, il Sud e Isole con il 16.5% ed il Centro con il 7.5%. Come si vede, la distribuzione non è proporzionale alla popolazione, ma segue la dinamica economica e gli orientamenti politico-amministrativi delle Regioni e Province autonome; la carenza di corsi nel Centro, Sud e Isole rappresenta pertanto una grave limitazione dei diritti educativi e formativi dei giovani ed è uno dei fattori della scarsa tensione allo sviluppo delle economie locali.

Tav. 4 – Numero di corsi e di allievi gestiti da Enti appartenenti a Confap e Forma rispetto al totale dei corsi e degli allievi – per macroaree territoriali (anno 2009-2010)

Enti Confap e Forma	Corsi		Allievi	
	V.A.	%	V.A.	%
Nord Ovest	957	100.0	18.348	100.0
Nord Est	707	100.0	13.870	100.0
Centro	164	100.0	3.202	100.0
Sud e Isole	361	100.0	9.360	100.0
TOTALE ITALIA	2.189		44.780	

Le tipologie di percorsi maggiormente attivate sono ovviamente le qualifiche nelle varie versioni: triennali, biennali ed annuali con riconoscimento dei crediti formativi. Queste assorbono oltre il 67% degli allievi; seguono i percorsi destrutturati e quelli riferiti allo svantaggio che comprendono circa il 6.5% degli allievi; poi i moduli formativi spesso di natura professionalizzante realizzati a beneficio degli studenti delle scuole (5%); poi i percorsi di diploma quadriennale presenti ora solo in Lombardia, Trentino e Liguria; infine i percorsi in apprendistato per il diritto-dovere di istruzione e formazione che riguardano solo due corsi, segno delle gravi difficoltà organizzative e metodologiche che incontrano questi tipi di intervento formativo.

Tav. 5 – Tipo di percorso

Tipologia di Percorsi	N° Azioni	N° Allievi
Qualifiche (triennali, biennali, annuali)	1.586	30.664
Diploma quadriennale	49	778
Apprendistato in DDIF	2	29
Percorsi destrutturati / svantaggio	163	2.878
Moduli per le scuole	108	2.235

I settori e le figure prevalenti sono, ad esclusione della voce “altro” che riguarda attività formative non riconoscibili nelle 21 figure standard riconosciute dalla Conferenza Stato-Regioni, il meccanico con il 14.3% del totale, l’elettrico per il 12.2%, l’amministrativo segretariale con l’11%, la ristorazione con il 10.3%. Prevale di conseguenza l’ambito dell’impresa e della manutenzione, pur con una forte valenza dei servizi, anche se i percorsi amministrativo-segretariali sono per una certa parte riferiti a persone che opereranno ancora nell’ambito della produzione trattandosi di un terziario interno al settore secondario.

Colpisce la carenza di alternative per le allieve, che in effetti si trovano di fronte a soli due ambiti: amministrativo-segretariale e del benessere. Per motivi legati alle politiche nazionali, manca totalmente l’ambito socio-sanitario.

La distribuzione territoriale vede, oltre alle figure già indicate, una caratterizzazione territoriale della presenza delle altre figure diverse da quelle già indicate.

Tav. 6 – Corsi per settore distinti per macroaree territoriali

	Nord Ovest		Nord Est		Centro		Sud e Isole		TOTALE ITALIA	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Agricolo	0	0.0	5	62.5	0	0.0	3	37.5	8	0.4
Agroalimentare	6	37.5	8	50.0	1	6.3	1	6.3	16	0.7
Altro	253	62.6	61	15.1	6	1.5	84	20.8	404	18.5
Amministrativo-segreteriale	83	34.4	92	38.2	31	12.9	35	14.5	241	11.0
Benessere	112	64.0	31	17.7	11	6.3	21	12.0	175	8.0
Calzature	0	0.0	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	0.1
Chimica e biologia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0
Edile	2	25.0	5	62.5	0	0.0	1	12.5	8	0.4
Elettrico	118	44.0	82	30.6	23	8.6	45	16.8	268	12.2
Elettronico	18	34.6	11	21.2	14	26.9	9	17.3	52	2.4
Grafico	35	24.6	65	45.8	19	13.4	23	16.2	142	6.5
Imbarcazioni da diporto	1	50.0	0	0.0	0	0.0	1	50.0	2	0.1
Lavorazioni artistiche	0	0.0	5	27.8	1	5.6	12	66.7	18	0.8
Legno	12	57.1	8	38.1	0	0.0	1	4.8	21	1.0
Logistica	3	21.4	8	57.1	0	0.0	3	21.4	14	0.6
Meccanico	109	34.9	151	48.4	21	6.7	31	9.9	312	14.3
Promozione e accoglienza	10	18.9	9	17.0	11	20.8	23	43.4	53	2.4
Ristorazione	112	49.6	66	29.2	8	3.5	40	17.7	226	10.3
Termoidraulico	12	28.6	15	35.7	4	9.5	11	26.2	42	1.9
Veicoli a motore	26	33.8	26	33.8	11	14.3	14	18.2	77	3.5
Vendita	42	44.2	49	51.6	3	3.2	1	1.1	95	4.3
TOTALE	957	43.7	707	32.3	164	7.5	361	16.5	2.189	

Molto interessante è il dato relativo alla dinamica allievi: su 100 iscritti 98,8 lo sono dall'inizio mentre 1,2 subentrano lungo il percorso. Segno che la IFP è in grado di attrarre parte della dispersione scolastica, oltre che essere una proposta – come vedremo poco dopo – a contenuta dispersione formativa.

Tav. 7 – Dinamica allievi - grado di attrazione

	V.A.	%
Ingresso	44.780	98.8
Lungo il percorso	544	1.2
TOTALE ALLIEVI	45.324	100.0

Sottratti lo 0.9% di allievi indicati come "successo esterno", ovvero tramite trasferimenti e/o passaggi accompagnati ad altri percorsi formativi oppure altri territori, alla fine dei percorsi formativi pervengono il 91.3% degli iscritti[4] con una dispersione di appena il 7.8% del totale.

Tav. 8 – Dinamica allievi - conclusione e dispersione

	V.A.	%
Allievi alla fine	41.269	91.3
Dispersione	3536	7.8
Successo esterno	385	0.9
TOTALE ALLIEVI	45.190	100.0

Il maggiore successo si riscontra nel Nord Est con il 93.2% del totale degli allievi iscritti; il minore – inteso sempre relativamente – è riscontrabile al Centro con l'87.5% degli allievi.

[4] La differenza di 134 allievi tra il totale della Tav. 7 (45.324) e della Tav. 8 (45.190) è dovuta al mancato aggiornamento dei dati da parte di alcuni enti.

Tav. 9 – Dinamica allievi - conclusione e dispersione per macroaree territoriali

	V.A.	%
Nord Ovest		
Allievi alla fine	16.767	90.8
Dispersione	1.518	8.2
Successo esterno	174	0.9
Totale	18.459	40.8
Nord Est		
Allievi alla fine	13.156	93.2
Dispersione	813	5.8
Successo esterno	145	1.0
Totale	14.114	31.2
Centro		
Allievi alla fine	2.847	87.5
Dispersione	380	11.7
Successo esterno	25	0.8
Totale	3.252	7.2
Sud e Isole		
Allievi alla fine	8.499	90.8
Dispersione	825	8.8
Successo esterno	41	0.4
Totale	9.365	20.7
TOTALE ALLIEVI	45.190	

Colpisce il grande successo dei percorsi destrutturati e rivolti allo svantaggio, dotati di una metodologia della “seconda chance”, pari al 93.2% degli allievi. Il caso dell’apprendistato, che figura con il 100%, è poco significativo perché riferito a soli due corsi.

Tav. 10 – Dinamica allievi - conclusione e dispersione per tipologie di percorso

	V.A.	%
Qualifiche (triennali, biennali, annuali)		
Allievi alla fine	28.007	90.3
Dispersione	2.736	8.8
Successo esterno	270	0.9
Totale	31.013	83.8
Diploma quadriennale		
Allievi alla fine	716	89.9
Dispersione	66	8.3
Successo esterno	14	1.8
Totale	796	2.2
Apprendistato in DDIF		
Allievi alla fine	29	100.0
Dispersione	0	0.0
Successo esterno	0	0.0
Totale	29	0.1

Percorsi destrutturati / svantaggio		
Allievi alla fine	2.708	93.2
Dispersione	189	6.5
Successo esterno	8	0.3
Totale	2.905	7.9
Moduli per le scuole		
Allievi alla fine	2.007	89.1
Dispersione	245	10.9
Successo esterno	0	0.0
Totale	2.252	6.1
TOTALE ALLIEVI	36.995	

Al termine dei percorsi, ottengono il titolo di studio previsto il 93% degli iscritti, quindi i non idonei ed i bocciati sono il 7% del totale.

Tav. 11 – Dinamica allievi - successo e insuccesso finale

	V.A.	%
Successo interno	38.389	93.0
Insuccesso (non idonei e bocciati)	2.883	7.0
TOTALE ALLIEVI	41.272	100.0

La dinamica allievi presenta i seguenti valori riassuntivi:

Iscritti	Ingressi	Dispersione	Successo Esterno	Successo interno	Alla fine	Insuccesso (bocciati o non idonei)
44.780	544	3.536	385	38.389	41.269	2.883

Facendo una sintesi circa i dati dell'attrazione, del successo e dell'insuccesso, scopriamo che:

- il tasso di attrazione allievi (Iscritti + Ingressi) è del 101.2%;
- il tasso di dispersione (Iscr. + Ing. - Succ. Interno - Succ. Esterno) è del 14.6%;
- il tasso di successo (Succ. Interno + Succ. Esterno) è dell'86.6%;
- il tasso di insuccesso (Alla Fine - Succ. Interno) è del 6.4%.

Il tasso di dispersione, nella misura del 14.6%, indica un valore contenuto rispetto a ciò che accade nell'Istruzione professionale che vede un valore di dispersione intorno al 27% del totale. Ciò significa che l'IFP corrisponde maggiormente alle esigenze dei giovani che vi si iscrivono, consente un più elevato successo formativo, è in grado di attrarre quote importanti di dispersione scolastica.

Per tutti questi motivi è da ritenere che l'utenza della IFP presenti un grado di soddisfazione maggiore rispetto a quella della IP, e ciò esclude l'ipotesi di alcuni tendente a sostituire i percorsi degli Enti di formazione con quelli degli istituti professionali.

Il maggiore successo si riscontra nei servizi (92.4%), segue l'industria ed artigianato (89.3%) ed infine l'agricoltura (87.1%), anche se quest'ultimo dato non è significativo vista la limitatezza dei corsi in tale settore.

Tav. 12 – Dinamica allievi – successo e insuccesso finale per macro settori economici

	V.A.	%
Agricoltura		
Successo interno	88	87.1
Insuccesso (non idonei e bocciati)	13	12.9
Totale	101	0.3
Industria e artigianato		

Successo interno	14.484	89.3
Insuccesso (non idonei e bocciati)	1.736	10.7
Totale	16.220	53.3
Servizi		
Successo interno	13.056	92.4
Insuccesso (non idonei e bocciati)	1.071	7.6
Totale	14.127	46.4
TOTALE ALLIEVI	30.448	

La differenza di successo ed insuccesso per macroaree territoriali è piuttosto contenuta, segno che non si tratta di una variabile decisiva. Si ripropone invece la maggiore tendenza al successo dei percorsi destrutturati e rivolti all'area dello svantaggio con il 98.8% del totale; seguono i moduli per le scuole[5], mentre il tasso di successo per le qualifiche è più contenuto: 90.4%.

Tav. 13 – Dinamica allievi – successo e insuccesso finale per tipologie di percorso

	V.A.	**%**
Qualifiche (triennali, biennali, annuali)		
Successo interno	25.329	90.4
Insuccesso (non idonei e bocciati)	2.681	9.6
Totale	28.010	83.7
Diploma quadriennale		
Successo interno	656	91.6
Insuccesso (non idonei e bocciati)	60	8.4
Totale	716	2.1
Apprendistato in DDIF		
Successo interno	29	100.0
Insuccesso (non idonei e bocciati)	0	0.0
Totale	29	0.1
Percorsi destrutturati / svantaggio		
Successo interno	2.676	98.8
Insuccesso (non idonei e bocciati)	32	1.2
Totale	2.708	8.1
Moduli per le scuole		
Successo interno	1.932	96.3
Insuccesso (non idonei e bocciati)	75	3.7
Totale	2.007	6.0
TOTALE ALLIEVI	33.470	

Presentiamo ora di seguito una tavola riferita al gradimento circa le varie figure di personale coinvolte nei corsi: da questa si può riscontrare immediatamente l'importante presenza della figura dei tutor sia per lo stage/tirocinio sia dei tutor formativi ed educativi, per una misura totale di oltre un'unità di personale per corso. Si tratta di un ruolo decisamente rilevante, da cui dipende buona parte della capacità di successo della proposta degli enti di formazione professionale.

È inoltre importante anche la figura del coordinatore che in media è presente per quasi un'unità per corso. Ma ciò non grava affatto sui costi complessivi: se si considera che il costo dei corsi di IFP gestiti dagli enti di formazione è pari circa al 70% rispetto al costo dei corsi di IP[6], si riscontra la presenza di un modello organizzativo più confacente al tipo di allievi ed alla tipologia

[5] Ma si tratta di dati non riferiti alla conclusione finale dei percorsi, quanto al periodo in cui questi moduli sono attivi.

[6] Mediamente, un corso di 20 allievi viene finanziato con circa 85.000-90.000 euro anno, con un costo allievi per anno di 4.250-4.500 euro.

dei percorsi professionalizzanti, con un maggiore carico orario dei docenti e quindi un loro numero più contenuto, ed una maggiore articolazione delle funzioni del personale coinvolto.

Tav. 14 – Personale coinvolto nei corsi (valore medio per corso)

	Numero di unità/persona per corso	N° ore medie annuali
Coordinatori	0,82	72,91
Docenti	5,81	409,65
Esperti	0,49	21,45
Tutor stage/tirocinio	0,60	29,11
Tutor formativo/educativo	0,72	68,13
TOTALE	8,44	601,25

Un ultimo dato presenta un valore rilevante circa il successo dei percorsi di IFP: per ogni corso vi è una media di circa 4 aziende partner, con forte prevalenza di quelle con piccole dimensioni. Ciò segnala l'importanza dei rapporti con il territorio al fine di fornire agli allievi una proposta formativa valida e rispondente alle necessità del mondo del lavoro.

Tav. 15 – Aziende partner (valore medio per corso)

Tipologie	Piccola (meno di 50 dipendenti)	Media (meno di 250 dipendenti)	Grande (oltre 250 dipendenti)
Aziende partner per l'alternanza	2,95	1,25	0,18
Aziende che hanno assunto almeno un allievo negli ultimi tre anni	0,61	0,16	0,02

3. Il monitoraggio del gradimento da parte dei soggetti coinvolti

Il monitoraggio è stato svolto tramite somministrazione di questionari di gradimento al fine di riscontrare per ogni figura coinvolta il tipo di giudizio espresso nei confronti della proposta formativa, dei docenti e dei vari aspetti dell'organizzazione dei corsi. L'area del gradimento è stata rilevata tramite quattro strumenti:

1. scheda di rilevazione del gradimento degli allievi;
2. scheda di rilevazione del gradimento delle famiglie degli allievi;
3. scheda di rilevazione del gradimento dei formatori;
4. scheda di rilevazione del gradimento degli stakeholder.

I dati raccolti, trattati dal Centro Elaborazione Dati dell'Università Salesiana, sono numericamente rilevanti, specie se consideriamo che si tratta della prima rilevazione effettuata con questo metodo connesso al monitoraggio del Centro Studi per la Scuola Cattolica, anche se non statisticamente rappresentativi dell'universo. In ogni caso, il numero e la varietà degli enti e dei soggetti coinvolti rende interessanti gli esiti della rilevazione.

3.1. Gli allievi

Hanno risposto 693 persone, con forte rilevanza per il settore meccanico e dei servizi. Hanno raccolto i dati 16 enti con prevalenza delle regioni Lombardia, Sicilia, Piemonte e Veneto. Il Nord è rappresentato dal 70.4% del totale, il Sud e Isole dal 24.4% mentre il Centro solamente dal 5.2%.

Vediamo ora i gradimenti veri e propri distinti per voci; si segnala che i valori indicati vanno da 1 (minimo) a 4 (massimo) e di essi è stata calcolata una media ponderata (Media).

3.1.1. Contenuti della formazione

Gli allievi evidenziano un buon gradimento circa i contenuti della formazione loro proposti. La media più elevata si riferisce all'importanza dei contenuti proposti, seguita dalla chiarezza di esposizione e dall'interesse, con un valore positivo (3+4) che va da un minimo del 75% (utilità per la comprensione della vita di tutti i giorni) ad un massimo dell'85% (chiarezza della loro presentazione). Si tratta di punteggi piuttosto elevati, che vedremo ricorrere in tutta la rilevazione.

Tav. 16 – Gradimento allievi - Contenuti della formazione

	1		2		3		4		Media
I contenuti della formazione (temi, argomenti materie di studio) sono stati presentati con chiarezza?	**7**	1.0%	97	14%	428	61.8%	161	23.2%	3,07
Ritieni importanti i contenuti della formazione (temi, argomenti materie di studio) presentati?	7	1.0%	100	14.4%	412	59.5%	174	25.1%	3,09
Ritieni che i contenuti trattati siano utili per la comprensione della vita di tutti i giorni?	16	2.3%	150	21.6%	355	51.2%	172	24.8%	2,99
I contenuti trattati ti sono sembrati interessanti?	12	1.7%	124	17.9%	384	55.4%	168	24.2%	3,03

3.1.2. Docenti

Anche gli item relativi ai docenti presentano un gradimento piuttosto consistente. Sia il giudizio circa le competenze sia quello riferito alla capacità di comunicazione dei docenti riceve un gradimento medio di 2,09 punti, un po' meno per la valorizzazione delle esperienze degli allievi. I due valori chiaramente positivi vedono un minimo del 76.9% per l'item relativo alla capacità di valorizzazione delle esperienze degli allievi ed un massimo dell'85% per il giudizio circa le competenze dei docenti.

Tav. 17 – Gradimento allievi – Docenti

	1		2		3		4		Media
Le competenze dei docenti si sono dimostrate adeguate?	7	1.0%	97	14%	370	53.4%	219	31.6%	2,09
Ritieni la capacità di comunicare dei docenti è stata adeguata ai tuoi bisogni?	13	1.9%	88	12.7%	371	53.5%	221	31.9%	2,09
I docenti hanno valorizzato le tue esperienze?	19	2.7%	140	20.2%	336	48.5%	197	28.4%	2,06

3.1.3. Metodologie

I dati circa il gradimento delle metodologie confermano l'apprezzamento per l'approccio peculiare della IFP: il maggiore apprezzamento medio si riferisce alle metodologie ed alla quantità di impegno personale richiesto, mentre valori più bassi sono attribuiti al lavoro di gruppo. Le due aree positive vedono un minimo del 72.6% riferito all'attività di gruppo ed un massimo dell'84.9% riferito alla sufficienza dell'impegno richiesto (un dato peraltro un po' ambivalente perché potrebbe anche voler dire sia che l'impegno è giusto sia che è limitato e perciò viene apprezzato).

Un suggerimento interessante riguarda, quindi, la maggiore propensione per il lavoro di gruppo espressa dagli allievi indagati e ciò indica la necessità di accentuare il lavoro cooperativo, così come peraltro propone l'Europa, la quale sollecita in tal modo una formazione meno individualistica e più centrata sulla reciprocità.

Tav. 18 – Gradimento allievi – Metodologie

	1		2		3		4		Media
Le metodologie utilizzate (lezioni tradizionali, esercitazioni, giochi didattici, simulazioni, modo in cui sono state effettuate le verifiche, ecc.) sono state adeguate?	11	1.6%	108	15.6%	397	57.3%	177	25.5%	3,07
Ritieni che ci sia stato un buon equilibrio tra lezioni teoriche e attività pratiche?	18	2.6%	139	20.1%	359	51.8%	176	25.4%	3,00
Ritieni sufficiente la quantità di impegno personale che ti è stata richiesta?	10	1.4%	93	13.4%	430	62%	159	22.9%	3,07
Ritieni adeguata la quantità di lavoro svolto in gruppo?	31	4.5%	147	21.2%	351	50.6%	153	22.1%	2,92
Sei stato coinvolto attivamente nelle lezioni?	15	2.2%	126	18.2%	404	58.3%	147	21.2%	2,99
Ritieni di aver avuto adeguate occasioni di collaborazione e scambi con i tuoi compagni ?	16	2.3%	146	21.1%	371	53.5%	158	22.8%	2,97

3.1.4. Organizzazione

La voce organizzazione presenta gradimenti identici ai precedenti: riceve una media elevata l'adeguatezza di attrezzature, strumenti e materiali, seguita dall'adeguatezza degli spazi. Il minimo dei due valori positivi è riferito all'adeguatezza dei tempi (77.6%), mentre il massimo si riferisce alle attrezzature, strumenti e materiali (82.4%). Tutti segnali incoraggianti circa la qualità avvertita dell'offerta formativa rivolta agli alunni.

Tav. 19 – Gradimento allievi – Organizzazione

	1		2		3		4		Media
Il tempo riservato alle diverse attività è risultato adeguato ai tuoi bisogni di apprendimento?	28	4%	126	18.2%	377	54.4%	161	23.2%	2,97
Gli spazi utilizzati (aule, laboratori,) sono risultati soddisfacenti?	19	2.7%	111	16%	281	40.5%	281	40.5%	3,19
Le attrezzature, gli strumenti e i materiali utilizzati sono stati adeguati?	23	3.3%	97	14%	263	38%	308	44.4%	3,24

3.1.5. Apprendimenti

Veniamo ora alla voce relativa agli apprendimenti. La media più elevata si riferisce all'acquisizione di capacità pratiche professionali ed all'importanza di quanto imparato in vista della ricerca del lavoro, mentre un valore minore si riscontra nel giudizio circa il prosieguo degli studi, un'opzione che viene evidentemente scartata da circa 8 allievi su 100, anche se si potrebbe leggere a rovescio, ovvero che più di 7 allievi considera positivamente la possibilità di una prosecuzione degli studi nelle varie forme possibili.

Emerge, quindi, una valenza rilevante della formazione sotto il profilo della reale professionalizzazione; ma il riferimento alla continuità degli studi indica la percezione di una valenza formativa che può proseguire anche lungo il corso della vita e non solo nella immediata continuità rispetto alla qualifica professionale.

Tav. 20 – Gradimento allievi – Apprendimenti

	1	2	3	4	Media

Ritieni utile e sufficiente quanto hai appreso nelle materie generali?	11	1.6%	125	18%	419	60.5%	138	19.9%	2,99
Ritieni di aver appreso le necessarie conoscenze specifiche del tuo ambito professionale?	10	1.4%	89	12.8%	397	57.3%	194	28%	3,12
Ritieni di avere acquisito sufficienti capacità pratiche del tuo ambito professionale?	15	2.2%	94	13.6%	350	50.5%	234	33.8%	3,16
Ritieni importante e utile quanto hai imparato per trovare lavoro?	18	2.6%	104	15%	340	49.1%	230	33.2%	3,13
Ritieni importante e utile quanto hai imparato per proseguire gli studi?	46	6.6%	193	27.8%	325	46.9%	126	18.2%	2,77

3.1.6. Soddisfazione complessiva

L'item relativo alla soddisfazione complessiva indica un valore assolutamente positivo, evidenziato dal valore medio pari a 3,07, mentre le due voci a destra indicano un valore dell'85.8% del totale, un dato che, accanto alla limitatezza del numero di allievi che indicano un valore minimo (1.6%), segnala una generale buona soddisfazione degli stessi circa l'esperienza formativa svolta. È un dato confortante che, con i suoi valori rilevanti sintetizza bene il gradimento degli allievi rispetto alla proposta formativa degli enti di formazione professionale.

Tav. 21 – Gradimento allievi – Soddisfazione complessiva

	1		2		3		4		Media
Sei soddisfatto dei risultati (competenze tecniche e non tecniche acquisite) da te conseguiti nel corso della formazione, rispetto a quanto ti aspettavi di fare?	11	1.6%	87	12.6%	439	63.3%	156	22.5%	3,07

3.2. Le famiglie degli allievi

Anche per le famiglie vale il campione indicato per gli allievi: su 384 persone che rispondono, il 50% hanno figli iscritti al settore meccanico mentre per il 25.5% al settore dei servizi. Il Nord prevale con ben l'80.5% del totale.

3.2.1. Stile educativo

In questo primo ambito si indaga sul gradimento relativo allo stile educativo rilevato nei corsi di formazione. Il fattore che riceve un maggiore apprezzamento medio è costituito dall'ascolto da parte del personale del Centro circa eventuali problemi incontrati dal figlio/figlia durante il percorso, seguito dalle capacità relazionali dei docenti verso gli allievi e dalle regole di comportamento. Sommando le due colonne di destra, otteniamo un massimo di apprezzamento per l'ispirazione educativa della proposta (91.6%), seguito dalla capacità di ascolto del personale circa eventuali problemi espressi dai figli (90.8%), dalla cura da parte dei docenti dei rapporti con gli allievi (89.4%) e dall'offerta di regole di comportamento chiare (89.3%), mentre un valore inferiore, seppure di poco (77.8%), dall'ispirazione cristiana della proposta educativa ed un valore intermedio riguarda la capacità di appassionamento dei figli alla stessa (83.8%).

L'elemento dell'ispirazione cristiana, pur nella sua positività sostanziale, rivela una maggiore propensione educativa dei Centri, rispetto alla capacità di rendere evidente il fondamento di fede dell'opera messa in atto. Emerge in altri termini con più chiarezza l'afflato educativo, ovvero la capacità di ascolto, relazione, stimolo agli apprendimenti dei giovani, mentre non è così evidente ed esplicito il riferimento ai valori cristiani.

Tav. 22 – Gradimento famiglie – Stile educativo

	1		2		3		4		Media
Ritiene che il percorso formativo sia stato ispirato a valori educativi condivisibili?	2	0.5%	29	7.6%	237	61.7%	115	29.9%	3,21
Ritiene che si siano offerte chiare regole di comportamento per gli allievi?	5	1.3%	33	8.6%	182	47.4%	161	41.9%	3,31
Ha potuto essere ascoltato dal personale del centro per eventuali problemi incontrati da figlio/sua figlia durante il percorso?	4	1%	34	8.9%	157	40.9%	188	49%	3,38
Ritiene che suo figlio/sua figlia si sia appassionato alla proposta formativa?	6	1.6%	55	14.3%	191	49.7%	131	34.1%	3,17
Ritiene che i docenti del corso abbiano curato adeguatamente i rapporti con suo figlio/sua figlia?	3	0.8%	36	9.4%	178	46.4%	165	43%	3,32
Ritiene che la proposta educativa sia stata ispirata a valori cristiani?	11	2.9%	68	17.7%	176	45.8%	123	32%	3,09

3.2.2. Coinvolgimento delle famiglie

Circa il coinvolgimento delle stesse famiglie da parte dei Centri di formazione, appare un giudizio piuttosto omogeneo, sempre con forte tendenza positiva. L'unico dato relativamente carente riguarda l'offerta di occasioni formative proprio in quanto genitori che, sul lato destro della tavola, propone un valore piuttosto basso tenendo conto dell'andamento del questionario, pari ad oltre 0,5 punti in meno di media rispetto agli altri item, segno di una effettiva carenza delle strutture formative in questa direzione e, forse, di una implicita esigenza formativa da parte delle famiglie.

Tav. 23 – Gradimento famiglie – coinvolgimento delle famiglie

	1		2		3		4		Media
Ritiene di aver avuto tutte le informazioni necessarie per seguire il percorso formativo di suo figlio/a?	5	1.3%	35	9.1%	174	45.3%	169	44%	3,32
Si ritiene soddisfatto/a dei rapporti intercorsi tra il Centro di Formazione Professionale e la sua famiglia?	5	1.3%	33	8.6%	175	45.6%	168	43.8%	3,33
Ritiene di essere stato sufficientemente coinvolto/a nel percorso educativo di suo figlio?	7	1.8%	48	12.5%	185	48.2%	142	37%	3,21
Le sono state offerte occasioni di formazione in quanto genitore?	58	15.1%	89	23.2%	166	43.2%	67	17.4%	2,64

3.2.3. Docenti

Il giudizio circa i docenti è particolarmente importante nella rilevazione del gradimento delle famiglie degli allievi dei Centri di formazione professionale. I valori medi emergenti indicano un livello piuttosto elevato, in particolare per la preparazione tecnico/professionale che sta ricevendo il figlio/figlia (3,33), la condivisione dei valori educativi espressi dai docenti (3,27), la capacità di fornire ai figli una preparazione tecnico professionale, la coerenza dei docenti con i valori dichiarati, gli incontri per le famiglie, la valorizzazione degli allievi, la capacità di fornire una buona preparazione culturale (3,07).

Emerge una forte coerenza e continuità tra i valori dei docenti ed i valori delle famiglie degli allievi, indicando così che siamo di fronte ad una proposta formativa autenticamente popolare, per la quale non vi sono problemi di incomprensione delle mete educative e dei criteri di riferimento.

Tave. 24 – Gradimento famiglie – Docenti

	1		2		3		4		Media
Si ritiene soddisfatto/a della preparazione culturale (matematica, fisica, economia, italiano, storia…) che sta ricevendo suo figlio/sua figlia?	6	1.6%	63	16.4%	213	55.5%	102	26.6%	3,07
Si ritiene soddisfatto/a della preparazione tecnico/professionale che sta ricevendo suo figlio/sua figlia	4	1%	32	8.3%	179	46.6%	165	43%	3,33
Si ritiene soddisfatto/a degli incontri con i/le docenti ai quali ha partecipato?	5	1.3%	45	11.7%	192	50%	140	36.5%	3,22
Ritiene che suo figlio/ sua figlia sia stato sufficientemente valorizzato?	4	1%	45	11.7%	191	49.7%	141	36.7%	3,23
Condivide i valori educativi proposti dai docenti?	6	1.6%	32	8.3%	197	51.3%	148	38.5%	3,27
Ritiene che i docenti si comportino con coerenza rispetto ai valori educativi proposti?	6	1.6%	39	10.2%	213	55.5%	123	32%	3,19

3.2.4. Metodo

Anche in tema di metodo manteniamo livelli di gradimento piuttosto elevati: emerge in particolare la giustezza della quantità di impegno richiesta ed il coinvolgimento dei figli nelle lezioni (3,16), l'equilibrio tra teoria e pratica, la metodologia utilizzata. Un po' minore l'apprezzamento relativo al lavoro di gruppo (3,05). Ancora una volta, colpisce nei genitori la capacità di valorizzare i loro figli nell'attività formativa, segno di un carattere distintivo della Istruzione e formazione professionale.

Tav. 25 – Gradimento famiglie – Metodo

	1		2		3		4		Media
Le metodologie utilizzate (lezioni tradizionali, esercitazioni, giochi didattici, simulazioni, modo in cui sono state effettuate le verifiche, ecc.) sono state adeguate?	6	1.6%	52	13.5%	223	58.1%	100	26%	3,09
Ritiene che ci sia stato un buon equilibrio tra lezioni teoriche e attività pratiche?	7	1.8%	50	13%	218	56.8%	107	27.9%	3,11
Ritiene sufficiente la quantità di impegno personale che è stata richiesta a suo figlio/a?	9	2.3%	50	13%	193	50.3%	129	33.6%	3,16
Ritiene adeguata la quantità di lavoro svolto in gruppo da suo figlio/a?	9	2.3%	56	14.6%	222	57.8%	94	24.5%	3,05
Ritiene che suo figlio/a sia stato coinvolto attivamente nelle lezioni?	6	1.6%	47	12.2%	209	54.4%	119	31%	3,16

3.2.5. Organizzazione

Continuiamo l'analisi affrontando il tema dell'organizzazione nei suoi vari aspetti. Il valore di gradimento medio più elevato si riscontra circa gli spazi (3,24), il materiale didattico, il clima

complessivo del Centro e le scelte organizzative (84.6%) e la gestione del tempo (3,07). Ma, piuttosto che indicare le variabilità, piuttosto contenute, risulta più corretto segnalare l'omogeneità di un giudizio positivo che ricorre in ogni fattore sottoposto a gradimento.

Tav. 26 – Gradimento famiglie – Organizzazione

	1		2		3		4		Media
Ritiene che complessivamente il clima (inteso come insieme di relazioni fra le persone e condizioni in cui si è operato) sia stato accogliente e sereno?	9	2.3%	44	11.5%	202	52.6%	129	33.6%	3,17
Ritiene che sia stato possibile adeguare l'organizzazione del corso, comprese le scelte didattiche, alla situazione reale?	6	1.6%	49	12.8%	211	54.9%	114	29.7%	3,14
Il tempo riservato alle diverse attività è risultato adeguato ai bisogni di apprendimento?	8	2.1%	53	13.8%	222	57.8%	94	24.5%	3,07
Gli spazi utilizzati (aule, laboratori) sono risultati adeguati?	11	2.9%	35	9.1%	187	48.7%	150	39.1%	3,24
Si ritiene soddisfatto/a del materiale didattico (attrezzature, strumenti etc) che suo figlio/sua figlia ha utilizzato?	7	1.8%	45	11.7%	191	49.7%	138	35.9%	3,21
Ritiene che ci siano state sufficienti occasioni di rapporto con la comunità ecclesiale?	22	5.7%	69	18%	199	51.8%	73	19%	2,89

3.2.6. Apprendimenti

Emerge, dall'analisi dei gradimenti riferiti agli apprendimenti dei figli, l'elevato ed omogeneo giudizio positivo riferito alle conoscenze professionali apprese (3,28) e l'utilità di quanto appreso al fine di trovare lavoro (3,27). Seguono le capacità pratiche acquisite e l'area delle materie generali. Il giudizio circa la continuità formativa relativo al quarto anno di diploma (2,80) è decisamente condizionato dalla reale offerta di questi percorsi che esiste ora solo in poche realtà (Lombardia, Trentino, Liguria ed ora anche il Piemonte). Il giudizio circa tale continuità anche in senso generico – si ritiene di interpretare – coinvolge il 65.1% degli indagati, segno che si tratta di una prospettiva considerata positivamente da ben più della metà dei genitori che in tal modo confermano anche in prospettiva il giudizio positivo sui corsi.

Tav. 27 – Gradimento famiglie – Apprendimenti

	1		2		3		4		Media
Ritiene utile e sufficiente quanto appreso da suo figlio/a nelle materie generali?	7	1.8%	49	12.8%	221	57.6%	103	26.8%	3,11
Ritiene che siano state apprese le conoscenze specifiche dell'ambito professionale scelto?	7	1.8%	36	9.4%	183	47.7%	155	40.4%	3,28
Ritiene che siano state apprese sufficienti capacità pratiche dell'ambito professionale scelto?	9	2.3%	43	11.2%	194	50.5%	135	35.2%	3,19
Ritiene importante e utile quanto appreso per trovare lavoro?	8	2.1%	53	13.8%	147	38.3%	173	45.1%	3,27
Pensa che, dopo il conseguimento della qualifica (al termine dei 3 anni), suo figlio/sua figlia proseguirà la formazione nel 4° anno per conseguire il di-	62	16.1%	68	17.7%	133	34.6%	117	30.5%	2,80

ploma?									

3.2.7. Soddisfazione

Tutto quanto indicato viene definitivamente confermato dal giudizio positivo sintetico che giunge a valori pari a una media di 3,31 relativamente all'organizzazione generale del corso confrontata con le aspettative, e ben 3,41 per l'organizzazione dello stage, evidentemente considerato un fattore di qualità rilevante dei percorsi formativi.

Il dato relativo alla soddisfazione complessiva si conferma quindi come il valore di più elevato gradimento; per le famiglie va segnalato un valore ancora più elevato rispetto a quello degli allievi stessi (il cui valore era di 3,07). Ma si tratta di variabilità relative, mentre emerge di gran lunga il dato sull'elevato gradimento che indica una decisa adesione alla proposta formativa degli enti di formazione professionale.

Tav. 28 – Gradimento famiglie – Soddisfazione complessiva

	1		2		3		4		Media
Si ritiene soddisfatto/a dell'organizzazione generale del corso di Formazione in relazione alle sue aspettative?	5	1.3%	38	9.9%	174	45.3%	165	43%	3,31
Si ritiene soddisfatto/a dell'organizzazione dello stage?	7	1.8%	27	7%	149	38.8%	198	51.6%	3,41

3.3. I formatori

I formatori indagati sono 235, appartenenti a 16 enti di formazione. Come negli altri casi, prevale la Lombardia, seguita da Veneto, Sicilia e Piemonte.

A differenza della scuola, che presenta un corpo insegnanti mediamente anziano, ovvero intorno ai 50-55 anni di età, i formatori della IFP sono quasi la metà (45.11%) collocati nella classe d'età inferiore ai 40 anni, mentre il resto è superiore. I maschi rappresentano il 40.85% del totale. Per il 69% i formatori indagati sono laureati, mentre il 26.4% sono diplomati. In maggioranza (58%) hanno fino a 10 anni di servizio, il resto presenta una carriera più lunga. 188 sono insegnanti mentre 47 sono tutor.

3.3.1. Rilevanza dei fattori di qualità dell'istituzione formativa

Sono stati sottoposti agli indagati i fattori che caratterizzano l'idea di istituzione formativa di qualità. Per ciascuno di essi è stato chiesto di indicare l'ordine di importanza esprimendo un giudizio su una scala a quattro livelli, da poco importante (1) a molto importante (4).

Tav. 29 – Formatori – Fattori di qualità rilevanti

	1		2		3		4		Media
Rapporto con la comunità ecclesiale	23	9.8%	49	20.9%	100	42.6%	47	20%	2,78
Ascolto dei bisogni della comunità ecclesiale	25	10.6%	61	26%	93	39.6%	38	16.2%	2,66
Rispondenza del servizio alle esigenze del contesto sociale	3	1.3%	8	3.4%	88	37.4%	129	54.9%	3,50
Presenza di valori educativi di riferimento	0	0%	5	2.1%	57	24.3%	167	71.1%	3,71
Partecipazione attiva di allievi, famiglie, docenti e personale alla vita della istituzione formativa	1	0.4%	10	4.3%	89	37.9%	128	54.5%	3,51
Disponibilità all'ascolto	1	0.4%	6	2.6%	59	25.1%	163	69.4%	3,68
Personalizzazione degli interventi	1	0.4%	11	4.7%	84	35.7%	133	56.6%	3,52

Flessibilità organizzativa e didattica	1	0.4%	15	6.4%	88	37.4%	125	53.2%	3,47
Condivisione della proposta educativa tra i docenti	1	0.4%	5	2.1%	79	33.6%	144	61.3%	3,60
Proposta culturale cristianamente ispirata	14	6.0%	37	15.7%	98	41.7%	70	29.8%	3,02
Attenzione alla formazione sia professionale che umana e culturale degli allievi	0	0%	5	2.1%	49	20.9%	175	74.5%	3,74
Coerenza di comportamento dei docenti con i valori dell'istituzione formativa	0	0%	17	7.2%	80	34%	131	55.7%	3,50
Capacità di interessare e motivare gli allievi all'apprendimento	1	0.4%	7	3%	50	21.3%	169	71.9%	3,70

I fattori dell'istituzione formativa considerati rilevanti sono soprattutto quelli riferiti agli aspetti educativi, sociali e didattici; infatti, prevalgono l'attenzione alla crescita formativa unitaria degli allievi (3,74), la presenza di valori educativi di riferimento (3,71), la capacità di motivare gli allievi (3,70), l'ascolto (3,68), la condivisione della proposta educativa (3,60). Seguono la partecipazione dei vari attori, la personalizzazione, la flessibilità, la coerenza del comportamento, la rispondenza alle esigenze del contesto sociale. Valori minori sono attribuiti all'ascolto dei bisogni della comunità ecclesiale (2,66), il rapporto con la comunità ecclesiale (2,78), la proposta culturale cristianamente ispirata (3,02).

Come si vede, emerge una forte tensione positiva nei confronti degli aspetti educativi, formativi e sociali dell'attività del Centro, mentre appaiono meno segnalati – sia pure in un contesto di positività – gli elementi riferiti alla relazione con la comunità ecclesiale. L'ispirazione cristiana della proposta culturale riceve un consenso intermedio tra i due gruppi, e ciò conferma la tendenza già indicata ad accentuare il riferimento ai valori educativi in sé, rispetto alla loro ispirazione cristiana. Sembrerebbe quindi il segno di una concezione centrata su una proposta culturale ed uno stile educativo immediati, che si motivano in base all'efficacia delle relazioni, degli apprendimenti e delle maturazioni, oltre che del clima del centro, mentre è meno accentuata l'esplicitazione del valore cristiano della proposta culturale.

3.3.2. Presenza dei fattori di qualità nell'istituzione formativa

Sulla base dello stesso elenco di fattori proposti in precedenza, è stato poi chiesto di esprimere un giudizio riferito all'attuale situazione della istituzione formativa in cui opera, sempre su una scala a quattro livelli. È anche stato chiesto su quali dati e informazioni si basa tale giudizio.

Emergono, sempre tra i comportamenti agiti dall'istituzione formativa, quelli educativi, formativi e sociali: l'attenzione alla formazione unitaria degli allievi e la capacità di interessare e motivare gli allievi (3,55), la presenza di una proposta ispirata a valori educativi (3,51), l'ascolto (3,50), la capacità di interessare e motivare gli allievi (3,47), la personalizzazione (3,36). Seguono la coerenza del comportamento dei docenti, la flessibilità, la condivisione tra i docenti della proposta educativa, la rispondenza ai bisogni del contesto.

Anche nel giudizio circa l'importanza realmente attribuita dall'istituzione formativa ai criteri indicati si nota una minore rilevanza per il rapporto con la comunità ecclesiale (2,78), la proposta culturale cristianamente ispirata (3,0), mentre l'ascolto dei bisogni della comunità ecclesiale appare più agito rispetto al valore indicato nella tavola precedente. La cura reale della partecipazione degli attori riceve un valore intermedio (3,14).

Quindi, il modo di agire reale del Centro di formazione differisce rispetto alla gerarchia di fattori rilevanti indicata in precedenza per i seguenti elementi: si riscontra decisamente una maggiore cura dell'ascolto dei bisogni della comunità ecclesiale e la ricerca di rapporti con la comunità ecclesiale. Si riscontra una minore condivisione da parte dei docenti della proposta educativa, la par-

tecipazione dei vari attori, la rispondenza alle esigenze del contesto sociale, la flessibilità, la personalizzazione, la reale capacità di ascolto. L'ispirazione cristiana della proposta culturale presenta una situazione soddisfacente rispetto all'importanza espressa da tale fattore così come la coerenza del comportamenti dei docenti.

In definitiva, secondo i formatori la reale vita del centro rivela un quadro sostanzialmente coerente rispetto alla gerarchia dei valori attesi, segno di una buona intesa ed anche condivisione del quadro ispirativo di riferimento. Essi riscontrano una maggiore ricerca di rapporti con la comunità ecclesiale, un impegno per loro non del tutto rilevante, mentre sarebbero più soddisfatti se vi fosse una maggiore condivisione della proposta educativa da parte dei colleghi, una maggiore cura della partecipazione di tutti ed una maggiore attenzione alle esigenze del contesto sociale.

Tav. 30 – Formatori – Giudizio sulla istituzione formativa

	1		2		3		4		Media
Rapporto con la comunità ecclesiale	27	11.5%	41	17.4%	105	44.7%	47	20%	2,78
Ascolto dei bisogni della comunità ecclesiale	28	11.9%	53	22.6%	100	42.6%	38	16.2%	2,68
Rispondenza del servizio alle esigenze del contesto sociale	2	0.9%	21	8.9%	116	49.4%	93	39.6%	3,29
Presenza di valori educativi di riferimento	1	0.4%	10	4.3%	91	38.7%	133	56.6%	3,51
Partecipazione attiva di allievi, famiglie, docenti e personale alla vita della istituzione formativa	4	1.7%	41	17.4%	107	45.5%	82	34.9%	3,14
Disponibilità all'ascolto	1	0.4%	17	7.2%	80	34%	136	57.9%	3,50
Personalizzazione degli interventi	2	0.9%	22	9.4%	99	42.1%	111	47.2%	3,36
Flessibilità organizzativa e didattica	3	1.3%	24	10.2%	112	47.7%	96	40.9%	3,28
Condivisione della proposta educativa tra i docenti	9	3.8%	33	14%	97	41.3%	95	40.4%	3,19
Proposta culturale cristianamente ispirata	10	4.3%	45	19.1%	103	43.8%	64	27.2%	3,00
Attenzione alla formazione si professionale che umana e culturale degli allievi	1	0.4%	12	5.1%	78	33.2%	144	61.3%	3,55
Coerenza di comportamento dei docenti con i valori dell'istituzione formativa	1	0.4%	24	10.2%	112	47.7%	97	41.3%	3,30
Capacità di interessare e motivare gli allievi all'apprendimento	0	0%	12	5.1%	101	43%	121	51.5%	3,47

3.3.3. La qualità didattica del percorso formativo

I formatori dei Centri esprimono una elevatissima soddisfazione circa i rapporti con i tutor (3,64), i coordinatori (3,61) ed i servizi di segreteria ed amministrazione (3,55); seguono il coinvolgimento (3,49), la soddisfazione per il lavoro svolto (3,47), i rapporti con operatori e docenti (3,46). Successivamente, ma sempre con valori molti prossimi a quelli indicati, troviamo il clima complessivo, l'autonomia personale, la tempestività delle risposte ed i rapporti con gli allievi e la presenza di spazi adeguati. Sempre positivi, ma con valori un po' minori, risultano il reale sviluppo personale (3,24), la valorizzazione della propria professionalità, la presenza di attrezzature e strumenti adeguati, i servizi di mensa e trasporti (3,21). Valori meno accentuatamente positivi riceve il giudizio circa la presenza di opportunità di formazione ed aggiornamento che indica una necessità avvertita specie in presenza di cambiamenti normativi e di tipologia di utenza.

Emerge pertanto un quadro decisamente positivo: colpisce soprattutto la soddisfazione circa il proprio lavoro, la cui importanza evidentemente si tocca con mano concretamente nella vita quo-

tidiana e nelle valutazioni periodiche e finali. Ciò significa che i formatori dei centri di formazione, pur maggiormente impegnati rispetto ai loro colleghi delle scuole, sono in realtà più soddisfatti poiché colgono nella crescita reale degli allievi il riscontro del loro impegno[7]; anche se i docenti desidererebbero certamente una maggiore offerta di occasioni di formazione ed aggiornamento, visti anche i notevoli cambiamenti che riguardano le metodologie e lo sviluppo ed innovazione dei saperi e delle tecniche connessi ai corsi di formazione proposti.

Tav. 31 – Formatori – Qualità didattica

	1		2		3		4		Media
Complessivamente, sei soddisfatto/a di aver preso parte alla realizzazione dell'azione formativa?	0	0%	12	5.1%	101	43%	121	51.5%	3,47
Sei soddisfatto/a dell'ascolto che ti è stato prestato da parte del/della tutor e del/della coordinatore/trice?	1	0.4%	12	5.1%	73	31.1%	141	60%	3,56
Le tue attese e le tue richieste hanno ricevuto risposte intempestive/tempestive	1	0.4%	20	8.5%	99	42.1%	109	46.4%	3,38
Il tuo coinvolgimento è stato insoddisfacente/soddisfacente	1	0.4%	17	7.2%	78	33.2%	129	54.9%	3,49
I rapporti/la comunicazione con il/la tutor sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	0	0%	8	3.4%	64	27.2%	148	63%	3,64
I rapporti/la comunicazione con il/la Coordinatore/trice sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	3	1.3%	9	3.8%	61	26%	152	64.7%	3,61
I rapporti/la comunicazione con gli/le altri/e operatori/trici e/o docenti sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	2	0.9%	9	3.8%	100	42.6%	118	50.2%	3,46
I rapporti/la comunicazione con gli/le utenti sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	2	0.9%	17	7.2%	111	47.2%	97	41.3%	3,33
Complessivamente il clima (inteso come insieme di relazioni fra le persone e condizioni in cui si è operato) è stato insoddisfacente/soddisfacente	2	0.9%	10	4.3%	102	43.4%	115	48.9%	3,44
I servizi di segreteria e di amministrazione sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	0	0%	9	3.8%	84	35.7%	136	57.9%	3,55
I servizi di mensa, trasporti, etc. sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	5	2.1%	5	2.1%	52	22.1%	50	21.3%	3,31
Le attrezzature, gli strumenti e i materiali utilizzati sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	1	0.4%	32	13.6%	109	46.4%	86	36.6%	3,23
Gli spazi utilizzati (aule, laboratori, sale riunioni) sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	2	0.9%	18	7.7%	115	48.9%	93	39.6%	3,31
L'azione formativa svolta ti ha offerto opportunità di sviluppo personale?	8	3.4%	21	8.9%	85	36.2%	115	48.9%	3,34
Nel corso dell' azione formativa la tua la professionalità è stata valorizzata?	9	3.8%	21	8.9%	105	44.7%	94	40%	3,24
I margini di autonomia di cui hai potu-	0	0%	19	8.1%	93	39.6%	117	49.8%	3,43

[7] Si veda, a questo proposito, il gradimento del lavoro degli insegnanti rilevato dalla ricerca IARD (Cavalli – Argentin 2010).

to godere sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti									
Le occasioni di formazione-aggiornamento presenti nel corso dell' azione formativa sono state insoddisfacenti/soddisfacenti	13	5.5%	40	17%	104	44.3%	68	28.9%	3,01

3.3.4. La qualità didattica del coordinamento

L'area dei giudizi circa la qualità del coordinamento è espressa dalla seguente tavola:

Tav. 32 – Formatori – Qualità didattica del coordinamento

	1		2		3		4		Media
L'attività di coordinamento è stata funzionale allo sviluppo dell'azione formativa?	1	0.4%	15	6.4%	100	42.6%	115	48.9%	3,42
Le risorse, materiali ed umane, necessarie a garantire la qualità dell'azione formativa sono state insoddisfacenti/soddisfacenti	8	3.4%	24	10.2%	106	45.1%	97	41.3%	3,24
La funzione di coordinamento ha utilizzato e valorizzato il lavoro di gruppo nell'équipe di formazione?	2	0.9%	23	9.8%	108	46.%	92	39.1%	3,29
La funzione di coordinamento ha definito, dichiarato e condiviso i ruoli, i compiti e le responsabilità degli operatori/trici?	1	0.4%	27	11.5%	97	41.3%	102	43.4%	3,32
La funzione di coordinamento ha garantito le condizioni di svolgimento di un'attività sistematica e formalizzata di documentazione dell'azione formativa?	1	0.4%	14	6%	108	46%	100	42.6%	3,38
La funzione di coordinamento ha garantito le condizioni di svolgimento di un'attività sistematica e formalizzata di valutazione dell'azione formativa?	0	0%	23	9.8%	93	39.6%	109	46.4%	3,38
La funzione di coordinamento ha valorizzato in funzione dell'azione formativa il capitale formativo (competenze, esperienze, ecc.) presente nel CSF?	1	0.4%	23	9.8%	96	40.9%	109	46.4%	3,37
Gli impegni definiti, dichiarati e condivisi con l'équipe di formazione sono stati assolti da parte della funzione di coordinamento?	0	0%	14	6%	101	43%	112	47.7%	3,43

Anche questa tavola indica esiti piuttosto soddisfacenti: emergono giudizi particolarmente positivi circa la capacità di assolvimento degli impegni assunti con l'équipe formativa (3,43), il coordinamento (3,42), la documentazione e la valutazione (3,38), la valorizzazione del capitale umano dei formatori e dell'organismo formativo (3,37), le risorse umane e materiali attivate, il lavoro di gruppo, la chiarezza di ruoli compiti e responsabilità. Anche la rilevanza del fattore che ha ricevuto un minore valore di gradimento, (le risorse, materiali ed umane, necessarie a garantire la qualità dell'azione formativa sono state insoddisfacenti/soddisfacenti con 3,24), quindi la scarsa varianza degli item, è segno di una soddisfazione omogenea oltre che elevata rispetto al coordinamento, una funzione che evidentemente appare rilevante e positiva per la vita del centro e l'efficacia delle sue attività.

3.4. Gli interlocutori aziendali

Sono stati individuati interlocutori aziendali che esprimono quindi un parere tendenzialmente condiviso dall'organizzazione in cui svolgono in particolare un ruolo rilevante anche per l'accoglienza degli allievi in alternanza formativa.

I rappresentanti delle aziende indagati sono stati 134, divisi tra 9 enti, in prevalenza presenti in Piemonte, Lombardia, Veneto e Liguria. I settori prevalenti sono elettrico, auto, benessere e turismo. Il 77.6% sono maschi. Per il 34.3% hanno 40 anni o meno, gli altri hanno età superiori. Per il 53% sono titolari delle aziende, mentre per il 20% assumono ruoli di responsabilità.

3.4.1. Proposta educativa e formativa

Lo stile educativo è stato apprezzato in modo eccellente, assieme alla rispondenza della proposta formativa alle esigenze del mondo del lavoro (3,19). Il fattore circa l'equilibrio tra teoria e pratica presente nella stessa riceve un giudizio positivo leggermente inferiore rispetto ai due precedenti (3,09), anche se non si può ricavare dalle risposte un'indicazione precisa circa gli aspetti che si ritengono meritevoli di maggiore investimento, se teorici o pratici, oppure ambedue come sembrerebbe emergere dalla tavola successiva.

Tav. 33 – Aziende – Proposta educativa e formativa

	1		2		3		4		Media
Giudica adeguato lo stile educativo adottato nei confronti degli allievi per il conseguimento di una formazione soddisfacente?	0	0%	12	9%	85	63.4%	37	27.6%	3,19
Ritiene che la proposta formativa corrisponda ai bisogni attuali del mondo del lavoro?	0	0%	13	9.7%	82	61.2%	38	28.4%	3,19
Ritiene che la preparazione fornita abbia tenuto conto sia degli aspetti pratici che di quelli teorici?	0	0%	27	20.1%	62	46.3%	38	28.4%	3,09

3.4.2. Preparazione e stile educativo degli allievi

La preparazione degli allievi visti in azienda è considerata positiva soprattutto per i valori educativi acquisiti (3,47) e quindi per il comportamento manifestato (3,40), la volontà di apprendere (3,37) e la disponibilità al cambiamento (3,22). Tutti elementi che corrispondono alle problematiche che solitamente vengono espresse dalle imprese in rapporto all'attuale gioventù, così come possono essere esperite nelle attività di alternanza e nelle esperienze di assunzione. L'ambito della preparazione professionale riceve un giudizio sempre positivo, ma di qualche punto inferiore (3,03), ed ancora di più l'area della cultura generale (2,93). Ciò lascerebbe intendere da parte delle aziende un desiderio di maggiore preparazione in ambedue le aree, segno che le imprese hanno recepito la necessità di una formazione più elevata, sia pratica che cognitiva.

Tav. 34 – Aziende – Preparazione e stile educativo degli allievi

	1		2		3		4		Media
Ritiene adeguata la cultura generale conseguita dagli allievi?	3	2.2%	31	23.1%	72	53.7%	28	20.9%	2,93
Ritiene adeguata la preparazione professionale degli allievi?	3	2.2%	24	17.9%	72	53.7%	34	25.4%	3,03
Ritiene che i valori educativi trasmessi agli allievi possano essere utili alla loro	1	0.7%	5	3.7%	57	42.5%	70	52.2%	3,47

crescita umana e professionale?									
Ritiene che il comportamento degli allievi durante lo stage sia risultato complessivamente adeguato?	2	1.5%	6	4.5%	63	47%	63	47%	3,40
Ha riscontrato la presenza di una volontà di apprendere da parte degli allievi?	4	3.0%	9	6.7%	54	40.3%	66	49.3%	3,37
Ritiene gli allievi aperti e disponibili al cambiamento, anche professionale?	2	1.5%	16	11.9%	67	50%	49	36.6%	3,22

3.4.3. Preparazione e stile dei formatori

Il giudizio sui formatori con cui collaborano per l'attività di alternanza è decisamente molto elevato: si coglie un rilevante apprezzamento circa la formazione dei valori educativi (3,42), la preparazione disciplinare (3,33), la metodologia di insegnamento (3,29) e la capacità di valorizzare gli studenti (3,26).

Tav. 35 – Aziende – Preparazione e stile educativo dei formatori

	1		2		3		4		Media
Ritiene che gli insegnati con cui ha collaborato siano preparati nella loro disciplina?	0	0%	10	7.5%	70	52.2%	54	40.3%	3,33
Ritiene che gli insegnanti abbiano adottato efficaci metodi d'insegnamento?	0	0%	10	7.5%	74	55.2%	49	36.6%	3,29
Ritiene che gli insegnanti siano riusciti a valorizzare appieno gli studenti?	0	0%	16	11.9%	67	50%	51	38.1%	3,26
Valori educativi	0	0%	6	4.5%	64	47.8%	61	45.5%	3,42

3.4.4. Coinvolgimento dei partner esterni

I rapporti di collaborazione sono stati fluidi ed efficaci (3,28); le aziende, in quanto partner esterni, si sono sentite interessate (3,27) e coinvolte nelle scelte (3,26). Tutti valori che indicano un giudizio fortemente positivo circa l'impegno del Centro di formazione e la capacità di coinvolgere il mondo economico e del lavoro nell'approntamento di una strategia di alternanza formativa efficace e coerente alle necessità e richieste.

Tav. 36 – Aziende – Coinvolgimento dei partner esterni

	1		2		3		4		Media
Ha rilevato interesse da parte del CFP verso i partner esterni?	0	0%	15	11.2%	66	49.3%	51	38.1%	3,27
E' stato possibile sTavilire rapporti di lavoro fluidi ed efficaci?	0	0%	13	9.7%	70	52.2%	50	37.3%	3,28
Ha potuto partecipare attivamente alle definizione delle scelte riguardanti le attività che coinvolgono la sua struttura?	0	0%	13	9.7%	73	54.5%	47	35.1%	3,26

3.4.5. Il ruolo dell'azienda nell'attività di alternanza formativa

Si propone di seguito una tavola molto articolata in ordine al giudizio delle aziende rispetto all'attività di alternanza formativa.

Tav. 38 – Aziende – Il ruolo dell'azienda nell'alternanza formativa

	1		2		3		4		Media
Il rapporto dell'Azienda con l'attività formativa è stato casuale/programmato	6	4.5%	3	2.2%	55	41%	64	47.8%	3,38
Il rapporto dell'Azienda con l'attività formativa è stato insoddisfacente/soddisfacente	0	0%	7	5.2%	41	30.6%	71	53%	3,54
Le attese e le richieste avanzate hanno ricevuto risposte mai/sempre	1	0.7%	7	5.2%	42	31.3%	72	53.7%	3,52
Le attese e le richieste avanzate hanno ricevuto risposte intempestive/tempestive	0	0%	4	3%	48	35.8%	67	50%	3,53
I rapporti/la comunicazione con le persone coinvolte nell'attività formativa sono stati difficili/facili	0	0%	3	2.2%	39	29.1%	77	57.5%	3,62
I rapporti/la comunicazione con le persone coinvolte nell'attività formativa sono stati improduttivi/produttivi	0	0%	0	0%	50	37.3%	74	55.2%	3,60
I servizi relativi all'attività formativa con cui l'Azienda ha avuto contatti (segreteria, amministrazione...) sono risultati insoddisfacenti/soddisfacenti	0	0%	4	3%	57	42.5%	72	53.7%	3,51
Nelle diverse attività cui l'Azienda ha partecipato o che ha avuto modo di conoscere l'attenzione (riconoscimento e rispetto) alle differenze sociali, culturali, etniche, religiose è stata insoddisfacente/soddisfacente	0	0%	10	7.5%	60	44.8%	62	46.3%	3,39
Da parte del Centro di riferimento gli impegni dei soggetti implicati (allievi/e, operatori/trici,) in relazione allo/agli stage sono stati formalizzati attraverso contratti formativi per nulla/completamente	3	2.2%	6	4.5%	43	32.1%	78	58.2%	3,51
E' stato utilizzato un sistema di valutazione formalizzata degli apprendimenti acquisiti dagli/dalle allievi/e durante lo stage per nulla/completamente	3	2.2%	7	5.2%	55	41%	67	50%	3,41
L'attività formativa é stata per gli utenti una occasione per sviluppare alcune competenze trasversali (comunicare, apprendere ad apprendere, assumere decisioni, lavorare in gruppo)	3	2.2%	14	10.4%	57	42.5%	58	43.3%	3,29
Complessivamente, il livello di competenza tecnico/professionale degli/le allievi/e all'ingresso in stage è risultato insoddisfacente/soddisfacente	7	5.2%	15	11.2%	65	48.5%	47	35.1%	3,13
Complessivamente, il livello di capacità relazionale e comunicativa degli/le allievi/e all'ingresso in stage è risultato insoddisfacente/soddisfacente	3	2.2%	12	9%	66	49.3%	52	38.8%	3,26
Complessivamente, il livello di autonomia e organizzazione degli/le allievi/e all'ingresso in stage è risultato insoddisfacente/soddisfacente	7	5.2%	26	19.4%	55	41%	45	33.6%	3,04
Se l'Azienda fosse nella condizione di	9	6.7%	17	12.7%	63	47%	44	32.8%	3,07

assumere personale con professionalità uguale a quella per la quale gli allievi hanno svolto lo stage, assumerebbe nessun allievi/tutti gli allievi									
L'assistenza e il supporto fornito agli/alle allievi/e dagli operatori/trici sono stati insoddisfacenti/soddisfacenti	1	0.7%	9	6.7%	55	41%	68	50.7%	3,43
La progettazione dello stage realizzato presso la Sua azienda è risultata inesistente/completa	0	0%	3	2.2%	54	40.3%	67	50%	3,52
La progettazione dello stage realizzato presso la Sua azienda è risultata irrealizzabile/realizzabile	0	0%	6	4.5%	52	38.8%	59	44%	3,45
Le ricadute dello stage sull'Azienda sono state negative/positive	1	0.7%	13	9.7%	51	38.1%	69	51.5%	3,40
Gli impegni assunti dal C.F.P. di riferimento per la preparazione dello stage sono stati disattesi/rispettati	0	0%	3	2.2%	49	36.6%	81	60.4%	3,59
Gli impegni assunti dal C.F.P. di riferimento per la realizzazione dello stage sono stati disattesi/rispettati	1	0.7%	6	4.5%	41	30.6%	85	63.4%	3,58

Le aziende esprimono giudizi piuttosto elevati circa la facilità dei rapporti/la comunicazione con le persone coinvolte nell'attività formativa (3,62) oltre alla loro produttività (3,60), il rispetto degli impegni relativi alla preparazione dello stage da parte del Cfp (3,59) come pure per la realizzazione (3,58), la soddisfazione circa il rapporto dell'Azienda con l'attività formativa (3,54), la risposta alle attese delle aziende (3,50). Seguono, con punteggi leggermente inferiori, ma sempre nella fascia positiva, la qualità dei servizi di segreteria e amministrazione, l'assistenza fornita dagli operatori del Cfp agli allievi, l'attenzione degli insegnanti alle differenze sociali, culturali, etniche, religiose degli allievi, la valutazione, la formalizzazione degli impegni e la progettazione dello stage, la positiva ricaduta dello stage sull'azienda, le capacità comunicative e relazionali degli allievi, lo stimolo in direzione delle competenze trasversali, lo sviluppo delle competenze professionali, la realizzabilità del progetto di stage. Valori inferiori si riscontrano circa il livello di autonomia e responsabilità degli allievi (3,04).

Interessante la possibile disponibilità dell'azienda ad assumere gli allievi visti nel corso dello stage: il valore di 3,07 indica non solo un buon gradimento, ma anche una valutazione positiva complessiva della preparazione e delle caratteristiche degli allievi.

La gran parte degli item proposti riceve un gradimento eccellente, segno che il giudizio delle aziende è fortemente positivo, pur se articolato voce per voce. Soprattutto, è molto indicativo il giudizio circa la validità del progetto e la capacità di accompagnamento dell'esperienza di stage, ed il livello di preparazione mostrato dagli allievi, ma soprattutto la buona impostazione educativa e il modo di disporsi nei confronti del mondo del lavoro.

3.4.6. Soddisfazione complessiva

Tav. 37 – Aziende – Soddisfazione complessiva

	1		2		3		4		Media
Come giudica questa esperienza in relazione alle sue aspettative?	0	0%	7	5.2%	64	47.8%	61	45.5%	3,41

Quanto detto spiega il valore di soddisfazione complessiva espresso dai rappresentanti delle imprese: 3,41, un giudizio di grande valore espresso da un interlocutore esigente e direttamente

coinvolto nella valorizzazione successiva delle risorse umane formate dai centri di formazione professionale.

4. Una sintesi finale del monitoraggio

Il quadro emergente dal monitoraggio rivela un gradimento molto positivo da parte di tutti gli attori coinvolti circa la qualità della formazione fornita dai centri di FP.

Gli *allievi* apprezzano i contenuti della formazione loro proposti, le competenze dei docenti, l'impegno richiesto, anche se vorrebbero una maggiore attività di gruppo, la disponibilità di attrezzature strumenti e materiali, le conoscenze professionali specifiche e le capacità pratiche acquisite che vengono giudicate complessivamente valide ed in grado di facilitare la ricerca del lavoro. Il valore più basso riferito alla continuità degli studi si spiega con la scarsità di offerta di percorsi quadriennali successivi alla qualifica triennale, pur trattandosi comunque di un livello superiore a 2,77. Gli allievi esprimono una soddisfazione complessiva pari a una media di 3,07.

Le *famiglie* apprezzano specialmente l'ispirazione educativa, la capacità di ascolto del personale circa eventuali problemi espressi dai figli, la cura da parte dei docenti dei rapporti con gli allievi e le regole di comportamento chiare. Emerge un maggiore apprezzamento dell'ispirazione educativa intesa come cura piuttosto che l'ispirazione cristiana della cultura proposta, che pure indica un gradimento pari a 3,09, e ciò trova riscontro anche nel modo di pensare dei formatori che si muove sulla stessa lunghezza d'onda delle famiglie. Le famiglie apprezzano anche il loro coinvolgimento nelle attività e nelle scelte dei Centri, anche se gradirebbero maggiori occasioni formative riferite espressamente a loro in quanto genitori. Vi è apprezzamento elevato anche per i valori educativi espressi dai docenti, la preparazione tecnico professionale dei figli ed anche la buona preparazione culturale. Inoltre la metodologia che prevede il coinvolgimento, l'equilibrio tra teoria e pratica; tutto ciò indica una forte omogeneità culturale tra proposta formativa degli enti e famiglie degli allievi. Inoltre la dotazione di spazi, attrezzature, tecnologie e materiale didattico. Circa gli apprendimenti, si conferma il giudizio positivo circa le conoscenze professionali e le capacità pratiche acquisite. La soddisfazione complessiva delle famiglie giunge al valore di 3,31-3,41, superiore rispetto a quella degli allievi.

I *formatori* esprimono un giudizio positivo circa la presenza nei Cfp di una proposta ispirata a valori educativi, l'attenzione alla formazione unitaria e la capacità di interessare e motivare gli allievi, l'ascolto e la personalizzazione; si nota una minore rilevanza per il rapporto con la comunità ecclesiale ed emerge pure un'esigenza di maggiore condivisione della proposta educativa da parte dei docenti come pure di maggiore attenzione alle esigenze del contesto sociale. Soprattutto, colpisce l'estrema elevatezza del grado di soddisfazione circa il loro lavoro (3,47), i rapporti con operatori e docenti ed il clima complessivo del Centro. Anche i formatori, così come i genitori, richiederebbero maggiori opportunità di formazione ed aggiornamento, segno della percezione di un bisogno connesso alle notevoli innovazioni normative, ma anche culturali e tecnologiche cui dover far fronte. La soddisfazione del lavoro pone i formatori in una posizione differente rispetto ai loro colleghi della scuola, maggiormente propensi alla lamentazione ed alle critiche verso il Ministero ed il mondo esterno. Ciò rivela il fatto che i formatori dei Cfp hanno il vantaggio di una metodologia e di un'organizzazione più consone al compito educativo e formativo, così che possono riscontrare gli effetti positivi dei loro sforzi presso gli allievi.

I *rappresentati delle imprese* apprezzano soprattutto l'ispirazione educativa della proposta e la rispondenza di questa alle esigenze del mondo del lavoro anche se gradirebbero un maggiore equilibrio tra teoria e pratica. Negli allievi apprezzano l'educazione, la volontà di apprendere e la disponibilità al cambiamento, anche se emerge l'esigenza di una maggiore preparazione sia teorica sia pratica. Il giudizio sui formatori è piuttosto elevato specie per la dimensione educativa, la preparazione disciplinare ed in genere la metodologia. L'azienda è un vero e proprio partner formativo; in tale veste i suoi rappresentanti giudicano molto positivamente il progetto, l'organizzazione e gli esiti degli stage, il personale coinvolto e le altre funzioni del centri con cui intrattengono rapporti. Essi,

pur richiedendo un maggiore livello di autonomia e responsabilità degli allievi (3,04), indicano una buona propensione ad assumere gli allievi visti nel corso dello stage segnale di una valutazione positiva complessiva. La soddisfazione dei rappresentanti delle imprese risulta in definitiva pari a 3,41, un valore ben più elevato rispetto a quello già alto espresso dalle famiglie degli allievi.

In sostanza, tutti i soggetti coinvolti nel monitoraggio esprimono un deciso apprezzamento per la qualità dell'offerta formativa dei Centri di formazione professionale di ispirazione cristiana e propongono suggerimenti impliciti che vanno nella direzione di un maggiore perfezionamento di una proposta il cui valore è chiaramente sostenuto nei vari ambiti della rilevazione.

Bibliografia

Arendt H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.

Bocca G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia.

Bruner J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.

Bruner**,** J.S. **(**2002**),** *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi***,** San Paolo Editore, Milano.

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Carabetta C., (2010), *Giovani, cultura e famiglia*, Angeli, Milano.

Chiosso G. (2002), *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", pp. 13-18.

Cavalli A., Argentin G. (a cura di), (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.

Ciofs-Fp – Cnos-Fap (2004), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma.

Cisl Scuola (2011), *La Formazione professionale iniziale*, paper, Roma.

Cnos-scuola – Cnos-fap (2010), *Dossier statistico: scuola e formazione professionale dei Salesiani in Italia e in Europa (Anno 2009 – 2010)*, Roma.

Crainz G. (2005), *Storia del miracolo italiano*, Donzelli, Roma.

Isfol (2010), *Rapporto di monitoraggio del diritto dovere anno 2008 – luglio 2010*, Roma.

Mastrocola P. (2011), *Togliamo il disturbo*, Guanda, Parma.

Mazzeo R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.

Nicoli D. (2009), *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano.

Nicoli D. (2011), *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia*, LAS, Roma.

OECD, *Education at a Glance 2007 OECD Indicators*.

Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.

Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano.

Sergiovanni T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.

Stirner M. (1999), *L'unico e la sua proprietà*, Adelphi, Milano.

Wald P., Castleberry M. (2010), *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma.

Parte quinta

CONCLUSIONI

Capitolo ottavo

Il monitoraggio in sintesi

SERGIO CICATELLI

1. Le dimensioni del monitoraggio

Il monitoraggio prevedeva di raggiungere campioni rappresentativi dell'universo delle scuole cattoliche e dei centri di formazione professionale (Cfp) di ispirazione cristiana. Nei capitoli precedenti si è documentato il lavoro effettivamente svolto, che è rimasto un po' al di sotto dei parametri programmati, consentendo di realizzare un'indagine pilota sicuramente significativa in quanto condotta su un campione non perfettamente rappresentativo da un punto di vista statistico ma comunque proporzionato all'universo di riferimento.

Pur con questi limiti, il monitoraggio ha assunto dimensioni ragguardevoli, avendo coinvolto oltre 11.000 soggetti con la somministrazione di altrettanti questionari, ripartiti come si vede nella Tavola 1.

Tavola 1 – Soggetti coinvolti nel monitoraggio (in valori assoluti)

	Sedi	Docenti	Genitori	Non docenti	Studenti	Testimoni	Totale
Scuole dell'infanzia	311	1.717	2.157	987		552	5.724
Scuole primarie	61	685	658	255		144	1.803
Scuole sec. di I grado	32	371	265	105	137	83	993
Scuole sec. di II grado	41	506	291	123	301	65	1.327
Enti di istr. e form. prof.	16	235	384		693	134	1.462
Totale	461	3.514	3.755	1.470	1.131	978	11.309

Fonte: CSSC 2011

I dati relativi alle sedi coincidono con i questionari compilati dai direttori/presidi delle scuole e dei Cfp raggiunti dall'indagine, nei quali erano raccolti i dati oggettivi descrittivi di ciascuna realtà. I questionari di percezione sono stati somministrati agli altri 10.848 soggetti, cui è stato chiesto di valutare l'importanza e la presenza dei fattori selezionati come indicativi della qualità di istituzioni cattoliche di istruzione e di formazione.

Rispetto all'analisi proposta distintamente per ciascuna tipologia di istituzione nei capitoli precedenti, si tenta qui una sintesi trasversale per cogliere alcune tendenze complessive e ricorrenti e per formulare raccomandazioni in vista del miglioramento della qualità del settore, che comunque il monitoraggio ha documentato essere già di buon livello.

2. I dati oggettivi nelle scuole Fism e Fidae

Per una lettura comparativa dei dati oggettivi rilevati attraverso i questionari compilati dai coordinatori delle scuole, si propongono alcune tabelle che riportano i risultati raccolti presso le scuole dell'infanzia della Fism e presso le scuole primarie e secondarie della Fidae. Non compaiono gli enti di formazione in quanto hanno raccolto i dati con uno strumento diverso e non comparabile. Nelle tavole che seguono i dati sono distinti per contesto, risorse, processi e risultati.

La Tavola 2 raccoglie in sintesi i dati relativi al *contesto* delle scuole. In ogni colonna è riportata la percentuale di risposte affermative o la media aritmetica (m) dei valori assoluti rilevati.

Tavola 2 – Indicatori di contesto delle scuole monitorate (in % e m)

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.
1. Ci sono rappresentanti della chiesa locale nell'organo di governo della scuola?	59.5	16.1	21.2	21.4
2. Nell'ultimo triennio si sono svolte iniziative, rivolte specificamente al territorio, ai genitori ai docenti, finalizzate alla conoscenza e alla promozione del quadro ispirativo-fondativo della scuola?	75.9	90.3	93.9	83.3
3. Al momento dell'assunzione del personale docente viene chiesta un'esplicita adesione al progetto educativo della scuola?	93.6	100.0	100.0	97.6
4. Sono state realizzate negli ultimi dieci anni iniziative che richiamano esplicitamente la storia della scuola (incontri, opuscoli, manifestazioni,...)?	74.9	91.9	93.9	88.1
5. Vi è un archivio aggiornato e fruibile relativo alla storia della scuola?	63.0	59.7	69.7	85.7
6. Qual è il numero delle iniziative promosse dalle associazioni di appartenenza della scuola (Fism/Fidae, congregazione, movimenti, ecc) a cui la scuola ha partecipato ufficialmente (convegni, congressi, ecc..., esclusi corsi di aggiornamento)?	2,6	3,4	3,8	4,6
7.a. L'appartenenza della scuola alla Fism/Fidae è visibile e valorizzata in quanto il gestore o un suo delegato partecipa alle iniziative istituzionali della Fism/Fidae.	81.3	80.6	87.9	71.4
7.b. L'appartenenza della scuola alla Fism/Fidae è visibile e valorizzata in quanto il gestore o un suo delegato partecipa a momenti di formazione a lui destinati.	83.9	72.6	75.8	66.7
7.c. L'appartenenza della scuola alla Fism/Fidae è visibile e valorizzata in quanto la scuola partecipa al coordinamento a rete sul territorio.	72.7	58.1	69.7	73.8
8. Qual è il numero di iniziative promosse dall'ufficio di pastorale scolastica, dalla diocesi, dal vicariato, dalla parrocchia, da associazioni e movimenti ecclesiali a cui la scuola ha partecipato?	1,5	2,7	2,5	1,6
9. Vi sono momenti giornalieri di preghiera con gli alunni nella scuola?	99.0	100.0	100.0	80.9
10. Vi sono iniziative che rafforzano i rapporti con la comunità in occasioni particolari: Santo Patrono, Natale, carnevale, ecc?	96.5	96.8	93.9	85.7
11. Sono previsti momenti collettivi istituzionali per la presentazione del Progetto educativo e del Piano dell'Offerta Formativa ai genitori degli alunni?	97.1	98.4	97.0	97.6

Fonte: CSSC 2011

Dalla comparazione emergono con chiarezza analogie e differenze tra le scuole della Fism e le scuole della Fidae. Le differenze sono in gran parte dovute alla natura delle scuole, ma i punti di contatto consentono di descrivere in maniera sufficientemente unitaria l'universo delle scuole cattoliche. La presenza di rappresentanti della Chiesa locale negli organi di governo della scuola è sensibilmente inferiore nelle scuole della Fidae, ma queste sono per circa tre quarti gestite da ordini e congregazioni religiose, quindi hanno già all'origine un rapporto organico con la comunità ecclesiale. Per lo stesso motivo è più facile trovare documentazione sulla storia della scuola nelle istituzioni della Fidae. La struttura di rete della Fism sembra essere uno strumento di collegamento più forte di quella della Fidae, ma le differenze sono minime. Per il resto, le dinamiche sono abbastanza simili. Si può solo notare come la presenza di momenti di preghiera sia pressoché totale fino alla secondaria di primo grado, per poi scendere sensibilmente nel secondo grado della secondaria.

La Tavola 3 riporta i dati relativi agli indicatori di *risorse*, sempre raccolti secondo la percentuale o la media aritmetica (m) dei valori assoluti.

Tavola 3 – Indicatori di risorse delle scuole monitorate (in % e m)

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.
12. Esiste una documentazione aggiornata e fruibile relativa al carisma educativo della scuola?	81.7	90.3	90.9	90.5

13. Si è proceduto alla rilevazione delle attese di genitori, studenti, comunità locale attraverso incontri e/o elaborazione di questionari?	68.5	66.7	84.9	83.3
14. Vi è un rapporto organico e periodico con i rappresentanti dell'Ente gestore?	94.9	96.8	93.9	95.2
15. Qual è la percentuale di alunni che fruiscono, per autonoma iniziativa della scuola, di una riduzione della retta?	7.6	12.6	12.8	6.6
15.1 Qual è la percentuale di alunni che fruiscono di una riduzione/copertura della retta da parte degli enti locali?	5.6	-	-	-
16. Quanti bambini anticipatari frequentano la scuola?	4,5	7,0	-	-
17. Quanti bambini frequentano le eventuali sezioni primavera?	3,4	-	-	-
18. Quanti bambini frequentano l'eventuale nido integrato?	4,4	-	-	-
19. La scuola è certificata in relazione alla normativa sulla sicurezza e l'igiene?	93.2	88.7	84.8	95.2
20. Quanti spazi sono dedicati ad attività specifiche in aggiunta alle aule che ospitano le classi (laboratori, palestra, cortile, ecc.)?	4,0	6,3	7,1	8,2

Fonte: CSSC 2011

In questo caso si può notare che la rilevazione delle attese dell'utenza tende a seguire un andamento condizionato più dall'età degli alunni che dalla federazione di appartenenza, dato che le scuole dell'infanzia e primarie sono quasi sovrapponibili (su un livello di circa due terzi), mentre le secondarie mostrano maggiore attenzione con un distacco di quasi venti punti percentuali. Le riduzioni della retta, una volta che per la Fism quelle sostenute dagli enti locali siano aggiunte a quelle disposte autonomamente, sono praticamente comparabili. È infine prevedibile che le aule speciali siano in maggior numero con il crescere dell'età degli alunni. Per il resto, l'andamento è ancora una volta omogeneo.

La Tavola 4 raccoglie i dati relativi agli indicatori di *processo strategico-organizzativo* e presenta, come sempre, le percentuali o la media aritmetica (m) dei valori assoluti.

Tavola 4 – Indicatori di processo strategico-organizzativo nelle scuole monitorate (in % e m)

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.
21. Esiste un piano di miglioramento dell'offerta formativa periodicamente aggiornato e verificato?	88.1	83.9	81.8	92.9
22. Vi sono contatti e collegamenti sistematici con le Amministrazioni locali?	81.3	72.6	75.8	85.7
23. Sono stati realizzati incontri finalizzati ad elaborare, a condividere e/o a diffondere gli indirizzi strategici della scuola nell'ambito degli organi collegiali e all'esterno di essi?	70.4	79.0	75.8	71.4
24. Vi sono stati incontri con le famiglie in cui si è affrontata la verifica dell'offerta formativa e didattica (Pof)?	81.3	88.7	87.9	76.2
25. Vi è un riferimento esplicito all'antropologia cristiana dell'educazione nei documenti programmatici?	92.0	95.2	97.0	92.9
26. Vi è una documentazione accessibile e aggiornata del progetto educativo della scuola?	97.4	96.8	97.0	100.0
27. Si svolgono incontri del gestore con il Collegio dei docenti?	90.3	95.2	78.8	83.3
28. Esistono verbali degli organismi collegiali?	96.1	98.4	100.0	100.0
29. Viene tenuto il protocollo della corrispondenza?	75.2	95.2	100.0	100.0
30. Viene utilizzato anche un sito internet per la presentazione dell'offerta formativa della scuola?	29.9	66.1	87.9	100.0
31. Qual è il numero medio in un anno di incontri degli organi collegiali aperti alla partecipazione dei genitori (assemblea generale, ass. di classe/sezione, consiglio di classe/interclasse)?	5,5	6,5	4,7	5,4
32. Qual è la percentuale di insegnanti che, in aggiunta al proprio orario di servizio, svolge attività integrative, animazione, ecc.?	15.7	24.2	50.1	38.2
33. Qual è mediamente la percentuale di insegnanti che partecipano alle iniziative qualificanti la scuola cattolica (celebrazioni eucaristiche, momenti forti in corso d'anno, esercizi spirituali, ecc.)?	56.9	73.9	65.1	79.1
34. Quante iniziative culturali e ricreative sono promosse in un	2,0	3,1	3,9	3,8

anno per gli insegnanti o per tutto il personale?				
35. Esiste un piano di valorizzazione delle risorse umane della scuola?	36.7	29.0	24.2	52.4
36. C'è una certificazione di qualità della scuola?	17.7	21.0	27.5	45.2
37. Esistono forme di accreditamento regionale?	38.3	17.7	18.2	26.2

Fonte: CSSC 2011

In relazione ai processi, inevitabilmente legati alla specificità dell'ordine e grado di scuola, emergono maggiori differenze: si può notare come la presenza di un sito internet della scuola cresca sensibilmente con l'età degli alunni (ma nella scuola dell'infanzia costituiscono un ostacolo anche le dimensioni minuscole di tante scuole); anche le attività aggiuntive svolte dal personale docente crescono, con un picco nella secondaria di I grado; la valorizzazione delle risorse umane è oggetto di attenzione soprattutto nelle scuole superiori, ma vedremo che gli insegnanti non ne sono ancora abbastanza soddisfatti; anche la certificazione di qualità cresce con il crescere dell'età scolare. Per il resto i dati sembrano abbastanza equivalenti, pur con qualche fisiologica differenziazione.

La Tavola 5 presenta i dati relativi agli indicatori di *processo educativo*, sempre raccolti in percentuale e in media aritmetica (m) dei valori assoluti.

Tavola 5 – Indicatori di processo educativo nelle scuole monitorate (in % e m)

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.
38. Qual è il numero medio di ore di formazione in servizio del personale scolastico?	19,4	17,7	18,2	26,2
39. Quante visite sono effettuate alla scuola da parte del coordinatore di rete?	1,2	-	-	-
40. Vi sono iniziative dedicate specificamente ai genitori?	93.6	91.9	87.9	92.9
41. Il consiglio di classe/intersezione verifica il rispetto delle attività, dei tempi e delle modalità operative previste dalla programmazione?	78.1	94.5	97.0	97.6
42. Qual è il numero di alunni per i quali si è elaborata una progettazione di interventi specifici?	2,0	5,2	8,9	7,3
43. Quanti insegnanti partecipano mediamente ad iniziative formative promosse dalla comunità ecclesiale e/o civile?	2,8	5,6	6,8	9,5
44. Esistono forme di consulenza pedagogica ed educativa per le famiglie da parte delle insegnanti e del coordinatore/preside?	81.0	79.0	87.9	97.6
45. Qual è il numero medio di ore settimanali dedicate ad attività di intersezione?	6,0	-	-	-
46. Esistono forme documentate di osservazione sistematica?	66.9	-	-	-
47. Si svolgono colloqui con i genitori finalizzati alla conoscenza dei bambini?	98.4	-	-	-
48. Sono previsti incontri periodici con la scuola primaria e con le strutture di accoglienza dei bambini da 0 a 3 anni nel quadro di un piano organico di continuità verticale?	90.0	-	-	-
49. Qual è il numero medio per alunno di verifiche (scritte, orali, pratiche) di cui esiste una registrazione scritta degli esiti?	-	38,6	36,1	31,2
50. Quanti colloqui con ciascuna famiglia avvengono in media in un anno?	-	5	4,5	6
51. Sono previsti incontri periodici con i livelli scolastici contigui nel quadro di un piano organico di continuità verticale?	-	80.6	81.8	66.7
52. Viene verificata sistematicamente nel corso dell'anno la programmazione dei docenti per accertarne l'antropologia di riferimento?	-	79.0	72.7	69.0

Fonte: CSSC 2011

In questo caso compaiono indicatori distinti per ciascuna tipologia di scuola, dato che i processi di carattere educativo devono necessariamente tenere conto dell'età degli alunni e delle peculiarità del tipo di scuola. Una progettazione individualizzata sembra riguardare più le scuole primarie e secondarie che quelle dell'infanzia e lo stesso andamento si rileva nella sensibilità mostrata

verso le iniziative formative. In linea di massima sembra emergere una presenza più sistematica degli organi collegiali nelle scuole primarie e secondarie, mentre i contatti con le famiglie possono essere considerati equivalenti, anche se rilevati in percentuale nelle scuole dell'infanzia e in valore assoluto nelle scuole Fidae.

La Tavola 6 raccoglie infine gli indicatori relativi agli *esiti*, che sono piuttosto ridotti ma ugualmente abbastanza omogenei.

Tavola 6 – Indicatori di risultato nelle scuole monitorate (in % e m)

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.
53. Qual è il numero medio di manifestazioni rivolte all'esterno organizzate dalla scuola durante l'anno (convegni, mostre, manifestazioni teatrali, concerti, attività sportive, pubblicità, ecc.)?	3,4	4,8	3,9	6,7
54. Viene rilevata periodicamente la soddisfazione delle diverse componenti della comunità scolastica?	60.4	51.6	60.6	73.8
55. Qual è la percentuale di insegnanti laici che operano stabilmente nella scuola da almeno cinque anni (in rapporto al totale dei docenti laici)?	56,3	56,7	48,5	57,2
56. Esiste un'associazione di ex allievi che collabora con la scuola?	-	25.8	42.4	73.8

Fonte: CSSC 2011

Si può notare qui come le scuole secondarie superiori siano in genere le più attive, per numero di manifestazioni promosse, per rilevazione della soddisfazione dell'utenza, per numero di ex allievi associati (ma questo è un parametro inevitabilmente legato all'età). Appare singolare la distanza di quasi dieci punti percentuali in meno nella presenza di docenti laici stabili nella scuola secondaria di primo grado, visto che in tutti gli altri livelli scolastici la percentuale è quasi identica.

3. I questionari di percezione

Più complesso è il quadro offerto dai questionari di percezione, in cui sono state poste a confronto la dimensione ideale e quella reale delle scuole. Anche qui possiamo tentare una sintesi, combinando i risultati del monitoraggio delle scuole dell'infanzia con quello delle primarie e secondarie, potendo integrarvi in qualche caso l'istruzione e formazione professionale (Ifp).

Nei capitoli precedenti abbiamo esposto la situazione distintamente per ordine e grado di scuola, utilizzando come parametro ordinatore la media ponderata (M) delle medie relative ai punteggi assegnati da ciascuna componente agli indicatori sottoposti a valutazione. Tentiamo ora una ulteriore sintesi tra tutti i valori raccolti per individuare le linee di tendenza principali che attraversano il mondo della scuola cattolica.

Per i giudizi di *importanza*, la Tavola 7 presenta il confronto tra le medie ponderate sintetiche di tutti i livelli scolastici e conferma sostanzialmente come le tendenze siano abbastanza omogenee. L'ordine dei fattori nella Tavola 7 è dato dalla posizione occupata nell'ultima colonna, che calcola la media ponderata tra tutti i valori (che a sua volta è già una media ponderata tra i valori espressi da ogni livello scolastico). Per meglio comprendere il senso di questa classifica si ricorda che le medie sono calcolate su una scala che va da 1 a 4 e che quindi tutte le medie risultano molto alte in quanto si collocano quasi tutte nella metà più vicina al valore massimo (4). Si deve quindi tenere sempre conto che anche le posizioni più basse sono di apprezzamento elevato.

Tavola 7 – Fattori di qualità ordinati per importanza (in M)

Fattori	Inf.	Prim.	Sec. I	Sec. II	M
C) Professionalità del personale della scuola		3.92	3.89	3.84	3.89
B) Clima relazionale disteso ed accogliente	3.91	3.87	3.83	3.77	3.88
C) Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3.88	3.86	3.86	3.77	3.86
A) Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3.93	3.85	3.74	3.65	3.86

B) Valorizzazione delle potenzialità degli alunni		3.87	3.84	3.78	3.83
B) Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	3.86	3.81	3.75	3.74	3.82
A) Attenzione alle domande di senso degli alunni	3.88	3.78	3.72	3.69	3.82
C) Collaborazione tra il personale della scuola	3.87	3.81	3.77	3.67	3.82
C) Ambiente di apprendimento adeguato*	3.83	3.82	3.71	3.69	3.80
C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3.81	3.78	3.76	3.65	3.78
C) Integrazione delle diversità		3.82	3.78	3.70	3.77
C) Valutazione rigorosa degli alunni*	3.89	3.65	3.56	3.53	3.76
C) Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3.80	3.77	3.65	3.62	3.75
C) Organizzazione efficiente dei servizi	3.80	3.75	3.66	3.59	3.75
A) Condivisione dei valori educativi cristiani	3.75	3.84	3.74	3.58	3.74
B) Personalizzazione degli interventi educativi	3.83	3.71	3.59	3.49	3.74
B) Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi*	3.77	3.70	3.66	3.56	3.72
C) Valorizzazione del merito del personale della scuola	3.73	3.74	3.65	3.61	3.71
C) Flessibilità organizzativa e didattica	3.79	3.70	3.59	3.46	3.71
C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3.74	3.70	3.55	3.47	3.68
B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3.67	3.66	3.56	3.43	3.62
C) Apertura della scuola al territorio	3.62	3.61	3.52	3.49	3.59
B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3.62	3.58	3.49	3.37	3.57
A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3.45	3.49	3.39	3.17	3.41

N.B. Nell'elenco è riportata la formulazione dei fattori utilizzata nei questionari destinati alle scuole primarie e secondarie. I fattori segnati con asterisco sono stati riformulati per la scuola dell'infanzia: l'ambiente di apprendimento adeguato è stato espresso come "struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini"; la valutazione rigorosa degli alunni come "osservazione e valutazione dei bambini"; l'azione del preside come "azione del coordinatore".
Fonte: CSSC 2011

L'elaborazione conferma quanto già esposto nei capitoli precedenti. I diversi ordini e gradi di scuola propongono una scala di valori sostanzialmente analoga, collocando in testa alla classifica la professionalità del personale (non inserita nel questionario della Fism), subito seguita dal clima relazionale (che sale di qualche posizione grazie al peso determinante delle valutazioni rilevate nella scuola dell'infanzia), dalla presenza di regole condivise e dalla condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti (sulla cui posizione di rilievo incide ancora una volta la priorità attribuita dalla scuola dell'infanzia). In fondo alla classifica troviamo, a cominciare dal basso e con netto distacco, il rapporto della scuola con la comunità ecclesiale, che è unanimemente considerato il fattore meno importante (quantunque ancora valutato su livelli in assoluto elevati), preceduto dal coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola, dall'apertura della scuola al territorio e dalla condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie.

Se applichiamo a questa graduatoria i criteri utilizzati nei capitoli precedenti, distinguendo tra fattori di carattere *religioso* (che esprimono più o meno direttamente l'appartenenza ecclesiale della scuola), *educativo* (cioè espressione della sensibilità educativa propria di una scuola cattolica) e *scolastico* (ovvero corrispondenti allo standard di qualità di qualunque servizio scolastico, anche non ispirato cristianamente), vediamo che i quattro fattori da noi qualificati come religiosi e contrassegnati in tabella con la lettera A non occupano posizioni di rilievo e addirittura il più ecclesiale di tutti è collocato nettamente all'ultimo posto. I fattori educativi, contrassegnati dalla lettera B, occupano sia posizioni medio-alte che medio-basse, mentre i fattori genericamente scolastici, contrassegnati dalla lettera C, si distribuiscono un po' dappertutto, anche per il loro numero più elevato.

Per alcuni di questi fattori è possibile fare un confronto anche con l'Ifp, tenendo presente che, pur avendo usato la medesima scala di valutazione da 1 a 4, i giudizi delle diverse componenti del sistema dell'Ifp sono risultati un po' più severi e quindi generalmente caratterizzati da valori di M più bassi rispetto a quelli rilevati nel sistema scolastico. In particolare, per quanto riguarda i for-

matori si conferma la relativamente scarsa importanza del rapporto con la comunità ecclesiale (2.78) e di una proposta culturale cristianamente ispirata (3.02), anche se – forse contraddittoriamente – è molto maggiore l'importanza dell'attenzione prestata alla formazione umana oltre che professionale degli allievi (3.74). Prevalgono infatti i fattori educativi sui pochissimi item relativi alla dimensione specificamente cristiana: sono infatti importanti i valori educativi di riferimento (3.71), la capacità di ascolto (3.68), la condivisione della proposta educativa tra i docenti (3.60), la personalizzazione (3.52). Più o meno equivalenti sono i parametri espressi dai giudizi dei formatori sui medesimi fattori riferiti alla singola istituzione formativa.

Si conferma perciò l'impressione che alla scuola cattolica si domandi anzitutto di essere una buona scuola, tutt'al più di aver cura della dimensione educativa, ma molto meno le si chiede di essere espressione della comunità cristiana.

Per quanto riguarda la *presenza* effettiva dei fattori di cui già è stata valutata l'importanza, il quadro complessivo è quello raccolto nella Tavola 8 che, come la precedente, permette il confronto tra le medie ponderate di tutti i soggetti intervistati, ordinati secondo la posizione derivante dalla ulteriore media ponderata di tutte le medie.

Tavola 8 – Fattori di qualità ordinati per presenza (in M)

	Inf.	Prim.	Sec. I	Sec. II	M
B) Disponibilità all'ascolto delle esigenze di alunni e famiglie	3.75	3.69	3.64	3.59	3.71
A) Condivisione dei valori educativi cristiani	3.65	3.73	3.65	3.48	3.64
C) Professionalità del personale della scuola		3.67	3.60	3.49	3.60
A) Attenzione alle domande di senso degli alunni	3.70	3.58	3.45	3.31	3.60
B) Clima relazionale disteso ed accogliente	3.62	3.57	3.54	3.44	3.58
A) Condivisione del progetto educativo tra gli insegnanti	3.69	3.53	3.41	3.28	3.58
B) Azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi*	3.59	3.56	3.55	3.45	3.56
C) Presenza nella scuola di regole condivise di comportamento	3.63	3.52	3.51	3.36	3.56
C) Integrazione delle diversità		3.58	3.54	3.41	3.52
C) Ambiente di apprendimento adeguato*	3.49	3.65	3.55	3.41	3.51
C) Valutazione rigorosa degli alunni*	3.65	3.40	3.33	3.18	3.51
C) Collaborazione tra il personale della scuola	3.54	3.46	3.40	3.30	3.48
C) Organizzazione efficiente dei servizi	3.54	3.45	3.38	3.24	3.47
C) Disponibilità al miglioramento dell'organizzazione scolastica	3.53	3.45	3.38	3.19	3.45
B) Valorizzazione delle potenzialità degli alunni		3.53	3.42	3.28	3.42
C) Flessibilità organizzativa e didattica	3.51	3.38	3.25	3.14	3.41
B) Personalizzazione degli interventi educativi	3.40	3.40	3.29	3.26	3.37
B) Coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola	3.44	3.33	3.26	3.10	3.35
C) Chiarezza nella comunicazione all'interno e all'esterno della scuola	3.38	3.34	3.32	3.16	3.34
A) Rapporto della scuola con la comunità ecclesiale	3.28	3.41	3.34	3.14	3.29
C) Apertura della scuola al territorio	3.37	3.26	3.17	3.07	3.29
C) Partecipazione ad attività di formazione in servizio	3.41	3.16	3.07	2.90	3.26
B) Condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie	3.31	3.20	3.12	3.01	3.23
C) Valorizzazione del merito del personale della scuola	3.09	3.02	2.94	2.86	3.03

N.B. Nell'elenco è riportata la formulazione dei fattori utilizzata nei questionari destinati alle scuole primarie e secondarie. I fattori segnati con asterisco sono stati riformulati per la scuola dell'infanzia: l'ambiente di apprendimento adeguato è stato espresso come "struttura della scuola adeguata alle esigenze formative dei bambini"; la valutazione rigorosa degli alunni come "osservazione e valutazione dei bambini"; l'azione del preside come "azione del coordinatore".
Fonte: CSSC 2011

La Tavola 8 si presta a due letture: da un lato, presa in se stessa, mostra come sia percepita effettivamente la scuola cattolica; dall'altro, comparata alla tavola precedente, consente di misurare la distanza tra il reale e l'ideale.

Dal primo punto di vista le scuole cattoliche sembrano rispondere pienamente alla loro missione di evangelizzazione. Riprendendo lo schema già utilizzato per distinguere i fattori religiosi da quelli educativi e da quelli scolastici, si nota subito che ai primi sei posti figurano ben tre dei quattro fattori religiosi, accompagnati da almeno due di quelli educativi. In altre parole, la scuola cattolica è luogo di testimonianza ecclesiale, nonostante proprio il fattore più specifico (il rapporto con la comunità ecclesiale) risulti ancora piuttosto in basso nella classifica. Ma al di là delle etichette formali, l'ispirazione cristiana si rivela nella prassi educativa quotidianamente vissuta nelle scuole.

Dal secondo punto di vista, il confronto tra i giudizi di importanza e di presenza mostra come alcuni parametri siano pienamente realizzati nelle scuole cattoliche. È fisiologico che in valore assoluto i giudizi di presenza siano leggermente inferiori a quelli di importanza, ma è significativo trovare ai primi posti in entrambe le classifiche la professionalità del personale, che quindi corrisponde ampiamente alle attese. E allora può dispiacere vedere che all'ultimo posto nella realizzazione si trovi la valorizzazione del merito di questo personale, che evidentemente ha buone ragioni per rivendicare un maggiore riconoscimento.

Anche l'Ifp conferma sostanzialmente questa linea di tendenza: il rapporto con la comunità ecclesiale è presente per i formatori esattamente nella stessa misura rilevata per importanza (2.78), ma gli altri fattori sono tutti presenti in misura un po' inferiore al livello di importanza; l'ispirazione cristiana della proposta culturale si conferma su valori relativamente meno elevati (3.00 per i formatori e 3.09 per i genitori); la capacità di ascolto è percepita a livello 3.50 dai formatori ma a livello 3.38 dai genitori. Buono in generale l'apprezzamento per l'efficacia del percorso formativo, a conferma delle attese piuttosto funzionali di allievi e famiglie. Significativo invece che le aziende apprezzino più la proposta educativa in genere che gli apprendimenti specifici.

4. Conclusioni

In conclusione, il monitoraggio ha offerto l'occasione per rilevare luci e ombre del sistema di scuola cattolica. Le luci prevalgono notevolmente sulle ombre, ma non ci si può ritenere soddisfatti anche se bisogna riconoscere che lo sforzo quotidiano di tutte le scuole e dei Cfp è messo a dura prova da difficoltà oggettive e da una domanda non del tutto coerente con l'offerta educativa propria di istituzioni cristianamente ispirate.

Tra i *punti di forza* emersi si possono individuare:

- il gran numero di indicatori che rilevano situazioni soddisfacenti o quasi;
- l'elevato apprezzamento espresso da tutte le componenti nei confronti del servizio offerto;
- la chiara identità cristiana delle scuole e dei Cfp;
- lo sforzo delle scuole e dei Cfp per offrire sicurezza e qualità;
- il radicamento abbastanza forte sul territorio;
- l'impegno per venire incontro alle esigenze dell'utenza;
- la formazione e la professionalità del corpo docente;
- l'attenzione ai genitori;
- la disponibilità all'ascolto;
- il clima relazionale che rispecchia lo spirito comunitario delle scuole e dei Cfp;
- la condivisione del progetto educativo;
- la cura delle potenzialità di ciascun alunno.

Tra i *punti di debolezza* si possono invece rilevare:

- il legame con la comunità ecclesiale;
- la domanda dell'utenza rivolta prevalentemente all'efficienza del servizio;
- la soddisfazione del personale;
- il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della comunità scolastica/formativa;

- una cultura di rete da potenziare.

A prima vista, la diversa lunghezza dei due elenchi potrebbe far concludere in maniera ottimistica, ma l'impegno per la qualità della scuola cattolica non si deve fermare a queste superficiali considerazioni.

I punti di forza costituiscono un prezioso patrimonio di risorse umane e materiali che consentono di lavorare per un miglioramento continuo dell'offerta educativa. Non si possono considerare risultati acquisiti una volta per tutte ma livelli di eccellenza da mantenere con un lavoro continuo e impegnativo.

I punti di debolezza segnalano invece settori nei quali occorre investire per migliorare un livello già sostanzialmente buono ma non alla pari degli altri parametri. In particolare, sembra importante valorizzare il rapporto con la comunità ecclesiale, anche se le difficoltà principali sono soprattutto di ordine culturale, dovute alla disattenzione dell'utenza e della pastorale parrocchiale e diocesana e alla cultura poco favorevole. La scuola cattolica deve invece continuare a qualificarsi per la sua identità cristiana, rilevabile non solo per le attività complementari offerte ma per la specifica natura della proposta culturale e didattica, per l'antropologia che viene trasmessa e per i valori praticati. Lo spirito comunitario deve essere il valore aggiunto della scuola cattolica e può diventare la carta vincente per una proposta educativa rivolta non solo agli alunni ma anche alle loro famiglie, convincendole della bontà di un progetto educativo globale e coinvolgente, tale da superare le resistenze dovute alla cultura dell'indifferenza e dell'utilitarismo in cui ci troviamo a vivere. Così facendo la scuola cattolica può recuperare la sua funzione evangelizzatrice e al tempo stesso l'identità ecclesiale. Il personale, docente e non docente, costituisce la principale risorsa della scuola cattolica, perché l'educazione passa attraverso l'azione quotidiana delle persone. Se è legittimo che il personale, oggi per la maggior parte laico, rivendichi sempre maggiori riconoscimenti (anche economici), occorre anche venire incontro alle sue legittime richieste e fidelizzarne la presenza rendendo ognuno membro di una vera comunità e non solo titolare momentaneo di un rapporto di lavoro che rischia sempre di interrompersi per la concorrenza di offerte più allettanti. La formazione, per esempio, deve essere vista come un'occasione preziosa di arricchimento personale più che come un obbligo di servizio, deve contemperare gli interessi delle persone con gli obiettivi dell'istituzione e attestarsi sempre su elevati livelli di qualità. In tutte queste azioni le scuole cattoliche possono contare sul supporto offerto dalle Federazioni, che sono una risorsa importante per il sostegno materiale che spesso offrono ma soprattutto per l'identità e il senso di appartenenza che possono rafforzare. I legami sono abbastanza forti, ma possono essere migliorati in alcuni casi, sia da parte di scuole meno partecipi della vita di Federazione, sia da parte delle Federazioni stesse che faticano talvolta a mantenere i rapporti con un gran numero di scuole.

Sono rimaste fuori da questo monitoraggio le difficoltà economiche, non perché non ci siano ma perché l'obiettivo dell'indagine era rivolto soprattutto alla qualità dell'offerta educativa, che non sempre è direttamente proporzionale alle risorse materiali. Proprio le scuole cattoliche possono contare su un supplemento d'anima che sostiene la loro azione e che la qualifica nello specifico. È però ovvio che alla disponibilità economica sono legati aspetti quali il sostegno ai disabili, il costo della gestione e le spese per il personale, con la correlativa entità delle rette richieste alle famiglie. La libertà di scelta educativa è più predicata che praticata, eppure è proprio su tale libertà che si basano alcuni dei fattori di qualità che – non si deve dimenticare – sono espressione dei cinque criteri cardinali di qualità della scuola cattolica. Se viene meno la loro caratterizzazione, viene meno anche quella libertà di scelta. E l'allarme può venire proprio dalla domanda educativa che sembra appiattirsi su un paradigma scolastico povero di valori, forse buono per l'identità "neutra" della scuola statale ma sottodimensionato rispetto alla progettualità educativa di una scuola cattolica che voglia mantenersi fedele a se stessa e alla sua missione.

Appendice 1

Criteri cardinali di qualità della scuola cattolica desunti dai documenti del Magistero della Chiesa

Allo scopo di esplicitare il significato attribuito ai criteri cardinali, si propone una declinazione operativa di ciascuno dei criteri individuati per il modello di monitoraggio del CSSC[1]. Ogni tavola presenta le dimensioni di analisi che qualificano il significato dello specifico criterio cardinale e, per ciascuna di esse, alcune descrizioni esemplificative (senza alcuna pretesa di esaustività) utili ad identificare gli indicatori della ricerca.

Scuola come servizio educativo e formativo in risposta ai bisogni educativi e formativi della comunità ecclesiale e di quella civile	
DIMENSIONI DI ANALISI	DESCRIZIONI ESEMPLIFICATIVE
Connotazione ecclesiale della scuola.	Negli organi di gestione vi sono persone che rappresentano la comunità ecclesiale; la scuola partecipa a particolari momenti ed iniziative della vita della comunità cristiana di appartenenza; c'è una condivisione consapevole e manifesta di iniziative di carattere ecclesiale; vi è un rapporto di comunione e collaborazione con i sacerdoti della comunità cristiana di appartenenza.
Espressione del diritto di tutti i cittadini alla libertà di educazione e del corrispondente dovere di solidarietà nella costruzione della convivenza civile.	La scuola ha canali – formali o non formali – di relazione con i soggetti (giovani, famiglie, territorio, insegnanti) che esprimono bisogni educativi e formativi della comunità civile; partecipazione e/o attivazione di iniziative volte a promuovere i legittimi interessi e i diritti della scuola paritaria.
Offerta educativa rispondente al contesto sociale in cui la scuola opera, in una prospettiva di comunità educante più ampia a carattere territoriale.	I legami con i soggetti vengono gestiti nella forma di un ascolto attento e non predeterminato; i bisogni sono riletti/interpretati dal punto di vista educativo, con attenzione alla globalità della persona, alla sua educazione integrale, avendo attenzione particolare ai soggetti svantaggiati. Capacità della scuola di partecipare in modo autorevole e puntuale al dialogo con altre realtà scolastiche e con le autorità impegnate nel campo educativo.
Percezione, da parte dei soggetti della comunità ecclesiale e civile, dell'essere ascoltati e dell'aver trovato risposta ai propri bisogni.	Il riscontro della capacità di risposta a specifici bisogni si ottiene dando la parola ai rappresentanti o interpreti di tali domande e ciò va sotto forma di gradimento.

[1] Si ricorda che la prima formulazione dei cinque criteri cardinali si trova in CSSC, *Per una cultura della qualità: Promozione e verifica. Scuola cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2001.

Presenza di uno stile gestionale partecipato e responsabile in dialogo con il territorio.	L'attività scolastica in quanto servizio prevede una gestione sostenibile ovvero con un rapporto corretto tra risorse impiegate e bisogni degli alunni e delle famiglie (es.: portatori di handicap e ragazzi stranieri).

Scuola come comunità basata sulla promozione della partecipazione in riferimento ai valori di libertà e carità[2]	
DIMENSIONI DI ANALISI	DESCRIZIONI ESEMPLIFICATIVE
Esistenza di comportamenti distintivi che rispettano i valori di riferimento, permeati dello spirito evangelico di libertà e carità.	La comunità educativa esprime un riferimento esplicito e condiviso alla visione cristiana della vita e dell'educazione. Essa non è una mera organizzazione, ma un'istituzione volta al perseguimento del bene comune nello specifico dell'educazione delle giovani generazioni. La scuola applica criteri di giustizia ed equità nella gestione dei rapporti tra le componenti della comunità scolastica (ad esempio, rispetto dei contratti di lavoro).
Proposizione di un quadro di comportamenti ai suoi componenti con occasioni di incontro, formazione e rielaborazione.	Il sentire condiviso della comunità viene proposto sistematicamente ai suoi diversi componenti sotto forma di discorso, documenti, occasioni di formazione, ma anche momenti di rielaborazione basati sulla riflessione circa l'esperienza svolta.
Presenza di occasioni di partecipazione delle diverse componenti della vita scolastica (insegnanti, giovani, famiglie, territorio).	La vita scolastica prevede occasioni di partecipazione per le sue diverse componenti, e ciò non solo sul piano formale (organi collegiali), ma tramite il coinvolgimento concreto dei soggetti (specie delle famiglie) e delle persone interessate alla scuola nei suoi processi di gestione e di amministrazione, p. es. nell'elaborazione del piano dell'offerta formativa o nell'approfondimento del progetto educativo.
Esistenza di un clima relazionale tipico della vita di comunità.	Continuità educativa tra scuola e famiglia, capacità di affrontare situazioni di conflittualità tra le componenti della comunità educativa, disponibilità al dialogo da parte dei gestori e degli educatori.

[2] Su tutta la tematica si veda il documento del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, *La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola cattolica*, Roma 2007.

Scuola come opportunità di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità	
DIMENSIONI DI ANALISI	DESCRIZIONI ESEMPLIFICATIVE
Presenza di una capacità di ascolto e di sollecitazione delle diverse componenti della personalità dei propri studenti.	È presente un riferimento esplicito ad un'antropologia cristiana dell'educazione; la scuola mette i propri studenti nella condizione di confrontarsi con proposte mirate a sollecitare ricerca di senso e di verità, di stimolare le diverse componenti della loro intelligenza, comprese quelle estetiche, creative, pratiche e organizzative. In particolare, l'allievo viene sollecitato alla responsabilità ed all'autonomia attraverso incarichi e compiti.
Orientamento del lavoro degli insegnanti alla conoscenza autentica del profilo dei propri studenti, presi singolarmente, alla sollecitazione delle loro capacità buone con variazioni opportune del processo di apprendimento.	Il collegio docenti pensa se stesso come un tutto unitario e non come una somma di individualità fatte essenzialmente di "esperti disciplinari". L'intero collegio docenti è impegnato nella lettura del profilo di ogni allievo, nella scelta delle occasioni e dei metodi più opportuni, nella verifica e nel mutamento del piano di lavoro in riferimento a quanto rilevato. Si considerano anche gli operatori delle attività integrative presentate nel POF al fine di delineare un percorso convergente ed unitario per gli studenti.
Personalizzazione degli interventi ovvero varietà delle metodologie didattiche.	La personalizzazione si esprime sia nell'attenzione alla crescita nel senso dell'accompagnamento, sia nell'innovazione metodologica e nell'abilitazione dei docenti ad una varietà di metodi che comprendano la didattica per laboratori e quella per progetti.
Flessibilità dell'organizzazione che varia la scelta dei tempi e degli spazi in modo da rispondere ai bisogni educativi dei bambini.	Per evitare la routine "scolastica", l'organizzazione è flessibile e consente di svolgere alternativamente attività di docenza, di laboratorio e di progetto svolte anche in forma interdisciplinare e in partnership con soggetti esterni.

Scuola come ambito di educazione che favorisce la promozione della sintesi tra fede, cultura e vita	
DIMENSIONI DI ANALISI	DESCRIZIONI ESEMPLIFICATIVE
Esistenza di una proposta culturale ispirata alla carità nella verità.	La proposta educativo-didattica rispecchia le indicazioni ministeriali dando un'interpretazione coerente con una visione cristiana della vita. Vi è una cura particolare dei contenuti della proposta culturale, nell'intento di suscitare nei giovani l'amore per la verità nella carità.
Considerazione nella proposta culturale delle diverse componenti della vita umana e sollecitazione dell'allievo ad una decisione verso la vita buona.	La proposta culturale esige che l'educazione fisica, intellettuale, morale e religiosa segua uno sviluppo armonico. Attenzione particolare viene riservata alla dimensione religiosa del curricolo ed all'insegnamento della religione cattolica (v. Sussidio pastorale del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica su *IRC e scuola cattolica*, luglio 2004). Attenzione particolare alla dimensione morale dell'educazione, sensibilità ed apertura ai valori universalmente condivisibili. Attenzione al problema del senso (la domanda sul *perché* delle cose, che non può essere taciuta da quella relativa al *come* delle stesse). Attenzione all'originalità del carisma come fonte di ispirazione educativa. Proposta di esperienze e momenti di carattere religioso.
Condivisione della proposta da parte dei docenti tramite riflessione ed arricchimento periodico.	Vi sono occasioni di confronto e di arricchimento culturale tramite incontri periodici ed uno stile di vero e proprio laboratorio tra docenti di corso e di dipartimento per sostenere la qualità della didattica (comunità professionale).
Presenza di una proposta culturale cristianamente ispirata che vada oltre il mero curricolo di studi.	La proposta culturale non è tale se rimane segregata entro i confini del curricolo formale; essa prevede per gli studenti occasioni di incontro informale e non formale in grado di ampliare le occasioni di esperienza culturale.

Scuola come occasione di testimonianza di vita da parte delle persone che vi operano nella specificità dei rispettivi ruoli e responsabilità[3]	
DIMENSIONI DI ANALISI	DESCRIZIONI ESEMPLIFICATIVE
Presenza di docenti appassionati alla loro professione.	Il docente è in grado di esprimere passione, voglia e piacere nello svolgere la sua professione; dispone di una motivazione autentica e profonda che gli consente di superare le difficoltà e trarne stimolo positivo per sé e per i colleghi.
Stile di docenza orientato alla sensibilità e all'accoglienza.	Il docente è professionista della formazione, che adotta uno stile educativo che si esprime nell'ascolto, nella valorizzazione e promozione delle capacità e dei talenti di ogni allievo sulla base di uno specifico progetto educativo.
Presenza di occasioni educative non formali da parte dei docenti e delle altre figure educative che vedano una disponibilità non rigidamente connessa ai vincoli contrattuali.	Ogni insegnante offre una concreta testimonianza di vita cristiana; la testimonianza, in campo educativo, si vede anche nella disponibilità e generosità da parte del personale impegnato contrattualmente in un'opera; questo è rilevabile tramite occasioni formative ulteriori animate dai docenti; si vede anche in ciò che dice e sostiene di fronte agli allievi quando per esempio si discute su temi connessi al problema del senso.
Presenza di figure di coordinamento e guida dei docenti dotate di autorevolezza morale e di capacità di consiglio e di accompagnamento.	La qualità della testimonianza di vita dei docenti dipende anche dal loro impegno di persone coinvolte in un cammino di crescita e maturazione spirituale; i coordinatori/ici stabilmente assistono i loro colleghi più giovani e li indirizzano anche nella testimonianza di vita.

[3] Su tutta la tematica si veda il documento del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, *Essere insegnanti di scuola cattolica*, Roma 2008.

Appendice 2

Il monitoraggio del primo ciclo

GRAZIA TAGLIAVINI*

Dovendo oggi riflettere sugli esiti del monitoraggio nella scuola del primo ciclo, cercherò di darne un quadro iniziale attraverso una semplice illustrazione della "classifica sinottica" dei 24 fattori di qualità, classifica che è stata costruita in base ai giudizi attribuiti dalle diverse componenti delle comunità scolastiche campione, nei questionari di percezione.

Nella classifica i 24 indicatori del monitoraggio sono articolati in *tre gruppi*:
A - il primo gruppo si riferisce a contenuti direttamente religiosi;
B - il secondo si pone nell'ambito di una sensibilità educativa cristiana;
C - il terzo esprime la qualità della scuola in genere.

Il quadro sinottico li elenca in base ai tre parametri di base: *importanza, presenza e differenza* tra i due; la classifica interna a ciascun parametro è stata costruita sui valori della media ponderata delle medie[1].

Nella lettura dei dati, faremo riferimento in genere a tutta la scuola del primo ciclo, comprensiva della primaria e della secondaria di 1° grado; qualora i dati dei due segmenti di scuola fossero diversi, lo segnaleremo.

A – Indicatori direttamente religiosi

Premetto che quanto di seguito osserveremo va collocato in un quadro generale di valutazioni positive.

I risultati relativi agli indicatori direttamente cristiani (A) per la primaria, occupano una posizione medio-alta nell'importanza e nella presenza, e di vertice nella differenza tra importanza e presenza. I risultati della scuola media, si collocano in una posizione medio-bassa nell'importanza, medio-alta nella presenza e di vertice nella differenza tra importanza e presenza.

Il campione delle scuole Fidae sembra attribuire una maggiore importanza alle dimensioni professionale, educativo-didattica e organizzativa piuttosto che all'ispirazione religiosa.

È soprattutto nella classifica per importanza che gli indicatori direttamente cristiani hanno una collocazione diversa da quella che ci si potrebbe attendere, non consona al Progetto Educativo di una Scuola Cattolica. In particolare questo va detto per l'indicatore *rapporto della scuola con la comunità cristiana* che ha però un giudizio sulla presenza più elevato, anche se di poco.

Pesa sul *rapporto della scuola con la comunità ecclesiale* (che per importanza è all'ultimo posto) una tradizione sfavorevole in quanto la storia dei rapporti tra scuole cattoliche e Chiese particolari si caratterizza, come dicono i recenti Orientamenti Pastorali dell'Episcopato, per varie "forme di estraneità o di indifferenza".

Comunque al riguardo ci possiamo soffermare, ad esempio, su un particolare relativo alla partecipazione: emerge dai risultati del questionario per i presidi (settore di contesto) che il numero medio di iniziative promosse dall'Ufficio di Pastorale Scolastica, Diocesi, Vicariato, Parrocchie, a cui la scuola ha partecipato è 1,9 (mentre è 3,7 quello relativo alle Associazioni di appartenenza). E ancora che il numero degli insegnanti che partecipano mediamente ad iniziative formative promosse

---

* Si pubblica qui il testo della relazione tenuta dall'autrice nel corso della Quarta Giornata Pedagogica, promossa dal CSSC il 15 ottobre 2011 e interamente dedicata alla presentazione e discussione dei risultati del monitoraggio.

[1] Nel testo si fa riferimento alle tavole pubblicate all'interno dei capitoli 4 e 5 di questo Rapporto. Ad esse si rimanda per una documentazione completa.

dalla Comunità Ecclesiale (e/o civile) è buono (7,1), circa la metà dei docenti. C'è da chiedersi allora se è scarsa la partecipazione o se è esigua la quantità delle iniziative che vengono proposte.

Anche per la *condivisione dei valori educativi cristiani* il giudizio sulla presenza è un poco più elevato di quello sull'importanza. Del resto, ancora dal questionario dei presidi emerge che nei documenti programmatici delle scuole campione vi è, nel 95% dei casi, il riferimento esplicito all'antropologia cristiana dell'educazione e questo fa pensare che queste scuole abbiano poi trovato il modo per proporre e condividere con le varie componenti i valori educativi cristiani.

Comunque la collocazione della *condivisione dei valori cristiani* tra gli indicatori molto importanti (non tra gli importantissimi), ci pone di fronte alla necessità di individuare le modalità con cui riorganizzare le priorità nelle percezioni delle componenti. Più in generale questo vale per tutta l'area dell'ispirazione cristiana.

Questo andamento, relativo alla presenza dei soli fattori di natura ecclesiale, potrebbe anche essere interpretato nel senso che i genitori ritengono troppo presente la dimensione religiosa nella vita della scuola dei figli, così come pare lo ritengano gli studenti di terza media delle scuole campione.

B – Indicatori di sensibilità educativa cristiana

Il secondo gruppo di indicatori che esprimono una sensibilità educativa cristiana si colloca ad un livello medio-alto sui tre parametri (importanza, presenza, differenza). Tuttavia, anche se rispetto al gruppo A appare più adeguata la valutazione sull'importanza delle dimensioni professionale, educativa e didattica, si evidenziano alcune anomalie.

Per esempio, ai fattori *personalizzazione degli interventi educativi* e *condivisione della proposta formativa da parte delle famiglie* viene attribuita da parte della scuola media, un'importanza che non è sicuramente adeguata alle strategie (come queste) a cui oggi la scuola pone generalmente grande attenzione. Appaiono sottovalutati per importanza anche altri fattori, che non ci aspetteremmo, come *l'azione del preside specificamente mirata sui compiti educativi* e *il coinvolgimento delle diverse componenti nella vita della scuola* (scuola media). Forse non ci saremmo aspettati neppure che, passando alla valutazione della presenza, non vi fosse il recupero di considerazione riguardo a questi indicatori di natura educativo-didattica e organizzativa.

D'altra parte, leggendo gli esiti del questionario dei presidi constatiamo che solo l'84% delle scuole ha organizzato incontri con le famiglie, in cui si è affrontata la verifica del POF, e ancora che solo nel 76.1% dei casi sono stati realizzati incontri finalizzati ad elaborare, condividere, diffondere gli indirizzi strategici delle scuole nell'ambito degli organi collegiali e all'esterno di essi. Sono dati che rivelano una certa debolezza; *tutte* le scuole infatti dovrebbero organizzare e valorizzare questi incontri come momenti in cui sensibilizzare alla necessità di condividere le proprie linee educative e operative e in cui corresponsabilizzare tutti i membri della comunità educativa.

Un altro dato che appare in controtendenza con quanto la scuola oggi cerca di fare è la *valorizzazione delle potenzialità degli alunni*. Nella scuola media, i meno convinti dell'importanza e i meno soddisfatti della presenza sono proprio gli alunni. I più convinti dell'importanza e della presenza sono i docenti … Come ridurre la distanza tra quanto gli insegnanti pensano di fare e quanto gli alunni percepiscono?

Emerge infine che, in generale, le valutazioni dei docenti tendono ad essere più negative di quelle dei genitori e dei testimoni privilegiati e ciò si può spiegare col fatto che condividendo quotidianamente la vita della scuola ne conoscono maggiormente le carenze. Genitori e testimoni privilegiati di scuola media appaiono i più soddisfatti della presenza degli indicatori nella vita delle scuole cattoliche, gli studenti i più critici.

Possiamo noi, oggi, riflettere su come sia possibile rafforzare la presenza di tali fattori che pur non essendo direttamente cristiani, sono significativi sul piano educativo?

C – Indicatori scolastici

Il gruppo degli indicatori scolastici tende a occupare posizioni medio-basse. Dalla lettura dei dati emerge che:

1. *la professionalità del personale della scuola* è un fattore apprezzato, molto e all'unanimità, per importanza e presenza, così come è apprezzato il fatto che la scuola abbia *regole condivise di comportamento*, anche se l' attuazione di questo secondo indicatore si situa ad un livello medio-basso. Un po' meno persuasi della sua importanza sono gli studenti e i non-docenti di scuola media.
2. Vi è un certo scarto tra ideale e reale circa:
   - la *flessibilità organizzativa e didattica*: i docenti di scuola media danno il giudizio meno positivo, circa l'attuazione;
   - la *chiarezza della comunicazione all'interno e all'esterno*: i docenti e i non docenti di scuola media sono assai poco convinti, per non dire critici, circa l'attuazione;
   - la *collaborazione tra il personale della scuola*: docenti e personale non docente lo ritengono un fattore molto importante, ma non lo vedono abbastanza realizzato;
   - la *partecipazione ad attività di formazione in servizio* appare importante ma, nel giudizio di presenza, riflette un'insoddisfazione "di natura quasi sindacale" di docenti e personale non docente. Dal questionario dei presidi emerge che il numero medio di ore di formazione del personale scolastico è di 16,1 ore. Il dato che quantitativamente può essere nella norma, qualitativamente non è stato verificato. È forse a questo livello che si situa il malcontento? Sicuramente il problema della insoddisfazione del personale circa la *formazione in servizio* e la *valorizzazione del merito* dovrà interpellare i responsabili delle nostre scuole.
3. Vi sono poi altri fattori che richiedono interventi mirati per elevarne importanza e/o presenza:
   - il fattore *valutazione rigorosa degli alunni* si trova agli ultimi posti per importanza e poco più su per presenza: al riguardo, alunni e insegnanti di scuola media appaiono i più critici;
   - la scarsa importanza e presenza attribuita all'*apertura della scuola al territorio* rappresenta sicuramente un'anomalia per la scuola cattolica. Nella scuola media i genitori sembrano i meno convinti dell'importanza di questo indicatore e, assieme ai docenti, anche i meno convinti della sua presenza.

Va infine segnalata la tendenza dei genitori di scuola primaria e degli studenti ad essere un po' meno convinti della importanza della lista degli indicatori sotto esame; vi è una maggiore omogeneità tra insegnanti, personale non docente e testimoni.

Per la scuola primaria, emerge anche per questo terzo gruppo di indicatori, che le valutazioni dei docenti, sulla presenza, tendono ad essere più negative di quelle dei genitori e dei testimoni privilegiati, a causa probabilmente della loro maggiore conoscenza delle carenze della scuola, che tuttavia mantiene un'immagine esterna molto positiva.

Nella scuola media, genitori e testimoni privilegiati appaiono i più soddisfatti della presenza degli indicatori nella vita delle scuole cattoliche, gli studenti i più critici e i docenti tendono, nella più gran parte dei casi, a esserlo.

Vale la pena notare che dal questionario dei presidi emerge che solo nel 20% delle scuole campione esiste un piano di miglioramento dell'offerta formativa periodicamente aggiornato e verificato. Nel medesimo questionario l'unico fattore (del settore risorse) che si distingue per una certa debolezza riguarda l'effettuazione della rilevazione (attraverso incontri/questionari) delle attese di genitori, studenti, comunità locale; solo nel 60.5% viene periodicamente rilevata la soddisfazione delle diverse componenti della comunità scolastica. Un maggior impegno in questa duplice direzione consentirebbe di cogliere in tempo i motivi di insoddisfazione e porvi rimedio prima che si trasformino in problemi.

Anche questo terzo gruppo di fattori ci impone dunque una riflessione, necessaria soprattutto per prevedere gli interventi che la scuola del 1° ciclo può mettere in atto per rispondere alle giuste attese delle sue componenti.

Appendice 3

Prospettive aperte dal monitoraggio

DARIO NICOLI*

Criteri unitari e varietà di percorsi

Il monitoraggio della qualità della Scuola cattolica, effettuato nel corso dell'anno scolastico 2010-11 sulla base di un approccio risultante da un intenso lavoro di preparazione, fornisce per la prima volta un quadro conoscitivo rigoroso circa il mondo definito "Scuola cattolica", utilizzando in modo sistematico un modello in grado di rispettare le peculiarità di ogni ambito e soggetto coinvolto, per giungere ad una comprensione delle realtà indagate tramite un approccio unitario centrato sui "criteri cardinali" di qualità della Scuola cattolica.

L'aver portato a termine questa attività in modo efficace e sulla base di risultati comparabili tra di loro, oltre che nella prospettiva cronologica, rappresenta già un risultato importante nel contesto ecclesiale; ciò dimostra infatti che è possibile un approccio alla valutazione della qualità che rispetti le specificità di un mondo frastagliato, ricco di iniziative e di soggettività, pur garantendo la possibilità di restituire all'interno ed all'esterno un'immagine veritiera ed unitaria circa l'evoluzione del sistema formativo di ispirazione cristiana, così da indicarne le caratteristiche salienti, i punti di forza ed i fattori sui quali puntare per un miglioramento della qualità sostanziale della Scuola cattolica.

Certamente, trattandosi della prima volta in cui si effettua tale intervento, è necessario porre a riflessione non solo gli esiti, ma anche la metodologia adottata, per migliorarne la capacità di cogliere gli aspetti peculiari dell'oggetto di osservazione. In tal senso, il modello adottato richiede una revisione significativa, volta a renderlo maggiormente capace di cogliere il "cuore" persuasivo della Scuola cattolica.

Valore del monitoraggio

Un fattore molto importante è stato posto in luce dal monitoraggio e riguarda il carattere indubbiamente più rilevante della Scuola cattolica: questa, intesa nel suo insieme in modo unitario, emerge come un'*esperienza esemplare*, che si caratterizza nettamente rispetto alla scuola statale dominante in forza della valenza educativa della proposta e di un'attenzione rilevante per le relazioni, la professionalità del personale, le metodologie, le regole, la partecipazione dei soggetti, la serietà dell'impegno, l'organizzazione, i rapporti con il contesto. Pur rimanendo in ombra il tema dei contenuti, rispetto ai quali il monitoraggio non evidenzia fattori di eccellenza, siamo di fronte ad una peculiarità evidente, confermata da tutti gli attori intervistati, peraltro corrispondente anche alla percezione diffusa tra la popolazione italiana.

In forza di questo, e nonostante le indubbie difficoltà che sta attraversando, specie dal punto di vista finanziario, la Scuola cattolica indica la strada da percorrere, in un periodo di crisi e quindi di ripensamento che richiama la necessità di una vera e propria conversione. Queste caratteristiche provano la fecondità di una *autentica autonomia e libertà di educazione* in un quadro di responsabilità che proviene dalla società ovvero dai corpi intermedi, e dal sentimento di solidarietà che si con-

* Si pubblica qui il testo della relazione tenuta dall'autore a conclusione della Quarta Giornata Pedagogica, promossa dal CSSC il 15 ottobre 2011 e interamente dedicata alla presentazione e discussione dei risultati del monitoraggio.

centra intorno ad opere educative positive, in grado di fornire una risposta credibile alle esigenze dei giovani e della società in cui viviamo.

Gli esiti del monitoraggio ci consentono di approfondire alcune riflessioni specifiche relative ai criteri cardinali che fondano il modello di monitoraggio.

- *Servizio educativo*
  È sicuramente il fattore più citato da tutti gli attori in ogni scuola di ordine e grado, quello che esprime il massimo valore e gradimento. Si può dire che si tratta della "bandiera" della scuola cattolica, il suo elemento distintivo.

- *Ambiente comunitario partecipativo*
  La presenza di uno stile partecipativo entro le scuole cattoliche è confermata da tutti gli ambiti e gli attori, con particolare rilevanza al dialogo scuola-famiglia avente per oggetto la crescita dei ragazzi.

- *Educazione integrale della persona*
  Anche questo fattore è indicato, assieme a quello educativo, come un elemento di pregio della scuola cattolica, non solo come criterio orientativo atteso, ma anche come attenzione realmente presente.

- *Sintesi fede, cultura e vita*
  Questo elemento risulta scarsamente trattato dal sistema di monitoraggio, sia per la difficoltà di delineare un metodo di analisi che richiederebbe un approfondimento più puntuale dei processi didattici oltre che di tutte le altre occasioni educative poste in atto sia perché non paiono facilmente traducibili in sintesi i riferimenti alla comunità ecclesiale che rivelerebbero una tendenza a rapporti di tipo formale.

- *Luogo di testimonianza*
  Questo fattore è citato positivamente come testimonianza da parte dei docenti di uno stile di vita coerente con i valori educativi dichiarati, senza poter però rilevare se tali valori sono inseriti entro un quadro di vita di fede.

Due riflessioni possono emergere da questo quadro: la prima riguarda il primato del riferimento educativo in relazione al valore della persona umana ed ai valori umani ad essa connessa come l'ascolto, l'accoglienza, l'amicizia, la personalizzazione didattica, la valorizzazione dei talenti… mentre pare meno esplicito il rapporto tra attenzione educativa e fede e vita comunitaria ecclesiale. La seconda riguarda il tipo di domanda che la scuola cattolica sembra accogliere nell'attuale momento storico: in tal senso, piuttosto che un organismo confermativo della fede tradizionale condivisa dalle famiglie degli studenti, la scuola cattolica pare in realtà un'occasione preziosa di nuova evangelizzazione e di educazione alla fede poiché intercetta una domanda educativa di tipo nuovo che corrisponde al desiderio di molte famiglie di fornire ai propri figli un ambiente positivo entro cui formarsi negli anni della scolarità, così da poter poi entrare nella realtà con un orientamento autonomo e responsabile, fondato sulla serietà dell'impegno personale, su esempi capaci di indirizzare la propria vita e su una rete di relazioni in grado di essere compagnia e aiuto per gli anni futuri.

In effetti, il suo valore educativo indica un cammino alla fede che parte dall'affezione ("*la più alta considerazione*") nei confronti della persona umana dell'allievo, che viene stimolato attraverso la cultura, cristianamente ispirata, a "*sentire di esistere*" essendo giudicati "*degni di scoprire il mondo*"[1] e così attratti ad interiorizzare le virtù dei docenti, di cui diventa decisivo l'esplicito riferimento di fede. La gran parte della gioventù odierna cresce lontana dai valori cristiani e non parte-

[1] A. Camus, *Il primo uomo*, Bompiani, Milano 2001.

cipa alla vita ecclesiale, ma avverte la presenza di Dio nella sua vita e nel mondo, e ne ricerca una relazione personale. La scuola è l'occasione nella quale, in forza del sentirsi tenuti in grande considerazione, i giovani possono avvertire la propria vocazione ad essere persone vive, autentiche, riconoscenti e capaci di donazione agli altri.

In questo senso, va trovato un legame tra gli esiti del monitoraggio ed il contesto culturale ed umano in cui si colloca la scuola cattolica nel nostro tempo: questa rappresenta oggi un ambiente certamente ecclesiale, pur se proteso verso una fascia di utenza che in parte non vive un'appartenenza ecclesiale e mostra di attendersi – e di apprezzare – un contesto scolastico ad impronta familiare ed amicale, entro cui si possa svolgere un percorso educativo carico di valori positivi ed aperto alla realtà.

Qualità della scuola cattolica

Per il futuro, occorre perfezionare ulteriormente il modello di rilevazione così da esprimere in modo appropriato la qualità peculiare della Scuola cattolica, per evitare di perdersi in una congerie di indicatori e di tabelle che possono fuorviare sia nel senso della ridondanza dei dati sia soprattutto per via del messaggio implicito, ed erroneo, secondo cui la qualità risulta da un progetto pensato in modo formale e poi semplicemente posto in atto.

Due sono gli aspetti da tenere in considerazione nel perfezionamento del modello di rilevazione: la selezione dei dati obiettivi che si prestano ad una misurazione e la focalizzazione del gradimento degli interlocutori su aspetti essenziali.

Per la parte relativa ai *dati obiettivi*, occorrerebbe concordare un set essenziale di indicatori fisici comuni a tutti con riferimento al grado di attrazione degli utenti, la loro preparazione ed il loro successo, gli esiti successivi ai percorsi formativi frequentati. In questo modo si potrebbero ottenere dati comparabili con le altre rilevazioni, per verificare anche l'efficacia formativa della Scuola cattolica sia al termine degli studi sia in seguito ad essi, tenendo conto della particolare tipologia di utenza cui si riferisce e che può presentare tassi più o meno rilevanti di problematicità rispetto all'universo giovanile.

Nel contempo servirebbe focalizzare, nella parte relativa al *gradimento dei soggetti*, gli item di rilevanza e di riscontro reale intorno a pochi macro-fattori (educazione, metodo, relazioni interne, relazioni esterne…), naturalmente tenendo conto della peculiarità di ogni soggetto intervistato, così da selezionare alcuni specifici punti di attenzione dotati di effettiva rilevanza, in grado di spiegare le caratteristiche della scuola indagata e di suggerire una riflessione che consenta di comprendere il tipo di azione realizzata e nel contempo di orientare al miglioramento progressivo.

Monitoraggio, restituzione e accompagnamento

L'attuale monitoraggio prevede una reportistica complessiva in cui ogni singola scuola si confonde in un dato sintetico unitario.

Sarebbe utile, nel prosieguo del lavoro, definire anche una *restituzione* in tempi brevi rivolta ad ogni singola scuola e Cfp, così da rendere possibile un utilizzo dei dati da parte delle strutture che li hanno proposti, al fine di una riflessione puntuale, finalizzata al miglioramento continuativo della qualità della scuola stessa.

Tale restituzione potrebbe qualificare il termine "*accompagnamento*" in vista della capacità di espressione di un linguaggio comune, di una metodologia di riflessione e miglioramento, di uno sforzo teso alla "rendicontazione" esterna della qualità della scuola cattolica.

Verso una comunità di scuole che cooperano in tema di qualità

Mentre il monitoraggio punta alla *comparazione* delle prestazioni della singola scuola rispetto ad una serie di standard di riferimento, un reale accompagnamento richiede la possibilità di puntare alla qualità intesa come perseguimento di obiettivi di *eccellenza.*

Questa prospettiva richiede di realizzare uno spazio sia virtuale sia reale nel quale le varie scuole impegnate nel sistema possano presentarsi, conoscersi, proporre le proprie migliori soluzioni, dibattere temi comuni, aprirsi a tematiche ed esperienze innovative. Si tratta di creare le occasioni perché possa esistere una reale comunità di scuole cattoliche che operi in modo orizzontale e cooperativo.

Monitoraggio, autovalutazione, accreditamento, certificazione della qualità…

La "stagione della qualità" ha prodotto nel sistema educativo una varietà di strumenti e procedure. Questi si presentano come attività separate, governate da logiche differenti e disomogenee: obblighi amministrativi, procedure adottate sul piano associativo, progetti locali… Inoltre si nota un appesantimento delle pratiche e dei gravami amministrativi che procedono per accumulazione, senza che vi siano momenti di revisione e semplificazione. Risulta pertanto necessario puntare ad una riunificazione di questi sistemi entro un modello unitario della qualità, semplice, essenziale, utile, ma soprattutto espressivo della qualità effettiva della Scuola cattolica.

Ma è giunto anche il momento anche di una riflessione di insieme sulla natura della "campagna qualità" della scuola e sui sistemi che si sono imposti in questo ambito, a partire dall'autovalutazione dell'istituto fino alle Iso 9001.

È sempre più chiaro che tali sistemi si reggono su un postulato dal carattere ambivalente e pertanto non universalizzabile: l'idea che la scuola possa essere assimilata ad un'organizzazione di servizi di taglio aziendale, legata alla concezione secondo cui in tema di qualità è necessario introdurre un'autorità di parte terza che garantisca la corrispondenza tra obiettivi ed esiti, ed indichi i fattori di non qualità da migliorare.

Nella visione aziendale, l'organizzazione è concepita come un costrutto artificiale i cui componenti si associano non per motivi di affezione o condivisione di valori, bensì per perseguire insieme, in modo coordinato, scopi comuni che garantiscano la soddisfazione dei bisogni sia dell'organizzazione sia dei suoi singoli componenti.

Una tale visione comporta che la scuola sia necessariamente progettata sulla base di obiettivi, procedure, batterie di indicatori tramite i quali consentire un ascolto sistematico di ogni fattore significativo dell'organizzazione scolastica con particolare riguardo agli apprendimenti, ma pure alle altre categorie di esiti: gradimento, continuità, consenso.

È evidente come un tale approccio finisca per condurre ad un processo di *standardizzazione* che punta alla definizione di requisiti minimi di accettabilità delle varie componenti della formazione: l'organizzazione erogatrice, le risorse impiegate (materiali, immateriali, umane), i progetti ed i risultati.

Ciò consente di definire le condizioni organizzative, strumentali e di performance dei prodotti-servizi formativi che consentano al sistema di porsi delle mete e di poterle perseguire e quindi verificare. Nel contempo, consente di introdurre un metodo di certificazione ai vari livelli del sistema di formazione: delle organizzazioni formative, dei progetti, degli esiti (apprendimenti), dell'impatto (valore aggiunto in termini socio-economici).

Ma, se pure la logica della standardizzazione fornisce elementi importanti per la trasformazione del sistema educativo in un sistema aperto, essa comporta problematiche di omologazione per lo sforzo di portare tutti gli elementi del sistema ad un livello minimo definito dallo standard; inoltre esso produce un effetto di *disincantamento* nel momento in cui, ponendo l'accento sui processi e sugli esiti rilevabili secondo metodi quantitativi, finisce per perdere di vista la rilevanza dei fattori ideali, di condivisione, e quindi i fattori di eccellenza e di qualità ma pure le identità e le culture formative dei vari attori in gioco; infatti le scuole poste in un regime di standardizzazione tenderan-

no a produrre performance medie, conformi agli standard, evitando di produrre qualità ed eccellenza che in tale logica non vengono premiate.

L'approccio basato sugli standard, in riferimento a fattori metrici, è certamente in grado di rilevare alcune performance della scuola, ma non è in grado di cogliere il legame che intercorre tra queste, la cultura scolastica, la tensione che esiste tra i suoi componenti, lo stile dell'azione educativa e formativa che vi si svolge. In questo modo quello della qualità, secondo i modelli più diffusi, appare un approccio parziale che richiede una revisione di impostazione, in particolare con riferimento alle conseguenze procedurali.

Il punto decisivo sembra essere costituito dai *fattori sensibili* della qualità della Scuola cattolica. Questi sono da rintracciare nella tensione che intercorre tra il carisma-progetto educativo dell'opera, condivisione e coesione delle figure coinvolte, qualità delle relazioni che intercorrono con gli studenti ed allievi, ma pure con le famiglie ed il contesto sociale più vasto.

Quando una scuola è veramente di qualità, non siamo di fronte unicamente ad un coordinamento razionale di risorse secondo una logica efficace ed efficiente, bensì ad una realtà vitale in grado di suscitare adesione e di sollecitare coinvolgimento nell'opera educativa, che si rileva come visione, motivazione, linfa, affezione, linguaggio, tutti fattori non traducibili in numeri e quindi non sottoponibili ad una disamina di un ragionamento costruito *more geometrico*.

Rifacendoci alla "Nuova Retorica" di Chaïm Perelman[2], possiamo dire che l'evento educativo appartiene in buona parte a quei fenomeni sociali non rappresentabili tramite dimostrazioni basate su formule matematiche, bensì tramite argomentazioni ragionevoli che tendono a *persuadere* ed a *provare* una tesi (nel nostro caso la natura di una scuola cattolica di qualità). Occorrono, di conseguenza, mezzi di prova razionale non dimostrativi bensì persuasivi, in grado cioè di studiare le ragioni connesse al fare "buona scuola", una realtà la cui natura è strettamente connessa a valori che non vengono imposti con violenza e coercizione, ma tramite persuasione e accompagnamento. Di conseguenza, occorre riprendere un'antica tradizione, quella della retorica e della dialettica, che nel caso della qualità della scuola si basa sulla narrazione, sulla messa in luce di casi ed esempi che provano in modo ragionevole, ovvero con buone ragioni, la veridicità di un modo di fare scuola.

Occorre pertanto distinguere, nel discorso sulla qualità, tra argomentazioni dimostrative basate su modelli scientificamente provati, rappresentabili sotto forma di algoritmi, e argomentazioni persuasive che utilizzano modalità ragionevoli nel trattare delle cose che più contano per l'uomo come i valori etici e religiosi. Ad esempio, nello spiegare la metodologia di accoglienza di uno studente risulta molto più convincente, rispetto ad un procedura formale, il racconto di un caso particolare che trasmetta non solo le operazioni effettuate, ma soprattutto il senso che ispira l'azione di colui che accoglie, così da cogliere i codici in base ai quali egli agisce e reagisce.

Le prospettive del monitoraggio della SC

Tre sono le prospettive che occorre considerare nel delineare i passi futuri dell'opera di monitoraggio della Scuola cattolica:

1. consolidare il monitoraggio unitario;
2. sviluppare un servizio di valutazione del sistema educativo della Scuola cattolica;
3. elaborare sussidi e proporre occasioni formative.

1. Consolidare il monitoraggio unitario

L'obiettivo raggiunto quest'anno, con il primo monitoraggio effettuato unitariamente sulla base di un "modello" di qualità della Scuola cattolica, deve essere confermato e consolidato nei prossimi anni. Siamo di fronte ad un vero salto di qualità sulla via di una cultura della trasparenza e della documentazione.

---

[2] C. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino 2001.

Il monitoraggio non è solo un fattore statistico, ma indica un senso di unione e quindi è simbolo di una comune dimensione ecclesiale che richiede conoscenza reciproca, assunzione di una regola, disposizione positiva ad un agire comune. Si fa monitoraggio non soltanto per perseguire uno scopo funzionale – fornire un quadro unitario della realtà della scuola cattolica – ma anche per essere uniti ovvero per evidenziare la comune appartenenza alla Chiesa.

2. Sviluppare un servizio di valutazione del sistema educativo della SC

Il carattere chiaramente educativo della Scuola cattolica richiede anche una riflessione su quale sia l'approccio valutativo più appropriato.

Accanto ad un *set di indicatori di base*, minimi ed essenziali, corrispondenti ad argomentazioni dimostrative basate su modelli scientificamente provati, occorre immaginare *strumenti più "morbidi" di tipo narrativo* in grado di segnalare la qualità della Scuola cattolica in senso ragionevole, tramite racconti di esperienze, testimonianze, casi reali, utilizzando il procedimento argomentativo che mira a fornire buone ragioni circa la qualità della Scuola cattolica, ma nel contempo ad indicare il modo da perseguire, sollecitando nell'uditorio interno ed esterno adesione e quindi modi d'azione consonanti. Il valore di questi strumenti argomentativi è dato dalla loro utilizzabilità anche come occasioni di formazione del personale, oltre che come sussidi per qualificare la didattica secondo modalità attente sia alla partecipazione degli studenti sia alla cura dei contenuti loro proposti.

3. Elaborare sussidi e proporre occasioni formative

Tramite la componente retorica e narrativa della valutazione, che non deve essere astratta, ma centrata su mezzi di prova ragionevoli, l'attività di monitoraggio e di accompagnamento diviene una fonte diretta di testi, documenti, sussidi e casi reali il cui valore è sancito dalla dinamica "dal basso" e dall'intesa cooperativa tra scuole. Questi sono materiali validi per alimentare occasioni formative informali (tramite un'opera di ampia diffusione tra il personale delle scuole e dei Cfp) ed anche formali ovvero i corsi di formazione all'ingresso come pure quelli che si svolgono periodicamente nel corso dell'anno.

Nello stesso tempo, una didattica più attiva e partecipata, con prodotti validi per la comunità sociale, comporta la produzione di materiali di valore che qualificano l'ispirazione educativa delle scuole e ne diffondono il messaggio.

Inoltre potranno essere utili occasioni formative centrate sulla crescita professionale degli operatori e sul riconoscimento della scuola da parte della comunità sociale.

Educare alla comunità

Se si vuole riassumere in una parola il valore complessivo rappresentato dall'idea di qualità della Scuola cattolica, si può ricorrere al termine "comunità". Essa indica il modo in cui viene intesa la scuola stessa ed anche lo stile con cui vengono associativi i vari componenti: implica comprensione e concordia, vita comune, compagnia di fede.

Come afferma Rudolf Steiner, «*Una vita sociale sana si trova soltanto, quando nello specchio di ogni anima la comunità intera trova il suo riflesso, e quando nella comunità intera le virtù di ognuno vivono*».[3]

[3] http://frasi.bloo.it/scrittori-poeti-e-filosofi/rudolf-steiner.html.