

La Scuola Cattolica¹ nel mondo: la prospettiva internazionale

GUGLIELMO MALIZIA²

Nel mondo le scuole cattoliche dell'infanzia, primarie e secondarie sono frequentate da *62 milioni* di allievi e la rete che le raggruppa è la più numerosa tra quelle che raccolgono a tale livello le scuole non statali. Il presente articolo *intende* descrivere la loro situazione sul piano quantitativo, specificare il loro apporto allo sviluppo dei sistemi educativi, indicare le problematiche che la pandemia del coronavirus ha causato a loro riguardo e avanzare proposte per cercare di affrontare in maniera vincente tali sfide. La distribuzione interna del saggio segue sostanzialmente le tematiche appena richiamate con l'aggiunta di una sezione, contenente le valutazioni provenienti dall'esterno del sistema di scuola cattolica e relative alle scuole private (non profit e profit).

Prima di presentare la situazione della scuola cattolica nel mondo, mi sembra opportuno richiamare in breve le *motivazioni* che sono alla base del riconoscimento della libertà effettiva di educazione e dei suoi contenuti. I valori e le ragioni di tale diritto della persona non si collocano in una sola area di significati, ma si distribuiscono intorno a *5 dimensioni*: antropologica, pedagogica, politica, organizzativa e giuridica che illustrerò di seguito (Oidel, 2002; Pajno, 2010; Malizia, 2017 e 2019).

Incomincio con la prima dimensione, quella antropologica, che parla di *libertà fondamentale della persona*. In quanto libertà di scelta della scuola da frequentare, essa si basa sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli. A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta una serie di obblighi per lo Stato tra cui quello di assicurare con adeguati finanziamenti la libertà di scelta. Altrimenti, o si vanifica tale libertà costringendo a frequentare scuole in contrasto con le proprie convinzioni, o si discriminano le famiglie che mandano i figli alle istituzioni private perché le si obbliga a pagare due volte le tasse relative all'istruzione.

¹ Con “*scuola cattolica*” e simili ci si intende riferire non solo alle scuole, ma anche ai centri di FP di ispirazione cristiana; peccato che il rapporto che viene qui commentato non distingua i dati in base alle due tipologie.

² Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

La seconda dimensione, quella pedagogica, rinvia al modello *dell'apprendimento per tutta la vita*. *L'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita* – la finalità ultima dell'educazione permanente – è un compito talmente ampio e complesso che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa – la scuola – o ad una sola istituzione – lo Stato. Accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali, i corpi intermedi e i singoli devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro. Attuare la società educante significa che il diritto all'educazione permanente viene assicurato non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una *pluralità* di strutture pubbliche e private. Queste ultime, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali.

La dimensione politica si rifà all'emergere della scuola della società civile. Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio *dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore*. L'idea di *Stato-gestore* è entrata in crisi all'inizio degli Anni '80 insieme con il modello assistenziale di *welfare state*. La dilatazione eccessiva dei compiti dello Stato sul piano socio-assistenziale, che non è più sostenuta dalla copertura contributiva dei cittadini, ha causato gravi problemi finanziari, mentre dal punto di vista organizzativo si sono moltiplicati i casi di spreco, inefficienza, burocratizzazione e clientelismo. Ma la statalizzazione della società ha prodotto i suoi effetti più negativi alla radice stessa del vivere associato: soffocamento della creatività dei mondi vitali, deresponsabilizzazione delle persone nella soddisfazione dei loro bisogni essenziali e crescita di un "privatismo" che consiste nel ricercare la propria realizzazione nel consumo delle merci. Pertanto, il nuovo Stato si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria: in altre parole, la sua funzione va pensata come garante promotore.

Questa trasformazione rinvia a una concezione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandoni la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e che riconosca e potenzi il *terzo settore o privato sociale*. A livello di sistema educativo, tale impostazione significa: «[...] il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà» (Ruini, 2000, p. 61).

Il nuovo ruolo dello Stato offre un fondamento solido sul piano del governo della cosa pubblica all'estensione dell'autonomia anche ai sistemi formativi. La scelta dell'autonomia sul piano educativo corrisponde tra l'altro a un orientamento comune a tutti i Paesi. In questa linea va messa in risalto la *consonanza profonda tra autonomia e parità*: infatti, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità. Alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si

costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi (docenti, studenti e genitori). In terzo luogo le scuole paritarie si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione in Europa e nel mondo che è quella della qualità.

L'ultima dimensione è quella *giuridica* e parla di un *diritto umano* fondamentale. A sostegno riporto il ragionamento contenuto in un rapporto recente dell'Oidel, che riprende non tanto l'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 o la risoluzione del Parlamento Europeo sulla libertà di educazione nell'Unione Europea del 1984, ma preferisce far riferimento alla *Dichiarazione sulla Diversità Culturale* del 2001 (Oidel e Novae Terrae, 2016). Questa all'articolo 5 recita: «Ognuno ha diritto a un'educazione e formazione di qualità che rispettino la sua identità culturale». In proposito si fa notare che esso sottolinea due dimensioni centrali del diritto all'educazione: l'identità e l'inclusione. Si tratta infatti di qualità della formazione e di rispetto delle identità e dunque di inclusione di tutti i membri della comunità politica. Da tale enunciazione discende chiaramente rafforzato il diritto alla libertà di educazione. Infatti, se si deve rispettare l'identità culturale di ciascuno e assicurare l'accesso di tutti al sistema di istruzione e di formazione, è ovvio che bisognerà garantire il pluralismo nelle scuole e delle scuole non solo sul piano giuridico, ma anche in quello finanziario ed economico.

1. La situazione nel mondo: aspetti quantitativi e qualitativi

Questa prima sezione è dedicata alla descrizione della condizione delle scuole cattoliche nel mondo (Wodon, 2020a) e si articola in *due* paragrafi. Il primo è focalizzato sulla dimensione quantitativa ed analizza soprattutto le tendenze relative al numero degli iscritti e delle scuole; il secondo tratta degli aspetti qualitativi con particolare riferimento agli apporti di tale sistema allo sviluppo degli allievi, ai benefici che ne ricevono le famiglie, al potenziamento delle comunità e alla crescita economica.

1.1. L'andamento dei dati

Tra il 1975 e il 2017³, il totale degli iscritti alle scuole cattoliche è aumentato da 29.1 milioni a 62.2, ossia si è più che *raddoppiato* nel mondo (Wodon,

³ I due anni del confronto sono stati scelti dal Rapporto che è alla base di questo studio (Wodon, 2020a).

2018b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019). Se si fa riferimento alle scuole, nel 2017 si è raggiunto il numero di 221.392 di cui oltre 100.000 primarie, circa 50.000 secondarie e più di 70.000 scuole dell'infanzia.

Tra le cinque regioni per le quali l'annuario statistico della Chiesa fornisce i dati, è l'*Africa* che si colloca al primo posto in quanto ad essa e, in particolare all'area Subsahariana, è attribuibile in valori assoluti la gran parte dell'aumento appena menzionato (Secretariat of State of the Vatican, 2019). Tale andamento non deve meravigliare dato che i tassi più elevati della crescita demografica sono osservabili nel continente citato per cui, tra l'altro, è proprio lì che si è concentrato l'impegno a livello mondiale per la realizzazione del programma dell'"educazione di base per tutti" (Unesco, 2015; Malizia, 2019). Passando ai particolari, il totale degli studenti che frequentava le scuole cattoliche dell'Africa nel 2017 ammontava a 27.8 milioni, che costituivano la metà quasi (44,7%) della cifra complessiva a livello mondiale. La quota più numerosa era rappresentata dagli alunni delle primarie con 19.2 milioni di iscritti, pari al 55,5% di tutti gli iscritti nel mondo. Andamenti inferiori si riscontravano nell'infanzia (2.3 milioni) e nella secondaria (6.4 milioni), anche se pur sempre ragguardevoli poiché ambedue i dati significavano una presenza dell'Africa sul totale di tre allievi su dieci. Al secondo posto si situa l'Asia che si segnala soprattutto per gli iscritti alla secondaria e che ha come punto di forza nella crescita la consistenza numerica degli allievi dell'India.

Un altro andamento da segnalare riguarda le *diversità* che si riscontrano in ogni continente tra le quote degli iscritti *per livello* del sistema educativo (Wodon, 2018b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019). Se si fa riferimento al totale sul piano mondiale, l'articolazione tra le percentuali vede la primaria in cima alla classifica con il 55,8%, seguita dalla secondaria con il 32,8%, mentre l'infanzia è ultima con l'11,4%; al riguardo va notato che nelle quattro decadi prese in considerazione, la quota della primaria è scesa dell'11,5% dal 67,3% del 1975 e i motivi più significativi di questo andamento vanno identificati nel miglioramento del successo scolastico e nell'aumento dell'offerta nella scuola dell'infanzia. Come era da aspettarsi, la regione Africa si distingue per la quota che all'interno dei suoi sistemi educativi caratterizza la primaria: la cifra è del 69% che supera del 15% quasi la percentuale a livello mondiale del 55,8% appena citata. La ragione principale di questo 70% circa degli iscritti alla primaria va ricercata nelle difficoltà che gli allievi incontrano in molte nazioni nel passaggio alla secondaria per cui soltanto quattro allievi su dieci riescono a completare la secondaria di primo grado. Al polo opposto si trova, invece, l'Europa in quanto gli alunni della primaria ammontano a poco più di un terzo (35,8%) del totale degli studenti delle scuole cattoliche del nostro continente. In questo caso, è la secondaria che si è avvantaggiata e soprattutto la scuola

dell'infanzia che può contare su una percentuale dell'11,7%, superiore all'11,4%, appena menzionato, che rappresenta la quota di tale livello sul piano mondiale.

Un altro primato dell'Africa riguarda i *tassi di crescita* annuali nel periodo 1975-2017 (Wodon, 2018a e b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019). Infatti, le percentuali si collocano per la scuola dell'infanzia al 7,4%, per la primaria al 3,2% e per la secondaria al 5,8%, mentre per tutto il sistema di istruzione e di formazione la crescita è del 4,3%; questi dati risultano due volte (nell'infanzia e nel totale) e tre volte (nella primaria, e nella secondaria) superiori a quelli del complesso di tutti gli iscritti alle scuole cattoliche. Anche l'Asia e l'Oceania si caratterizzano per tassi elevati che si situano intorno al loro andamento a livello mondiale e spesso sono anche più alti. Al contrario, in Europa e nelle Americhe le percentuali sono più basse rispetto al totale e in qualche caso anche negative, cioè in diminuzione, tranne che per le scuole dell'infanzia nelle Americhe i cui tassi sono superiori ai dati mondiali. Quanto proprio alle Americhe, va precisato che si registra un notevole divario tra quelle Centrale e Meridionale da una parte e gli Stati Uniti nel senso che in parecchi Paesi delle prime gli iscritti alla primaria e alla secondaria risultano in aumento mentre nei secondi l'andamento è opposto in quanto tra gli Anni '60 e '20 del nuovo millennio sono scesi da circa 8 milioni a 1,8 e la ragione di questo calo va cercata principalmente nel fatto che le famiglie di classe media non riescono a pagare le rette in crescita con i loro stipendi rimasti sostanzialmente stabili nel tempo, tenuto anche conto della mancanza di sovvenzioni pubbliche alle scuole private⁴.

Se si fa riferimento al numero *complessivo* degli studenti delle scuole nel mondo, la quota degli allievi delle primarie e delle secondarie cattoliche si caratterizza per la sua sostanziale stabilità nel tempo (Wodon, 2018b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019)⁵. Comunque, nel 2016 essi ammontavano rispettivamente al 4,8% e al 3,5% e l'andamento registrava un leggero aumento nel primo caso e in calo contenuto nel secondo. Passando alle cinque regioni, l'Oceania e l'Africa si segnalano per i trend migliori: rispettivamente uno studente su cinque e uno su dieci frequentavano le scuole primarie cattoliche. Il primato dell'Oceania va attribuito principalmente alle sovvenzioni pubbliche che le scuole cattoliche ricevono in Australia. Dove manca questo riconoscimento effettivo della libertà di scelta della scuola, le percentuali sono molto inferiori e non mancano Paesi dove le scuole cattoliche non sono neppure permesse. La

⁴ Sul tema delle sovvenzioni alle scuole private e della libertà effettiva di scelta educativa della scuola ritornerò ancora a parlare nel seguito.

⁵ Manca il confronto dei dati relativi alle scuole dell'infanzia perché sono considerati meno affidabili (Wodon, 2020a).

crescita degli iscritti è di solito accompagnata dalla costruzione di nuovi edifici piuttosto che dall'accoglimento di più studenti nel medesimo numero di scuole. Nei Paesi in cui la Chiesa e le comunità non possono permettersi di edificare nuove scuole si può registrare un aumento di iscritti nelle scuole dello Stato e nelle private profit mentre le cattoliche non aumentano il loro corpo studentesco nonostante la domanda in crescita da parte delle famiglie.

L'entità della popolazione scolastica degli istituti cattolici si diversifica notevolmente tra i Paesi (Wodon, 2018b, 2019 e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019). Nel 2017 le nazioni che potevano vantare un milione o più di allievi ammontavano a quindici e nel complesso esse accoglievano due terzi del totale. Al primo posto si collocava l'India con 8.9 milioni di studenti di cui 1.2 nell'infanzia, 3.8 nella primaria e 3.9 nella secondaria e tale risultato è dovuto principalmente alla vastità del Paese. Gli altri quattro che seguono nella classifica, la Repubblica Democratica del Congo (RDC), l'Uganda, il Kenya e il Malawi, sono tutti collocati nell'Africa Subsahariana e vengono valutati come nazioni con un reddito nazionale basso, ad eccezione del Kenya che con l'India rientra nel gruppo degli Stati con reddito medio basso. È positivo che i Paesi che ospitano il maggior numero di studenti delle scuole cattoliche si trovano in una condizione di svantaggio a riprova dell'opzione preferenziale per i poveri effettuata dalla Chiesa.

Parecchi Paesi con un reddito nazionale basso, come per esempio tra quelli citati la RDC e l'Uganda *sovvenzionano* con denaro pubblico le scuole cattoliche che, di conseguenza, fanno parte dei sistemi nazionali di istruzione e formazione in situazione di sostanziale parità con gli istituti statali (Malizia, 2019). Da questo punto di vista la situazione migliore si riscontra nel Belgio dove la libertà effettiva di scelta educativa è iscritta nella Costituzione; al polo opposto si trovano gli Stati Uniti la cui legislazione prevede dei finanziamenti molto modesti da parte dei singoli Stati nella forma del buono scuola.

Un andamento positivo da sottolineare è fornito dalle *scuole cattoliche dell'infanzia* che si caratterizza per l'aumento più consistente degli iscritti (Wodon, 2018b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019; Malizia, 2019; Black et alii, 2017). Infatti, l'educazione per la prima infanzia è il presupposto essenziale di ogni politica educativa e costituisce uno degli obiettivi prioritari per i sistemi formativi all'inizio del secolo XXI. In proposito le ragioni sono molteplici. L'esplosione demografica nella fascia d'età interessata ha dato impulso agli interventi per la cura e la protezione dei bambini. La questione però non è solo quantitativa, ma soprattutto qualitativa: l'infanzia è decisiva per lo sviluppo integrale della persona in quanto è la fase della vita in cui la persona è più plasmabile e le differenze tra gli individui sono minori; inoltre, la frequenza dell'educazione per la prima infanzia rende i bambini meglio disposti verso la scuola,

per cui tra l'altro sono meno esposti al pericolo di abbandonarla prematuramente, e aiuta a superare con più facilità gli ostacoli socio-economici e culturali derivanti da un'origine familiare svantaggiata. Non bisogna neppure dimenticare che la presenza di offerte numerose ed efficaci a questo livello del sistema educativo facilita la partecipazione delle donne alla vita sociale e politica.

1.2. Il contributo a livello qualitativo

Anzitutto, va sottolineato l'apporto delle scuole cattoliche all'apprendimento degli allievi e allo *sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione* (Wodon, 2020a; Malizia, 2019). Da questo punto di vista non si può negare la loro incidenza particolarmente positiva. Infatti, sulla base dei risultati della ricerca in campo educativo, un'efficacia rilevante deve essere attribuita alle reti del capitale sociale che si creano intorno alle scuole per l'impegno dei genitori a promuovere rapporti stretti con i propri figli, gli insegnanti, i colleghi dei figli, le loro famiglie e altri adulti significativi (Coleman, 2005; Bottani, 2002). Tale fattore creerebbe delle vere comunità di apprendimento in cui tutte le componenti lavorano con successo per gli stessi obiettivi e, la sua presenza è certamente facilitata nelle scuole cattoliche per la condivisione di valori religiosi che spingono le persone a lavorare nell'interesse degli altri. Ma a questo punto è bene procedere con ordine, precisando meglio i particolari.

In generale si può dire che le scuole cattoliche sono più efficaci di altri tipi di istituzioni educative, se si fa riferimento ai *risultati di apprendimento*. A questa affermazione offrono un sostegno valido in particolare le molte ricerche svolte negli Stati Uniti al riguardo (Hallinan e Kubitschek, 2013; Freeman e Berends, 2016). Le ragioni sono quelle appena evocate che sottolineano i valori dei loro progetti educativi, delle attese elevate delle comunità educative nei confronti degli studenti, specialmente quelli appartenenti agli strati socio-economici più svantaggiati e alle minoranze. Pure i risultati delle ricerche condotte nei Paesi in via di sviluppo convergono in questa direzione, benché le prove siano meno convincenti per il contesto spesso molto disagiato in cui operano le scuole cattoliche. Il dato, poi, di una domanda ampia e robusta delle famiglie di iscrivere i loro figli nelle scuole cattoliche e che non infrequentemente queste non possono soddisfare per problemi economici è un segnale indubbio di una qualità elevate dei processi di insegnamento-apprendimento in tali istituti (Wodon, 2020a). Ricerche condotte nelle scuole del gruppo "Fe y Alegria" in America Latina confermano i motivi del successo in quanto richiamano l'attenzione sulla cultura di tali scuole, sull'autonomia che godono nella gestione interna dei contenuti, della didattica e delle risorse, sul funzionamento efficace del reclutamento e accompagnamento degli insegnanti, sulla preparazione, l'esperienza e l'im-

pegno della leadership educativa veramente al servizio delle scuole e sul clima positivo delle relazioni tra il personale, gli studenti e le loro famiglie (Lavado et alii, 2016; Parra Osorio e Wodon, 2014).

Da sempre l'*opzione preferenziali per i poveri* costituisce una scelta prioritaria della Chiesa e delle sue istituzioni (Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, 2004; McKinney, 2018). In mancanza di sovvenzioni pubbliche e in seguito al calo delle vocazioni all'insegnamento nelle Congregazioni, molte scuole cattoliche non sono più in grado di fornire ai loro studenti e alle loro famiglie una formazione gratuita o quasi come avveniva ancora fino ad anni recenti e tale situazione sembra destinata a durare e anche a peggiorare. Inoltre, per aprire agli allievi poveri bisognerebbe costruire le scuole in zone svantaggiate da un punto di vista socio-economico e culturale, ma di fatto ciò non sempre accade. Nonostante questi andamenti per cui non è più possibile affermare che nella situazione attuale le scuole cattoliche non riescono più a servire primariamente gli studenti poveri, tuttavia non si può negare che esse continuano ad accogliere milioni di allievi che sono economicamente, socialmente e culturalmente svantaggiati (Wodon, 2020b).

La presenza delle scuole cattoliche e delle altre scuole confessionali garantisce la realizzazione sia del diritto di ogni persona a educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni, sia quella del correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere di istruzione da dare ai loro figli (Malizia, 2019). In questa maniera, esse forniscono un apporto efficace a un sano pluralismo da cui possono trarre grande vantaggio i giovani e le loro famiglie nelle decisioni riguardo ai percorsi formativi da intraprendere (Gemignani et alii, 2014). In aggiunta, va sottolineato l'impegno delle scuole cattoliche di offrire un'educazione finalizzata allo sviluppo pieno delle persone, specialmente a livello valoriale. In sintesi, tali istituzioni scolastiche e formative contribuiscono in misura molto rilevante a preparare i giovani alla cittadinanza democratica.

Un'altra dimensione importante di natura qualitativa delle scuole cattoliche riguarda il loro apporto a un rafforzamento della *società civile*, in particolare sul piano dei valori (Wodon 2020a; Brinig e Garnett, 2014). Secondo la Congregazione per l'Educazione Cattolica, la finalità generale di tale tipologia di istituzioni consiste nella promozione integrale della personalità degli studenti in vista della realizzazione di un umanesimo fraterno e della civiltà dell'amore (2017). Con la loro preparazione le scuole cattoliche forniscono non solo una istruzione di eccellenza, ma contribuiscono anche alla crescita spirituale sia degli studenti cattolici che di quelli che non sono tali. La formazione ai valori, compreso quello del rispetto di tutte le fedi, e più in generale lo sviluppo pieno degli allievi costituiscono un apporto prezioso, destinato a rendere più salde le comunità locali.

In parecchi Paesi sono le famiglie ad accollarsi tutto o in parte il costo delle scuole cattoliche, iscrivendo ad esse i loro figli e pagando le relative rette. Ciò consente ai Governi di ridurre le spese per il funzionamento dei sistemi di istruzione e di formazione. Utilizzando i dati dell'OECD e incrociandoli con le statistiche sugli allievi delle scuole cattoliche si è potuto stimare con notevole approssimazione che nei 38 Stati membri dell'organizzazione citata di cui si avevano le informazioni necessarie, i risparmi per le finanze pubbliche ammonterebbero a 63 miliardi di dollari; se poi si procede a un confronto con l'apporto totale che viene dalle istituzioni scolastiche e formative private, quelle cattoliche contribuirebbero per il 35,4% nelle primarie e con il 19,2% nelle secondarie (Wodon, 2020a).

Rimanendo sempre nell'ambito degli apporti delle scuole cattoliche a livello economico, si è riusciti a calcolare la quota del *capitale umano* che sarebbe da attribuirsi a loro (Lange et alii, 2018; Wodon 2020a). Facendo ricorso alle stime effettuate dalla Banca Mondiale circa il valore attuale del reddito futuro della forza lavoro di un Paese, si è valutato che nei 141 Stati di cui si avevano i dati e che coprono il 95% della popolazione mondiale, tali scuole contribuirebbero con 12 trilioni di dollari⁶ all'aumento della ricchezza delle Nazioni in questione.

L'analisi effettuata sulla qualità delle scuole cattoliche ha evidenziato con chiarezza il loro valore per il sistema educativo, la società civile e lo sviluppo economico. I dati che sono stati riportati sopra in base al rapporto 2020 attestano che esse operano con efficacia ed efficienza in paragone ad altre tipologie di scuole (Wodon, 2020a). Lo stesso studio fa notare correttamente che se il giudizio riguarda il loro funzionamento *in termini assoluti*, allora non si può certamente negare che il cammino da fare sia ancora lungo, particolarmente riguardo ai risultati di apprendimento. Dati della Banca Mondiale pongono in risalto che troppi studenti non riescono ad acquisire a scuola le competenze di base soprattutto nei Paesi in via di sviluppo (World Bank, 2018). In particolare, gli studenti delle nazioni con un reddito nazionale basso ottengono in media risultati di gran lunga inferiori nel leggere, scrivere e far di conto rispetto ai loro colleghi degli Stati più ricchi e la situazione migliora di poco nei Paesi con reddito nazionale medio. In ogni caso, la crisi negli apprendimenti, che era in atto dappertutto anche prima della pandemia, non ha risparmiato neppure le scuole cattoliche, anche se gli effetti tra loro sono comparativamente meno critici.

⁶ Nel mondo anglosassone un trilione corrisponde a mille miliardi (Quant'è un trilione? Dipende..., 2019 <https://lucaspinelli.com/commenti/traduzione-di-trilione> 1524#:~:text=Come%20detto%3A%20dipende.,brevemente%3A%20Stati%20Uniti).

2. Le scuole cattoliche e le sfide della pandemia del coronavirus

La diffusione del Covid-19 in tutto il mondo ha provocato una crisi senza precedenti, anche più grave di quella del 2008, che non può non riguardare anche le scuole cattoliche. In tale situazione è necessario e urgente cercare di individuare l'impatto specifico che sta causando nelle istituzioni educative appena menzionate. Nel prosieguo si esamineranno le conseguenze della pandemia, distinguendo tra Paesi in via di sviluppo e quelli sviluppati; naturalmente non ci si limiterà a precisare gli effetti negativi, ma si tenterà di indicare anche le strategie più significative per superare la sfida (Wodon, 2020a; Malizia e Tonini, 2020).

2.1. Problemi e prospettive nel Sud del mondo

Per maggiore chiarezza è opportuno procedere ad una prima distinzione tra effetti e risposte *immediate* e tra conseguenze a breve e medio termine e relative reazioni (Wodon, 2020a; Malizia e Tonini, 2020; World Bank, 2019). Tra i primi si possono ricordare soprattutto *tre tipi di criticità*: il calo negli apprendimenti, le problematiche connesse con il benessere e la salute mentale e le difficoltà che potranno venire dalle riduzioni nella distribuzione di pasti gratuiti o a prezzi politici.

Passando ai *dettagli*, il lockdown degli istituti scolastici e formativi comporta il pericolo che la maggior parte degli apprendimenti acquisiti durante l'anno vengano dimenticati dagli studenti. Al riguardo, va tenuto presente che tale rischio è maggiore nei Paesi in via di sviluppo, soprattutto in Africa, dove i livelli di apprendimento sono già più bassi tra gli studenti svantaggiati e quelli che incontrano difficoltà nell'accesso alla didattica a distanza (DAD). Inoltre, se già in condizioni normali una quota consistente di alunni (1 su 5) va incontro a problemi di salute e di benessere, si può ragionevolmente prevedere che la situazione peggiori nel caso in cui la tensione accresca. La terza problematica implica la perdita di un pasto da parte di studenti che probabilmente non possono godersi a casa e questo effetto si produce in Paesi in cui la popolazione già soffre per la mancanza di cibo.

Le difficoltà appena menzionate, in particolare quella relativa all'accesso alla DAD, riguardano tutti gli allievi delle nazioni in via di sviluppo anche di quegli Stati che presentano una quota comparativamente più ridotta di popolazione in povertà. Gli studenti delle scuole cattoliche *condividono* alla pari la situazione dei loro colleghi.

Passando alle *soluzioni* adottate per ovviare alle criticità ricordate sopra, è

necessario precisare che nell'immediato non è possibile immaginare interventi relativi alla seconda e alla terza difficoltà, tenuto conto che le scuole erano chiuse: pertanto, ci si occuperà soltanto della prima problematica. L'approccio adottato è stato di natura "multimediale" perché la DAD, anche se si è cercato di svilupparla al massimo e in breve tempo, non era diffusa così capillarmente come nei Paesi sviluppati (Wodon, 2020a; World Bank, 2020a; Liberman et alii, 2020). In pratica, oltre a internet, sono stati utilizzati anche altri mezzi di comunicazione quali la radio, la televisione e i cellulari per cercare di contattare tutti gli allievi, specialmente quelli di provenienza socio-economica e culturale più svantaggiata.

Entro questo quadro si è cercato di risolvere il problema degli *esami* di passaggio tra un ciclo e l'altro. Le strategie sono state di tre tipi. La più facile, ma forse la meno soddisfacente, è consistita nella loro abolizione per l'anno scolastico in corso; in altri casi si è proceduto al loro rinvio; non sono neppure mancate scuole che li hanno conservati, facendoli online o servendosi delle valutazioni esistenti prima della chiusura degli istituti. La scelta di una delle tre opzioni è stata effettuata tenendo conto della situazione del Paese e delle finalità dell'esame.

Riguardo alle scuole cattoliche è stato possibile ottenere dei dati sufficientemente affidabili attraverso un *sondaggio* compiuto tra le associazioni nazionali di tale tipo di istituti (Wodon, 2020a). La DAD è stata utilizzata dal 54,5% delle reti dell'Africa e dall'89,8% di quelle di altri Paesi in via di sviluppo. La radio ha trovato spazio nella metà delle associazioni africane, mentre non ha ottenuto riscontri in altri continenti. Un quinto in tutte le nazioni considerate ha fatto ricorso alla televisione, mentre il cellulare è stato utilizzato dalla metà delle reti in Africa e da quattro su cinque negli altri Paesi. Il dato preoccupante è che in Africa circa due associazioni nazionali delle scuole cattoliche su quattro non sono state in grado di offrire una qualche forma di insegnamento a distanza.

Passando al secondo tipo di situazioni, quella *a breve e medio termine*, le *criticità* principali sono di due tipi. La prima consiste nel pericolo dell'*abbandono* in quanto, per effetto della riduzione dei redditi da attribuire alla crisi economica conseguita alla pandemia, le famiglie, soprattutto quelle più povere o impoverite, incontrano difficoltà non sempre superabili a sostenere le spese per la frequenza delle scuole (Wodon, 2020a; World Bank, 2020b; Kassa et alii, 2019). In questo caso sono le allieve a rischiare di più perché, lasciando gli istituti scolastici e formativi, sono più esposte a matrimoni e gravidanze molto prematuri. La seconda problematica riguarda le *scuole* che nel riaprire possono trovarsi nella situazione di non disporre più delle risorse sufficienti per un funzionamento soddisfacente a causa di tagli ai bilanci dell'educazione nazionale, se sono pubbliche o a motivo delle diminuzioni del numero delle rette, se sono private.

Riguardo a queste ultime va ricordato che nei Paesi a medio e basso reddito esse sono particolarmente diffuse a livello secondario e un loro calo potrebbe provocare una grave crisi in tale grado del sistema di istruzione e di formazione.

Anche in questo caso le *scuole cattoliche* sono coinvolte nelle medesime problematiche. Un sondaggio ha consentito di approfondirne la conoscenza (Wodon, 2020a). Tra le associazioni nazionali che hanno partecipato alla ricerca, oltre un terzo in Africa e più del 50% negli altri Paesi in via di sviluppo ritengono che alla riapertura nell'anno successivo le iscrizioni nei loro istituti dovrebbero diminuire almeno del 10%. Una rete su dieci prevede un calo tra il 5% e il 10% e una riduzione tra il 5% e lo 0% trova supporto nel 27,3% delle associazioni in Africa e del 9,9% nelle altre nazioni del Sud del mondo. Escludono ogni impatto negativo sulle iscrizioni il 27,3% in Africa e il 23% negli altri Paesi in via di sviluppo. In conclusione, le scuole cattoliche corrono il pericolo di una riduzione consistente dei loro alunni in parecchie nazioni del Sud del mondo.

In merito alle *risposte* da dare alle problematiche a breve e medio termine (World Bank, 2020b; Wodon, 2020a; Adelman et alii, 2017), la prima consiste in un potenziamento della DAD nel senso di renderla più efficace e di finanziarla più adeguatamente in modo da essere pronti per eventuali nuove chiusure. In alcuni casi sarà necessario procedere a campagne per aumentare le iscrizioni se queste hanno subito un calo importante. Alla stessa finalità può contribuire l'adozione di incentivi come la riduzione o l'abolizione delle rette, il ripristino delle mense studentesche e aiuti economici alle famiglie. Allo scopo di combattere la dispersione educativa, si suggerisce la strategia di introdurre un sistema di richiami preventivi, coinvolgendo in questo monitoraggio le comunità di riferimento a cui chiedere interventi soprattutto a favore degli studenti più svantaggiati che potrebbero essere maggiormente tentati di abbandonare gli studi. Un altro gruppo di strategie dovrà essere mirato a rendere sicure le scuole al rientro degli studenti in modo che la riapertura non possa contribuire a un'ulteriore diffusione del Covid-19 per cui si consiglia di attivare misure come: il rientro diversificato per livello nel tempo; l'utilizzazione delle aule in orari differenti per gruppi diversi in modo da assicurare lo spazio per il distanziamento sociale; garanzie per la sanificazione dei servizi igienici e per la disponibilità sufficiente di acqua potabile. Inoltre, si dovrebbero potenziare i servizi di consulenza psicologica per gli studenti tra i quali è prevedibile un aumento dei traumi dovuti alla pandemia. Bisognerà pure organizzare corsi di recupero per gli alunni rimasti indietro nell'apprendimento, adattare i curricula per tenere conto dei contenuti che non sono stati insegnati durante il lockdown e ristrutturare i calendari scolastici in modo da anticipare l'impatto di possibili nuove chiusure.

Anche per le risposte di breve e medio termine alle problematiche provocate dal coronavirus, si dispone riguardo alle *scuole cattoliche* di dati più dettagliati

che sono stati ottenuti grazie a un sondaggio tra le loro associazioni nazionali (Wodon, 2020a). Anzitutto, nel 40% circa dei Paesi non si sapeva quando le reti in questione sarebbero state in grado di riaprire i loro istituti. In Africa unicamente un'associazione su tre aveva programmato un adeguamento dell'offerta formativa, una su quattro corsi di recupero, mentre la metà non era stata in grado di pianificare nessuna delle due strategie; al contrario nelle altre Nazioni in via di sviluppo i risultati erano più positivi nel senso che otto reti su dieci erano intervenute sui curricoli, sei su dieci avevano previsto corsi di recupero e solo in pochissimi casi non si era potuto dare delle risposte alle difficoltà causate dal Covid-19.

2.2. Sfide e strategie di contrasto nel Nord del mondo

L'articolazione degli argomenti è la medesima della sezione precedente. Nel Nord del mondo gli *effetti immediati* sono gli stessi del Sud. Pertanto, partendo dal calo degli apprendimenti riguardo al quale la novità consiste in una definizione migliore della sua entità: si è infatti stimato che gli alunni rientrano a scuola con il 70% di quello che in una situazione ordinaria avrebbero potuto acquisire nella lettura e con meno del 50% nella matematica (Kuhfeld e Tarasawa, 2020; Wodon, 2020a). Tale impatto negativo riguarda anche gli studenti delle scuole cattoliche con una criticità in più, nel senso che essi saranno privati del livello superiore di apprendimenti che tali scuole assicurano ai loro alunni. Passando, poi, alla seconda problematica, quella cioè dell'incidenza sfavorevole sulla salute psichica e sulla condizione di benessere degli alunni, si può prevedere che le percentuali di studenti, calcolate tra il 10% e il 20%, che soffrono di questo stress in situazioni ordinarie, sono destinate a crescere nella crisi senza precedenti provocata dalla pandemia; nelle scuole cattoliche in cui il funzionamento efficace delle comunità educanti offre una protezione maggiore rispetto a tali traumi, si può prevedere che queste problematiche eserciteranno un impatto minore senza però sparire del tutto (Wodon, Fèvre et alii, 2020; Brinig e Garnet, 2014). La terza criticità consiste nella perdita dei pasti gratuiti o a prezzi politici che nei Paesi sviluppati riguardano almeno un allievo su cinque e più in particolare quelli provenienti da famiglie svantaggiate e in questo caso potrebbero essere le scuole cattoliche le più colpite, dato che in parecchie nazioni esse sono frequentate ancora da una quota elevata di studenti di origine socio-economica bassa (Murname et alii, 2018; Wodon, 2020a).

Tra le gli istituti educativi appena menzionati si è riusciti a raccogliere dati più precisi riguardo alle problematiche in discussione attraverso un sondaggio a livello internazionale (Hanover Research, 2020; Wodon, 2020a). Secondo il personale, le criticità maggiori sarebbero le difficoltà a ricevere un numero suffi-

ciente di rette e il pericolo per gli studenti e i loro genitori di essere colpiti dal coronavirus. Nelle posizioni successive si collocano la perdita da parte dei disabili del sostegno di cui normalmente godono, la crescita degli alunni in ritardo negli apprendimenti e l'impossibilità o la difficoltà di accedere ad internet per usufruire della DAD.

Quanto alle *risposte nell'immediato* alle difficoltà richiamate sopra, anche nei Paesi sviluppati le scuole possono intervenire solo in misura limitata per ovviare alle problematiche relative alla salute mentale e al benessere degli studenti e ai pasti gratuiti; è un ambito in cui solo le istituzioni della società civile possono operare con successo (Wodon, 2020a). In merito alla criticità relativa al calo nell'apprendimento, l'OECD ci informa che solo il 43% degli insegnanti dei Paesi in cui è avvenuta la ricerca sono in grado di utilizzare bene o molto bene la DAD (OECD, 2018a e b) e il dato non è certamente incoraggiante. In positivo, va evidenziato che fin dall'inizio della pandemia molte organizzazioni si sono prodigate per aiutare le scuole a migliorare la loro DAD.

Riguardo alle *scuole cattoliche*, anche in questo caso si possiedono dati più dettagliati provenienti dall'indagine, più volte citata, sulle associazioni nazionali che raccolgono tali istituzioni (Wodon, 2020a). In base alle loro risposte è possibile affermare che tali reti hanno potuto offrire agli studenti opportunità di insegnamento a distanza durante la chiusura degli istituti. Il mezzo usato è stato in generale internet, mentre il ricorso agli altri media è risultato in complesso limitato.

Seguendo l'articolazione adottata per i Paesi in via di sviluppo, si tratterà ora delle *problematiche a breve e medio termine*. Le scuole private e, tra queste le scuole cattoliche, sono esposte al rischio del calo delle iscrizioni che può essere misurato sulla base di due indicatori: l'entità delle sovvenzioni a tali istituti e il livello di protezione che viene assicurato ai lavoratori e, conseguentemente, alle loro famiglie in una situazione di crisi economica come quella provocata dalla pandemia del Covid-19 (Murnane et alii 2018; Wodon, 2020a). Calcoli effettuati negli Stati Uniti evidenziano che la riduzione degli alunni delle scuole private e, in particolare di quelle cattoliche, sarà rilevante se la recessione causata dal coronavirus risulterà grave.

Andamenti più precisi possono essere delineati sulla base del sondaggio realizzato sulle *associazioni nazionali di scuola cattolica* (Wodon, 2020a). Meno di un quinto degli inchiestati prevede un calo nelle iscrizioni di almeno il 10% e una quota analoga ritiene che la diminuzione si collocherà tra il 5% e il 10%. Il dato positivo è che i due terzi quasi dichiarano che non si registrerà alcuna riduzione e questa risposta proviene dai Paesi in cui le scuole cattoliche sono adeguatamente sovvenzionate dal pubblico.

L'ultima articolazione della disamina riguarda le *risposte alle problematiche*

a breve e medio termine (Wodon, 2020a; Jackson et alii, 2018). Una proposta riguarda le scuole private in generale e si fonda sull'esperienza fatta negli Stati Uniti in occasione di precedenti crisi: sarebbe opportuno una valutazione precisa da parte delle scuole delle entrate prevedibili per l'anno successivo in modo da calcolare le spese che si potranno effettuare. Un contributo maggiore di indicazioni è riscontrabile nel sondaggio sulle associazioni nazionali di scuola cattolica. Le risposte evidenziano che più del 50% riteneva di poter riaprire prima della fine dell'anno e tra il 70% e l'80% pensavano di ovviare alla criticità del calo di apprendimenti degli studenti, procedendo ad adeguamenti dei curricoli e progettando corsi di recupero. Sul piano finanziario le necessità maggiori erano l'ottenimento di aiuti per le scuole e il personale e, secondariamente, per le famiglie e gli studenti.

3. Le scuole private nel mondo

L'avvento del terzo millennio è stato accompagnato da un aumento notevole delle scuole private sia nei Paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo, tanto degli istituti profit quanto di quelli non profit (Malizia, 2019; Unesco 2015). In particolare, nel Sud del mondo si riscontra un numero considerevole di tali scuole a cui risultano iscritti parecchi allievi dei ceti popolari. Inoltre, in molti casi la legislazione che le riguarda è stata limitata dai governi ai soli aspetti essenziali.

Una recente indagine di carattere internazionale offre un quadro sufficientemente realistico della situazione della *libertà di educazione nel mondo*. Infatti, la ricerca ha riguardato 136 Paesi che comprendono il 94% della popolazione del nostro pianeta (Oidel e Novae Terrae, 2016; Malizia et alii, 2016).

Un primo dato positivo è costituito dal riconoscimento pressoché generale di tale diritto nel mondo. Dei 136 Paesi sui quali è stato condotto lo studio, unicamente tre proibiscono la creazione di scuole private. Inoltre, 84 su 136, ossia più del 60% (61,8%), sanciscono tale libertà nella Costituzione, assicurando ad essa il massimo della tutela giuridica.

Quanto poi al loro *finanziamento*, la situazione si presenta piuttosto variegata. È vero che solo il 28% dei Paesi presi in considerazione non fornisce nessun aiuto, ma è anche vero che del rimanente 72% ben il 43% offre un supporto debole o piuttosto vago. Le altre nazioni sono ripartite tra un 10% in cui lo Stato, o altra istituzione pubblica, corrisponde gli stipendi ai docenti, il 13% in cui esso si fa carico delle spese di funzionamento, oltre al pagamento degli stipendi dei docenti, e solo nel 7% dei casi vengono garantiti i costi per investimenti (edilizia e attrezzature) in aggiunta alle spese di funzionamento e agli stipendi

degli insegnanti. In sintesi solo il 30% dei Paesi analizzati assicura sovvenzioni sufficienti alle scuole private; al riguardo l'unico risultato positivo è che in confronto con il Rapporto del 2002 il gruppo delle Nazioni che prevedono finanziamenti in misura corrispondente al riconoscimento giuridico della libertà di educazione è cresciuto del 7%.

La maggior parte dei Paesi che si distinguono per l'accoglimento effettivo di tale diritto si situa nell'area *Europa/America del Nord*: la loro media raggiunge i 63 punti su una scala di 100 in paragone alla media generale di 55,4. Ai primi posti della classifica si trovano l'Irlanda, l'Olanda e il Belgio. Quanto all'Italia, occupa il quint'ultimo posto con un indice di 57,9 al di sotto di quello dell'area Europa/America del Nord. A loro volta, le regioni Asia e America Latina si collocano sulla media generale, mentre l'Africa e i Paesi Arabi si trovano al di sotto.

In conclusione, la ricerca ha confermato il principio che la libertà di educazione è un *diritto umano*. Di conseguenza, l'efficacia delle politiche educative non va valutata solo in base ai risultati di apprendimento o in relazione a parametri di natura educativa, ma anche in riferimento al riconoscimento effettivo dei diritti umani. Secondo i documenti internazionali questo implica: un livello minimo di apprendimento di saperi e di valori e di qualificazioni e di competenze da parte degli allievi; una infrastruttura, delle installazioni e ambienti scolastici adeguati; un corpo insegnante qualificato; una scuola aperta a tutti, studenti, genitori e comunità; il pluralismo dei progetti educativi; il decentramento, l'autonomia e il riconoscimento della libertà effettiva di educazione.

Da ultimo, vanno presi in esame i dati delle ricerche circa l'incidenza delle scuole private sulla *qualità dell'educazione* (Unesco, 2015; Malizia, 2019). Un primo risultato riguarda i risultati di apprendimento dei loro allievi che sono migliori di quelli degli studenti degli istituti statali, non solo nei Paesi sviluppati, ma anche in quelli in via di sviluppo. In riferimento a tali esiti, è stato obiettato che la differenza dipenderebbe dalla diversa condizione sociale degli alunni che nel caso delle scuole private apparterrebbero ai ceti superiori. In alcuni Paesi il confronto è stato effettuato tra allievi del medesimo status socio-economico e culturale e gli iscritti agli istituti privati hanno conseguito risultati superiori, anche se di poco.

Si è pure cercato di individuare i *fattori* di queste diversità tra pubblico e privato. Non si può affermare che il secondo si caratterizzi per un tasso maggiore di innovazione in quanto i genitori dei figli che lo frequentano sono preoccupati solo o quasi della riuscita negli esami e rifiutano qualsiasi mutamento nei curricoli tradizionali che possa mettere in pericolo il conseguimento di tale finalità. I docenti di tali istituti risultano più interessati e impegnati e tra di loro le percentuali di assenteismo sono molto più basse anche perché i genitori si

attivano molto di più e controllano i docenti. Quanto alle famiglie, la scelta della scuola privata sarebbe motivata principalmente da due ragioni: la persuasione di una loro migliore qualità sul piano educativo e la preoccupazione di far partecipare i loro figli a reti sociali di pari più prestigiose.

Anche se la ricerca delinea andamenti non sempre precisi, tuttavia non si può contestare una certa *superiorità* delle scuole private nel garantire esiti migliori ai loro studenti. Sicuramente il rischio di causare diseguaglianze è reale, ma può essere evitato, creando condizioni che assicurino la qualità dell'insegnamento e l'eguaglianza delle opportunità.

In conclusione, se è vero che la pandemia ha causato una crisi senza precedenti, non si può al tempo stesso negare che essa potrebbe divenire un'opportunità positiva per un *salto di qualità* sia per la scuola statale che per la privata (Malizia e Tonini, 2020; Wodon, 2020a). È sufficiente pensare alle potenzialità che si sono aperte riguardo ai curricoli, alla didattica, alla cooperazione tra istituzioni e alle strategie per aiutare i gruppi più fragili della popolazione giovanile. In aggiunta, le criticità possono essere un'occasione per i governi di rendersi conto dell'apporto insostituibile delle scuole cattoliche e, in genere, di quelle private, soprattutto se non profit e del terzo settore, e a procedere di conseguenza a riconoscere finalmente in misura piena la libertà effettiva di educazione. Non si tratta, però, di effetti automatici e sarà necessario arrivare a un patto educativo che raccolga tutti i diretti interessati in vista di una riscolarizzazione veramente efficace.

Bibliografia

- ADELMAN H.S. et alii, *Predicting School Dropout with Administrative Data*, Washington, World Bank, 2017.
- BLACK M. et alii, *Early Child Development Coming of Age: Science through Life-Course*, in «The Lancet», (2017 Jan 7), pp. 77-90.
- BOTTANI N., *Insegnanti al timone*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- BRINIG M.F. - N.S. GARNETT, *Lost Classroom, Lost Community: Catholic Schools' Importance in Urban America*, Chicago, The University Chicago Press, 2014.
- COLEMAN J.S., *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all'umanesimo solidale*. Per costruire una "civiltà dell'amore" a 50 anni dalla Populorum Progressio, Orientamenti, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2017.
- FREEMAN K. J. - M. BERENDS, *The Catholic School Advantage in a Changing Social Landscape. Consistency or Increasing Fragility?*, in «Journal of School Choice», 10 (2016), n.1, pp. 22-47.
- GEMIGNANI R. et alii, *What Drives the Choice of Faith-inspired Schools by Households? Qualitative Evidence from two African Countries*, in «Review of Faith & International Affairs», 12 (2014), n. 2, pp. 66-76.
- HALLINAN M.T. - W.N. KUBITSCHKEK, *School Sector, School Poverty, and the Catholic School*, in «Journal of Catholic Education», 14 (2013), n. 2, pp. 498-518.
- JACKSON C.K. et alii, *Do School Spending Cuts Matter? Evidence from the Great Recession*, Boston, National Bureau Economic Research, 2018.
- KASSA G.M. et alii, *Prevalence and Determinants of Adolescence Pregnancy in Africa. A Systematic Review and Meta-analysis*, in «Reproductive Health», 15 (2019), n. 1, p. 195.
- KUHEFELD M. - B. TARASAWA, *The COVID-19 Slide. What Summer Learning Loss Can Tell Us about the Potential Impact of School Closure on Student Academic Achievement*, Portland, NWEA, 2020.
- HANOVER RESEARCH, *Private School COVID-19 Response Survey Prepared for Edchoice*, Arlington, 2020.
- LANGE G.M. et alii, *The Changing Wealth of Nations 2018. Sustainability into the 21th Century*, Washington, The World Bank, 2018.
- LAVADO P. et alii, *The Effect of Fe y Alegria on School Achievement: Exploiting a School Lottery Selection as a Natural Experiment*, Bonn, Iza/Institute of Labor Economics, 2016.
- LIBERMAN J. et alii, *High-stakes School Exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the Best Approach*, Education for Development Blog, Washington, World Bank, 2020.
- MALIZIA G., *Autonomia, parità e libertà di scelta educativa*. Un documento unitario de Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI, in «Rassegna CNOS», 33 (2017b), n. 3, pp. 71-94.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del coronavirus*. Un'introduzione, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 3, pp. 3-25.
- MCKINNEY S.J., *The Roots of the Preferential Option for the Poor in Catholic Schools in Luke's Gospel*, in «International Studies on Catholic Education», 10 (2018), n. 2, pp. 220-232.
- MURNANE R. J. et alii, *Who goes to Private School? Long Term Enrolment Trends by Family Income*, in «Education Next», 4 (2018), n.1, pp. 1-24.
- NGWARE M. et alii, *Quality and Access to Education in Urban Informal Settlements in Kenya*, Nairobi, African Population and Health Research Center, 2013.
- OECD-ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris, 2018a.
- OECD-ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, Paris, 2018b.

- OIDEL ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA, *El estado de las libertades educativas en el mundo*, Informe educativo 2002, Madrid, Santillana, 2002.
- OIDEL - NOVAE TERRAE, *Freedom of Education Index. Worldwide Report 2016 on Freedom of Education. Indice de Liberté d'Enseignement, Rapport Mondial 2016 sur les Libertés Éducatives*, Ginevra Milano, 2016.
- PAJNO A., *Le scuole non statali. Il quadro giuridico dalla Costituzione alla legge 62/2000*, in Cssc-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola cattolica in Italia. Dodicesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 15-43.
- PARRA OSORIO J.C. - Q. WODON, *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegria*, Washington, The World Bank, 2014.
- PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2004.
- Quant'è un trillione? Dipende...*, in <http://blog.terminologiaetc.it/2019/04/26/significato-traduzione-trillion-billion/> (13.01.2021).
- RUINI C., *Prolusione*, in Cssc-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola Cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 55-68.
- SECRETARIAT OF STATE OF THE VATICAN, *Annuario Statisticum Ecclesiae 2017/Statistical Yearbook of the Church 2017/Annuaire Statistique de l'Eglise 2017*, Vatican City, Libreria Editrice Vaticana, 2019.
- UNESCO, *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. EFA global monitoring report, 2015, Paris, 2015.
- WODON Q., *Catholic Schools in the United States: Basic Diagnostic of Trends in Enrolment and Students Achievement*, in «International Journal of Education Law and Policy», 14 (2018a), pp. 37-51.
- WODON Q., *Enrollment in K12 Catholic Schools: Global and Regional Trends*, in «Educatio Catholica», 4 (2018b), n. 3, pp. 189-210.
- WODON Q., *Global Catholic Education. Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crises*, Rome, International Office of Catholic Education, 2020a.
- WODON Q., *How Well Do Catholic Schools and Other Faith-based Schools Serve the Poor? Study with Special Reference to Africa*, in «International Studies on Catholic Education», 12 (2020b), n. 1, pp. 3-20.
- WODON Q. - C. FEVRE et alii, *Ending Violence in and around Schools: Potential Benefits and Promising Interventions*, Washington, The World Bank, 2020.
- WORLD BANK, *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, Washington, The World Bank, 2018.
- WORLD BANK, *Ending Learning poverty: What Will it Take*, Washington, The World Bank, 2019.
- WORLD BANK, *Guidance Note: Remote Learning & COVID-19*, Washington, The World Bank, 2020a.
- WORLD BANK, *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Politics*, Washington, The World Bank, 2020b.