

# **Accountability e processi di riforma dei sistemi educativi in area OCSE**

Valutazione multidimensionale,  
finanziamento delle istituzioni  
scolastiche e reclutamento  
degli insegnanti

Con un saggio sui sistemi di valutazione  
delle competenze nella scuola italiana

---

**Luca Dordit**

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE  
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione ottobre 2012

Stampa: Centro duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

Accountability e processi di riforma dei sistemi educativi in area OCSE  
Valutazione multidimensionale, finanziamento delle istituzioni scolastiche  
e reclutamento degli insegnanti  
Con un saggio sui sistemi di valutazione delle competenze nella scuola italiana

Luca Dordit

p. 114; cm 24  
ISBN 978-88-7702-340-7

Il presente rapporto è disponibile all'indirizzo web [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)  
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

<b>Prefazione</b>	B. de Gerloni	5
<b>Introduzione</b>		7
<b>1. Accountability ed improvement nella costruzione dei modelli di valutazione dei sistemi dell'education</b>		
1.1. Linee evolutive generali dell'attività di ricerca dell'OCSE sulla valutazione dei sistemi educativi		9
1.2. Approcci valutativi tra finalità di accountability e di improvement		12
1.3. Alcune tendenze generali emergenti dall'analisi dei processi di riforma in corso nei Paesi OCSE		18
1.3.1. Accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti		18
1.3.2. Valutazione della performance degli insegnanti		21
1.3.3. Valutazione delle istituzioni scolastiche		23
1.3.4. Valutazione complessiva dei sistemi educativi		26
1.3.5. Osservazioni conclusive		28
<b>2. Modelli di finanziamento pubblico dei sistemi dell'education</b>		
2.1. Analisi dello scenario internazionale		31
2.1.1. Modelli di finanziamento		31
2.1.2. Variabili per il calcolo della suddivisione dei finanziamenti nei modelli formula-based		34
2.1.3. I livelli delle fonti di finanziamento pubblico		35
2.2. Descrizione sintetica di un set di casi nazionali		36
2.2.1. Inghilterra		36
2.2.2. Svezia		39
2.2.3. Finlandia		41
2.2.4. Paesi Bassi		42
2.2.5. Germania		44
2.2.6. Spagna		45
2.2.7. California (USA)		46
2.3. Schema riepilogativo della comparazione tra casi nazionali		49

<b>3. Modelli di reclutamento degli insegnanti</b>	51
3.1. Analisi dello scenario internazionale	51
3.1.1. Modelli di reclutamento e attori principali del processo di selezione	51
3.1.2. Fasi e metodiche impiegate nel processo di selezione	53
3.1.3. Periodo di inserimento in prova	56
3.2. Descrizione sintetica di un set di casi nazionali	57
3.2.1. Inghilterra	57
3.2.2. Germania (Land della Renania Settentrionale - Vestfalia)	62
3.2.3. Francia	67
3.2.4. Spagna	70
3.2.5. Canton Ticino (Svizzera)	73
3.2.6. Stati Uniti	76
3.2.7. Corea	80
3.3. Schema riepilogativo della comparazione tra casi nazionali	83
<b>4. I sistemi di valutazione delle competenze nella scuola italiana</b>	85
4.1 Premessa	85
4.2. Principali aspetti problematici nello sviluppo di sistemi di valutazione delle competenze	87
4.3. Descrizione sintetica di un set di buone prassi sviluppate su base regionale nel campo della valutazione delle competenze in ambito scolastico	89
<b>Glossario dei termini principali</b>	103
<b>Bibliografia</b>	107

## Prefazione

Il testo raccoglie tre studi sviluppati di recente dall'autore, in parte per conto del Dipartimento della Conoscenza, in parte per l'IPRASE. I temi portanti della pubblicazione, che ruotano intorno alla valutazione dei sistemi dell'*education*, ai modelli di finanziamento delle istituzioni scolastiche ed ai sistemi di reclutamento degli insegnanti, risultano legati da un denominatore comune costituito dall'applicazione dei concetti di *accountability* ed *improvement* alla sfera dell'*education*.

Nel corso degli anni recenti queste diverse componenti dei sistemi dell'*education*, intendendo con tale termine sia l'istruzione generale che l'istruzione e la formazione professionale iniziale (IVET), hanno acquisito una progressiva centralità nel dibattito specialistico e ancor di più nei processi di elaborazione di nuove *policy* in campo scolastico. La ragione del crescente interesse per la messa a punto di modelli maggiormente centrati sulla capacità di *accountability* (rendere conto del proprio operato verso l'esterno) ed *improvement* (miglioramento continuo generato dall'interno) delle scuole, così come per le forme di *governance* cui danno luogo, si deve innanzitutto alla sempre maggiore estensione dell'applicazione del principio di autonomia scolastica, intesa come fattore centrale di modernizzazione dei sistemi. Inoltre, l'attenzione posta ai vincoli di bilancio ed alla necessità di far evolvere i meccanismi di allocazione delle risorse per potenziarne il presidio sui processi di spesa, così come la necessità di reperire e trattenere insegnanti di elevata professionalità, hanno concorso a spostare le competenze e le responsabilità di gestione delle risorse sempre più verso il livello locale e le singole istituzioni scolastiche. Infine, l'accento posto sui principi di sussidiarietà e di decentramento intesi come elementi di orientamento strategico delle politiche pubbliche spinge per una revisione di modelli imperniati su logiche di tipo burocratico a favore di schemi organizzativi e di *governance* più prossimi ai molteplici fabbisogni espressi dalla comunità territoriale.

Alla luce delle tendenze riscontrate a livello internazionale, di recente anche nel nostro Paese è stata impressa un'accelerazione ai processi di ulteriore evoluzione del modello di autonomia scolastica, con la possibile previsione di una maggiore attribuzione di autonomia discrezionale in una serie di aree di competenza, rispetto alle quali il testo fornisce alcuni elementi conoscitivi aggiornati, che al momento risultano difficilmente reperibili in analoghi studi di settore.

Beatrice de Gerloni  
Direttore dell'IPRASE



## Introduzione

Il lavoro che di seguito si presenta si articola in due sezioni. In primo luogo, sulla base delle molteplici attività di ricerca compiute dall'OCSE negli anni recenti, intende ricostruire alcune tra le principali linee di tendenza osservabili, sul piano nazionale o sub-nazionale, nei processi di riforma dei sistemi di valutazione ed *assessment* dei sistemi educativi. Per tracciare il quadro degli elementi qualificanti comuni ai processi riformatori che investono i sistemi valutativi, particolare attenzione è posta alla duplice finalità cui oggi, in forma crescente, essi sono chiamati a rispondere, al tempo stesso di supporto alle pratiche di *accountability* e di *improvement*.

Dopo aver inquadrato in forma sintetica lo sviluppo della riflessione dell'OCSE a partire dalla fine degli anni Novanta, proponendo una periodizzazione per stadi di progressivo ampliamento dell'analisi e della proposta di *policy* ad ambiti via via più complessi del sistema di valutazione ed *assessment*, si passa all'esame degli approcci ispirati alle logiche di *accountability* e di *improvement*, applicati alla valutazione in ambito scolastico e formativo. Le due diverse prospettive vengono declinate in rapporto a quattro ambiti in cui l'OCSE propone di articolare il sistema valutativo: accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) e valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*). Descritto lo sfondo su cui si collocano i processi di riforma in atto, vengono riprese ed approfondite, sempre adottando lo schema su quattro livelli tra loro interrelati, le tendenze comuni osservabili sul piano internazionale, enucleandone gli elementi chiave, le criticità emergenti e le questioni aperte.

Nella seconda sezione trovano collocazione due esempi di applicazione dei principi di *accountability* ed *improvement* nel mondo della scuola, riguardanti da un lato i modelli di finanziamento delle istituzioni scolastiche e dall'altro i sistemi di reclutamento degli insegnanti. Per ciascuna delle due tematiche esaminate ci si propone di cogliere alcune tendenze trasversali dei recenti processi di riforma, insieme ad un nucleo di fattori di persistenza riscontrabili in differenti contesti nazionali e/o federali. Le due esemplificazioni presentano una struttura dall'impianto comune. In una prima fase viene curata una sintetica analisi comparativa tra contesti nazionali, sul cui sfondo possono essere individuate alcune costanti che caratterizzano i processi di modernizzazione del settore, pur nella molteplicità e variabilità delle soluzioni implementate derivanti dalle diverse peculiarità nazionali. Successivamente sono passati brevemente in rassegna in forma più estesa alcuni tra i più significativi scenari

nazionali, enucleandone le principali caratteristiche sotto il profilo da un lato dei modelli di finanziamento del sistema scolastico, comprese le variabili impiegate per la determinazione della suddivisione delle risorse tra le scuole, dall'altro dei sistemi di reclutamento dei docenti.

I Paesi selezionati per l'analisi dei modelli di finanziamento delle istituzioni scolastiche sono, nell'ordine, Inghilterra, Svezia, Finlandia, Paesi Bassi, Germania, Spagna e California. La sezione sui sistemi di reclutamento degli insegnanti prende invece in esame i seguenti scenari nazionali: Inghilterra, Germania (Renania Settentrionale - Vestfalia), Francia, Spagna, Svizzera (Canton Ticino), Stati Uniti e Corea. La scelta di quest'ultimo Paese è stata compiuta in considerazione delle elevate posizioni che consegue con regolarità nei test OCSE/PISA. Al termine di ciascuna sezione, si riporta uno schema generale riepilogativo, allo scopo di facilitare la visualizzazione sinottica dei risultati dell'analisi comparativa. Il testo è corredato da un glossario dei principali termini chiave impiegati e da una sezione bibliografica.<sup>1</sup> Al volume è accluso un saggio sui sistemi di valutazione delle competenze nella scuola italiana che fornisce un quadro generale sui processi in atto ed al contempo riporta alcune buone pratiche sviluppate sul piano regionale.

---

<sup>1</sup> Per un'analisi sistematica di quattro tra i casi internazionali esaminati (Inghilterra, Francia, Spagna, Svizzera), in cui i sistemi di reclutamento sono posti in relazione con i profili di competenze del docente della scuola e con i processi di evoluzione della sua carriera formativa e professionale, si rinvia a: L. Dordit, *Modelli di reclutamento, formazione iniziale, formazione continua e valutazione degli insegnanti*, IPRASE, Trento, 2011.

## 1. Accountability ed improvement nella costruzione dei modelli di valutazione dei sistemi dell'education

### 1.1. LINEE EVOLUTIVE GENERALI DELL'ATTIVITÀ DI RICERCA DELL'OCSE SULLA VALUTAZIONE DEI SISTEMI EDUCATIVI

Le pratiche di valutazione e di *assessment* entro i sistemi educativi costituiscono un oggetto relativamente recente nella riflessione condotta dai principali organismi internazionali che operano nel campo della ricerca nella sfera dell'*education*.<sup>1</sup> Limitandoci ai lavori condotti dall'OCSE indirizzati alla valutazione della scuola di grado primario e secondario nel corso dell'ultimo decennio, è possibile individuare un percorso di graduale ampliamento del campo di analisi e della formulazione di indicazioni di *policy*. Partendo dalla messa a punto di strumenti per l'*assessment* dei risultati di apprendimento degli studenti, si giunge, per tappe distinte e progressive, sino alla presa in considerazione dei sistemi di istruzione e di formazione professionale nel loro insieme. Questi ultimi sono divenuti oggetto di indagini sistematiche mediante l'analisi puntuale dei diversi scenari nazionali, che ad oggi presenta un quadro fortemente eterogeneo, oltre che essere posti al centro di proposte di *policy* mediante la formulazione di possibili linee di sviluppo in vista della definizione, implementazione ed utilizzo di efficaci e coerenti sistemi di valutazione ed *assessment* a livello sistemico.

Se ci atteniamo ad una definizione classica di sistema, inteso nei termini di un insieme di elementi componenti tra loro in rapporto di interrelazione che dà luogo ad un'unità integrata, la cui modifica di una singola parte retroagisce sul tutto riorganizzandone la conformazione complessiva, è possibile proporre una periodizzazione di massima, sulla cui base scandire le principali fasi che hanno fin qui caratterizzato l'azione, insieme analitica e propositiva, compiuta dall'OCSE.

Una prima fase, situabile tra gli anni Novanta ed i primi anni Duemila, segnata in particolare dall'avvio dell'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*), ha per fulcro la predisposizione di dispositivi per la misurazione dei risultati (*outcomes*) dei sistemi educativi, mediante l'*assessment* ciclico di set distinti di competenze (o sarebbe più corretto dire di componenti delle competenze). Nel caso dell'indagine PISA, ad

---

<sup>1</sup> I termini *evaluation* ed *assessment* vengono comunemente impiegati come sinonimi, tuttavia nel lavoro qui presentato si utilizza la distinzione introdotta da Harlen, secondo la quale *assessment* è usato in relazione al processo di decisione, raccolta e formulazione di giudizi su evidenze collegate al raggiungimento di particolari obiettivi di apprendimento da parte degli studenti, mentre con *evaluation* si intende il medesimo processo applicato a sistemi, programmi, procedure e processi (Harlen, 2007).

essere sottoposto ad esame comparato è il grado di letteratismo su cui si posizionano gli studenti quindicenni in tre campi distinti, corrispondenti alle conoscenze e *skill* in lettura, matematica e scienze. L'indagine è preceduta da una serie di ricerche comparative compiute dall'OCSE nel corso degli anni Novanta sulla popolazione adulta, tra cui si segnalano IALS (*International Adult Literacy Survey*) e ALL (*Adult Literacy and Life Skills Surveys*). Il programma di *assessment* fa seguito inoltre all'attività di ricerca compiuta dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), che sin dagli inizi degli anni Settanta realizza indagini sulla *performance* degli alunni della scuola primaria in ambiti disciplinari quali la lettura, la matematica e le scienze. Successivamente, con il programma TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) avviato nel 1995 e PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), a partire dal 2001 si imprime alle proprie indagini una progressione ciclica ed una più accentuata enfasi sulle competenze piuttosto che sui contenuti curriculari.

L'elemento che accomuna le diverse indagini internazionali è costituito dal ricorso a test standardizzati ed *output-based*, che rispondono allo scopo di accertare il possesso di conoscenze ed abilità (*knowledge, skills*) non in termini di padronanza di porzioni del curriculum scolastico, ma di una loro capacità di selezione, mobilitazione ed utilizzo efficace in vista di una piena partecipazione alla vita sociale e dell'ingresso nella vita adulta da parte degli studenti giunti in prossimità del completamento dell'obbligo scolastico.<sup>2</sup>

A questa prima fase, che ovviamente non si esaurisce nel periodo considerato ma i cui effetti si sono andati progressivamente ampliando in termini di paesi coinvolti nei programmi triennali di *assessment*, oltre che di progressivo affinamento degli strumenti di indagine, a partire dal 2005 ne segue una seconda che presenta le caratteristiche di un passaggio di livello. In quegli anni si assiste alla pubblicazione di una serie di attività di ricerca di carattere settoriale, che pongono a fuoco di volta in volta componenti distinte del sistema educativo. L'opera di indagine comparata a livello internazionale è accompagnata dall'offerta di elementi diretti al miglioramento delle *policy* praticate presso i diversi contesti nazionali o sub-nazionali, sia sul piano della riflessione teorico-metodologica che sotto il profilo della *governance* dei processi di evoluzione a livello settoriale. È questo il caso, in primo luogo, dei programmi di ricerca sugli aspetti della valutazione applicata alla misurazione della *performance* degli insegnanti. Nel 2005 vede la pubblicazione il lavoro di ricerca dal titolo *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.<sup>3</sup> Il filone di indagine verrà ripreso in seguito. Un primo lavoro, *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, intende fornire un quadro di riferimento teorico per la lettura delle pratiche di *assessment* della *performance* degli insegnanti, distinguendo i

<sup>2</sup> Si veda al riguardo OECD, 2002.

<sup>3</sup> OECD, 2005.

diversi aspetti coinvolti e le loro connessioni reciproche.<sup>4</sup> La finalità è di assicurare che la valutazione dei docenti possa essere maggiormente finalizzata all'innalzamento del livello dei risultati di apprendimento ottenuti dagli studenti. L'applicazione del quadro di riferimento metodologico messo a punto dall'OCSE è stata effettuata al momento per compiere una review del caso portoghese.<sup>5</sup> Un successivo rapporto di ricerca pubblicato nel medesimo anno, *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, mira a raccogliere ed inventariare una serie di buone pratiche osservabili a livello di paesi OCSE sul piano nazionale, regionale e delle singole istituzioni scolastiche e formative, mentre il terzo, *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, approfondisce cinque scenari internazionali, costituiti da Finlandia, Inghilterra, Ohio, Cile e Francia.<sup>6</sup>

Oltre alla valutazione della *performance* degli insegnanti, un ulteriore ambito di osservazione è costituito dalla valutazione dei dirigenti di istituto, mediante il programma di studio *Improving School Leadership*, protrattasi dal 2006 al 2008, che si concentra anche sulle pratiche di selezione e reclutamento del personale dirigente della scuola di primo e di secondo grado, oltre che sulla sua valutazione nel corso della carriera.<sup>7</sup>

Inoltre va richiamata la recente analisi internazionale sulla valutazione delle istituzioni scolastiche che si propone di ricostruire le più significative pratiche adottate presso i paesi membri dell'organizzazione, sia sul versante della valutazione interna di istituto che della valutazione esterna svolta ad opera di organismi governativi o di agenzie e *authority* indipendenti.<sup>8</sup> In tale filone rientra anche il più recente filone centrato sulla valutazione del *valore aggiunto*, tesa a misurare l'impatto delle singole istituzioni scolastiche e formative sui risultati conseguiti dagli studenti, costruite in modo da isolare il contributo della singola istituzione scolastica dai fattori di carattere socio-economico che influenzano gli apprendimenti degli allievi. A tale riguardo si segnala il lavoro interdisciplinare *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*.<sup>9</sup> Ulteriori analisi settoriali promosse dall'OCSE riguardano il programma TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), diretto ad esplorare le componenti chiave che attengono ai processi di insegnamento e di apprendimento, oltre ai progetti che a partire dal 2003 si sono concentrati sulla valutazione del grado di equità assicurato dai sistemi educativi.<sup>10</sup>

<sup>4</sup> P. Santiago, F. Benavides, 2009.

<sup>5</sup> P. Santiago, D. Roseveare, G. van Amelsvoort, J. Manzi, P. Matthews, 2009.

<sup>6</sup> OECD, 2009; M. Isoré, 2009.

<sup>7</sup> B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, 2008.

<sup>8</sup> V. Faubert, 2009.

<sup>9</sup> OECD, 2008.

<sup>10</sup> Per un inquadramento sul tema nel quadro dei Paesi OCSE si consulti: S. Field, M. Kuczera, B. Pont,

A partire dalla fine del 2009 l'OCSE lancia un nuovo programma, che nell'economia della periodizzazione qui proposta potrebbe essere fatto rientrare in una terza fase di approccio al tema della valutazione, che interessa il mondo della scuola primaria e secondaria. Il programma, denominato *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, si colloca sul piano della valutazione dei sistemi educativi intesi come unità integrate al cui interno figurano elementi interrelati, riconducibili a piani distinti, quali l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*). I sistemi, come tali, non sono riassumibili nella somma degli effetti prodotti dalle loro singole componenti e per tale ragione necessitano di un modello unitario e sistemico (*framework for evaluation and assessment*).<sup>11</sup> Il *framework* funge da quadro di riferimento per i processi di progettazione dell'impianto valutativo generale, oltre che per l'implementazione coerente e quanto più possibile integrata dei suoi elementi portanti ed per l'utilizzo efficace dei risultati, ivi compresa la loro comunicazione e discussione presso l'intera rete degli *stakeholder*. Il programma si propone di fornire agli stati membri sia un quadro di analisi sullo stato dell'arte rinvenibile entro i diversi contesti nazionali/sub-nazionali, sia adeguate indicazioni in vista della definizione di più efficaci *policy* di settore.

## 1.2. APPROCCI VALUTATIVI TRA FINALITÀ DI ACCOUNTABILITY E DI IMPROVEMENT

A livello internazionale si riscontra un diffuso riconoscimento sul fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* possano essere intesi come elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi più efficacemente rispondenti alle funzioni formative, educative e socializzanti ed al tempo stesso maggiormente equi sotto il profilo di un'equa possibilità di accesso e nella fruizione delle opportunità di apprendimento.

L'attività valutativa nelle sue diverse forme tende pertanto ad essere sempre meno intesa come un fine in sé, quanto piuttosto alla stregua di uno strumento per conseguire un più alto livello di risultati da parte della popolazione studentesca, grazie ad un miglioramento della *performance* delle istituzioni scolastiche e formative. Tale centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui

---

2007.

<sup>11</sup> Santiago P., Benavides F., *cit.*

sempre più si guarda ai sistemi educativi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento dei sistemi al proprio interno (*improvement*).

In generale, i modelli di valutazione e di *assessment* impiegati nei diversi contesti nazionali (o sub-nazionali, nel caso le competenze siano devolute a tale livello) rispondono quindi a due distinte finalità tra loro interconnesse. Da un lato l'attività valutativa consente ai sistemi di rendere conto dei risultati ottenuti e del livello di qualità prodotta, considerata sia nel complesso, che generata dai diversi attori coinvolti, dall'altro i medesimi attori sono spinti a far evolvere le politiche o le pratiche adottate sulla base dei risultati ottenuti dall'opera di valutazione.

Sotto il profilo della riflessione teorica sul termine *accountability*, si evidenzia come sia in corso una ridefinizione del suo concetto, che va nella direzione di un'espansione della sua estensione semantica. Tradizionalmente il concetto è stato utilizzato nel campo della sociologia politica ma più recentemente Mulgan ha sottolineato che quello di *accountability* "va inteso come un termine generale per ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici particolari".<sup>12</sup> In questo senso *accountability* si lega a concetti quali responsabilità, capacità di risposta (*responsiveness*), controllo, trasparenza, etc. Bovens chiarisce tale aspetto e definisce il termine in un significato esteso: "una relazione tra un attore [*actor*] ed un forum [*forum*], nella quale l'attore ha un obbligo di spiegare e di giustificare la propria condotta, il forum può porre quesiti e formulare giudizi e l'attore deve affrontarne le conseguenze".<sup>13</sup> Il merito di tale definizione si basa sulla relazione sociale che intercorre tra attori e forum e sul processo di formulazione delle ragioni a giustificazione della propria linea di azione. Il significato si presta in modo particolare a spiegare i processi di legittimazione delle *policy* che si sviluppano tra istituzioni e sfera della società civile.

Qualora si pongano a confronto le prospettive di *accountability* e di *improvement* dei sistemi educativi con ciascuna componente del *framework* di valutazione ed *assessment* proposto dall'OCSE, articolato in *student assessment*, *teacher appraisal*, *school evaluation* e *system evaluation*, possono essere ricostruiti alcuni elementi qualificanti che danno conto del grado di complessità dello scenario complessivo. Nello schema seguente se ne riporta il quadro sinottico (*Tabella 1.1*).

---

<sup>12</sup> Mulgan R., 2000, (nostra traduzione).

<sup>13</sup> Bovens M., 2007, (nostra traduzione).

**Tab. 1.1 - Prospettive di accountability e di improvement in rapporto alle componenti del framework di valutazione ed assessment dei sistemi educativi**

	<b>Prospettiva di <i>accountability</i></b>	<b>Prospettiva di <i>improvement</i></b>
<b>Approccio prevalente</b>	<b>Sommativo</b>	<b>Formativo</b>
<b><i>Student assessment</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accertamento, in differenti stadi del percorso formativo, del livello di conseguimento di obiettivi curriculari espressi in conoscenze ed abilità, sulla base di standard fissati dalle autorità di governo del sistema scolastico (<i>standard-based systems</i>).</li> <li>• Individuazione di particolari sottogruppi nella popolazione scolastica dal basso livello di <i>performance</i>.</li> <li>• Individuazione dei fattori correlati al conseguimento dei risultati.</li> <li>• Accertamento del livello di conseguimento degli obiettivi e standard fissati a livello governativo.</li> <li>• Analisi della variazione nel tempo dei livelli conseguiti.</li> <li>• Utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in funzione di premialità o penalizzazione delle scuole.</li> <li>• Utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in funzione della valutazione degli insegnanti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Funzione diagnostica</i>: tesa ad individuare tipo e livello delle difficoltà di apprendimento alla luce di criteri definiti per migliorare l'istruzione impartita in classe.</li> <li>• <i>Funzione prognostica</i>: diretta ad individuare limiti istituzionali ed organizzativi e giustificare forme di intervento per una loro riduzione o superamento.</li> <li>• Monitoraggio dei progressi nell'apprendimento nel corso del tempo in relazione alle attese.</li> <li>• Identificazione dei bisogni formativi e adozione dei necessari aggiustamenti alla pratica di insegnamento.</li> </ul>
<b><i>School evaluation</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Contractual accountability</i>: esercitata dall'esterno e basata sulla corrispondenza ai requisiti del sistema scolastico e sul miglioramento della qualità espressa.</li> <li>• <i>Moral accountability</i>: corrispondenza ai bisogni degli studenti e delle famiglie.</li> <li>• <i>Professional accountability</i>: corrispondenza alle aspettative del gruppo di pari (interna alla scuola).</li> <li>• <i>Accountability verticale</i>: la scuola fornisce informazioni alle autorità pubbliche locali e/o nazionali mediante la valutazione esterna.</li> <li>• <i>Accountability orizzontale</i>: la scuola fornisce alla comunità ed agli stakeholder indicazioni su processi adottati, scelte effettuate e risultati ottenuti secondo quanto emerso dalle pratiche di valutazione interna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi dei livelli di accesso alle opportunità di istruzione (equità).</li> <li>• Analisi della <i>performance</i> delle istituzioni scolastiche (qualità ed efficienza) mediante valutazione interna.</li> <li>• Supporto di dati alle autorità locali in vista di interventi diretti alla riduzione del gap tra istituzioni scolastiche ad alto e basso grado di <i>performance</i>.</li> </ul>

<b>Teacher appraisal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Efficacia educativa</i>: assicurare che l'insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza.</li> <li>• <i>Equità educativa</i>: assicurare che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro <i>background</i> in ingresso.</li> <li>• Accertamento del grado di attitudine e delle conoscenze per promuovere il riconoscimento del livello di competenza e di <i>performance</i> espressa nell'insegnamento.</li> <li>• Promozione della finalizzazione dell'insegnamento al successo formativo degli studenti.</li> <li>• Riconoscimento sociale delle capacità di insegnamento e dell'impegno nell'attività professionale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificazione dei punti di forza e di debolezza e fornire adeguate opportunità di sviluppo professionale per le aree che necessitino di un potenziamento.</li> <li>• Definizione dei programmi di sviluppo professionale in coerenza con i bisogni effettivi degli insegnanti ed i loro obiettivi di apprendimento.</li> </ul>
<b>System evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicazione di informazioni ai <i>policy maker</i> ed all'opinione pubblica in merito a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- il raggiungimento di obiettivi prefissati;</li> <li>- la qualità dei servizi offerti;</li> <li>- la rispondenza a standard definiti;</li> <li>- i costi richiesti dal sistema.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funzione di supporto ad azioni di miglioramento continuo del sistema.</li> <li>• Funzione di supporto alla definizione di <i>policy</i> finalizzate all'evoluzione complessiva del sistema o al fronteggiamento di specifiche criticità.</li> <li>• Sviluppo di una visione condivisa dagli <i>stakeholders</i> dello stato ed evoluzione del sistema.</li> </ul>

La logica orientata all'*accountability*, che generalmente implica l'uso di un approccio di tipo sommativo, applicata all'accertamento dell'esito di apprendimento degli studenti, si esplica nelle diverse forme di accertamento, in differenti stadi del percorso formativo, del livello di conseguimento di obiettivi curriculari espressi generalmente in conoscenze ed abilità, sulla base di standard fissati dalle autorità di governo del sistema scolastico (*standard-based systems*).<sup>14</sup> Richiede l'analisi della variazione nel tempo dei

<sup>14</sup> Si assume la definizione introdotta recentemente dall'OCSE, secondo cui "Formative assessment refers to the frequent, interactive assessment of student understanding and progress to identify learning needs and adapt teaching. Formative assessment differs from summative assessment in that the information gathered is used to shape improvements, rather than serve as a summary of student achievement. Summative assessments include tests and examinations that seek to provide summary statements of

livelli conseguiti, oltre all'individuazione di particolari sottogruppi nella popolazione scolastica che presentino un basso livello di rendimento scolastico in differenti e successivi stadi del percorso formativo. Inoltre favorisce l'individuazione dei diversi fattori correlati al conseguimento dei risultati, permettendo in tal modo di intervenire su specifici elementi del sistema per accrescerne i livelli medi di *performance*. L'utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in alcuni paesi è orientato in funzione di meccanismi di promozione o penalizzazione delle istituzioni scolastiche sotto molteplici aspetti tra cui quello finanziario, oltre che in funzione della valutazione degli insegnanti.

Al tempo stesso l'*assessment* può rispondere ad una logica di miglioramento del sistema scolastico ed assumere pertanto una funzione più prevalentemente formativa, consentendo di individuare gli elementi qualificanti ed il livello delle difficoltà di apprendimento alla luce di criteri definiti, allo scopo di migliorare l'istruzione impartita in classe, esercitando una funzione di tipo diagnostico. Al tempo stesso consente di rendere più agevole l'identificazione dei bisogni formativi e la conseguente adozione dei necessari aggiustamenti alla pratica di insegnamento. Inoltre può supportare le forme di monitoraggio dei progressi nell'apprendimento nel tempo, permettendo di individuare limiti istituzionali ed organizzativi che limitino in forma sistematica i processi di apprendimento, giustificando in tal modo forme di intervento tese ad un loro superamento.

Sul terreno della valutazione delle istituzioni scolastiche e formative, la prospettiva di *accountability* può essere declinata in diverse forme, assumendo in primo luogo una connotazione di *contractual accountability*, esercitata prevalentemente con azioni valutative compiute dall'esterno (valutazione esterna) e basata su gradi di soddisfacimento di requisiti predefiniti e sul miglioramento della qualità espressa dall'istituzione nel suo insieme. Tale accezione si distingue dalla *moral accountability*, che richiede all'istituzione scolastica di corrispondere ai bisogni espressi dagli studenti e delle rispettive famiglie. Inoltre si può distinguere una *professional accountability*, che si basa sulla rispondenza alle aspettative del gruppo di pari (colleghi insegnanti) ed ha luogo in prevalenza all'interno della stessa istituzione formativa.

Sempre in termini classificatori, si distingue inoltre tra *accountability verticale*, che si dà quando la scuola fornisce informazioni alle autorità pubbliche locali e/o nazionali mediante pratiche di valutazione esterna, dalla *accountability orizzontale*, che si attua qualora l'istituzione formativa fornisca alla comunità ed agli *stakeholder* indicazioni su processi adottati, sulle scelte effettuate ed i risultati ottenuti, secondo quanto emerso dalle pratiche di valutazione interna.

---

student achievements and capabilities. Summary assessments may be conducted at the end of a unit of study, to determine student readiness for promotion from one grade to the next" (J. Looney, 2009).

Anche la *school evaluation* presenta un versante connotato da una finalità di *improvement*, secondo una logica di tipo più eminentemente formativo. Su tale terreno ha luogo l'analisi dei livelli di accesso alle opportunità di apprendimento, che risponde al criterio di equità che caratterizza le forme di istruzione/formazione finanziate dal settore pubblico. Inoltre, la valutazione interna di istituto presiede ad un'analisi della *performance* espressa generalmente in termini di qualità ed efficienza a fini di sviluppo e miglioramento. Al tempo stesso la valutazione a fini formativi può consentire alle autorità territoriali l'acquisizione e trasmissione di dati in vista di interventi diretti alla riduzione del *gap* tra istituzioni scolastiche ad alto e basso grado di *performance*.

Riguardo alla componente del sistema rappresentata dalla valutazione degli insegnanti, secondo una prospettiva di *accountability* possiamo distinguere tra due criteri che generalmente ne sono sottesi. Da un lato l'*efficacia educativa*, che si esplica nell'assicurare che la pratica di insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza, dall'*equità educativa*, che consiste nel garantire che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro *background* in ingresso. La valutazione degli insegnanti risponde altresì ad una serie di finalità ulteriori, quali l'accertamento del grado di attitudine, delle conoscenze e capacità per promuoverne il riconoscimento del livello di competenza e di *performance*, anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status. In tal modo il riconoscimento sociale delle capacità di insegnamento e dell'impegno espresso nell'attività professionale si coniuga con la finalizzazione della qualità della *performance* dagli insegnanti al successo formativo degli studenti.<sup>15</sup>

In termini di approccio formativo la valutazione del corpo docente risponde alla necessità di identificare punti di forza e di debolezza sia sotto il profilo delle conoscenze disciplinari che della padronanza di ulteriori competenze di carattere metodologico e comunicativo, raccordando il processo di definizione dei programmi di sviluppo professionale svolti ai vari livelli del sistema scolastico con i bisogni effettivi degli insegnanti ed i loro obiettivi di apprendimento.

Infine, qualora ci si collochi sul livello della valutazione del sistema educativo nel suo complesso, l'orientamento all'*accountability* prevede la raccolta ed elaborazione di dati ed informazioni sulla *performance* del sistema, destinati ad essere trasmessi ai *policy maker* e dell'opinione pubblica, sia in merito al raggiungimento degli obiettivi

---

<sup>15</sup> Per un'analisi dei sistemi di valutazione della performance degli insegnanti in area OCSE si rinvia al riguardo a Dordit, 2011.

di volta in volta prefissati, che della qualità dei servizi offerti e della rispondenza a standard definiti, anche in rapporto ai costi richiesti dal sistema.

Sul versante formativo, orientato ad una logica di sviluppo interno, la valutazione di sistema presenta una funzione di supporto ad azioni di miglioramento continuo del sistema educativo, oltre che alla definizione di *policy* finalizzate alla sua evoluzione complessiva o al fronteggiamento di specifiche criticità. Inoltre una valutazione dalla connotazione più spiccatamente formativa può fornire elementi per lo sviluppo di una visione condivisa dagli *stakeholders* dello stato e dell'evoluzione del sistema educativo.

### 1.3. ALCUNE TENDENZE GENERALI EMERGENTI DALL'ANALISI DEI PROCESSI DI RIFORMA IN CORSO NEI PAESI OCSE

Ciascun Paese OCSE presenta un contesto ricco di peculiarità e può pertanto rappresentare, considerato nel complesso, un *unicum*, frutto di molteplici fattori che influenzano il sistema di valutazione e di *assessment* di volta in volta adottato ed implementato. Nonostante le profonde differenze ora richiamate, possono essere individuate una serie di comuni processi di riforma, diretti a sviluppare *policy* adeguate ed efficaci nel campo della valutazione ed *assessment* dei sistemi educativi, rispetto ai quali ciascun Paese si caratterizza per una peculiare strategia di affrontamento e per le specifiche soluzioni messe a punto. Di seguito si riassume il quadro generale che può essere ricavato dai risultati cui è giunta l'analisi svolta dall'OCSE negli anni recenti, muovendo dai molteplici programmi di ricerca realizzati. Per motivi di chiarezza espositiva, la trattazione seguirà l'articolazione del quadro di riferimento per la valutazione ed *assessment* dei sistemi educativi articolato nelle quattro dimensioni richiamate in precedenza.

#### 1.3.1. Accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti

Nell'ambito dello *student assessment*, una prima tendenza generale riscontrabile trasversalmente nell'area OCSE riguarda la ricerca di un più stretto raccordo tra standard formativi e forme di *assessment* degli studenti, ottenuto mediante un loro più efficace allineamento. Data la particolare configurazione dei sistemi di *assessment* cosiddetti *standard-based*, in cui i due elementi richiamati rivestono un ruolo chiave, risulta cruciale che le pratiche di *assessment* manifestino una forte coerenza da un lato con la struttura del curriculum e dall'altro con lo sviluppo di standard adeguati<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Nel quadro del programma OCSE-PISA, con il termine *test standardizzati* o *output-based*, si inten-

(Rosenkvist, 2010). In caso contrario il valore insieme diagnostico e di giudizio sui risultati della *performance* verrebbe meno, inficiando la possibilità di inferire dall'esito delle prove indicazioni utili per la definizione dei bisogni educativi degli studenti e, in parte, del grado di efficacia formativa delle scuole in relazione agli *output*.

Sotto il profilo delle strategie impiegate, i diversi Paesi paiono accomunati dalla ricerca di sistemi che favoriscano una correlazione maggiormente efficace tra valutazione della *performance* degli studenti e formulazione di standard coerenti ed adeguati. A tal fine i criteri guida sono rappresentati prevalentemente dalla *validità* (sino a quale grado i processi valutativi sono in grado di misurare ciò che intendono misurare), *affidabilità* (data dalla coerenza e stabilità dei risultati presso la popolazione studentesca), *generalizzabilità* (applicabilità ad un ampio target di istituzioni formative e studenti) ed *utilizzabilità* (a quale livello i decisori politici, i dirigenti scolastici e gli insegnanti possiedono una percezione positiva dell'attività valutativa e rispondono ai suoi esiti). Va notata la tensione interna che vige tra i criteri di affidabilità/generalizzabilità da un lato ed il criterio di validità dall'altro, che, rispondendo a logiche divergenti, possono innescare processi di conflitto interno.

Una seconda linea di azione che vede impegnati i Paesi OCSE consiste nello sviluppo delle capacità degli insegnanti di valutare sulla base di standard, fornendo linee guida dettagliate sulle pratiche di *assessment* e rafforzando i processi di collaborazione tra scuole ed insegnanti, anche al fine di costruire una visione comune del valore della cultura della valutazione in rapporto alla crescita dei sistemi educativi. Alcuni Paesi hanno promosso la pubblicazione di linee guida dirette a supportare gli insegnanti. In tal senso, ad esempio nel caso dell'Inghilterra, si segnala il progetto *Assessment for Learning* avviato nei primi anni Duemila, che ha mobilitato l'intera rete delle istituzioni scolastiche supportate dalle *local authorities*, dalle agenzie governative ed *authority* indipendenti (Department for Children, Schools and Families, 2008).

Un'ulteriore tendenza particolarmente diffusa riguarda la ricerca di un più stretto raccordo tra pratiche di *assessment* esterno e di valutazione degli apprendimenti effettuata dagli insegnanti, ossia tra valutazione sommativa e formativa. A tale proposito si assume la definizione dei due termini proposta di recente dall'OCSE:

*Formative assessment refers to the frequent, interactive assessment of student understanding and progress to identify learning needs and adapt teaching. Formative assessment differs from summative assessment in that the information gathered is*

---

dono test che rispondono allo scopo di accertare il possesso di conoscenze ed abilità (*knowledge, skills*) non in termini di padronanza di porzioni del curriculum scolastico, ma di una loro capacità di selezione, mobilitazione ed utilizzo efficace, in vista di una piena partecipazione alla vita sociale e dell'ingresso nella vita adulta da parte degli studenti giunti in prossimità del completamento dell'obbligo scolastico (OECD, 2002).

*used to shape improvements, rather than serve as a summary of student achievement. Summative assessments include tests and examinations that seek to provide summary statements of student achievements and capabilities. Summary assessments may be conducted at the end of a unit of study, to determine student readiness for promotion from one grade to the next. (Looney, 2009, p. 8)*

In proposito, gli esiti dell'attività di ricerca in campo psicopedagogico hanno dimostrato come la valutazione sommativa, orientata a misurare i risultati di apprendimento e particolarmente legata alla prospettiva di *accountability*, in realtà eserciti un effetto sugli stessi processi di acquisizione di conoscenze e capacità, in modo tale da influenzare elementi quali la motivazione, gli stili di apprendimento, oltre che le pratiche di insegnamento (Morris, 2011). Per tale ragione la valutazione esterna degli studenti, specie se collegata a prove standardizzate, è stata sovente sottoposta a critiche negli ambienti della ricerca pedagogica. Un primo problema è legato alla difficoltà di decostruire le *performance* cognitive a fini di misurazione, mediante prove strutturate su batterie di *items* discreti che concorrono a formulare un punteggio complessivo, quando il processo di apprendimento è oggi interpretato sempre più nei termini di un'acquisizione e ristrutturazione ininterrotta di elementi di conoscenza variamente acquisiti (Looney, 2011). Inoltre si è evidenziato da più parti come la valutazione standardizzata mancherebbe del carattere di continuità e non si avvarrebbe della raccolta di molteplici forme di evidenza, tra cui l'osservazione della *performance* degli allievi in una varietà di contesti diversi, l'espressione orale ed i risultati di attività pratiche, che richiedono la mobilitazione di risorse eterogenee di competenza. Inoltre uno dei principali rischi associati alle pratiche di valutazione esterna consiste nella possibilità che gli insegnanti si concentrino eccessivamente sull'acquisizione da parte degli allievi di competenze per l'efficace svolgimento delle prove di *testing*. L'analisi sullo scenario OCSE sembra indicare come ci si stia muovendo verso forme di più efficace raccordo tra le pratiche di *assessment* esterno e la valutazione degli apprendimenti (sia di tipo sommativo che formativo) effettuata in classe dagli insegnanti, in modo tale da assicurare un livello accettabile di validità ed al tempo stesso di affidabilità della pratica valutativa (Hamilton, Koretz, 2002). Le forme di intervento maggiormente efficaci per promuovere una contaminazione reciproca e virtuosa tra le due diverse tipologie di *assessment* orientate su due direttrici. Da un lato si distingue l'accertamento di conoscenze e di abilità nell'elaborazione ed utilizzo di saperi teorici e pratici, che rispondono maggiormente a modalità di *assessment* esterno con l'ausilio di standard. Dall'altro la valutazione di competenze complesse, che per loro natura richiedono un processo continuo e protratto, basato sulla capacità valutativa professionale dell'insegnante e l'osservazione in contesti differenziati, oltre che possi-

bilmente in situazione. Una seconda area di sviluppo riguarda la pratica professionale del docente, che può essere orientata al raggiungimento di un maggiore grado di affidabilità e comparabilità intersoggettiva, avvalendosi di strumenti quali il ricorso a criteri di punteggio negoziati, *benchmark* esterni, giudizi multipli, etc. In proposito si può rilevare che in diversi Paesi in ambito OCSE si combinano il punteggio ottenuto dagli studenti in prove di valutazione esterna con quello attribuito in classe dagli insegnanti. È questo il caso ad esempio di paesi quali la Danimarca, Olanda, Polonia, Svezia, Svizzera ed il Regno Unito.

### 1.3.2. Valutazione della performance degli insegnanti

Nell'ambito del *teacher appraisal*, una linea di tendenza estremamente evidente nelle riforme in atto concerne l'integrazione tra le funzioni di *accountability* e di *improvement* nella valutazione degli insegnanti. Quest'ultima risponde generalmente a due finalità prevalenti. Da un lato mira a migliorarne la pratica professionale, individuando punti di forza e di debolezza in vista di uno sviluppo professionale. Così facendo, l'approccio volto al miglioramento continuo intende supportare gli insegnanti nel riflettere sulla propria pratica con l'utilizzo di approcci auto ed eterodiagnostici, affinandone conoscenze e capacità relative ai contenuti disciplinari, così come alle ulteriori competenze proprie del profilo. Dall'altro lato la *teacher evaluation* è diretta a far sì che i docenti siano resi responsabili della propria *performance* in funzione dell'apprendimento degli allievi. Ciò implica, in modo differenziato nei diversi contesti nazionali, forme di avanzamento di carriera basate sul rendimento professionale, premialità in relazione al conseguimento di esiti di valutazione correlati o meno alla presenza di standard, così come la possibilità di sanzioni in caso di scarso livello di *performance* espressa. Di norma, i processi di valutazione del corpo docente costituiscono altrettanti punti nodali nel percorso di carriera dell'insegnante (OECD, 2009).

Integrare le funzioni di *accountability* e di *improvement* in un processo di valutazione unitario solleva una serie di problematiche. Qualora la valutazione sia orientata al miglioramento della pratica professionale e si svolga all'interno della scuola di appartenenza, gli insegnanti hanno dimostrato in genere ampia disponibilità a porre in atto attività di autoanalisi tese all'individuazione di aree di sviluppo professionale (Isoré, 2009). Ciò si realizza anche nella prospettiva di facilitare un'efficace presa di decisione circa la programmazione di azioni di formazione in servizio coerenti con i fabbisogni reali del corpo docente. Qualora invece i sistemi valutativi siano configurati in modo da determinare conseguenze dirette della valutazione sullo sviluppo di carriera e sui livelli salariali, le risultanze delle analisi compiute dall'OCSE rivelano il rischio che la funzione di *improvement* possa risultare seriamente compromessa

(OECD, 2005). Nel concreto, raramente i Paesi adottano un unico modello di *teacher evaluation*, quanto piuttosto una combinazione che integra molteplici finalità e metodologie. Ad esempio, negli Stati Uniti il *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) ha messo a punto standard professionali rigorosi in relazione a ciò che un insegnante esperto deve sapere ed essere in grado di fare, intesi come base per un sistema nazionale volontario di certificazione dei soggetti che soddisfino tali requisiti.

Le procedure di valutazione vengono definite sovente su base regionale qualora la struttura federale o l'elevato livello di decentramento del Paese lo permetta. Ad esempio, in Germania i ministeri dell'istruzione in ciascun *Land* determinano i propri orientamenti su tutti gli aspetti della valutazione degli insegnanti: dalla responsabilità dei processi, alla determinazione dei criteri, al sistema di raccolta dei dati, sino alle conseguenze degli esiti dell'attività valutativa. Analogamente, nel caso della Svizzera, tali competenze sono devolute a livello cantonale.

Un trend registrato più recentemente ha a che fare con lo sviluppo di sistemi basati sull'incidenza dei risultati degli studenti sulla valutazione degli insegnanti. In genere nei Paesi OCSE i risultati dei test standardizzati cui vengono sottoposti gli studenti non vengono utilizzati come elementi incidenti nel processo di valutazione degli insegnanti. Dato che un'ampia gamma di fattori influiscono su tali risultati, l'identificazione dello specifico contributo di uno specifico docente pone infatti una serie di difficoltà statistiche di ardua soluzione. Sotto tale aspetto, lo sviluppo di modelli cosiddetti del *valore aggiunto* rappresenta un significativo progresso, dato che essi sono concepiti per porre sotto esame il conseguimento dei risultati registrati nel tempo di un gruppo di studenti (ad esempio una o più classi) e quindi possono prestarsi più adeguatamente allo scopo. Non vanno tuttavia sottovalutati i costi che i modelli del *valore aggiunto* richiedono per essere resi effettivi, oltre che la necessità di raccolta di un'ampia mole di dati (OECD, 2008).

I sistemi di *accountability*, basati sulla corresponsione di incentivi offerti ai docenti in rapporto ai risultati conseguiti dagli studenti in test standardizzati, muovono dal principio che possa vedersi accresciuto l'impegno dei primi nel supportare tutti gli allievi nel conseguimento di standard rilevanti e di conseguire obiettivi collegati al curriculum nazionale (Braun, 2005). Tuttavia, come si è già osservato, il modello dei test standardizzati può generare effetti involontari, quali ad esempio la tendenza a finalizzare eccessivamente la pratica di insegnamento ad un'elevata riuscita nelle sessioni di prova, la riduzione degli approfondimenti curricolari a vantaggio dello sviluppo di *skill* utili per il *testing*, la crescita del numero di soggetti posti in carico all'educazione speciale tra gli studenti a basso rendimento scolastico, etc. Nondimeno, la relazione tra progressi nell'apprendimento degli allievi e valutazione degli in-

segnanti costituisce un elemento centrale di riflessione presso i Paesi OCSE, dove in alcuni contesti si stanno sperimentando modalità quali la raccolta di evidenze o la redazione di elementi di tracciabilità nel tempo (*portfolio*) che possano fornire utili indicazioni circa l'efficacia dell'azione didattica degli insegnanti sugli *output* fatti registrare, sotto forme diverse, dagli allievi.

La valutazione della *performance* degli insegnanti può essere impiegata inoltre in relazione a forme di premialità, per determinare la struttura degli avanzamenti di carriera o al contrario sanzionare i docenti al di sotto dei requisiti previsti. Ciò costituisce un'opportunità per riconoscere e premiare la competenza e la professionalità, elemento essenziale per trattenere nella scuola gli insegnanti maggiormente dotati professionalmente, così come per fare dell'insegnamento una scelta di carriera con una sufficiente forza attrattiva.

In tutti i casi va evidenziato come la questione del rapporto tra livello di professionalità e forme di premialità continui ad essere controversa in tutti i Paesi, dove la ricerca presenta molteplici difficoltà ed ha prodotto sino ad ora risultati eterogenei (Santiago, Benavides, 2009). In generale si riscontra un accordo diffuso sul fatto che le fasi di definizione ed implementazione di sistemi di incentivi basati sulla *performance* rappresentano altrettanti elementi cruciali per il loro successo. Le questioni principali riguardano lo sviluppo di indicatori di *performance* equi ed affidabili, la formazione dei valutatori per un utilizzo equanime degli indicatori, così come una chiara definizione delle procedure che definiscano come e in base a quali criteri gli insegnanti debbano essere valutati.

Al riguardo può essere richiamato il caso dell'Inghilterra, dove il sistema di valutazione degli insegnanti si basa sulla nozione di *performance management of teachers*. Con questo concetto si intende il processo di valutazione del grado di prestazione complessiva di un insegnante in rapporto alla sua *job description*, data dallo status professionale cui appartiene. Conseguentemente, il processo di avanzamento di carriera si basa sulla progressione tra diversi tipi di status per mezzo della valutazione della corrispondenza a standard articolati in termini di attitudini, conoscenze e capacità professionali.

### 1.3.3. Valutazione delle istituzioni scolastiche

Nell'ambito della *school evaluation* si distingue un orientamento progressivo verso la ricerca di un più stretto raccordo tra la valutazione esterna ed interna delle istituzioni scolastiche. Negli anni recenti in ambito OCSE si è assistito ad un processo di progressiva acquisizione di rilevanza della cosiddetta valutazione interna delle istituzioni scolastiche, che in precedenza erano sottoposte quasi esclusivamente ad una va-

lutazione esterna, tesa a riscontrare prevalentemente la loro conformità rispetto alle politiche e procedure stabilite a livello centrale (Faubert, 2009). La valutazione interna pone l'accento su processi di autodiagnosi ed autovalutazione, intesi come parte di una più complessiva strategia diretta ad individuare margini di miglioramento ed a porre in atto azioni adeguate per un loro conseguimento (*improvement*). Anche in conseguenza del crescente livello di autonomia riconosciuto alle scuole negli attuali sistemi di *governance* praticati presso i Paesi OCSE, il ruolo della valutazione esterna è oggi inteso sempre più in stretto raccordo con le forme di valutazione interna, con conseguenze dirette sugli obiettivi di *policy*. All'autovalutazione è riconosciuto il carattere di rispondenza agli specifici bisogni delle istituzioni scolastiche ed insieme di tempestività nella raccolta degli elementi informativi, così come di utilità effettiva nella predisposizione di piani di miglioramento rispondenti ai reali bisogni.

D'altro canto la valutazione esterna è andata gradualmente perdendo la connotazione di mero esercizio di controllo, spesso della conformità a criteri di natura esclusivamente formale, per vedere valorizzati i suoi benefici derivanti dalla maggiore distanza rispetto alle dinamiche interne alle scuole. Tale prospettiva favorisce infatti una maggiore assunzione di responsabilità nei confronti dei portatori di interesse ed al contempo un'interpretazione maggiormente imparziale dei dati di evidenza raccolti, con la conseguente garanzia di un livello di accresciuta rigosità nel processo valutativo. La valutazione esterna, considerata in questa nuova prospettiva, pone una serie di questioni che attengono al piano delle *policy* e si concentrano prevalentemente su questioni quali: chi debba valutare, quale sia l'oggetto della valutazione ed in quali forme venga attuata, oltre che il modo in cui i risultati debbano essere comunicati e divenire oggetto del dibattito pubblico. Per tali motivi il criterio della chiarezza, applicata agli obiettivi, procedure ed utilizzo dei risultati, è ritenuto sempre più centrale nello sviluppo delle *policy* di settore (Janssens, van Amelsvoort, 2008).

Le conseguenze della valutazione esterna variano ampiamente tra i Paesi. In caso di esito negativo le scuole possono essere soggette a raccomandazioni informali, come nel caso dell'Irlanda o dell'Islanda, oppure perdere il diritto al finanziamento, come nel Belgio fiammingo e nella Repubblica Ceca. In alcuni altri Paesi, come l'Olanda o il Regno Unito, l'*accountability* è intesa soprattutto in funzione di un rafforzamento del controllo degli utenti più che con l'intento di comminare effettivamente misure sanzionatorie.

In alcuni Paesi OCSE la possibilità di accedere pubblicamente ai dati sulla *performance* ottenuta dalle scuole rappresenta un obbligo giuridico, associato alla richiesta di *accountability* cui il sistema scolastico deve rispondere. Negli anni recenti in gran parte dei contesti nazionali quella dell'accesso ad un'informazione credibile

ed affidabile è divenuta pertanto una delle questioni centrali nel dibattito non solo specialistico, ma nel discorso pubblico in genere. Il principio da cui muove tale tendenza è che la misurazione e successiva pubblicizzazione dei risultati degli esiti di apprendimento degli studenti su base comparativa possa spingere le scuole a migliorare la propria *performance*, facendo derivare da un accresciuto livello di trasparenza ed *accountability* un conseguente miglioramento della qualità educativa prodotta dalle istituzioni scolastiche. La riflessione recente ha messo in luce come vi siano numerosi aspetti problematici nell'adozione di un tale approccio. Qualora si limiti l'attenzione sui risultati di apprendimento ai soli test standardizzati, come sovente accade, va tenuto presente che le prove da un lato non sono in grado di rilevare fattori che esulano dall'influenza della scuola, dall'altro si sono dimostrate scarsamente adeguate nel porre a fuoco l'intero spettro degli obiettivi di apprendimento. Inoltre, come si è osservato in precedenza, la struttura della valutazione sommativa si è riscontrato avere effetti diretti e involontari sulla stessa attività di insegnamento e di apprendimento, determinando un'eccessiva concentrazione sullo sviluppo di *skill* funzionali al superamento delle prove ed una contrazione corrispondente di significative porzioni del curriculum (Visscher, Karsten, de Jong, Bosker, 2000). Il ricorso a modelli del *valore aggiunto* ha contribuito in larga misura ad attenuare le criticità sottolineate, consentendo di indagare in modo rigoroso il contributo che la scuola e le sue diverse componenti forniscono al progresso negli apprendimenti di individui e gruppi. Ciononostante, la necessità di sistemi impostati sulla raccolta di informazioni complementari nel processo di valutazione, mediante un allargamento della base delle evidenze raccolte ed una maggiore considerazione dei fattori che possano esercitare un'influenza sulla *performance* degli studenti, è divenuto un elemento sempre più centrale nella definizione delle politiche valutative applicate alla scuola in ambito OCSE.

La tendenza attuale vede uno sforzo comune nello sviluppare una più ampia strategia che utilizzi i risultati della valutazione, in alcuni Paesi diffusi pubblicamente sotto forma di *ranking*, in funzione di una crescita dei sistemi educativi ed evitando insidiose forme di disequilibrio nella pratica formativa. Ciò anche al fine di mantenere le scuole in uno stato di tensione al miglioramento sull'intero spettro degli obiettivi educativi e formativi, quale che sia l'esito ottenuto dai propri studenti nei test standardizzati.

Sempre più spesso le attività legate alla raccolta ed all'analisi dei dati derivanti dai diversi tipi di *assessment* cui vengono sottoposti gli studenti, insieme alla rilevazione su ulteriori indicatori quali ad esempio la rilevazione del livello di soddisfazione dei diversi portatori di interessi, sono entrati a far parte degli attuali quadri di riferimento per la valutazione delle istituzioni scolastiche.

In alcuni Paesi si ricorre all'utilizzo di specifici tool che forniscono a dirigenti, insegnanti e famiglie, indicazioni circa i risultati degli studenti nei test standardizzati, incrociandoli con i dati sulle condizioni socio-economiche degli allievi, favorendo in tal modo l'individuazione di ambiti problematici in relazione ai processi di insegnamento e di apprendimento ed alla *performance* della scuola intesa in termini complessivi. In altri Paesi, come si è già richiamato, gli esiti delle prove vengono utilizzati in funzione formativa in vista di una ricognizione delle aree di criticità e di un conseguente potenziamento della preparazione. Sullo sfondo si registra una preoccupazione espressa dal corpo insegnante circa il proprio livello di conoscenze necessarie ad analizzare ed interpretare in modo appropriato i dati relativi alle *performance* degli studenti. Per tale ragione si scorge la tendenza a predisporre interventi adeguati a livello di *policy* affinché il personale della scuola impegnato nei processi valutativi venga formato adeguatamente, in modo da possedere le *skill* necessarie per la raccolta, analisi ed interpretazione dei dati. Si tratta in tal modo di consentire che i risultati della valutazione possano essere correttamente compresi e costituire la base di evidenza per la programmazione delle politiche di sviluppo delle istituzioni scolastiche. I programmi formativi interessano al momento in prevalenza i dirigenti di istituto e gli insegnanti con funzioni di supporto alla direzione nei processi di valutazione. La formazione del personale della scuola sui temi della valutazione è compresa ad esempio nei programmi di formazione in servizio sia in alcuni *Länder* della Germania, che in diverse Comunità Autonome regionali in Spagna, ed a livello di municipalità in Islanda, Norvegia ed Ungheria. In Austria il *Pädagogischen Institute* per la formazione in servizio ha la competenza per la predisposizione di corsi rivolti sia ai docenti che ai dirigenti d'istituto.

#### 1.3.4. Valutazione complessiva dei sistemi educativi

Le tendenze in atto presso i Paesi OCSE segnalano che tra le priorità perseguite riveste un ruolo centrale quella della messa a punto di indicatori e di dispositivi di rilevazione della *performance* complessiva dei sistemi, così da poter meglio comprendere in quale misura rispondano ai bisogni espressi dal sistema sociale ed economico. Sulla base dell'analisi fatta registrare dal sistema nel suo insieme, si rende possibile individuare le aree prioritarie su cui intervenire, mediante la definizione di specifiche *policy*, accompagnate da una programmazione mirata e da interventi efficaci e convergenti (Hampel, 2005).

Nella massima parte dei casi, la predisposizione del *framework* per la misurazione della *performance* ha inizio con la fissazione di una serie di obiettivi finalizzati all'evoluzione del sistema educativo, seguita da un'opera di mappatura della praticabilità

degli interventi di misurazione in ciascuna area del sistema interessata dall'azione valutativa. Le successive fasi di messa a punto del *framework* includono in genere le procedure per la raccolta sistematica di informazioni su definizioni condivise a differenti livelli del sistema, oltre che la promozione del miglioramento della qualità dei dati. Numerosi sono i casi in cui, per mettere maggiormente a fuoco determinati aspetti che non si prestino ad una raccolta sistematica di dati, il cui censimento risulterebbe impraticabile o troppo costoso se operato su larga scala, si dà corso a ricerche mirate su aree di criticità in cui emerga uno scarto pronunciato tra i risultati attesi e quelli effettivamente rilevati. Si pensi ad esempio al fenomeno della dispersione scolastica, ai cosiddetti bisogni educativi speciali, così come alla valutazione della qualità dei servizi offerti agli studenti di diversa nazionalità. Inoltre la tendenza riscontrata in ambito OCSE vede concentrarsi l'attenzione dei governi nazionali o sub-nazionali (come nel caso della Svizzera ed in parte della Germania), nello sviluppo di strategie di lungo termine per far evolvere il sistema di rilevazione sulla base di bisogni informativi in evoluzione.

Il livello politico, nella media dei Paesi osservati, dispone di un ampio spettro di dispositivi di valutazione, sia di natura quantitativa che qualitativa. La sfida maggiore consiste attualmente nell'assicurare che il sistema di rilevazione risulti sufficientemente in grado di catturare l'intero spettro degli obiettivi di apprendimento degli studenti, mediante dati ed evidenze di alto livello di qualità, per evitare che il processo decisionale sui sistemi educativi sia per così dire guidato dal grado di reperibilità dell'informazione disponibile, influenzandone alla radice il grado di efficacia e di equità.

La valutazione degli apprendimenti degli studenti offre elementi di prova da cui il personale politico, gli amministratori pubblici, gli educatori ed i genitori, a livello nazionale e locale, possano valutare sia le prestazioni di volta in volta registrate rispetto agli obiettivi di apprendimento degli studenti, sia in quale misura gli obiettivi di miglioramento sino stati conseguiti. Il monitoraggio delle prestazioni del sistema in base ai programmi nazionali di valutazione possono assumere forme diverse tra cui vanno evidenziati vantaggi e svantaggi peculiari. Le prove di apprendimento periodiche a *campione* ad esempio consentono una maggiore ampiezza di misura, una più completa copertura del curriculum e tendenzialmente permettono di evitare distorsioni derivanti da pratiche di insegnamento troppo focalizzate sulla preparazione ai test, oltre che essere effettuate a costi relativamente bassi. Per contro, i test standardizzati sull'universo degli allievi in precisi momenti della carriera formativa hanno il vantaggio di fornire un *feedback* all'intero universo di scuole sulla situazione di classi e studenti, pur tuttavia presentano un campo di rilevazione più ristretto che non può realisticamente includere una copertura completa del curriculum. I test stan-

dardizzati su larga scala sono infatti per lo più limitati al formato scritto nella forma di risposta multipla o di domande a risposta breve e si prestano ad essere valutati mediante dispositivi di tipo automatico o semiautomatico, presentando in tal modo un più elevato rendimento rispetto ai costi, benché possano coprire un set limitato di competenze degli studenti. A tale proposito si ravvisa come bisogno di ordine prioritario la costituzione di banche dati centralizzate che consentano di monitorare il sistema educativo nazionale in forma sistematica e costante nel tempo, producendo basi di dati suscettibili di divenire oggetto di analisi ad ampio spettro sulla base di un impianto unitario di indicatori. Inoltre la produzione di rapporti periodici consente di garantire forme di dibattito pubblico sulle linee nazionali di *policy* in campo educativo suffragate da evidenze di dati, anche sotto il profilo dello sviluppo diacronico del sistema mediante la consultazione delle serie storiche.

Parte delle funzioni assolve dagli organismi incaricati dell'analisi viene generalmente rivolta alla comunicazione chiara e tempestiva dei risultati a pubblici differenziati. L'attenzione a fornire un *feedback* di elevata qualità sui risultati del sistema rappresenta un modo per massimizzarne l'utilizzo da parte della più ampia varietà di attori entro l'intero sistema.

### 1.3.5. Osservazioni conclusive

Sulla base del quadro sin qui tratteggiato si possono formulare una serie di osservazioni conclusive. Innanzitutto emerge in modo chiaro come la valutazione vada assumendo un ruolo progressivamente centrale nei sistemi dell'*education*, di pari passo ad una loro rimodulazione che miri a renderli maggiormente rispondenti ad istanze di *accountability* e di *improvement*. Queste ultime manifestano sempre più la loro coerenza sulla tenuta dei sistemi dell'istruzione e della formazione, anche a fronte di un processo di crescente contrazione della spesa pubblica. L'attività di valutazione, interpretata in funzione di uno sviluppo dei sistemi e della loro capacità di risposta sia verso l'esterno che verso l'interno, richiede la predisposizione di un'adeguata architettura del sistema valutativo, la cui articolazione possa comprendere tanto il piano della valutazione dei risultati di apprendimento, quanto nuovi e meno tradizionali elementi, quali la valutazione delle istituzioni scolastiche, della *performance* degli insegnanti e del sistema nel suo complesso. In particolare alla valutazione di sistema viene riconosciuto, in area OCSE, un ampio potenziale di crescita, in risposta ad un preciso bisogno di ancorare lo sviluppo di *policy* agli esiti di una *evidence-based evaluation*. Il modo in cui la valutazione di sistema viene configurata e modellizzata assume infatti un particolare rilievo rispetto alla definizione delle ulteriori dimensioni valutative, rappresentando il fulcro intorno al quale far ruotare la strutturazione degli ulteriori

elementi del sistema. La *system evaluation* acquista pertanto una funzione di raccordo tra le risultanze dell'attività valutativa, variamente articolata, e la definizione di *evidence-based policy* coerenti. Risulta inoltre rilevante la tendenza a promuovere lo sviluppo di sistemi integrati di valutazione, le cui componenti siano interconnesse sulla base di sistemi di rilevazione e set di indicatori unitari, pur nella specificità degli oggetti cui si rivolgono, ed entro un sistema informativo che consenta l'interoperabilità dei dati raccolti ed elaborati. Infine, dal quadro brevemente delineato, emerge come elemento cruciale il fatto che gli esiti cui giungono le analisi valutative possano essere introdotti in forma appropriata nel discorso pubblico sui sistemi dell'*education*. In tal senso vengono intesi sempre più come elementi che consentono di rendere oggetto di discussione pubblica le scelte di *policy*, oltre che sotto il profilo della loro efficienza ed efficacia, anche nella considerazione dei livelli di adeguatezza ed equità dei sistemi, sia attesi che effettivamente conseguiti.



## 2. Modelli di finanziamento pubblico dei sistemi dell'education

### 2.1. ANALISI DELLO SCENARIO INTERNAZIONALE

Nel paragrafo che segue si introducono alcuni elementi che emergono dall'analisi dei diversi scenari nazionali, enucleando alcune categorie comuni utili a cogliere i fattori comuni e le differenziazioni tra i sistemi esaminati.

#### 2.1.1. Modelli di finanziamento

Da una lettura trasversale effettuata sui casi nazionali esaminati, descritti nel dettaglio al cap. 2.2., un primo elemento comune in merito ai modelli di finanziamento adottati è costituito dallo sviluppo di sistemi di allocazione dei finanziamenti pubblici tra le istituzioni scolastiche mediante l'applicazione di un approccio denominato *formula-based*. Tali approcci si basano sulla definizione di un algoritmo sulla base del quale gli enti preposti all'allocazione delle risorse, prevalentemente gli enti locali ma non solo, determinano la quota destinata a ciascuna scuola sulla base di una serie di formule matematiche. Il caso emblematico in tal senso è rappresentato dall'Inghilterra, dove le autorità locali ripartiscono l'ammontare del finanziamento corrisposto dal governo centrale seguendo un processo di progressiva definizione. Inizialmente dall'ammontare iniziale vengono sottratte le spese relative alla gestione del sistema educativo locale non gravitanti sulle istituzioni scolastiche, ad esempio i costi del sistema per i bisogni educativi speciali. Successivamente vengono sottratti i costi deducibili dalle istituzioni scolastiche, definiti nel dettaglio nel quadro regolamentare, che comprendono ad esempio il personale docente e non docente. La quota rimanente viene infine suddivisa entro la rete scolastica a partire da una variabile centrale, data dal numero di allievi per scuola, cui vengono applicati diversi fattori di ponderazione, parte dei quali fissi ed a validità nazionale, quali la quota di soggetti con bisogni educativi speciali, mentre altri risultano facoltativi e selezionabili a livello locale, quali ad esempio il *turn-over* degli allievi o il loro successo scolastico pregresso. Le amministrazioni scolastiche locali negoziano con l'organismo di rappresentanza dei consigli direttivi delle scuole e dei dirigenti scolastici l'elenco completo delle variabili ed il coefficiente da attribuire a ciascuna variabile di ponderazione. Analogamente è impiegato anche nei Paesi Bassi, entro una cornice normativa che definisce gli standard qualitativi che devono essere assolti dalle strutture scolastiche e le diverse voci, o fattori, che concorrono alla configurazione della formula. Nel caso della Ca-

lifornia la formula è data dalla somma delle quote pro-capite, assegnate a ciascuno studente, ponderata per il coefficiente di frequenza degli studi, ossia le giornate frequentate diviso le giornate del calendario scolastico, al netto delle assenze giustificate. A simili misure si fa ricorso anche in Svezia ed in Finlandia.

Il riferimento alla *quota minima pro-capite*, che rappresenta il fulcro attorno al quale ruota il sistema californiano, ed in generale quello statunitense, introduce un elemento di forte rilevanza all'interno dei modelli *formula-based*. Di fatto, in tutti i casi nazionali esaminati la quota -studente costituisce lo snodo nel processo di suddivisione del budget tra le singole scuole. Tale quota individuale viene variamente calcolata, costituendo ora il punto di partenza per l'assegnazione dei fondi alle scuole, come nel caso americano, ora il punto d'arrivo dell'iter di suddivisione dei fondi, come si evidenzia nel caso inglese. In tutti i casi l'attribuzione di un valore economico a ciascun utente presente nel sistema scolastico, a fini della definizione del budget delle scuole, consente da un lato di riconoscere gli studenti in qualità di percettori di servizi differenziati, programmabili e valutabili in forma reciprocamente autonoma, dall'altro facilita l'introduzione nella scuola di metodologie didattiche che superino il limite costituito dal gruppo-classe, favorendo la costruzione per ciascun allievo di percorsi personalizzati che possono condurre alla costituzione di gruppi di apprendimento a geometria variabile in risposta a bisogni diversificati. In Inghilterra ed in California la quota-studente viene misurata sulla base di un processo incrementale, applicando di volta in volta al soggetto percettore dei servizi tutte le variabili (e relativi coefficienti) che ne connotano il profilo e che ne determinano il valore ponderato. In Olanda a ciascun allievo, fin dalla tenera età, viene associato un codice di identificazione personale, che consente la tracciabilità nel tempo dell'evoluzione della carriera scolastica e dei fabbisogni in senso dinamico. La quota pro-capite nella maggior parte dei casi viene misurata sulla base di un processo incrementale, agganciando di volta in volta al soggetto percettore di servizi tutte quelle variabili che ne connotino il profilo dentro il sistema scolastico e che pertanto ne determinano un valore ponderato, pesato alla luce di fattori di correzione del valore iniziale.

Un terzo elemento che ricorre nei casi esaminati è dato da una prima suddivisione generale cui viene sottoposto il finanziamento destinato alle scuole, articolandolo in una componente allocabile per *scopi generali* o *aspecifici* ed in una porzione utilizzabile per *scopi specifici*. I primi designano i sussidi non vincolati a finalità predefinite, sui quali i consigli scolastici hanno ampia facoltà discrezionale, entro una cornice regolamentare fissata a livello prevalentemente nazionale che definisce le voci di spesa obbligate, finalizzate a scopi considerati di primaria importanza. I fondi destinati

a scopi specifici sono invece strettamente abbinati a capitoli di spesa predeterminati, come nel caso dei bisogni educativi speciali, dei servizi di mensa o di trasporto locale. L'assegnazione di una parte del budget per scopi generali si rileva una misura adottata quanto più è andato evolvendosi il processo di progressiva autonomia acquisita dalle scuole nella sfera gestionale e manageriale. In tal senso è riscontrabile in tutti i casi esaminati, compresa la Germania, dove ha conosciuto fino ad oggi una fase di prima sperimentazione, in attesa di una prossima implementazione a regime. A margine va rilevato che le spese in conto capitale generalmente sono da considerarsi aggiuntive e vengono coperte da fondi ministeriali. Risultano aggiuntivi anche i finanziamenti destinati a progetti speciali, che perseguono finalità *ad hoc*.

Sempre all'interno di un processo di graduale autonomia riconosciuta agli organismi direttivi delle scuole, che dalla sfera didattica è andata estendendosi verso la componente gestionale, va interpretata la presenza a livello diffuso, tra i casi in esame, di un modello sulla base del quale le scuole ricevono un *finanziamento in blocco*, che possono impegnare a propria discrezione sulla base delle decisioni assunte dagli organismi direttivi. I casi maggiormente interessati sono rappresentati da Inghilterra e California, dove il modello dello stanziamento in blocco conferisce alle autorità competenti una maggiore libertà nel decidere come le risorse debbano essere spese e, nel caso inglese, nel negoziare inoltre la retribuzione e le condizioni del personale docente e non docente. Tale modalità si inquadra sempre dentro una precisa regolamentazione che definisce quali siano le voci di spesa comunque obbligate per scopi ritenuti di primaria importanza (BES, trasporti, ecc.).

Un ulteriore elemento che figura in molti dei casi nazionali trattati rinvia alle forme di *sovvenzione privata* di cui le istituzioni scolastiche possono beneficiare a vario titolo. A tale riguardo si segnalano in primo luogo le quote volontarie corrisposte da parte degli utenti, ossia dagli allievi o dei rispettivi nuclei familiari. Ad esempio in Spagna e nei Paesi Bassi le scuole sono autorizzate a percepire dai genitori degli allievi un contributo volontario per un'ampia gamma di attività che si svolgono nel corso dell'orario scolastico, l'acquisto di attrezzature scolastiche, l'integrazione dei fondi di cui dispone la scuola. In alcuni casi, come in Spagna, il finanziamento avviene in forma indiretta, mediante un versamento destinato all'associazione dei genitori che funge da soggetto mediatore. Inoltre, sovvenzioni economiche verso le scuole sotto forma di finanziamenti privati possono essere corrisposte dalle imprese, come accade in Germania all'interno del sistema duale che prevede di alternare i contesti di apprendimento tra scuola ed azienda. In tutti i *Länder* tedeschi la quota di formazione esperienziale è remunerata direttamente dalle imprese, benché a partire dal 2009, per

effetto della crisi finanziaria globale, si sia ampliata la quota di spesa sostenuta dal settore pubblico. In Inghilterra la partecipazione del tessuto delle imprese ai costi dei sistemi scolastici locali assume la forma delle *partnership* miste, costituite da enti privati e da organismi pubblici, favorite dal governo allo scopo di favorire l'acquisizione di risorse economiche o di *expertise* da parte del settore pubblico.

### 2.1.2. Variabili per il calcolo della suddivisione dei finanziamenti nei modelli formula-based

Le diverse variabili che entrano in gioco nella concreta opera di suddivisione delle risorse economiche tra le singole istituzioni scolastiche possono essere raggruppate entro tre ambiti distinti, corrispondenti rispettivamente alle fasi di *input*, *throughout* ed *output* del ciclo di apprendimento.

#### Variabili associate agli aspetti di input

L'intero set dei Paesi esaminati presenta pressoché le medesime variabili per il calcolo del finanziamento percepito dalle scuole in termini di *input*, compresi i contesti nazionali in cui non viene applicato un modello *formula-based*, come nel caso della Germania e della Spagna. Si tratta perciò di fattori che concorrono a determinare l'ammontare dei sussidi destinati alle diverse strutture scolastiche, indipendentemente dal modello di allocazione adottato.

Tali variabili comprendono principalmente il numero degli allievi, la quota di allievi di madrelingua diversa da quella del Paese, la distribuzione degli studenti per fasce o classi di età (in relazione ai gradi del sistema scolastico), il numero di soggetti con bisogni educativi speciali, le tipologie formative a seconda che siano a prevalenza di contenuti teorici o applicativi (ordini di scuole), i costi dovuti ai mezzi di trasporto locale ad uso degli studenti, le categorie di utilizzo delle diverse forme di energia (comprese le fonti rinnovabili), oltre che le dimensioni degli edifici espresse in metri cubi.

#### Variabili associate agli aspetti di processo (throughout)

Se dal piano degli elementi di *input* ci spostiamo su quello dei fattori di processo, l'uniformità che aveva caratterizzato il quadro precedente lascia il posto ad un elevato livello di eterogeneità.

In tal senso vi è un solo Paese, l'Inghilterra, che applichi aspetti di processo alla suddivisione dei fondi della scuola. All'interno del modello inglese il peso assunto da elementi associati alla fase di *throughout* appare particolarmente rilevante.

Nel novero dei fattori facoltativi previsti entro il quadro regolamentare inglese le autorità locali, per la determinazione della cosiddetta formula con cui giungere ad un valore ponderato da fattori correttivi, si possono inserire ad esempio le diverse *facilities* destinate agli studenti (fisiche, organizzative, comunicative), il *turn-over* degli allievi eccedente i normali livelli medi di distretto, oltre che il numero di insegnanti di nuova nomina, che nel sistema inglese sono tenuti ad un periodo di professionalizzazione, in rapporto al corpo docente. A ciascuno di tali fattori viene assegnato un coefficiente per giungere a determinare un risultato ponderato.

### **Variabili associate agli aspetti di output**

Un'ultima categoria di variabili impiegate nei diversi modelli di finanziamento della scuola, in particolare negli approcci *formula-based*, riguarda aspetti di *output* dei sistemi. I Paesi che vi ricorrono sono principalmente l'Inghilterra e la California, che introducono nel calcolo delle quote pro-capite da un lato il successo scolastico pregresso degli studenti, dall'altro la presenza di soggetti cosiddetti *gifted* o *talented pupils*.

Questi ultimi sono allievi che si sono segnalati per particolari risultati ottenuti in termini di apprendimento, spesso assai più elevati degli obiettivi didattici previsti per il gruppo classe di appartenenza. In ogni caso, come si è osservato in precedenza, si tratta di fattori ad uso facoltativo. Inoltre tra i fattori di *output* rientrano i gruppi etnici a basso rendimento scolastico, qualora i loro livelli di successo nel conseguimento degli apprendimenti si attestino ben al di sotto della media generale di istituto. Nel caso della Finlandia sono state sperimentate forme di assegnazione di quota parte del budget mediante la valutazione del grado di *performance* della scuola nel suo complesso, sotto forma di ciò che può essere intesa come la valutazione esterna di istituto. In tal caso il 2% circa del totale dei finanziamenti previsti viene vincolato all'esito positivo del processo valutativo.

### **2.1.3. I livelli delle fonti di finanziamento pubblico**

Alcune ulteriori tendenze sono riscontrabili ponendo attenzione ai diversi livelli gerarchici delle fonti di finanziamento. In tutti i casi considerati è previsto almeno un doppio canale di finanziamento, di tipo statale e locale.

Di norma il finanziamento statale è finalizzato ad una serie di obiettivi specifici di spesa, a sussidi in conto capitale ed a progetti speciali. Per contro, il finanziamento erogato su base locale, di volta in volta da parte di autorità locali, amministrazioni comunali o aggregazioni di Comuni. Queste ultime in alcuni casi preferiscono decentrare le competenze di spesa ad ogni singola direzione scolastica, mentre altri mantengono una responsabilità centralizzata sui costi della rete degli istituti scolastici.

## 2.2. DESCRIZIONE SINTETICA DI UN SET DI CASI NAZIONALI

### 2.2.1. Inghilterra

Il governo centrale supporta il sistema dell'istruzione a finanziamento pubblico assegnando alle amministrazioni locali i fondi per la gestione delle attività formative sul territorio.

I finanziamenti riguardano due distinte categorie di spesa:

- *spesa corrente*: le spese per il corpo docente, il personale non docente, il materiale librario ed audiovisivo, i costi per la manutenzione e riparazione di locali e attrezzature didattiche;
- *spesa in conto capitale*: le spese destinate alla costruzione e tutela di beni durevoli, quali edifici, macchine o attrezzature di grandi dimensioni.

Vi sono una serie di organizzazioni preposte al controllo della spesa pubblica, tra le quali il *National Audit Office* (NAO), che valuta la spesa pubblica su incarico del Parlamento, oltre alla *Audit Commission*, un'agenzia indipendente che monitora l'impiego del denaro pubblico sulla base di criteri di efficacia ed efficienza.

Oltre a ricevere fondi pubblici, le scuole sono libere di acquisire ulteriori finanziamenti mediante contributi volontari versati dalle famiglie e da organismi esterni, o mediante una serie di attività quali la locazione di locali scolastici o la messa in atto di ulteriori attività generatrici di reddito. Le scuole sono autorizzate a percepire dai genitori degli allievi un contributo volontario per un'ampia gamma di attività che si svolgono nel corso dell'orario scolastico, l'acquisto di attrezzature scolastiche, l'integrazione dei fondi di cui dispone la scuola.

#### Finanziamenti per la spesa corrente

Le scuole a finanziamento pubblico ricevono gli stanziamenti per l'erogazione dell'istruzione dall'amministrazione locale (*Local Authority: LA*), con alcune eccezioni riguardanti la formazione professionalizzante (scuole di Sesto Grado ed Accademie).

La quota di finanziamento pubblico (*Dedicated Schools Grant: DSG*) assegnato dal governo centrale alle amministrazioni locali viene calcolata sulla base di uno schema di ripartizione proporzionale, denominato *formula*. Il DSG, ossia l'importo di base che la LA riceve dall'autorità governativa per le scuole, si suddivide entro tre principali macrocategorie.

La prima categoria circoscrive i *costi del sistema educativo locale non gravanti sulle istituzioni scolastiche*. A tale riguardo, l'amministrazione locale trattiene una quota parte del finanziamento pubblico per assolvere ad una serie di competenze centralizzate che comprendono: i bisogni educativi speciali, le misure di potenziamento della *governance* scolastica, la gestione dell'accesso all'istruzione ed il management strategico.

In secondo luogo è introdotta la categoria dei *costi deducibili*, ossia dei costi sostenuti dalle scuole che vengono dedotti ex-ante dal totale del finanziamento pubblico da suddividere tra le istituzioni scolastiche. Tra i costi deducibili rientrano: gli emolumenti destinati ad alcune figure di insegnanti ad alto livello di status professionale, i costi del personale impegnato nel settore dei bisogni educativi speciali per singola scuola, le figure amministrative ed il corpo docente per sede scolastica.

Dopo aver scorporato dall'ammontare dello stanziamento governativo le due categorie di spesa testé descritte, l'autorità locale perviene a quantificare l'*individual schools budget* (ISB), ovvero la quota parte di budget assegnato a ciascuna istituzione scolastica. L'ISB è suddiviso tra le scuole utilizzando uno schema proporzionale di ripartizione. Ciascuna LA definisce il proprio schema, coerentemente con il quadro legislativo vigente a livello nazionale e specificato nel Regolamento per il finanziamento pubblico del sistema scolastico (*Financial School Regulations*). La formula è il frutto di una negoziazione tra LA e School Forum, organismo in cui sono rappresentati i consigli direttivi ed i dirigenti di istituto della rete scolastica locale. Il bilancio individuale delle scuole può essere integrato da forme di tassazione introdotte su base locale.

Il regolamento nazionale specifica i fattori di riferimento che le LA adottano in forma obbligatoria e facoltativa per la definizione dell'ISB. Tra i fattori obbligatori figurano:

- il numero di allievi;
- l'età degli allievi;
- il numero di allievi che presentano bisogni educativi speciali;
- il numero di allievi interessati da programmi di formazione pratica ed applicativa;
- il numero di allievi frequentanti corsi di formazione professionale.

L'elenco dei fattori di riferimento facoltativi per la determinazione dello schema di ripartizione presenta una conformazione più articolata, dato che in esso vengono fatte rientrare tutte le variabili che possono essere utilizzate dalle amministrazioni locali nella definizione dello schema di ripartizione. Tra i fattori possibili figurano in primis alcuni elementi connessi all'*input* rispetto al sistema della scuola, tra i quali:

- il numero di allievi di madrelingua diversa dall'inglese;
- le dimensioni, lo stato e le caratteristiche degli edifici scolastici;
- i livelli di utilizzo dell'energia necessaria alla conduzione delle sedi scolastiche;
- il livello di impiego dei mezzi pubblici da parte dell'utenza per raggiungere le sedi scolastiche;
- la presenza di mense scolastiche;
- il differenziale nel livello salariale tra diverse aree del Paese.

Inoltre si danno una serie di fattori legati al processo (*throughout*), tra i quali:

- il grado di *turn-over* degli allievi;
- le *facilities* che le scuole riconoscono ai propri allievi, sotto il profilo fisico, organizzativo e della comunicazione;
- l'incidenza di insegnanti di nuova nomina (*newly qualified teachers*) sul totale del corpo insegnante;
- la costituzione di reti di scuole.

Infine si individua un set di fattori di *output* del sistema, tra i quali:

- la presenza di gruppi etnici svantaggiati, qualora il loro rendimento scolastico si ponga al di sotto del livello medio conseguito dagli allievi totali;
- il livello di successo scolastico pregresso degli allievi;
- la presenza di *gifted e talented pupils*.

### Finanziamenti in conto capitale

Le autorità locali coprono le spese per la manutenzione delle scuole a finanziamento pubblico, benché si presuma che le strutture scolastiche di tipo privato e sovvenzionate dallo Stato contribuiscano in quota parte ai costi in conto capitale.

Vi sono diversi tipi di finanziamenti in conto capitale che possono essere richiesti direttamente al Ministero dell'Istruzione (*Department for Children, Schools and Families*: DCSF). La maggior parte degli stanziamenti vengono assegnati alle scuole ed alle amministrazioni locali mediante l'impiego di formule analoghe a quella citata in precedenza, in tal caso applicate al settore dei beni durevoli, lasciando ampia autonomia agli organismi locali ed agli organismi di *governance* delle scuole nel decidere come impiegare le risorse economiche acquisite. La maggior parte dei finanziamenti in conto capitale rientrano nelle seguenti tre categorie:

- *finanziamenti per le amministrazioni locali e le scuole*: la maggior parte di tali fondi sono di fatto assegnati direttamente alle scuole. Tale categoria comprende anche i fondi allocati agli enti locali e riguardanti precise priorità na-

zionali e locali dirette all'ammodernamento, all'eliminazione delle barriere di accesso ed all'edificazione di spazi per gli allievi. L'importo è assegnato alle scuole richiedenti sulla base della necessità relativa delle opere previste, confrontato con le ulteriori richieste pervenute al Ministero, alla quantità di scuole che siano state interessate nell'area da opere di riammodernamento e dal numeri degli alunni iscritti.

- *Programmi strategici a lungo termine*: tali programmi includono principalmente due misure: *Building Schools for the Future* (BSF) per la scuola secondaria e *Primary Capital Programmes* per la scuola primaria. Si tratta di programmi che mirano a supportare la ricostruzione e la ristrutturazione dell'intera rete delle scuole secondarie e almeno la metà di tutte le scuole primarie entro il 2025. Ulteriori priorità strategiche a lungo termine includono il programma *Harnessing Technology Grant*, che può essere utilizzato per azioni specifiche: potenziare la connettività a banda larga delle scuole, sostenere l'introduzione di sistemi per un migliore utilizzo e integrazione di informazioni a favore dell'apprendimento, oltre che investimenti in una gamma di tecnologie a sostegno dell'apprendimento in aula, come nel caso delle lavagne interattive.
- *Programmi mirati*: si tratta di misure dirette a sostenere le priorità di governo presso le amministrazioni locali in cui si registrano i maggiori fabbisogni. Può essere il caso di scuole per le quali si debbano assicurare standard costruttivi più elevati, o di nuovi avvisi nel sito in cui una sede scolastica sia stata chiusa per problemi di agibilità, o ancora dell'ampliamento di sedi scolastiche ad elevata richiesta di ammissione da parte dell'utenza. Questa categoria comprende anche i finanziamenti per introdurre migliorie costruttive negli edifici destinati ad allievi con bisogni educativi speciali e disabilità.

Il governo incoraggia le autorità locali e le scuole a finanziare alcuni progetti in conto capitale entro di partnership miste, costituite da enti privati e da organismi pubblici, allo scopo di favorire l'acquisizione di risorse economiche o di *expertise* (*Public Private Partnerships*).

### 2.2.2. Svezia

Le istituzioni scolastiche che rientrano nella sfera dell'istruzione obbligatoria, sia quelle pubbliche di competenza delle amministrazioni comunali, nonché quelle private a sovvenzione statale, godono di finanziamenti provenienti dai Comuni di residenza degli allievi e risultano essere pertanto totalmente gratuite. Ciò vale sia per il ciclo primario che per quello secondario.

Per entrambi i casi vale la regola generale secondo cui lo stanziamento statale obbliga le istituzioni scolastiche a non richiedere una quota di iscrizione da parte degli utenti.

Le entrate tributarie costituiscono per le amministrazioni municipali la principale fonte cui attingere per la gestione del sistema scolastico locale. In aggiunta alle risorse provenienti dal prelievo fiscale, le municipalità godono di una quota di finanziamento statale non destinato ad attività didattiche specifiche, ma impiegabile per scopi differenziati.

La composizione del contributo destinato alle amministrazioni comunali è determinata da diversi fattori, tra cui il livello dimensionale della popolazione, la sua struttura per classi di età, il grado di densità della popolazione nelle diverse aree, la struttura sociale e la quota di soggetti immigrati. Nel sistema svedese, caratterizzato da un elevato livello di decentramento, ciascun Comune stabilisce il modo in cui allocare le risorse, godendo di un forte grado di autonomia nell'organizzazione delle proprie attività e nell'utilizzo del budget relativo. Gli enti municipali sono tenuti a fornire ai propri abitanti alcuni servizi primari, definiti secondo livelli essenziali di prestazione, ma al tempo stesso hanno facoltà di erogarne di ulteriori, come nel caso delle attività culturali e ricreative.

Nel settore dell'istruzione, il Comune risponde a precisi obblighi circa i servizi erogati alla comunità e la loro rispondenza a livelli minimi di qualità, definiti dal dettato legislativo. L'amministrazione comunale dispone solitamente di un proprio consiglio locale per l'istruzione, che decide sulla ripartizione dei fondi tra le diverse istituzioni scolastiche. L'organismo ha facoltà di decisione anche in merito ai fondi da destinare alle scuole private sovvenzionate. Non esiste un corpus di norme nazionali in materia di utilizzo delle risorse da ripartire tra le scuole. Pertanto ciascun Comune sviluppa un proprio sistema di assegnazione, benché, alla prova dei fatti, i sistemi risultino relativamente simili. Nella maggior parte dei casi l'importo di base è determinato per ciascun alunno ed una quota di risorse aggiuntive vengono assegnate per gli alunni che presentino bisogni educativi speciali. I costi variano su base municipale: ad esempio i costi per il trasporto scolastico varia tra le regioni scarsamente popolate e ed i poli urbani di maggiori dimensioni.

La competenza nel determinare le retribuzioni degli insegnanti è solitamente decentrata al livello delle singole istituzioni scolastiche e frutto di una negoziazione tra la dirigenza scolastica, i singoli insegnanti e le loro rispettive rappresentanze sindacali. L'attività negoziale si basa su accordi sottoscritti a livello nazionale tra il governo e le forze sindacali.

Una parte dei negoziati in materia di salari e di condizioni di lavoro degli insegnanti si svolge anche a livello intermedio, con la partecipazione dei Comuni, dell'Associazione degli enti locali e delle Regioni (*Sveriges kommuner och landsting: SKL*), oltre che dei sindacati di categoria.

Quando si tratta di spese in conto capitale, come nel caso degli edifici scolastici, i Comuni mostrano di applicare un modello maggiormente variegato di azione. Alcuni

municipi preferiscono decentrare le responsabilità per tali spese ad ogni singola direzione scolastica, mentre altri mantengono una responsabilità centralizzata sui costi della rete degli istituti scolastici. Inoltre, alcuni comuni scelgono di gestire gli investimenti in conto capitale entro ambiti di bilancio maggiormente comprensivi, ad esempio all'interno di capitoli quali la pianificazione e la costruzione di edifici pubblici.

### 2.2.3. Finlandia

La competenza sul finanziamento del sistema scolastico è suddivisa tra lo Stato e le amministrazioni locali. La maggior parte delle scuole di base (primarie e secondarie di primo grado, riunite in istituti comprensivi), così come secondarie di secondo grado, sono sovvenzionate dalle amministrazioni locali, spesso costituite da associazioni di municipalità.

Nel settore dell'istruzione di base, le autorità locali e le strutture private ricevono finanziamenti statali per i costi legati alle sedi ed all'esercizio delle istituzioni scolastiche. I criteri alla base dello stanziamento sono generalmente uniformi a prescindere dalla natura degli istituti, di tipo pubblico o privato. Lo Stato assegna e trasferisce i finanziamenti statali agli enti che provvedono all'offerta formativa locale. Le autorità locali hanno facoltà di stabilire in piena autonomia se ed in quale misura delegare le competenze di bilancio alle istituzioni scolastiche. Lo Stato partecipa alle spese per l'istruzione di base mediante il trasferimento di contributi pubblici alle scuole, secondo quanto definito dalla legge sui trasferimenti tra governo centrale ed amministrazioni locali. I trasferimenti sono calcolati sulla base della coorte di età cui appartengono gli studenti. Nel caso degli allievi della scuola di base, essi sono definiti in base al numero di residenti compresi tra i 6 ed i 15 anni. Il punto di partenza per il calcolo dei costi è rappresentato dal costo pro capite che viene definito per ciascuna annualità scolastica mediante decretazione governativa. Le quote pro capite possono variare secondo l'influenza di fattori quali il grado di densità della popolazione e le forme di multilinguismo che interessino la comunità locale. Inoltre, qualora uno studente si rechi presso un'amministrazione locale diversa da quella di residenza per motivi di studio, il Comune ricevente acquisisce la rispettiva quota di finanziamento individuale. Nel 2010 il decreto governativo fissa in 6.604 euro il costo pro capite e al 34% la percentuale di contributo versato dallo Stato. I trasferimenti statali sono concessi dal Ministero delle Finanze in quota complessiva, non essendo vincolati a precisi criteri di spesa, in modo che l'amministrazione locale può decidere autonomamente la specifica allocazione delle risorse.

Quanto al settore dell'istruzione secondaria superiore di tipo generale, le autorità locali detengono la competenza precipua. Lo schema di attribuzione dei finanziamenti

pubblici alle autorità locali ricalca quello descritto precedentemente per l'istruzione di base, con una variazione dei coefficienti applicati alle classi di età degli allievi. Anche in questo caso la quota spettante alle scuole è la risultante del rapporto tra numero degli studenti e costo pro capite. Il contributo statale è attualmente pari al 57% del totale. Nel 2008 i costi medi unitari per studente sono stati pari a 4.900 euro.

Esaminando il quadro della formazione secondaria superiore di tipo professionale si assiste ad una profonda modifica della composizione dell'offerta tra settore pubblico e privato rispetto all'analisi fin qui condotta. Nel 2008 si contavano 248 istituti professionali, di cui il 79% gestiti da enti locali, il 20% da organizzazioni private e circa l'1% dallo Stato. I costi unitari medi per studente si sono attestati sui 9.000 euro. Il costo unitario per allievo in questo caso varia in rapporto ai settori formativi, alla presenza di bisogni educativi speciali e di specifici obiettivi formativi.

A partire dal 2002, il sistema di finanziamento della formazione professionale è stato interessato da un processo di evoluzione. Al meccanismo del computo dei costi pro capite è stato associato un criterio di valutazione *performance-based*. L'idea alla base del finanziamento basato sulle prestazioni, è quella di incoraggiare le agenzie di formazione professionale a promuovere le prospettive occupazionali ed ulteriori opportunità di istruzione degli utenti, in modo da aumentare il tasso di completamento dei gradi di studio, diminuendo al contempo il numero degli abbandoni. Tutti gli organismi di formazione professionale secondaria superiore partecipano attualmente al processo di valutazione dei risultati raggiunti, sulla base di un set di indicatori quantitativi. Gli indicatori coprono alcuni campi particolarmente cruciali, quali il tasso di occupazione al termine della formazione, il grado di transizione verso ulteriori segmenti dell'istruzione a livello terziario, la diminuzione degli abbandoni, il tasso di successo formativo, di acquisizione delle competenze, oltre che di sviluppo personale. Il nuovo sistema di finanziamento *performance-based* è entrato a regime nel 2006 e incide sul 2% del finanziamento totale assegnato alle agenzie formative.

#### 2.2.4. Paesi Bassi

Il rapporto tra istituzioni scolastiche governo centrale è caratterizzato da un ampio grado di autonomia istituzionale. Il governo si limita a determinare le condizioni generali ed i principi guida, mentre alle scuole è riconosciuta ampia autonomia in tutti i settori del management. Il finanziamento pubblico alle scuole è concesso secondo un modello *formula-based*, entro una cornice normativa che definisce gli standard qualitativi da assicurare da parte delle strutture scolastiche e le condizioni generali per il finanziamento del sistema scolastico.

I fondi vengono erogati dal Ministero alle istituzioni scolastiche sia in forma diretta che indiretta. Il sussidio indiretto si realizza per il tramite delle amministrazioni

comunali, per finanziare l'educazione degli adulti, così come le sedi scolastiche del ciclo primario e secondario. Un'altra fonte di finanziamento è rappresentata dalle tasse versate da parte degli studenti. Gli istituti scolastici possono anche generare reddito da altre fonti, quali i contributi volontari delle famiglie, stanziamenti aggiuntivi da parte delle autorità municipali per progetti speciali, interessi sul capitale, oltre che attività su contratto e sponsorizzazioni private.

Nello specifico, il Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza riceve la quota relativa alle tasse scolastiche da alcune determinate categorie di studenti presenti nell'istruzione secondaria e dagli adulti in formazione professionale.

A ciascun bambino di età superiore ai tre anni viene associato un numero di identificazione personale (PGN) che ha inoltre validità nel sistema fiscale ed in quello della previdenza sociale (SOFI). Il codice viene utilizzato per registrare lo studente presso le strutture scolastiche. Le scuole trasmettono il PGN, insieme ad alcuni ulteriori dati sugli alunni, ad un organismo centrale per la gestione centralizzata dell'informazione (IBG).

I dati registrati dal sistema formativo centralizzato vengono utilizzati dall'Ispettorato all'Istruzione per determinare il finanziamento delle scuole, secondo un modello *formula-based*. I dati raccolti dall'IBG sono sempre più utilizzati per scopi inerenti il monitoraggio della carriera scolastica degli allievi, la loro frequenza scolastica ed i fenomeni di abbandono e di dispersione.

Sulla base del quadro legislativo introdotto nel 2006, le scuole primarie e le scuole speciali attualmente ricevono un'unica assegnazione per coprire i costi del personale, oltre allo stanziamento, anch'esso in un'unica soluzione, per i costi di esercizio. Di conseguenza i consigli direttivi scolastici, su cui è imperniata la *governance* delle istituzioni scolastiche, ricevono un'unica somma di denaro, su cui hanno totale libertà discrezionale di spesa, entro i limiti fissati dalla normativa nazionale.

Le forme di finanziamento delle scuole secondarie sono disciplinate dalla legge sull'istruzione secondaria. L'istituzione del sistema di budget per i costi del personale, introdotto nella scuola secondaria nel 1992, è stato sostituito nel 1996 da un'assegnazione in quota unica regolamentato a livello nazionale. Le scuole ricevono un budget annuale finalizzato a coprire i costi di gestione e del personale delle singole istituzioni scolastiche. Anche in questo caso le scuole, mediante i rispettivi consigli direttivi, hanno facoltà di determinare in quale misura destinare parte del finanziamento ottenuto, in rapporto alle diverse voci di spesa.

Il modello dello stanziamento in blocco conferisce alle autorità competenti una maggiore libertà nel decidere come le risorse siano spese e nel negoziare la retribuzione e le condizioni del personale docente e non docente. Tale tipo di negoziazione su salari e condizioni nel sistema dell'istruzione secondaria hanno subito nel tempo un processo di progressiva decentralizzazione.

La componente dei costi di esercizio (pulizia dei locali, materiali didattici, energia elettrica, riscaldamento, ecc.) è basato su un sistema di finanziamento dei costi di esercizio. Le scuole ricevono un importo fisso per ogni alunno, insieme ad una quota fissa per ogni scuola, calcolata su base forfettaria.

Dal 1997 la competenza per il finanziamento dei costi legati alla costruzione e mantenimento delle sedi scolastiche del ciclo primario e secondario è stata delegata alle autorità municipali ed i costi sono sostenuti con fondi comunali.

### 2.2.5. Germania

Nella Repubblica Federale di Germania la maggior parte delle istituzioni educative sono finanziate dalle autorità pubbliche, ricevendo la maggior parte dei sussidi mediante assegnazioni dirette dai bilanci pubblici locali. Alcuni gruppi di soggetti svantaggiati rientranti nel sistema educativo ricevono assistenza finanziaria da parte dello Stato finalizzata alle attività di studio, oltre che a mantenere adeguati livelli di sussistenza. La frequenza presso le scuole pubbliche è gratuita. Le modalità di finanziamento pubblico del sistema educativo sono il risultato di un processo decisionale che coinvolge il sistema politico ed amministrativo, mediante il quale le diverse forme di spesa in materia di istruzione sono ripartite tra Federazione, *Länder* e *Kommunen*. Questi ultimi, che rappresentano il livello delle amministrazioni locali, possono essere costituiti da una singola municipalità o da un raggruppamento di Comuni all'interno di un distretto, in rapporto alla dimensione quantitativa della popolazione residente.

Le decisioni in merito al finanziamento del sistema dell'*education* vengono assunte a tutti i diversi livelli, tuttavia va rilevato che oltre il 90% della spesa pubblica è sostenuta dai *Länder* e dalle amministrazioni locali.

La formazione in azienda entro il sistema duale, che viene attuata in collaborazione tra imprese ed agenzie formative, risulta sovvenzionata principalmente dalle imprese, benché a partire dal 2009, per effetto della crisi finanziaria globale, si sia ampliata la quota di spesa sostenuta dal settore pubblico. Le *Berufsschulen*, ossia le scuole che, insieme alle agenzie formative, erogano l'istruzione e la formazione professionale nel sistema duale, ricevono sussidi pubblici.

Il sistema scolastico pubblico è finanziato principalmente sulla base di una suddivisione delle competenze tra i *Länder* ed i *Kommunen*. Mentre questi ultimi sostengono le spese del personale non docente e del materiale didattico, al Ministero della Pubblica Istruzione e Affari Culturali dei diversi *Länder* spetta la remunerazione del personale docente.

Il bilancio del Land è interessato da alcune ulteriori spese, connesse ad esempio al trasporto locale degli alunni, che vengono sostenute dai Comuni e successivamente rimborsate dal livello amministrativo superiore. Il Land supporta inoltre i *Kommu-*

nen attraverso sovvenzioni una tantum, ad esempio mediante contributi ai costi di costruzione o di manutenzione delle sedi scolastiche. Nei casi in cui le scuole presentino bacini di utenza che si estendano oltre l'area locale, ad esempio le *Förderschulen* (scuole speciali) e le *Fachschulen*, il Land può assumere competenze dirette in materia di finanziamento dei costi dei materiali e del personale non docente.

Attualmente è in atto un processo di modernizzazione e sviluppo del settore della pubblica amministrazione, diretto a promuovere un uso più efficace ed efficiente delle risorse. Lo scopo del processo di riforma mira soprattutto ad eliminare la pesante regolamentazione che grava sull'utilizzo delle risorse, estendendo il grado di autonomia finanziaria delle scuole.

La possibilità da parte delle istituzioni scolastiche di giungere ad una gestione diretta ed autonoma dei fondi di bilancio assegnati è aumentato nel corso degli ultimi anni grazie a profonde modifiche intervenute nella legislazione scolastica. Nella maggior parte dei Länder, le scuole sono già nella condizione di determinare l'utilizzo delle risorse per uno o più capitoli di spesa (ad esempio i processi di apprendimento ed i sussidi didattici), nell'ambito del bilancio assegnato dall'organismo pubblico finanziatore. Alcune iniziative sono in corso, ad uno stadio preliminare, per estendere il grado di autonomia all'utilizzo delle risorse di personale assegnate.

### 2.2.6. Spagna

Nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria, le scuole pubbliche vengono costituite e finanziate dalle Comunità Autonome, che concedono sussidi anche alle scuole private mediante il sistema del cosiddetto accordo educativo (*conciertos educativos*), che stabilisce le condizioni per l'ammissione alle forme di sovvenzione.

La fonte principale di entrata per le scuole pubbliche è in tal senso costituita da stanziamenti annuali impegnati dalle Comunità Autonome. Le scuole godono di autonomia nella gestione delle risorse loro assegnate e al fine di garantire l'efficienza della gestione economica sono tenute a redarre un bilancio annuale con indicazione dettagliata delle entrate e delle spese sostenute. Il segretario o l'amministratore della scuola è responsabile della redazione del bilancio, che viene successivamente passato al vaglio del Consiglio Scolastico.

Nelle scuole pubbliche il servizio è gratuito a tutti i livelli del sistema scolastico primario e secondario. Tuttavia, in tutti i livelli delle strutture scolastiche sia pubbliche che private sovvenzionate dallo Stato, le famiglie concorrono a finanziare materiale scolastico, i libri di testo per uso personale, nonché servizi complementari di trasporto e mensa. Nello specifico, le famiglie possono contribuire a migliorare la strumentazione scolastica e l'organizzazione di attività extracurricolari mediante il pagamento di quote volontarie all'associazione dei genitori (*asociaciones de madres y padres de alumnos*).

Le amministrazioni scolastiche locali forniscono un contributo economico agli alunni che rientrino in particolari categorie socio-economiche, per servizi specifici quali la mensa scolastica, i trasporti e le diverse attività di stage presso le imprese.

Riguardo alle istituzioni scolastiche di tipo privato, si individuano due principali regimi di aiuto: di tipo generale e singolare. Le scuole che accettano il *regime generale* sono interamente finanziate con fondi pubblici e sono tenute a fornire un'istruzione gratuita. Nelle scuole con *regime singolare*, i fondi pubblici sostengono solo una parte dei costi, e pertanto le scuole possono richiedere il pagamento di tasse scolastiche agli alunni, quali entrate complementari.

Allo scopo di garantire il diritto all'istruzione, agli studenti socio-economicamente svantaggiati possono essere concesse borse di studio e assistenza economica per gli studi. A tal fine, il legislatore ha istituito un sistema generale di borse di studio e di sussidi economici a carico del bilancio dello Stato. L'assistenza viene concessa annualmente agli alunni per i servizi complementari (come collegio, scuola, pasti e trasporti) e per l'acquisto di libri di testo e materiale scolastico. Sussidi sono concessi inoltre agli alunni che partecipano a programmi di qualificazione professionale iniziale o che presentino bisogni educativi speciali.

La ripartizione dei finanziamenti statali tra le scuole varia in rapporto alle scelte compiute annualmente dalle Comunità Autonome. Pur tuttavia, è possibile rintracciare alcune variabili centrali che assumono un peso maggiore nel processo di allocazione delle risorse. In particolare si segnalano come criteri nodali da un lato il numero degli studenti iscritti e dall'altro la tipologia del corso di studi. Circa la variabile allievi, un'attenzione è riservata ai portatori di bisogni educativi speciali. Un'altra variabile è costituita dal grado del sistema di istruzione cui afferisce la struttura scolastica (primario, secondario inferiore o superiore).

### 2.2.7. California (USA)

Dal 1978 la decisione in merito all'ammontare dei finanziamenti economici da destinare ai distretti scolastici, ossia alle unità amministrative su base locale, così come alle fonti di finanziamento, è di competenza del governatore dello Stato e dall'assemblea legislativa nazionale. Ai consigli scolastici locali è riconosciuta invece ampia facoltà decisionale su come utilizzare al meglio le risorse ricevute, entro i limiti tracciati da una serie di istanze diverse. Tra queste si segnalano il Codice della California per l'Educazione, la natura dei fondi indirizzati a particolari categorie di studenti, le finalità cui rispondono programmi specifici.

Le fonti di finanziamento per il ciclo di istruzione primaria e secondaria assegnate ai distretti scolastici si articolano nel modo seguente:

- i finanziamenti assegnati dal governo federale ammontano al 13%;

- il 55% del totale proviene dal bilancio dello Stato: tasse sulle attività commerciali, le imprese e le imposte sul reddito personale, le imposte sulla vendita, nonché talune imposte speciali;
- le tasse locali sulle proprietà incidono per il 22%, un importo che si determina all'interno del bilancio dello Stato;
- le tasse locali sulle entrate coprono l'8% del totale, includendo voci quali le spese relative alle costruzioni residenziali o commerciali, contributi provenienti da famiglie, imprese e fondazioni, oltre che gli interessi sul capitale investito dai distretti scolastici locali;
- una quota minore è fornita dalla Lotteria della California, che copre l'1,5% del totale, ovvero circa 125 dollari l'anno per studente.

### Ripartizione dei finanziamenti

Il modello generale di finanziamento del sistema scolastico adottato negli Stati Uniti si basa su un'articolazione del budget in relazione agli scopi per i quali i fondi sono assegnati. All'incirca due terzi del finanziamento totale del sistema è allocato per scopi generali (*general purpose*), su cui le scuole esercitano ampia autonomia decisionale, mentre un terzo circa è destinato a scopi specifici oppure a determinate categorie di studenti (*categorical purpose*). La percentuale del totale stanziato per scopi specifici è cresciuta nel corso degli anni recenti.

La quota di finanziamento per scopi generali varia al variare degli introiti fiscali raccolti su base locale, benché una modifica alla legislazione nazionale, emanata nel 1988 e conosciuta come *Proposition 98*, fissi un importo minimale di cui ciascun distretto deve poter disporre annualmente. La seconda ampia porzione delle entrate del distretto scolastico è costituita da forme di finanziamento per scopi specifici erogati da parte del governo statale e federale. Le variabili in questo caso sono rappresentate in primo luogo da alcune categorie di studenti, *in primis* dagli studenti con disabilità, ma anche dalle caratteristiche socio-economiche proprie del distretto, nei casi di basso livello di reddito delle famiglie, o ancora da programmi specifici di *policy*, come quelli diretti a sovvenzionare il trasporto locale degli allievi ed alla riduzione del numero di studenti per classe.

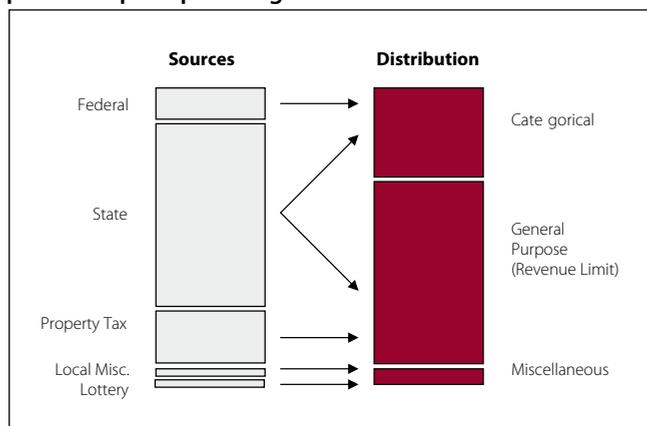
La figura sottostante (*Figura 2.1*) riporta lo schema di finanziamento applicato su base distrettuale, in rapporto alle fonti (*sources*) ed alle principali categorie di distribuzione (*distribution*).

I distretti scolastici sono responsabili della gestione delle entrate loro destinate, nel quadro di linee guida fissate a livello statale e federale. A loro volta, le *policy* definite su base distrettuale, gli accordi tra le parti sociali per il personale dipendente e le pratiche

del distretto scolastico locale concorrono a determinare l'ammontare di risorse economiche e di autonomia operativa di cui dispone ciascuna istituzione scolastica.

Il finanziamento annuale destinato ai distretti scolastici per scopi generali viene calcolato secondo un modello *formula-based*, dato dalla somma delle quote minime pro-capite assegnate a ciascuno studente moltiplicate per il coefficiente di frequenza degli studi. Il coefficiente di frequenza è dato dal totale dei giorni di frequenza diviso per il totale dei giorni del calendario scolastico, dove le assenze giustificate sono calcolate come giornate frequentate. Il limite minimo pro-capite varia su base distrettuale, essendo correlato al gettito fiscale ricavato dalle diverse imposte locali e dalla quota statale. Una variazione al rialzo delle tasse di proprietà è compensato, salvo altra determinazione da parte dell'assemblea legislativa nazionale, da una riduzione dei fondi statali (fatta eccezione per alcune fattispecie).

**Fig. 2.1 - Distribuzione del finanziamento su base distrettuale per fonti e principali categorie**



Fonte: California Department of Education

#### **La formula per il calcolo della quota annuale di finanziamento generale (general purpose)**

Il limite minimo pro-capite nell'annualità scolastica 2004-05 ammontava a 4.881 dollari per il ciclo primario, 4.927 per la secondaria inferiore e 5.869 per la secondaria superiore. Lo stato applica annualmente un coefficiente di adeguamento al costo della vita sia al limite minimo pro-capite, sia ai finanziamenti per scopi specifici. Per la parte generale, la legge specifica un *Cost-of-Living Adjustment* (COLA) annuale, legato al tasso di inflazione corrente.

## 2.3. SCHEMA RIEPILOGATIVO DELLA COMPARAZIONE TRA CASI NAZIONALI

Elementi chiave		Paesi						
		Inghilterra	Germania	Svezia	Finlandia	Paesi Bassi	Spagna	California
<b>APPROCCI A MAGGIORE DIFFUSIONE</b>								
Approcci <i>formula-based</i>								
Calcolo della quota pro-capite								
Budget diviso per scopi generali / specifici			*					
Finanziamento assegnato in blocco								
Finanziamenti privati volontari								
Finanziamenti da imprese / <i>partnership</i>								
<b>VARIABILI CHIAVE</b>								
<b>Input</b>	Numero allievi							
	Età degli allievi							
	Bisogni educ. speciali							
	Tipologie formative							
	Mezzi di trasporto							
	Utilizzo energia							
	Edifici scolastici							
	Allievi non madrelingua							
<b>Throughout</b>	<i>Facilities</i> per gli utenti							
	<i>Turn-over</i> degli allievi							
	Numero di neoinsegnanti							
<b>Output</b>	Successo scol. pregresso							
	Performance della scuola							
	<i>Gifted pupils</i>							
	Gruppi a basso rend. scol.							
<b>LIVELLO FONTI DI FINANZIAMENTO</b>								
Federale								
Nazionale / Regionale (Com. autonome)								
Locale								

\* Attualmente in fase sperimentale



### 3. Modelli di reclutamento degli insegnanti

#### 3.1. ANALISI DELLO SCENARIO INTERNAZIONALE

Nel paragrafo che segue, seguendo l'impostazione già adottata precedentemente, si introducono alcuni elementi che emergono trasversalmente dall'analisi dei diversi scenari nazionali, definendo in tal modo alcuni fattori costanti propri dei sistemi esaminati.

##### 3.1.1. Modelli di reclutamento e attori principali del processo di selezione

L'analisi comparata tra i casi esaminati a livello internazionale entro il quadro OCSE fa emergere una serie di elementi comuni in merito ai modelli di reclutamento degli insegnanti. Il primo elemento che percorre trasversalmente la sequenza dei diversi casi presi in esame è costituito dall'*impostazione decentralizzata* cui rispondono in massima parte i processi di selezione. Ciò significa che, fatta eccezione per lo scenario francese, che tradizionalmente si connota per un particolare peso riconosciuto ai processi di selezione governati su base statale, la totalità degli ulteriori casi è caratterizzata dalla preferenza accordata allo sviluppo di sistemi decentralizzati. Da un rapido *screening* dei quadri nazionali e federali esaminati, si ricava che il fulcro attorno al quale ruotano prevalentemente i sistemi di reclutamento è rappresentato dalle amministrazioni scolastiche locali, articolate per la maggior parte su una dimensione regionale o, in parte, distrettuale. A tale proposito si possono ricordare i casi dell'Inghilterra, dove la competenza sul reclutamento del corpo docente è attribuita ai 152 enti scolastici locali (*local education authorities*), o della Spagna, in cui le comunità autonome regionali (*comunidades autónomas*) godono di piena autonomia nella sfera dell'istruzione, fatto salvo il requisito di coerenza con le indicazioni derivanti dal quadro legislativo nazionale. Oltre ai casi citati, possono essere menzionati i Länder tedeschi, entità che esercitano piena autonomia all'interno dell'impianto federale. A tale elenco vanno aggiunti la Svizzera, dove il sistema dell'istruzione è articolato su base cantonale (eccettuata la formazione professionale di competenza federale), e gli Stati Uniti, in cui il reclutamento avviene da parte dei distretti scolastici locali (*local school districts*). Per ultimo, si colloca all'interno della categoria dei modelli decentralizzati anche il sistema di selezione adottato in Corea, basato su una rete di sedici dipartimenti dell'Istruzione, parte dei quali metropolitani e parte ad estensione provinciale. Accanto alle amministrazioni di livello intermedio, che generalmente presiedono al reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria, si collocano so-

vente le amministrazioni comunali che gestiscono in proprio la selezione del corpo docente della scuola primaria, come avviene nel contesto svizzero.

Il processo di decentramento delle funzioni di reclutamento raggiunge il suo culmine qualora ad essere investito di competenze specifiche sia l'organismo direttivo delle singole scuole. Un caso emblematico è offerto dall'Inghilterra, dove il consiglio direttivo dell'istituzione scolastica (*governing body*) assolve a molte delle funzioni datoriali, inclusa la determinazione del numero e della composizione del corpo docente, oltre che alle pratiche di sospensione e di licenziamento del personale, con la possibilità di trasferirne le funzioni in capo al dirigente di istituto. Secondo quanto disposto dal dettato legislativo nazionale, si contempla l'eventualità che presidi, a ciò delegati formalmente dal *governing body*, gestiscano direttamente i processi decisionali riguardanti le nomine dei docenti e di istruire la fase iniziale delle pratiche di licenziamento. Ai dirigenti scolastici è attribuita in proposito ampia autonomia rispetto ai consigli direttivi delle scuole, che in genere si riservano una funzione di indirizzo e di valutazione dei risultati dell'attività didattica e formativa.

Un ulteriore elemento comune riscontrabile nei casi esaminati è rappresentato dall'adozione di un *modello competitivo di reclutamento*, in risposta alla determinazione di un *fabbisogno definito di posti vacanti*, effettuato per lo più a cadenza annuale. In forme diverse, la maggior parte dei casi osservati rientra in tale categoria, fatta eccezione per la Francia e la Spagna, dove il superamento del concorso di Stato dà diritto all'accesso ad una graduatoria di merito da cui le amministrazioni scolastiche locali attingono di volta in volta per la copertura delle *vacancy*. Negli ulteriori casi, fatta eccezione per la Renania Settentrionale-Vestfalia, le graduatorie compilate al termine della prova selettiva non acquisiscono un valore che si protragga nel tempo, ma vengono azzerate al concludersi delle operazioni di nomina. Ciò significa che quanti non accettano la nomina e la sede della docenza sono tenuti a rinunciare alla cattedra. È questo il caso dell'Inghilterra, degli Stati Uniti, della Corea e della Svizzera. Nei Paesi di area anglosassone inoltre, dato che la selezione avviene prevalentemente a livello di singola istituzione scolastica, la decisione circa l'accettazione della cattedra offerta dal preside o dagli *assessor* distrettuali deve avvenire entro un breve lasso di tempo e non è reversibile. In proposito va segnalato che per la copertura di posti vacanti di natura limitata, generalmente di durata annuale, in tutte le realtà osservate, alle amministrazioni locali o alle singole istituzioni scolastiche è riconosciuta la facoltà di stipulare contratti di diritto privato con personale temporaneo. Ad esempio in Spagna esiste la possibilità di acquisire la docenza nel settore pubblico mediante un impiego come dipendente pubblico a tempo determinato, di norma per la durata di un'annualità scolastica. Differentemente da quanto si è fin qui osservato, gli insegnanti del settore

privato, in tutti i casi esaminati, accedono all'impiego mediante un contratto di lavoro di diritto privato, siglato con il titolare dell'istituto scolastico interessato.

Un caso a parte è rappresentato dalla Renania Settentrionale-Vestfalia, dove sul finire degli anni Novanta si è dato avvio ad una nuova procedura per il reclutamento degli insegnanti, particolarmente in linea con il potenziamento dei processi di accresciuta autonomia riconosciuta alle scuole. L'elemento centrale che sottende il nuovo impianto è costituito dal concetto di *profilo di scuola*. A partire dal 1997 un nuovo dispositivo legislativo ha dato facoltà a ciascuna struttura scolastica di individuare e definire il proprio specifico profilo. Sulla base di elementi peculiari che appartenevano già all'impostazione curricolare dell'istituto o che risultavano derivanti dall'introduzione di un nuovo impianto disciplinare, ciascuna scuola ha sviluppato un proprio profilo, in relazione con il territorio di appartenenza. Una conseguenza diretta del processo di definizione dei nuovi profili da parte delle scuole è stata la facoltà loro accordata di reclutare in forma diretta nuovi insegnanti che si potessero adattare quanto più possibile al profilo dell'istituto e che ne sostenessero la progressiva implementazione.

Circa la presenza di *prerequisiti generali*, di natura universale, che vengano richiesti ai candidati in fase di accoglimento delle richieste di ammissione al processo di reclutamento, si segnala come l'abilitazione costituisca un elemento imprescindibile, rappresentando un fattore di sbarramento nella totalità dei contesti esaminati ad eccezione della Francia, dove costituisce l'esito del processo di selezione. Se il certificato di abilitazione all'insegnamento va inteso per lo più come un prerequisito di natura giuridica, attestante il conseguimento di un livello minimo di professionalità, tale da consentire l'accesso alla fase di reclutamento, nel panorama internazionale si individuano ulteriori prerequisiti maggiormente legati al possesso di specifiche *skill* o aree di competenza. È il caso in primo luogo delle *skill* connesse alle nuove tecnologie di informazione e comunicazione (ICT), la cui padronanza certificata viene richiesta in Francia, Inghilterra e Canton Ticino, dove vengono fatte rientrare nel novero delle competenze professionali dell'insegnante, enucleate nel dettaglio sotto forma di standard di risultati di apprendimento, oltre che negli Stati Uniti ed in Corea. Nel contesto francese è stato inoltre introdotto recentemente il prerequisito riguardante la conoscenza di una lingua straniera a livello intermedio, anche in questo caso con il vincolo della certificazione presso gli organismi che presiedono alla formazione terziaria degli insegnanti (IUFM).

### 3.1.2. Fasi e metodiche impiegate nel processo di selezione

Ad una successiva analisi comparata è possibile individuare, a livello tendenziale, le fasi principali in cui viene scandito il processo di selezione. Al riguardo, va opera-

ta preliminarmente una distinzione tra le prove di reclutamento curate dalle singole istituzioni scolastiche (o dalle amministrazioni scolastiche locali per conto delle scuole) ed i concorsi indetti su base nazionale o regionale. Di seguito si illustrano gli elementi maggiormente caratterizzanti entrambe le tipologie.

### La selezione effettuata dalle istituzioni scolastiche

Rispetto alla prima opzione, il caso emblematico è rappresentato dall'Inghilterra. Qui il processo di selezione ha inizio con l'iscrizione dei candidati agli elenchi predisposti dalle *local authorities*. La prima fase di selezione, una sorta di pre-ammissione, avviene sulle domande pervenute alle autorità locali. Nel caso il candidato disponga di un buon punteggio ottenuto nel percorso di formazione iniziale e possa vantare esperienze di successo nella pratica concreta di insegnamento svolta entro il contesto formativo, riceve un invito ad un colloquio di lavoro (*interview*).

Le *interview* si articolano in due tipi distinti. Nel primo caso i colloqui sono curati dal personale dell'autorità locale ed assumono la forma di una *pool interview*, ossia di un colloquio di fronte ad un *panel* di funzionari dell'amministrazione scolastica locale. Il gruppo di intervistatori è costituito da funzionari pubblici, esperti e rappresentanti dei dirigenti scolastici. Nel caso il candidato superi il colloquio, il suo nome viene incluso in un elenco che viene diramato entro la rete delle scuole del distretto e pertanto può ricevere un secondo invito per un colloquio, da tenersi direttamente all'interno di una specifica struttura scolastica (*school interview*).

Il secondo tipo di colloqui è svolto a cura delle istituzioni scolastiche, quando il consiglio direttivo abbia incaricato il preside di coprire un posto specifico dovuto ad una *vacancy*. In tal caso la prova ha generalmente la durata di un'intera giornata ed è finalizzata a valutare in quale misura il candidato sia idoneo a ricoprire il posto vacante, non solo sulla base della sua preparazione teorica, ma delle sue capacità pratiche di interagire con gli allievi, con gli insegnanti, e di inserirsi adeguatamente nell'ambiente culturale e sociale caratterizzante la scuola (*ethos*). Il colloquio prende avvio generalmente con un discorso introduttivo, di carattere informale, tenuto al gruppo di candidati da parte di un membro esperto del corpo insegnante, cui segue di norma una visita della struttura. A questa prima fase informale segue il colloquio, della durata di 40-50 minuti, coordinato dal preside con il concorso almeno di un membro del consiglio direttivo ed un insegnante della disciplina associata al posto vacante. L'obiettivo dell'*interview* è quello di accertare i motivi per i quali il candidato intenda intraprendere l'attività di docente, il suo livello di conoscenza della disciplina e le qualità di ordine pedagogico e didattico, oltre che alla sua capacità di collaborare con il corpo insegnante e alla sua condivisione dei modelli e metodi che sovrinten-

dono all'organizzazione della scuola. È assai comune che, come parte del processo di selezione, al candidato venga chiesto di tenere una lezione. In tal caso il soggetto è avvertito in precedenza sulla durata e sul contenuto della prova, che di norma non eccede i trenta minuti. Dopo che tutti i candidati hanno affrontato la fase di colloquio, il gruppo di esaminatori si riunisce per deliberare sull'esito delle prove. I candidati che si siano distinti sotto il profilo delle conoscenze e abilità dimostrate sono convocati davanti al panel di esperti per un'offerta di lavoro. Ciascun candidato ha facoltà di accettare o meno la proposta formulata dal preside, anche successivamente alla concessione di una giornata di riflessione, e in caso affermativo l'iter prevede in primo luogo l'accettazione verbale e quindi mediante la firma del contratto. Gli ulteriori aspiranti al posto vacante possono chiedere un *feedback* sull'esito della propria prova, utile in vista di successivi colloqui.

Negli Stati Uniti, dove vige un sistema analogo che fa capo alle amministrazioni distrettuali, i distretti scolastici attualmente hanno dimostrato un crescente interesse per programmi alternativi di reclutamento. Tali programmi sono spesso gestiti da organismi indipendenti contrattualizzati dal distretto scolastico per effettuare colloqui, selezionare e reclutare i candidati per conto di specifiche istituzioni scolastiche. In questo caso, l'ufficio del personale entro il distretto scolastico si occupa esclusivamente della fase di approvazione finale delle candidature e determina l'assegnazione dei candidati alle specifiche istituzioni scolastiche.

Anche sotto tale prospettiva un caso a parte è costituito dalla Renania Settentrionale-Vestfalia. Qui i candidati fanno richiesta per una o più posizioni vacanti inviando le loro domande sia alle scuole prescelte che all'amministrazione statale. Quest'ultima stila una graduatoria dei richiedenti, in base ai risultati ottenuti nel percorso di formazione iniziale, ed invia l'elenco completo dei candidati, ordinati secondo il ranking, alla scuola che ne abbia fatto richiesta. Tale fase potrebbe essere denominata di pre-selezione o di pre-ammissione. La scuola può quindi invitare i candidati per un colloquio, seguendo l'ordine definito dalla graduatoria. In tal caso, il comitato di selezione proprio dell'istituzione scolastica, che vede al proprio interno il dirigente scolastico, alcuni rappresentanti del corpo insegnante, dei genitori, ed a volte anche degli studenti, si incontra successivamente con i candidati invitati. Al termine dei colloqui il comitato di selezione stila una propria graduatoria basata sui risultati delle consultazioni ed offre il posto vacante al primo classificato, o al successivo in caso di rinuncia.

### **La selezione effettuata in forma concorsuale**

Il processo di selezione, quando non si tenga presso le singole istituzioni scolastiche, assume più tradizionalmente i caratteri della forma concorsuale. In tale pro-

spettiva, uno degli esempi paradigmatici tra gli scenari osservati è rappresentato dal sistema spagnolo. L'intero processo è curato dal personale delle comunità autonome regionali del settore scolastico. La prima fase consiste in una prova strutturata in due parti: la prima volta a testare le specifiche conoscenze richieste dal bando, mentre la seconda è finalizzata a valutare le capacità pedagogiche ed il possesso della conoscenza delle metodologie di insegnamento e consiste nella presentazione di un'esemplificazione di programmazione didattica e nell'esposizione orale di un'unità didattica. La seconda fase risponde invece allo scopo di valutare la formazione accademica ed in particolar modo l'esperienza didattica pregressa del candidato, maturata nell'esperienza professionale nel settore della scuola pubblica. I candidati che abbiano superato tutte le prove della prima fase possono accedere allo stadio successivo della selezione. Il numero di candidati selezionati al termine della seconda fase non può eccedere il numero di posti messi a concorso. A tale scopo vengono costruite le graduatorie ufficiali, sulla base delle quali si procede alla copertura dei posti messi a concorso. Una volta selezionati, i candidati devono realizzare un periodo di pratica di docenza, che in caso di esito positivo conduce all'assunzione in ruolo.

Ad un livello intermedio tra i due modelli che si è andati descrivendo si colloca il caso della Svizzera, dove la forma concorsuale è connotata da un ampio ricorso alla valutazione dell'esperienza pratica acquisita e del grado di *performance* in situazione. Nel Canton Ticino, la procedura di selezione risulta essere particolarmente approfondita e comprende sia l'analisi della documentazione riguardante il candidato, sia l'analisi del suo *portfolio*, ossia delle esperienze di studio ed eventualmente di lavoro raccolte all'interno di un unico documento che consente la tracciabilità delle competenze personali e professionali acquisite nel corso del tempo. Inoltre la selezione si articola in una serie di colloqui orali, cui si aggiunge la realizzazione di una lezione in aula, nel corso della quale il candidato deve dare prova delle proprie capacità sotto il profilo didattico e disciplinare.

### 3.1.3. Periodo di inserimento in prova

Nella massima parte dei casi osservati i sistemi di reclutamento contemplano l'obbligatorietà di un periodo di inserimento in prova. A tale riguardo l'esempio maggiormente strutturato è di certo quello inglese. La riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 ha introdotto un periodo di prova denominato *induction*, da effettuarsi da parte di tutti i *newly qualified teachers*, ossia gli insegnanti di nuova qualifica.

La fase di inserimento, della durata di un anno, prevede che i nuovi insegnanti vengano sottoposti ad un periodo di osservazione e che possano godere di specifiche misure quali l'offerta di un accompagnamento prolungato e di sostegno nello stadio

di primo accesso alla professione. L'assolvimento del periodo di *induction* risponde allo scopo di condurre gli allievi ad un livello di professionalità misurata su precisi standard nazionali di riferimento, chiamati *core standards*.

Nel corso del periodo di prova un ruolo cruciale è svolto dai dirigenti scolastici, i quali sono tenuti ad assicurare le condizioni per la realizzazione del periodo di formazione in servizio. I nuovi insegnanti sono assistiti da un tutor che ha la responsabilità di monitorare, accompagnare e valutare il loro l'operato. I docenti in prova che non superino positivamente il periodo obbligatorio di primo inserimento non sono dichiarati idonei ad essere impiegati come insegnanti nelle scuole pubbliche. Similmente, nel Canton Ticino, il primo anno di servizio presso l'amministrazione pubblica è considerato di prova, ivi compresa l'attività di insegnamento presso le scuole pubbliche cantonali e comunali.

Al momento non è ancora stato sviluppato un modello comune che possa fungere da riferimento per le diverse istituzioni scolastiche, che pertanto operano prevalentemente in condizione di autonomia, elaborando misure ad hoc il cui effetto rimane circoscritto alla singola struttura scolastica, o in alternativa ad una rete di istituti tra loro collegati. Anche in Spagna è prevista una fase di inserimento dei nuovi insegnanti, che risulta essere parte del processo di selezione e viene monitorata da docenti esperti.

## 3.2. DESCRIZIONE SINTETICA DI UN SET DI CASI NAZIONALI

### 3.2.1. Inghilterra

In Inghilterra gli insegnanti sono inquadrati come dipendenti pubblici (*public employees*), alla stessa stregua ad esempio dei dipendenti nel settore della sanità pubblica. In questo senso differiscono dalla categoria contigua ma distinta dei dipendenti statali (*civil servants*), in cui rientrano i dipendenti dei ministeri, esclusa la difesa, oltre all'amministrazione pubblica, nelle sue diverse articolazioni a livello locale. La figura dell'insegnante non gode di un impiego garantito per ciascun livello della vita professionale, ma deve di volta in volta sostenere una serie di prove per avanzare tra i diversi e molteplici tipi di inquadramento professionale. Le assunzioni possono essere disposte sia in forma permanente (*open-ended*), sia sulla base di un contratto a tempo determinato.

A fornire il fondamento giuridico per il contratto del personale insegnante inglese sono gli articoli 35 e 36 della legge del 2002 sul sistema dell'istruzione (*Education Act*, 2002). In essi sono contenute le disposizioni riguardanti l'esercizio delle funzioni dei

docenti delle scuole finanziate con fondi pubblici: condotta e disciplina, idoneità, vertenze, nomina, sospensione e licenziamento. Il corpo delle diverse regolamentazioni, aggiornato al 2009 è contenuto nelle *School Staffing Regulations*, entrate in vigore il 2 novembre del medesimo anno (*UK Government, 2009*).

La regolamentazione trova differente applicazione in relazione ai diversi tipi di scuole. Le autorità amministrative locali (*local authority*) rappresentano il datore di lavoro degli insegnanti nelle scuole pubbliche e nelle *voluntary controlled schools*, per lo più di impostazione religiosa, mentre il consiglio direttivo della scuola (*governing body*) risulta assolvere la medesima funzione in alcune altre fattispecie di scuole (*aided schools* e *foundation schools*). In tutti i casi, il consiglio direttivo dell'istituzione scolastica assolve a molte delle funzioni datoriali, inclusa la determinazione del numero e della composizione del corpo docente, oltre che alle pratiche di sospensione e di licenziamento del personale, oppure può trasferirne le funzioni al dirigente di istituto. Secondo quanto disposto dall'*Education Act*, si dà facoltà ai presidi di gestire i processi decisionali riguardanti le nomine dei docenti e di istruire la fase iniziale delle pratiche di licenziamento, con ampia autonomia rispetto ai consigli direttivi delle scuole che in genere assolvono una funzione di indirizzo e di valutazione dei risultati dell'attività didattica e formativa. In sostanza le funzioni concernenti le assunzioni e l'interruzione della collaborazione professionale da parte del corpo docente vengono delegate al dirigente scolastico, eccetto nei casi in cui vi siano ragioni perché il *governing body* della scuola intenda mantenere questa prerogativa.

Il testo di legge definisce differenti procedure di nomina, in relazione alla categoria giuridica cui appartiene la scuola. In tutti i tipi di scuole è il consiglio direttivo a decidere se occupare una cattedra vacante e in tal senso è tenuto a redigere una descrizione particolareggiata del profilo richiesto e deve inviarne comunicazione all'amministrazione locale. La notizia della cattedra vacante deve essere adeguatamente pubblicizzata, salvo il caso in cui si intenda coprire la *vacancy* attingendo a personale già assunto presso la scuola, oppure nell'ipotesi che si accetti di assumere un insegnante nominato dall'autorità locale.

Prendendo in considerazione il processo di selezione di nuovo personale, va specificato che presso alcuni tipi di scuola (*community schools* e *controlled schools*), l'autorità locale ha il diritto di partecipare alla fase di selezione e di fornirvi supporto, mentre per altri generi di scuola, per lo più connotate in termini religiosi, (*foundation schools* e *voluntary aided schools*), la facoltà di partecipazione alle selezioni è limitata ai casi in cui vi sia stato un preventivo accordo con il *consiglio direttivo*, o in alternativa sia stata siglata un'intesa con il Ministero. Qualora il preside della scuola non sia stato delegato a operare la selezione del nuovo personale, gli è comunque riconosciuto il diritto di partecipare e di essere coinvolto nelle pratiche di selezione.

Alla fase di selezione degli insegnanti che dovranno ricoprire i posti vacanti segue quella di nomina del personale individuato. Anche in questo caso si assiste ad una differenziazione nelle procedure in rapporto al genere di scuola interessata. Nel caso di un primo tipo di istituti (*community schools* e *controlled schools*) l'autorità locale è tenuta a nominare la persona selezionata dal consiglio direttivo, a meno che non si riscontri che il candidato non risponda ai requisiti giuridici previsti. Qualora la selezione sia avvenuta presso una scuola classificata secondo una diversa categoria giuridica (*foundation schools* e *voluntary aided schools*), è il *governing body* stesso, nella sua qualità di datore di lavoro, ad essere responsabile della nomina dei soggetti ritenuti adeguati. Per tutti i casi fin qui considerati l'insegnante selezionato, per poter essere assunto, deve in linea di principio risultare in possesso del *qualified teacher status* (QTS), che si ottiene al termine della formazione iniziale degli insegnanti, quando il candidato abbia dato prova di soddisfare gli standard corrispondenti alla qualificazione. Tuttavia si danno alcuni casi in presenza dei quali vigono alcune eccezioni alla regola generale. Ciò vale in primo luogo per gli insegnanti parzialmente formati che operano nei territori d'oltremare (*overseas trained teachers*), cui è concesso di lavorare in qualità di insegnanti non qualificati per un periodo massimo di quattro anni. Inoltre una forma di deroga alla regola è prevista anche per i docenti che siano impegnati in percorsi di formazione iniziale centrati sulla diretta attività di insegnamento (*employment-based routes into teaching*).

In aggiunta a quanto osservato in precedenza in termini di requisiti per l'assunzione, va specificato che i candidati devono dimostrare di possedere un'idoneità fisica e mentale all'insegnamento. Inoltre la legge sulla salvaguardia dei gruppi vulnerabili (*Safeguarding Vulnerable Groups Act*), introdotta nel 2006 e che dispone restrizioni e controlli per tutto il personale che sul territorio nazionale lavora con bambini, giovani e adulti vulnerabili, detta una serie di requisiti che devono vedersi assolti. Infine, a tutti gli insegnanti che svolgano la professione presso le scuole pubbliche (*maintained schools*) si richiede l'iscrizione presso il Consiglio generale degli insegnanti (*General Teaching Council*), dopo esserne risultati idonei alle condizioni di adesione.

Una serie di accordi separati in merito alle condizioni di servizio caratterizzano anche gli insegnanti che operano presso i *sixth form colleges*. Questi ultimi sono caratterizzati da un'offerta educativa che va dall'istruzione secondaria ai corsi della formazione professionale (*vocational courses*), rivolti a studenti di età compresa tra i 16 ed i 19 anni. In precedenza erano retti sulla base delle *School Regulations*, ossia della legislazione in vigore per il sistema dell'istruzione pubblica inglese, ma dal 1992 sono entrati a far parte del settore della *further education*, sulla base del *Further and Higher Education Act*. Successivamente, nel novembre del 2009 in forza di un nuovo ordinamento (*Skills, Children and Learning Act*) si è introdotta una nuova fattispecie legale

per i *sixth form colleges*. Nonostante mantengano diverse caratteristiche in comune con i *college* che offrono corsi di *further education*, è salvaguardata tuttavia un'identità distinta sotto il profilo giuridico.

La riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 introduce l'obbligatorietà di un periodo di inserimento in prova denominato *induction*, da parte di tutti i *newly qualified teachers*, ossia gli insegnanti di nuova qualifica (*Teaching and Higher Education Act*, 1998). La fase di inserimento, della durata di un anno, prevede che i nuovi insegnanti vengano sottoposti ad un periodo di osservazione, e che possano godere di specifiche misure quali l'offerta di un accompagnamento prolungato e di sostegno nello stadio di primo accesso alla professione. L'implementazione del periodo di prova nell'attività professionale prende avvio nel maggio del 1999, quando a tutti gli insegnanti in formazione da poco entrati in possesso del QTS viene richiesto di portare a termine un periodo di tre trimestri (*terms*), equivalenti ad un'annualità. L'assolvimento del periodo di *induction* risponde allo scopo di condurre gli allievi ad un livello di professionalità misurata su precisi standard nazionali di riferimento. Più recentemente nuovi standard, riformulati dalla TDA e che vanno sotto il termine di *core standards*, rappresentando la parte basilare degli attuali standard professionali dell'insegnante introdotti nel 2007, fungono da referenziali per il completamento del periodo di inserimento dei docenti nella scuola. Alla stessa stregua degli standard di riferimento per il QTS, i *core standards*, che ne rappresentano una componente, seguono un'articolazione in attitudini professionali, conoscenze e sapere professionale, oltre che in capacità professionali. La loro funzione, come nel caso degli standard QTS, è quella di fornire un referenziale in termini di competenze per misurare l'effettiva padronanza delle attività professionali (TDA, 2007a; TDA, 2007b; DCSF 2008).

Il periodo di prova combina un programma individualizzato di accompagnamento, che fornisce opportunità di approfondimento delle conoscenze, capacità e livelli di raggiungimento in relazione agli standard per l'ottenimento del QTS, con una valutazione sistematica del grado di *performance* via via ottenuto dai neodocenti. Le diverse e tra loro integrate attività di supporto tengono conto dei punti di forza e delle aree di sviluppo, così come definiti nel profilo di ingresso nella carriera e di successivo sviluppo (*Career Entry and Development Profile*), che accompagna ciascun nuovo insegnante dal termine della formazione iniziale sino al primo impiego, tenendo traccia del patrimonio di competenze acquisite e del loro livello di raggiungimento. Il CEDP fornisce un *framework* rispetto al quale individuare le acquisizioni, gli obiettivi e le dinamiche dei bisogni di sviluppo professionale.

Nel corso del periodo di *induction* un ruolo cruciale è svolto dai dirigenti scolastici, i quali sono tenuti ad assicurare che l'orario di insegnamento dei *newly qualified*

*teachers* non ecceda il 90% di quello degli altri docenti della scuola. I docenti in prova che non superino positivamente il periodo obbligatorio di primo inserimento non sono dichiarati idonei ad essere impiegati come insegnanti nelle scuole pubbliche. I nuovi insegnanti sono assistiti da un tutor che ha la responsabilità di monitorare, accompagnare e valutare l'operato di un docente da poco nominato. In linea di principio tale figura deve essere un membro del personale docente che possieda il tempo, le competenze, la preparazione e l'autorevolezza per esercitare il proprio ruolo efficacemente, incluso il fatto di tenere un comportamento rigoroso e di formulare giudizi chiari e imparziali sui progressi verso l'assolvimento dei *core standards*.

### Le fasi del processo di selezione

Il processo di selezione ha inizio con l'iscrizione dei candidati agli elenchi predisposti dalle *local authorities*, che spesso istituiscono banche dati on-line in cui gli aspiranti docenti possono inserire la propria richiesta di registrazione (*application*) corredata dei propri dati e del curriculum contenente le esperienze di tirocinio fino ad allora maturate.

La prima fase di selezione, una sorta di preselezione, avviene sulle domande pervenute alle autorità locali. Nel caso il candidato disponga di un buon punteggio ottenuto nel percorso di formazione iniziale e possa vantare esperienze di successo nella pratica concreta di insegnamento svolta entro il contesto formativo, componente quest'ultima di particolare rilievo nel mondo anglosassone, riceve un invito ad un colloquio di lavoro (*interview*). Le *interview* si articolano in due tipi distinti. Nel primo caso i colloqui sono curati dal personale dell'autorità locale ed assumono la forma di una *pool interview*, ossia di un colloquio di fronte ad un panel di funzionari dell'amministrazione scolastica locale. Tali occasioni di pubblicizzazione dei candidati si svolgono prevalentemente nel periodo primaverile, su base distrettuale, anche all'interno di un *teaching recruitment fair*, ossia una giornata dedicata ad una tornata di colloqui su invito a cura dei *local authorities recruiters*. In tal caso i colloqui si tengono negli uffici dell'autorità locale o in una scuola. Il gruppo di intervistatori è costituito da funzionari pubblici, esperti e rappresentanti dei dirigenti scolastici. Nel caso il candidato superi il colloquio, il suo nome viene incluso in un elenco che viene fatto circolare tra le scuole del distretto e pertanto può ricevere un secondo invito per un colloquio da tenersi direttamente all'interno di una specifica scuola.

Il secondo tipo di colloqui è svolto a cura delle singole istituzioni scolastiche, quando il consiglio direttivo abbia incaricato il preside di coprire un posto specifico dovuto ad una *vacancy*. In tal caso la prova ha generalmente la durata di un'intera giornata scolastica ed è finalizzata a valutare quanto il candidato sia idoneo a rico-

prire il posto vacante, non solo sulla base della sua preparazione teorica, ma delle sue capacità pratiche di interagire con gli allievi, con gli insegnanti, e di inserirsi nell'ambiente della particolare scuola. Un colloquio presso la scuola (*school interview*) prende avvio generalmente con un dialogo informale tenuto al gruppo di candidati da parte di un membro esperto del corpo insegnante, cui segue di solito una visita della struttura ad opera di un gruppo di studenti, per saggiare le capacità interpersonali del candidato. A questa prima fase informale segue il colloquio, tenuto dal preside con il concorso di un membro del consiglio direttivo ed un insegnante della disciplina associata al posto vacante, della durata di 40-50 minuti. L'obiettivo è quello di accertare i motivi per i quali il candidato intenda intraprendere l'attività di docente, il suo livello di conoscenza della materia e di capacità pedagogiche, oltre che alla sua adeguatezza a collaborare con il corpo insegnante e alla sua condivisione dei modelli e metodi che sovrintendono all'organizzazione della scuola. È assai comune che al candidato venga chiesto di tenere una lezione, come parte del processo di selezione. In tal caso il soggetto è avvertito in precedenza sulla durata e contenuto della prova, che di norma non eccede i 30 minuti.

Dopo che tutti i candidati hanno tenuto il colloquio, il gruppo di esaminatori si riunisce per deliberare sull'esito delle prove. I candidati che abbiano dato migliore prova di sé sono convocati davanti al panel di esperti per un'offerta di lavoro. Ciascun candidato ha facoltà di accettare o meno, anche con la concessione di un giorno di riflessione, prima attraverso un'accettazione verbale e quindi mediante la firma del contratto in forma scritta. Gli ulteriori aspiranti al posto vacante possono chiedere un *feedback* sull'esito della propria prova, utile in vista di successivi colloqui.

### **3.2.2. Germania (Land della Renania Settentrionale - Vestfalia)**

In Germania la fase di reclutamento degli insegnanti riveste un ruolo particolarmente cruciale dato che i docenti della scuola sono in quadrati in qualità di dipendenti pubblici. Una volta che l'amministrazione abbia qualificato un insegnante al termine della selezione mediante concorso pubblico, l'assegnazione di una cattedra è condizionata solamente dalla posizione in graduatoria del candidato, risultando quindi pressoché certa, in funzione del periodo temporale necessario per raggiungere i vertici della graduatoria.

Dopo aver ricevuto la nomina di ruolo, gli insegnanti, indipendentemente dal possesso di conoscenze e competenze particolarmente elevate, non possono che accedere nel sistema con una probabilità estremamente bassa di venirne estromessi per motivi legati ad un livello di preparazione non coerente con le effettive necessità espresse dalle istituzioni scolastiche. Pertanto, ci si potrebbe attendere che la proce-

dura di selezione, per risultare particolarmente accurata e garantire un buon livello di *accountability* del sistema educativo, vedesse anche le scuole partecipare al reclutamento degli insegnanti ed alla successiva fase di nomina in ruolo.

Fino al passato recente, alle singole scuole tedesche non era riconosciuta l'autorità di partecipare al processo di reclutamento degli insegnanti. Tuttavia, a partire dal 1997, alcuni Länder hanno modificato il processo di selezione (ad esempio Essen, Bassa Sassonia, Renania Settentrionale-Vestfalia). In particolare le istituzioni scolastiche presenti entro i confini della Renania Settentrionale-Vestfalia si sono viste coinvolte al massimo grado nel processo di trasformazione iniziative di reclutamento. Per comprendere in modo adeguato il nuovo sistema, risulta opportuno descrivere innanzitutto quello tradizionale, ad oggi valido nella maggior parte degli altri Länder. La legislazione federale tedesca tradizionalmente ha sempre inquadrato rigidamente gli ambiti relativi al sistema scolastico ed alla professione docente all'interno dell'amministrazione scolastica statale di impianto centralizzato. Il centro del sistema è quindi rappresentato non dallo Stato federale, che detiene poche competenze nel campo dell'istruzione, ma dai Ministeri dell'Istruzione e dalle amministrazioni dei sedici Länder (Stati) in cui in Germania è articolata la struttura politico-amministrativa. All'interno del sistema centrale, un rapporto gerarchico vige tra il Ministero dell'Istruzione (*Schulministerium*) di un Land, i suoi distretti amministrativi (*Regierungsbezirke*) con i rispettivi dipartimenti scolastici (*Schulabteilungen*) e la rete delle scuole locali. Entro tale sistema si colloca la sfera riguardante il dispositivo di reclutamento degli insegnanti, che conferisce tradizionalmente il potere decisionale allo Stato, mentre il livello locale risulta di fatto collocato ai margini del processo di selezione.

Se consideriamo la procedura in vigore sino al 1997 nella Renania Settentrionale-Vestfalia e tuttora valida nella gran parte dei Länder tedeschi, il reclutamento degli insegnanti si svolge a cadenza semestrale. Tradizionalmente, i candidati insegnanti presentano domanda per una posizione alle amministrazioni scolastiche a livello statale, vale a dire ad una o più delle amministrazioni regionali (*Bezirksregierungen*), presso uno o più Länder, esprimendo una serie di preferenze geografiche. Le scuole richiedenti nuovi insegnanti, a causa di posti vacanti o dell'aumento del volume delle iscrizioni degli studenti, per gestire le vacancies si basano sui dati forniti dall'amministrazione statale. L'amministrazione dispone di due opzioni per la copertura di un posto vacante. Da un lato può individuare un insegnante già assunto, in sovrannumero rispetto alle necessità della scuola di appartenenza, favorendone il trasferimento presso un'istituzione scolastica geograficamente contigua, senza dover sostenere costi aggiuntivi. In alternativa, le strutture amministrative devono reperire un candidato in possesso dell'abilitazione conferita al termine del percorso di formazione iniziale ed

alla ricerca di una cattedra. In questo secondo caso, l'amministrazione classifica tutti i candidati in base ai risultati del percorso di formazione terziaria, alle aree disciplinari di competenza e alle caratteristiche personali. Sulla base di tali graduatorie, l'amministrazione assegna i candidati insegnanti alle scuole che ne abbiano fatto richiesta. Se il richiedente accetta l'assegnazione acquisisce la cattedra, mentre in caso rifiuti la nomina l'amministrazione dello Stato nomina il candidato successivo posizionato nella graduatoria ed esclude il rinunciataro da successive procedure di assunzione per un periodo massimo di due anni.

Il modello di selezione centralizzato, gestito mediante graduatorie per area disciplinare, non riconosce alcun ruolo delle istituzioni scolastiche locali all'interno del processo, ivi compresi i dirigenti di istituto che si vedono assegnare i nuovi nominati direttamente dall'autorità amministrativa statale e non dispongono in merito di alcun potere di accettazione o di rifiuto. Tale situazione si scontra con le specificità che caratterizzano le scuole tedesche, ciascuna delle quali si connota per l'accentuazione posta su alcune discipline e metodologie di insegnamento, spesso in conformità con le peculiarità proprie del contesto locale e del tessuto socio-culturale ed imprenditoriale. In linea di principio risulterebbe pertanto opportuno che gli insegnanti di nuova nomina possedessero competenze non solo standardizzate a livello di Stato, ma coerenti con i fabbisogni particolari espressi dalle singole istituzioni scolastiche.

Numerose criticità possono generarsi qualora i neoassunti non possiedano fin da subito le competenze per insegnare la specifica combinazione di contenuti disciplinari richiesti dalla scuola. Cionondimeno, la ragione che sta alla base del modello di reclutamento centralizzato consiste nel garantire che le istituzioni scolastiche presenti in tutti i Länder possano fruire di insegnanti altrettanto qualificati, che siano in grado di fornire pari opportunità educative a ciascuno studente.

In conformità con una serie di tendenze che vanno da tempo dispiegandosi all'interno dell'area dei Paesi OCSE, le amministrazioni scolastiche tedesche sul finire degli anni Novanta hanno dato avvio ad un cambiamento nel processo di reclutamento degli insegnanti. Un tale *trend* si è reso possibile agendo su una serie di elementi differenziati: rafforzando il ruolo delle singole scuole, introducendo un grado crescente di autonomia entro il sistema scolastico ed inoltre favorendo le competenze nel campo del *management* delle organizzazioni scolastiche. In particolare si è inteso dare un particolare impulso allo sviluppo di specifici *profili di scuola*, che distinguono ciascuna istituzione scolastica e la rendono un *unicum* rispetto alle altre. Il processo di decentramento e di autonomizzazione ha investito negli anni recenti sfere distinte, quali, ad esempio, la crescente responsabilità accordata alle scuole relativamente alla gestione dei finanziamenti, lo sviluppo di profili curriculari peculiari, le forme ed i dispositivi di valutazione interna, oltre al reclutamento del personale.

Nel Land della Renania Settentrionale–Vestfalia si è dato avvio ad una nuova procedura per il reclutamento degli insegnanti, particolarmente in linea con il potenziamento dei processi di accresciuta autonomia riconosciuta alle scuole. L'elemento centrale che sottende il nuovo impianto è costituito dal concetto di *profilo di scuola*. A partire dal 1997 un nuovo dispositivo legislativo ha dato facoltà a ciascuna struttura scolastica di individuare e definire il proprio specifico profilo. Sulla base di elementi peculiari che appartenevano già all'impostazione curricolare dell'istituto o che risultavano derivanti dall'introduzione di un nuovo impianto disciplinare, ciascuna scuola ha sviluppato un proprio profilo, in relazione con il territorio di appartenenza. A titolo di esempio si possono citare alcuni casi, dall'insegnamento bilingue, ai programmi speciali per gli scambi di studenti con scuole partner di altri paesi europei, a particolari curvature dei curricoli per potenziare la didattica delle scienze in forma integrata, sino all'introduzione di nuovi modelli didattici di educazione interculturale. Il processo di costruzione di un profilo, quanto più esclusivo, delle singole scuole rispondeva allo scopo di rafforzare l'autonomia e l'identità della sede scolastica, così da incrementare il campo di scelte possibili da parte delle famiglie. Tale prospettiva tendeva ad introdurre nel sistema scolastico un elemento di differenziazione che risultava assente in passato. Una conseguenza diretta del processo di definizione dei nuovi profili da parte delle scuole è stata la facoltà loro accordata di reclutare nuovi insegnanti che si potessero adattare quanto più possibile al profilo dell'istituto e che ne sostenessero la progressiva implementazione. Se in passato quindi la centralità era riservata ai contenuti disciplinari, standardizzati dall'autorità scolastica locale, dal finire degli anni Novanta il fulcro va spostandosi progressivamente sullo specifico patrimonio di competenze degli insegnanti.

Prendendo in considerazione il concreto processo di selezione, così come rinnovato dal nuovo modello di reclutamento introdotto nel 1997, una scuola alla ricerca di un nuovo insegnante è tenuta a pubblicizzare la posizione vacante ed al contempo la specifica combinazione di competenze richieste, coerenti con il profilo della scuola. Ad esempio, l'insegnamento delle scienze in forma integrata richiede insegnanti che vantino una padronanza estesa su più materie, così come una didattica interculturale esige una costellazione di competenze specifiche. Inoltre, la struttura data alle attività didattiche, ad esempio qualora si preveda un superamento del gruppo classe ed un'aggregazione per gruppi di interesse, di per sé richiede una serie di competenze supplementari. Anche la presenza di qualifiche aggiuntive rispetto a quella originaria del docente, acquisite nella formazione formale, può costituire un titolo di preferenza.

Secondo la logica introdotta dal nuovo sistema, l'amministrazione dello Stato mantiene il controllo ultimo sul processo di pubblicizzazione delle posizioni vacanti, anche mediante lo sviluppo di banche dati on-line. I candidati fanno richiesta per una

o più posizioni inviando le loro domande sia alle scuole da loro prescelte che all'amministrazione statale. Anche in questo caso, come già osservato per il precedente modello centralizzato, l'amministrazione statale stila una graduatoria dei richiedenti, in base ai risultati ottenuti nel percorso di formazione iniziale, ed invia l'elenco completo dei candidati, ordinati secondo il *ranking*, alla scuola che ne abbia fatto richiesta. Tale fase potrebbe essere denominata di pre-selezione o di pre-ammissione.

La scuola può quindi invitare i candidati per un colloquio, seguendo l'ordine definito dalla graduatoria. In tal caso, il comitato di selezione proprio dell'istituzione scolastica, che vede al proprio interno il dirigente scolastico, alcuni rappresentanti del corpo insegnante, dei genitori, ed a volte anche degli studenti, si incontra successivamente con i candidati invitati. Al termine dei colloqui il comitato di selezione stila una propria graduatoria basata sui risultati delle consultazioni ed offre il posto vacante al primo classificato, o al successivo in caso di rinuncia. A differenza di quanto avviene applicando il dispositivo tradizionale, i candidati che rifiutano una posizione non sono esclusi dal presentare ulteriori domande di assunzione. Va sottolineato che i dirigenti scolastici, al momento della stipula dei nuovi contratti, sono tenuti ad applicare il contratto collettivo degli insegnanti, senza margini di discrezionalità (come avviene ad esempio nel caso dell'Inghilterra e degli Stati Uniti).

Dal 1997, il quadro regolamentare ha subito una serie di modifiche a più riprese. Nella fase iniziale di attuazione alle scuole era concesso di coprire sino al 10% delle *vacancy* sulla base della nuova procedura. Cinque anni più tardi, tuttavia, si è stabilito che tutti i posti vacanti sarebbero stati ricompresi nel nuovo sistema di gestione del reclutamento. Tuttavia, la tradizionale procedura basata sulle graduatorie statali è ancora in vigore ed è utilizzata nei casi in cui una posizione non possa essere coperta ricorrendo alla procedura di selezione. Tale circostanza può verificarsi in diversi tipi di scuole che presentino un minore grado di attrattività per il corpo docente (ad esempio le *Hauptschule* che equivalgono alle nostre scuole medie inferiori ed al primo biennio delle scuole superiori) o in contesti geografici o sociali in cui le candidature da parte degli aspiranti insegnanti siano minori rispetto ai fabbisogni espressi dal sistema scolastico locale. Pertanto, tra i risultati involontari derivanti dall'applicazione della nuova strategia di reclutamento decentralizzato potrebbe rientrare una tendenza alla contrazione del numero di insegnanti di qualità presso le scuole che esercitino su di loro un minore livello di attrattività. Ciò potrebbe determinare un conseguente aumento delle disparità nella qualità delle risorse umane tra le scuole, con un freno alla funzione socio-integrativa e coesiva esercitata dal sistema scolastico.

### 3.2.3. Francia

La selezione ed il reclutamento degli insegnanti francesi avviene per fasi progressive. Inizialmente gli aspiranti alla carriera di docente presso le scuole di primo e di secondo grado sono tenuti a superare un concorso nazionale di reclutamento (*concours de recrutement*) che consente di ottenere un certificato di idoneità per i diversi ordini, gradi e settori del sistema scolastico francese.

I vincitori del concorso vengono nominati insegnanti tirocinanti (*professeurs stagiaires*) per la durata di un anno, nel corso del quale la loro formazione può essere condotta attraverso forme diverse: azioni formative presso le università, tutoraggio ed altre forme di accompagnamento. Al termine dell'annualità svolta in qualità di insegnante in tirocinio, i docenti, se valutati positivamente, ottengono la nomina in ruolo. I concorsi di reclutamento, organizzati sulla base di programmi nazionali, rispondono allo scopo di garantire un buon livello di preparazione nelle discipline che il candidato intende insegnare, oltre che l'effettiva disposizione all'esercizio della professione. Nel corso delle diverse prove, una particolare attenzione è posta a valutare la padronanza della lingua francese, oltre che il livello qualitativo dell'espressione sia orale che scritta dei candidati. L'ampia articolazione del sistema francese dell'istruzione, in particolare nella scuola secondaria superiore, trova una corrispondenza nella varietà delle tipologie di concorsi, il superamento di ciascuno dei quali dà diritto ad un certificato di idoneità. Nella tabella seguente viene offerto uno schema generale dei diversi titoli conseguibili mediante il concorso di accesso alla carriera di insegnante (*Tabella 3.1*). La nomina ad insegnante *certifié* avviene sulla base di una valutazione compiuta sul livello di attitudine professionale dimostrato dal candidato e costituisce il risultato di tre distinti fattori: la valutazione dell'organismo formativo (IUFM), l'opinione del dirigente scolastico presso il quale si è svolta la formazione pratica ed infine il parere di un ispettore del Ministero.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Gli IUFM si caratterizzano per l'offerta di percorsi formativi differenziati rivolti sia al futuro personale insegnante delle *écoles*, dei *collèges* e dei *lycées*, sia alle ulteriori figure presenti nel sistema francese dell'istruzione primaria e secondaria, quali i *documentalistes* ed i *conseillers principaux d'éducation*. Gli IUFM offrono una preparazione orientata all'intera gamma dei settori di insegnamento in cui si struttura il sistema di istruzione, fatta eccezione per il terziario: generale, tecnologico, professionale e speciale. Istituiti tra il 1990 ed il 1991, gli IUFM hanno assorbito le funzioni assolute precedentemente sia dalle *écoles normales*, promosse dalla legge Giuzot nel lontano 1833, finalizzate alla formazione dei maestri elementari (*instituteurs*) e soggette a ricorrenti modifiche, sia gli *Instituts Préparatoires à l'Enseignement du Second Degré* (IPES), introdotti nel 1957 per far fronte alla crescente domanda di insegnanti nel periodo postbellico.

**Tab. 3.1 - Titoli conseguibili mediante i concours de recrutement**

Titolo rilasciato	Ordini e gradi del sistema interessati
<i>Concours externe de recrutement de professeur des écoles (CRPE)</i>	Insegnamento presso la scuola primaria
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES)</i>	Insegnamento presso la scuola secondaria di secondo grado ( <i>écoles élémentaires</i> )
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive du second degré (CAPEPS)</i>	Insegnamento dell'educazione fisica presso la scuola di secondo grado ( <i>collèges e lycées</i> )
<i>Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnel (CAPLP)</i>	Insegnamento presso i licei professionali
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technologique lycée (CAPET)</i>	Insegnamento presso i licei tecnologici
<i>Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privé du second degré sous contrat (CAFEP)</i>	Insegnamento a contratto presso la scuola superiore di secondo grado

Oltre che mediante le prove di selezione ora richiamate, che conducono alla qualifica di *professeur certifié*, il sistema francese prevede un ulteriore canale di accesso alla professione, *l'agrégation*, ovvero un concorso pubblico annuale altamente selettivo per un numero prefissato e limitato di cattedre, quasi esclusivamente nella scuola secondaria di secondo grado. L'ammissione all'*agrégation* richiede una serie di requisiti specifici, tra i quali il possesso di un diploma di laurea almeno quadriennale, conseguibile presso le Scuole Normali Superiori, alcuni particolari atenei, oltre che mediante il sistema di insegnamento a distanza (CNED). In questo caso il titolo rilasciato, *professeur agrégé*, gode di un maggior riconoscimento rispetto a quello di *professeur certifié*, ottenuto mediante il CAPES e consente di svolgere attività di insegnamento nei licei ed inoltre anche a livello universitario. In genere la preparazione all'esame di *agrégation* ha una durata di un anno ed è destinata prevalentemente ai neolaureati che non abbiano già fatto ingresso nel sistema dell'istruzione come insegnanti. Pur tuttavia una quota di posti è riservata ai *professeurs certifiés*. Attraverso questo canale privilegiato, il sistema francese beneficia con regolarità dell'immissione di risorse professionali particolarmente pregiate, per la gran parte in uscita dai circuiti formativi dell'istruzione accademica maggiormente accreditata a livello nazionale ed internazionale.

Oltre che mediante le prove di selezione ora richiamate, che conducono alla qualifica di *professeur certifié*, il sistema francese prevede un ulteriore canale di accesso alla professione, *l'agrégation*, ovvero un concorso pubblico annuale altamente selettivo per un numero prefissato e limitato di cattedre, quasi esclusivamente nella scuola secondaria di secondo grado. L'ammissione all'*agrégation* richiede una serie di re-

quisiti specifici, tra i quali il possesso di un diploma di laurea almeno quadriennale, conseguibile presso le Scuole Normali Superiori, alcuni particolari atenei, oltre che mediante il sistema di insegnamento a distanza (CNED). In questo caso il titolo rilasciato, *professeur agrégé*, gode di un maggior riconoscimento rispetto a quello di *professeur certifié*, ottenuto mediante il CAPES e consente di svolgere attività di insegnamento nei licei ed inoltre anche a livello universitario. In genere la preparazione all'esame di *agrégation* ha una durata di un anno ed è destinata prevalentemente ai neolaureati che non abbiano già fatto ingresso nel sistema dell'istruzione come insegnanti. Pur tuttavia una quota di posti è riservata ai *professeurs certifiés*. Attraverso questo canale privilegiato, il sistema francese beneficia con regolarità dell'immissione di risorse professionali particolarmente pregiate, per la gran parte in uscita dai circuiti formativi dell'istruzione accademica maggiormente accreditata a livello nazionale ed internazionale.

In seguito alla riforma dei concorsi di reclutamento degli insegnanti della scuola di primo e di secondo grado, in vigore a partire dall'anno scolastico 2010-2011, il principale requisito di accesso è rappresentato dal possesso di una formazione superiore quinquennale, consistente in un diploma di laurea triennale seguito da una laurea specialistica biennale (*Master degree*). In passato gli studenti che intendessero partecipare al *concours de recrutement*, il cui requisito di ammissione si limitava ad un diploma di laurea triennale, non erano tenuti a frequentare il corso annuale predisposto presso gli IUFM, ma potevano optare per una preparazione curata attraverso il sistema nazionale di formazione a distanza (CNED), oppure potevano presentarsi come candidati esterni, dopo aver seguito i corsi promossi da centri di formazione privati (*centre de formation pédagogique privé*). A coloro che si presentavano in qualità di privatisti si richiedeva di predisporre un dossier contenente il proprio profilo e la descrizione della preparazione seguita, oltre che di affrontare un pre-test strutturato in forma scritta ed articolato su quesiti a risposte chiuse.

Le modalità d'organizzazione dei concorsi di reclutamento sono disposte secondo il decreto del 28 dicembre 2009 e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 6 gennaio 2010 (Ministère de l'éducation nationale, 2009). Il concorso è suddiviso in due fasi, una prima prova di *ammissibilità* ed una seconda prova di *ammissione*. Per i candidati esterni, ossia per coloro che non hanno frequentato i corsi presso l'IUFM, sono previste due prove scritte ed altrettanti esami orali, mentre i candidati interni sono sottoposti ad una prova scritta (prova di ammissibilità) e ad una prova orale (prova di ammissione).

L'esame di ammissibilità, organizzato per disciplina di insegnamento, consiste in una prova scritta su un soggetto disciplinare, a partire da alcuni documenti e mate-

riali messi a disposizione dalla commissione. Coloro che abbiano superato l'esame di ammissibilità, che costituisce quindi una sorta di selezione sulla base di uno standard qualitativo minimo, sono ammessi all'esame di ammissione. Quest'ultimo consiste in una prova scritta di argomento disciplinare ed in una prova orale che può realizzarsi nella forma di un'interrogazione, oppure di commento di un testo, o dell'esecuzione di una lezione.

Ad esempio il concorso per l'ottenimento del CAPES, a partire dalla sessione 2011, regolato sulla base di un programma definito a livello nazionale e analiticamente descritto per ciascuna disciplina, per i candidati esterni prevede le fasi seguenti. Le due prove di ammissibilità si articolano da un lato in una composizione o in una dissertazione, dall'altro in una prova di pratica o di tecnica, o in alternativa in una seconda composizione; nel caso degli insegnanti di lingua straniera, in un commento ad un testo ed in una traduzione. Le prove di ammissione, riservate a coloro che abbiano superato la fase precedente, consistono da un lato in una lezione o una sequenza didattica riguardante i programmi dei *collèges* e dei licei. Dall'altro lato si concretizza in una prova su dossier, consistente in una prima parte riguardante la realizzazione di un progetto o di uno studio di dossier proposto da una commissione, o in alternativa una prova di esercizi e di spiegazione, ed in una seconda parte di interrogazione sulla competenza *Agire da funzionario dello Stato e in modo etico e responsabile*. La partecipazione alle prove del concorso presuppone inoltre due ulteriori requisiti. Il primo riguarda il possesso delle competenze informatiche certificate dall'attestato di *Informatica e Internet al livello 2 Insegnante (C2I)*, rilasciato durante il corso biennale di laurea specialistica. Il secondo requisito attiene alla padronanza di una lingua straniera, attestato da un Certificato di competenza linguistica rilasciato anch'esso nell'ambito dell'istruzione universitaria di secondo livello (*Ministère de l'éducation nationale*, 2010).

### 3.2.4. Spagna

La pianificazione e gestione dei posti di lavoro nel settore dell'istruzione compete alle singole Comunità Autonome regionali (*comunidades autónomas*), per il tramite dei dipartimenti dell'istruzione (*Consejerías/Departamentos de Educación*). Ciononostante, sono presenti due organismi operanti a livello nazionale per lo sviluppo delle politiche educative. Da un lato la Conferenza dell'educazione (*Conferencia Sectorial de Educación*), costituita dal ministro omonimo e dai delegati di ciascuna Comunità Autonoma, che costituisce l'organo di coordinamento delle politiche educative delle varie amministrazioni autonome. Dall'altro si segnala l'Ufficio di Settore (*Mesa Sectorial*), che rappresenta il personale docente del settore pubblico.

L'accesso ad un posto di lavoro nel settore dell'istruzione pubblica si realizza mediante un concorso specifico per ciascun corpo di personale docente al quale si intenda accedere.

Ciononostante esiste la possibilità di acquisire la docenza nel settore pubblico mediante un impiego come dipendente pubblico a tempo determinato, di norma per la durata di un'annualità scolastica. Gli insegnanti del settore privato accedono invece all'impiego mediante un contratto di lavoro di diritto privato, siglato con il titolare dell'istituto scolastico interessato. La legge quadro sull'istruzione varata nel 2006 classifica gli insegnanti del sistema di istruzione pubblica in una serie di corpi distinti:

- *corpo dei maestri*, che svolge la funzione docente presso la scuola dell'infanzia e la scuola elementare (*educacion primaria*);
- *corpo dei catedraticos dell'istruzione secondaria e degli insegnanti dell'istruzione secondaria*, che svolge la propria funzione didattica nell'educazione secondaria obbligatoria (ESO), nell'istruzione secondaria post obbligatoria (*Bachillerato*), nella formazione professionale e nell'educazione speciale (*enseñanzas de régimen especial*);
- *corpo degli insegnanti tecnici della formazione professionale*, che operano nel settore della formazione professionale ed eccezionalmente nell'educazione secondaria obbligatoria.

La legge quadro del 2006 ed il *Real Decreto 276/2007* del 2007, che stabilisce l'ordinamento per l'accesso ai diversi corpi di insegnamento nel settore pubblico, così come le procedure per l'acquisizione delle qualificazioni nelle nuove specializzazioni disciplinari, fissano gli elementi fondamentali che configurano il sistema di accesso alla professione insegnante in Spagna. Tutte le procedure di selezione vengono promosse, in forma pubblica, dalle singole Comunità Autonome (*Real Decreto 276/2007*). Per potervi accedere vigono una serie di requisiti generali ed un complesso di titoli specifici, che si riferiscono al completamento della formazione primaria degli insegnanti, in uno dei suoi esiti previsti. Nel caso dell'accesso al corpo degli insegnanti della formazione secondaria, così come dei docenti tecnici della formazione professionale e di altre fattispecie minori, il Governo, dopo aver consultato le Comunità Autonome, determina l'equivalenza di ulteriori titoli rispetto a quelli previsti per legge. Nel caso dei professori tecnici della formazione professionale può richiedere ad esempio una particolare esperienza in determinati campi e settori economici.

Nel corso del periodo di implementazione della legge organica del 2006, l'accesso ai diversi corpi di insegnamento nel servizio pubblico era basata su un processo di selezione di carattere transitorio, che è rimasto in vigore sino al 2011, quando sono

entrate pienamente a regime le disposizioni contenute nel *Real Decreto* 48/2010 (*Real Decreto* 48/2010) che restringono l'accesso alla professione docente nell'istruzione ai soggetti in possesso di laurea specialistica. Fino a quella data il procedimento di selezione ha mantenuto alcuni caratteri specifici del vecchio ordinamento. La prima fase (*fase de oposición*) consiste in una prova strutturata in due parti: la prima volta a testare le specifiche conoscenze richieste dal bando, mentre la seconda è finalizzata a valutare le capacità pedagogiche ed il possesso della conoscenza delle metodologie di insegnamento, consistente nella presentazione di una programmazione didattica e nell'esposizione orale di un'unità didattica. La seconda fase (*fase de concurso*) ha lo scopo di valutare la formazione accademica ed in particolar modo l'esperienza didattica pregressa, maturata in istituti scolastici pubblici del medesimo ordine e grado.

I candidati che abbiano superato tutte le prove della prima fase possono accedere allo stadio successivo della selezione. Il numero di candidati selezionati al termine della seconda fase non può eccedere il numero di posti messi a concorso. A tale scopo vengono costruite le graduatorie ufficiali, sulla base delle quali si procede alla copertura dei posti messi a concorso. Una volta selezionati, i candidati devono realizzare un periodo di pratica di docenza. Va sottolineato che la fase di inserimento dei nuovi insegnanti, che risulta essere parte del processo di selezione, viene monitorata da docenti esperti. Nondimeno, una quota di insegnanti può essere assunta con contratto a tempo determinato per ricoprire cattedre lasciate vacanti. Nella maggioranza dei casi tali soggetti risultano essere candidati che hanno superato le due fasi consecutive del processo di selezione ma non hanno ottenuto un punteggio che consenta loro l'assunzione in ruolo.

In casi eccezionali le istituzioni scolastiche possono assumere insegnanti con contratto privato e a tempo determinato, in funzione delle necessità, per determinate materie o moduli. Si tratta di insegnanti che operano prevalentemente nella formazione professionale pubblica, i quali non necessariamente devono essere provvisti delle qualificazioni normalmente richieste e che di norma provengono dal mondo del lavoro e delle professioni.

Infine, per accedere al corpo dei *catedráticos* della scuola secondaria, è necessario che i candidati appartengano al corpo dei professori di scuola secondaria, siano in possesso di una laurea magistrale e possano contare su un'anzianità di servizio di almeno otto anni entro il corpo di provenienza, oltre ad aver superato il processo di selezione. Nel caso dei *catedráticos* non è prevista una fase di pratica ma solo una singola prova competitiva, nel corso della quale si valutano i risultati ottenuti nello sviluppo scientifico e professionale, la partecipazione a progetti educativi, oltre che la valutazione della *performance* professionale.

Il processo di selezione del personale docente delle scuole private finanziate con contributi pubblici (*centros concertados*) ha carattere pubblico e risponde ai criteri di

selezione stabiliti da un accordo tra il consiglio direttivo (*Consejo Escolar*), il dirigente scolastico ed il titolare della scuola. Il personale docente è classificato secondo le categorie seguenti:

- *profesor* per l'educazione primaria e per i primi due anni dell'istruzione secondaria obbligatoria;
- *profesor titular, profesor adjunto, agregado, auxiliar*, per gli insegnanti degli ultimi due anni dell'istruzione secondaria obbligatoria, del *Bachillerato* e della formazione professionale.

I criteri di selezione sono definiti nella *Ley Orgánica Reguladora del Derecho de Educación* del 1985 (*Ley Orgánica 8/1985*). Nelle scuole private non finanziate pubblicamente la selezione è attuata dal titolare della scuola e inquadrata su una base contrattuale che segue la classificazione dello statuto dei lavoratori, con quattro categorie di personale docente: *profesor adjunto, ayudante o auxiliar e instructor* (*Real Decreto Legislativo 1/1995*). Il personale di nuova nomina nelle scuole private, salvo accordo contrario, è soggetto ad un periodo di prova di tre o quattro mesi.

### 3.2.5. Canton Ticino (Svizzera)

Alla procedura di reclutamento degli insegnanti, che si svolge da parte dei Comuni o del Cantone o, secondo il genere di scuola, di tipo primario e secondario inferiore oppure secondario superiore, possono accedere coloro che abbiano già conseguito l'abilitazione. I concorsi per i docenti comunali sono in ogni caso coordinati dalle autorità cantonali. La procedura di selezione risulta essere particolarmente approfondita e comprende sia l'analisi della documentazione riguardante il candidato, sia l'analisi del suo *portfolio*, ossia delle esperienze di studio ed eventualmente di lavoro raccolte all'interno di un unico documento che consente la tracciabilità delle competenze personali e professionali acquisite nel corso del tempo. Inoltre è prevista la realizzazione di una serie di colloqui orali e, di norma, di una lezione da tenersi presso la scuola, nel corso della quale il candidato deve dare prova delle proprie capacità sotto il profilo didattico e disciplinare. I criteri di giudizio che rivestono maggiore peso nell'economia dell'attività di selezione sono da un lato il livello delle qualificazioni che gli aspiranti possono vantare, dall'altro le capacità effettive espresse nel corso delle diverse prove.

Dal punto di vista procedurale, il sistema si basa su una *selezione competitiva per un numero predefinito di cattedre vacanti*. I candidati che siano stati inseriti nei primi posti della graduatoria ricevono un preavviso di assunzione, in risposta al quale possono optare per l'assenso a tempo pieno o parziale, oppure, in caso, la rinuncia. Per i docenti delle scuole comunali il preavviso di assunzione è effettuato dalla Com-

missione scolastica sulla base di una graduatoria allestita dall'ispettore scolastico; per i docenti delle scuole cantonali dai Collegi dei direttori, sulla base di una graduatoria allestita dal Dipartimento competente.

La nomina nelle scuole cantonali e comunali rappresenta l'atto amministrativo con cui il dipendente viene assunto a tempo indeterminato e assegnato ad una funzione specifica. In alternativa il candidato può essere assunto mediante il conferimento di un incarico, ossia di assunzione a tempo determinato, di norma della durata di un anno scolastico, quando il concorso lo preveda o quando il grado di occupazione sia inferiore al 50% dell'orario di lavoro. Al docente cantonale già nominato può essere concesso di ridurre il grado di occupazione a meno della metà dell'orario completo, conservando lo statuto di nomina nella corrispondente misura ridotta, ritenuto che può essergli chiesto per ogni nuovo anno scolastico di optare tra la ripresa a metà tempo oppure la rinuncia alla nomina. Per i docenti incaricati annualmente, si prevede che si possa prescindere dalla procedura di concorso per rinnovare l'incarico ai dipendenti che hanno dato buona prova e che confermano la loro disponibilità entro un termine assegnato.

È opportuno rilevare che l'assunzione di docenti da parte di istituzioni educative, in particolare gli organismi operanti nel settore della formazione professionale, sino a qualche anno or sono poteva essere effettuata anche sulla base di un livello elevato di esperienza professionale maturato esternamente al sistema di formazione iniziale degli insegnanti. In alcuni Cantoni della Confederazione tale tipo di reclutamento all'inizio degli anni Duemila poteva raggiungere addirittura il 30% delle assunzioni. Nel corso degli anni recenti tale pratica è venuta progressivamente meno a livello federale, data la crescente attenzione per gli aspetti non unicamente tecnici ma di natura socio pedagogica legati alla pratica dei docenti. Sotto tale profilo va segnalato il fatto che il Canton Ticino già dalla fine degli anni Novanta aveva regolamentato l'accesso alla professione dell'insegnamento nella formazione professionale, introducendo la frequenza obbligatoria a corsi di formazione per tutti coloro che intendessero dedicarsi all'attività didattica, per quanto forniti di un elevato livello di esperienza professionale acquisita direttamente nell'ambito di lavoro.

L'abilitazione all'insegnamento costituisce il principale requisito per accedere ai concorsi pubblici che consentono di intraprendere la carriera di insegnante presso le scuole cantonali e comunali. Rappresenta il riconoscimento da parte dell'autorità cantonale o federale della capacità a esercitare la professione di docente nelle scuole pubbliche del Cantone. Il Dipartimento della SUPSI che integra l'Alta scuola pedagogica (ASP) ha il compito di conferire l'abilitazione all'insegnamento da parte del Consiglio di Stato, qualora lo studente abbia concluso positivamente i corsi di istruzione

terziaria, resi di recente obbligatori. L'abilitazione all'insegnamento vale, di regola, per il grado o l'ordine di scuola per il quale è stata conseguita (*Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino*, 1990).

Il titolo che dà accesso all'insegnamento in ambito elementare è una laurea triennale (*Bachelor*) che fa conseguire l'abilitazione mediante il conseguimento del Diploma di docente di scuola elementare. Per l'insegnamento al livello secondario I, ossia per il sistema delle scuole medie inferiori, è necessaria una laurea magistrale (*Master of Arts SUPSI in Secondary Education*). I crediti ETCS minimi per ottenere l'abilitazione sono 94 per una materia e 104 per due materie. Infine per insegnare nelle scuole medie superiori (livello secondario II) è necessario possedere una formazione di livello universitario (*Master* o *Laurea*) riconosciuta per l'insegnamento, completata da una formazione pedagogica. In Ticino la formazione pedagogica è organizzata dal DFA della SUPSI di Locarno. La formazione è consecutiva all'istruzione universitaria e i crediti ETCS per ottenere l'abilitazione sono 60. Al termine della formazione si consegue il Diploma per l'insegnamento per le scuole di maturità.

Nella formazione professionale l'abilitazione all'insegnamento di materie professionali specifiche presuppone un diploma corrispondente di formazione professionale superiore o di una scuola universitaria, oltre ad una formazione pedagogico-professionale di 1.800 ore di studio in caso di attività principale (12 moduli e conseguimento del diploma per docenti a titolo principale di scuole professionali e scuole specializzate superiori) o 300 ore di studio in caso di attività accessoria (2 moduli e conseguimento del Certificato per responsabili della formazione operanti nelle scuole professionali a titolo accessorio).

Il soggetto datoriale del personale insegnante pubblico è rappresentato dal Cantone (Dipartimento dell'Educazione, della cultura e dello Sport), nel caso delle scuole secondarie di secondo grado, o dal Comune, per la scuola primaria e secondaria di primo grado. In Ticino il conferimento della nomina e dell'incarico è di competenza del Consiglio di Stato per i docenti delle scuole cantonali, mentre è del Municipio per i docenti delle scuole comunali. Di conseguenza, la determinazione dei livelli salariali e le condizioni di lavoro sono fissate differentemente dai due tipi di amministrazione. La tipologia di contratto di norma è definita dai Cantoni e risulta quindi omogenea sull'intero territorio cantonale.

Le istituzioni scolastiche private hanno facoltà di assumere personale mediante contratto di diritto privato. Anche in questo caso tuttavia attualmente i candidati devono poter disporre di un titolo di istruzione di tipo terziario (*Bachelor* o *Master*), così come i loro colleghi che prestano la propria attività professionale presso la rete delle scuole pubbliche.

Le pratiche di inserimento dei nuovi insegnanti variano fortemente sia nel raffronto tra i diversi Cantoni svizzeri, sia in alcuni casi, al loro interno. Nella maggior parte dei Cantoni non è stata definita in forma sistematica e strutturata la fase di ingresso nella professione docente. Nelle realtà cantonali dove è stata sviluppata una forma di inserimento mediante misure integrate di formazione e di attività professionale, di norma il loro coordinamento è condiviso dall'autorità ispettiva del sistema scolastico cantonale, i dirigenti scolastici e gli organismi di formazione degli insegnanti. Nei Cantoni in cui non si è ancora giunti a definire un approccio comune e sistematico per l'accompagnamento iniziale alla professione, generalmente la responsabilità sul periodo di primo inserimento ricade sugli istituti scolastici, che autonomamente sviluppano programmi in tal senso. In tutti i casi il tipo di programma dipende in misura elevata dal tipo di settore educativo (istruzione generale o formazione professionale) e dal grado di competenza e di interesse dimostrato dal corpo docente di maggiore esperienza presso le scuole. In alcuni casi l'insegnante di nuova nomina viene affiancato da un mentore, che non necessariamente deve aver seguito una formazione specifica per assolvere la funzione.

Di recente alcuni Cantoni hanno adottato programmi maggiormente formalizzati e strutturati che includono una componente di formazione in ingresso, cui si aggiunge un programma di supporto e di accompagnamento da parte di figure tutoriali o consulenziali. Nel Canton Ticino, il primo anno di servizio presso l'amministrazione pubblica è considerato di prova, ivi compresa l'attività di insegnamento presso le scuole pubbliche cantonali e comunali. Al momento non è ancora stato sviluppato un modello comune che possa fungere da riferimento per le diverse istituzioni scolastiche, che operano prevalentemente in condizione di autonomia, elaborando misure *ad hoc* il cui effetto rimane circoscritto alla singola struttura scolastica, o in alternativa ad una rete di istituti tra loro collegati. Nel caso il periodo di prova annuale non risulti soddisfacente, l'autorità di nomina è autorizzata a comunicare la disdetta all'interessato, nel caso degli insegnanti di norma al termine dell'annualità scolastica, motivando le ragioni della propria valutazione negativa. Nei casi dubbi, l'autorità di nomina ha la facoltà di prolungare il periodo di prova sino a un massimo di due anni.

### 3.2.6. Stati Uniti

Negli Stati Uniti, il reclutamento, l'assunzione e la nomina degli insegnanti della scuola pubblica è posta sotto la competenza dei distretti scolastici locali (*local school districts*). In tutta la compagine federale gli insegnanti vengono reclutati mediante una molteplicità di procedure e di modalità. A livello federale il dettato della legge

*No Child Left Behind* ha posto particolare enfasi sulla necessità di reclutare gli insegnanti che possiedono uno status di docenti qualificati (*qualified teachers*) ottenuto sulla base della rispondenza a precisi standard esplicitati all'interno dell'ordinamento giuridico. Tale processo di adeguamento al quadro legislativo federale sta avvenendo via via che le amministrazioni statali vanno recependo le disposizioni nazionali.

Nelle scuole pubbliche l'ufficializzazione e la conseguente pubblicizzazione dei posti vacanti sono curate prevalentemente a livello distrettuale, benché alle istituzioni scolastiche sia riconosciuta ampia facoltà di promuovere per proprio conto le fasi di pubblicizzazione e di successiva copertura delle posizioni vacanti. Il solo ruolo che lo Stato svolge nel processo di reclutamento e di assunzione degli insegnanti consiste nel determinare se i candidati abbiano ottenuto una valida licenza di insegnamento.

Le istituzioni scolastiche ed i distretti reclutano in genere gli insegnanti provenienti dai cicli di formazione iniziale dei docenti, sia quelli proposti in ambito universitario, sia in alternativa i programmi di insegnamento successivi all'ottenimento del diploma di scuola secondaria superiore. Nel caso di grandi distretti, in particolare urbani e suburbani, i funzionari dell'amministrazione scolastica sono soliti recarsi periodicamente presso i college o i campus universitari presenti nell'area per reclutare i futuri insegnanti. Tuttavia, la maggior parte dei piccoli distretti non dispone delle risorse economiche per svolgere tale tipo di reclutamento.

Negli Stati Uniti, così come in larga parte dei paesi OCSE, nel decennio appena trascorso si è assistito ad un acutizzarsi del problema legato alla scarsità degli insegnanti ed alla difficoltà strutturale di garantire un efficace ricambio tra la popolazione in uscita ed in entrata nel mondo della scuola con funzioni connesse alla didattica. Stati quali il Connecticut, Minnesota, New York, Pennsylvania e Wisconsin hanno prodotto storicamente un numero di insegnanti estremamente più elevato di quello che sono soliti impiegare. Per contro, altri Stati come nel caso della California, Florida, Nevada e Texas richiamano dall'esterno più insegnanti di quanti le università locali ne qualificano al termine delle attività di formazione iniziale. Di conseguenza, molti distretti scolastici collocati in aree a più bassa densità di strutture formative, o in cui per ragioni storico-sociali la professione dell'insegnante gode di un minore livello di attrattività, sono costretti a cercare i propri candidati all'interno dei distretti negli Stati contermini.

I distretti scolastici attualmente hanno dimostrato un crescente interesse per programmi alternativi di certificazione, come ad una nuova fonte da cui attingere per il reclutamento degli insegnanti. Tali programmi sono spesso gestiti da organismi indipendenti che sono contrattualizzati dal distretto scolastico per effettuare colloqui, selezionare e reclutare i candidati per particolari istituzioni scolastiche. In questo

caso, l'ufficio del personale entro il distretto scolastico si occupa esclusivamente della fase di approvazione finale delle candidature e determina l'assegnazione dei candidati alle specifiche istituzioni scolastiche. Una delle ragioni per le quali oggi si assiste ad un crescente interesse per programmi alternativi di certificazione come nuova modalità per il reclutamento degli insegnanti, consiste nel fatto che lo Stato assolve ad un ruolo più significativo nel processo di reclutamento e di assunzione. In questo caso infatti i funzionari statali preposti valutano i libretti universitari dei candidati alla certificazione alternativa, per determinare se ed in quale misura il candidato assolve ai requisiti fissati a livello statale in merito ai corsi la cui frequenza sia ritenuta obbligatoria. Lo Stato può in tal caso decidere che il distretto non possa assumere un candidato o che il candidato debba frequentare un'ulteriore fase di formazione iniziale per assolvere ai requisiti validi a livello statale.

Molti distretti scolastici intrattengono rapporti continuativi con le agenzie di formazione iniziale degli insegnanti. Offrendosi di ospitare tirocinanti insegnanti che hanno bisogno di incrementare l'esperienza diretta di insegnamento in reali contesti di lavoro, le scuole hanno così la possibilità di individuare il loro futuro personale docente. Da uno studio condotto recentemente a livello federale si ricava che circa il 20% dei nuovi assunti è stato impiegato in precedenza in attività di tirocinio o di supporto alla funzione docente. Un ulteriore strumento di reclutamento è costituito dalle fiere del lavoro (*job fair*), dove i candidati interessati vengono selezionati, sottoposti ad un colloquio e assunti in tempi estremamente brevi, non di rado in una sola giornata.

I distretti scolastici possono quindi adottare uno dei due approcci alle fasi di reclutamento e assunzione ora descritti, di tipo centralizzato o decentralizzato. Un approccio centralizzato riconosce in larga parte la responsabilità dell'assunzione all'ufficio del personale del distretto. Per contro, un approccio decentralizzato attribuisce e ripartisce la responsabilità alle singole scuole, fornendo ai dirigenti scolastici più autorità nel processo di reclutamento, nella conduzione dei colloqui di lavoro e nella selezione degli insegnanti. Spesso il processo di reclutamento all'interno di un distretto rinvia ad entrambi gli aspetti, tuttavia va sottolineato che i processi di assunzione decentralizzati che fanno capo alle istituzioni scolastiche hanno assunto progressivamente un peso maggiore. In tal senso, all'interno di un processo non centralizzato, un candidato sarà chiamato a sostenere un colloquio di selezione all'interno di una specifica scuola piuttosto che in presenza di personale inquadrato presso l'amministrazione distrettuale. Il principio che presiede a tale prospettiva è che la familiarità del candidato con la particolare cultura di una scuola possa aumentare la probabilità che l'insegnante rimarrà nella scuola per un periodo di tempo significativo.

Quando un candidato fa richiesta di assunzione ad un distretto scolastico o ad una singola scuola, deve presentare le proprie credenziali e, in alcuni distretti, un *portfolio* professionale che racchiuda i titoli acquisiti nel periodo di formazione. Tutti i distretti esigono inoltre la prova che un candidato è in possesso di un'abilitazione per l'insegnamento. Tale licenza indica generalmente che un insegnante ha frequentato con esito positivo i percorsi formativi che lo Stato richiede ed ha superato un controllo dei precedenti penali, e, nella maggior parte degli stati, una prova di Stato.

Di norma, un nuovo insegnante viene assunto con un contratto a tempo determinato senza tutela del lavoro. Tale contratto prevede generalmente un periodo di prova, di solito della durata di tre anni, durante i quali un insegnante può essere licenziato senza diritto di ricorso. Tale fattispecie di licenziamento costituisce un caso assai raro, interessando meno dell'1% del totale degli assunti. Completato il periodo di prova, il dirigente scolastico ufficializza la nomina in ruolo.

Molteplici variabili concorrono a determinare il grado di efficienza con cui i distretti scolastici intervengono nella copertura dei posti vacanti. Le procedure di notifica delle *vacancy*, così come le variazioni nei *trend* di iscrizione degli studenti, svolgono un ruolo cruciale, oltre all'espansione o alla contrazione del budget distrettuale destinato all'istruzione e alle politiche di trasferimento degli insegnanti. La scadenza entro cui i docenti sono tenuti a dichiarare la loro intenzione di rassegnare le dimissioni da un distretto scolastico ha una particolare effetto negativo sui processi di reclutamento.

Come indicato nel contratto di assunzione, gli insegnanti che intendano interrompere il proprio rapporto con l'autorità distrettuale o abbiano deciso di entrare nella fase di pensionamento sono invitati a farne formale dichiarazione a partire da una certa data, generalmente nella tarda primavera. Vi sono fattori che, sulla base della letteratura scientifica, possono influire negativamente su una gestione efficiente del processo di reclutamento basato su un tale sistema di notifica dei posti vacanti. Ad esempio si è rilevato che in molte zone urbane i termini sono scarsamente applicati, determinando il fatto che l'apertura delle candidature avvenga, in ordine di tempo, con un forte anticipo nelle aree rurali, che in tal modo possono contare su un'offerta più qualificata. Allo stesso modo, periodi annuali di assenza dal lavoro riconosciuti agli insegnanti per motivi di malattia, che hanno termine con la conclusione dell'anno scolastico, possono dissuadere i soggetti interessati dal fornire tempestiva notifica della propria intenzione di concludere il proprio rapporto professionale alla ripresa delle attività didattiche.

Il processo di definizione del budget assegnato all'istruzione a livello sia federale che statale possono sortire un effetto ritardante sulla giurisdizione di un distretto nell'iter con cui generalmente si procede all'assunzione delle nuove figure di insegnanti. In assenza di un bilancio approvato, i distretti si dimostrano per lo più ri-

luttanti nel fornire contratti per nuovo personale. In tal senso, anche la presenza di accordi collettivi siglati tra le rappresentanze sindacali degli insegnanti e le autorità distrettuali hanno dimostrato di esercitare un forte impatto. Tali accordi consentono infatti agli insegnanti che desiderano lasciare la propria scuola o le cui posizioni potrebbero essere state eliminate, il diritto di trasferirsi all'interno del distretto presso uno dei nuovi posti di lavoro lasciati vacanti. Pertanto solo una volta siano stati completati i trasferimenti all'interno del distretto, un processo che può iniziare in primavera e, a seconda delle situazioni locali, proseguire attraverso il periodo estivo, è possibile procedere alle nuove assunzioni da parte di personale nuovo, sia esso di prima nomina o provenga invece dall'esterno del distretto.

### 3.2.7. Corea

Il processo di reclutamento dei nuovi insegnanti della scuola pubblica, che si articola in scuola primaria e secondaria, è sovrinteso da sedici Dipartimenti metropolitani e provinciali dell'Istruzione ed è impostato secondo un approccio che privilegia la concorrenza aperta. Sebbene le prove di selezione siano articolate separatamente per i candidati della scuola elementare e secondaria, la procedura che presiede alla selezione e all'assegnazione è la medesima per entrambi i livelli scolastici. Importanti cambiamenti nel metodo di reclutamento degli insegnanti della scuola elementare e secondaria hanno avuto luogo nel 1990. Fino ad allora, a coloro che avevano acquisito una laurea presso le istituzioni di istruzione formale degli insegnanti, ossia le università, così come a coloro che avevano completato i percorsi offerti da agenzie di formazione temporanea degli insegnanti, veniva concessa la licenza per insegnare nella scuola elementare, senza dover sostenere un particolare esame. La modalità adottata risultava simile per la pratica di occupazione degli insegnanti della scuola secondaria. Fino al 1990, i laureati nel campo dell'istruzione provenienti dalle università pubbliche hanno goduto di uno status prioritario nei processi di reclutamento. I posti rimanenti in un secondo tempo venivano ripartiti tra i diplomati presso le università private, i quali erano tenuti a superare una selezione a livello statale che dava luogo ad una graduatoria.

La procedura di concorso per selezionare gli insegnanti della scuola pubblica a livello elementare e secondario inizia con la determinazione, effettuata dal Ministero dell'Istruzione a cadenza annuale, del contingente di docenti da selezionare previsto in relazione a ciascuna materia curricolare. La determinazione è fatta in considerazione dei posti vacanti e del personale di riserva, da assumere in vista dell'aumento della platea degli studenti. Successivamente, gli aspiranti ad un impiego come insegnanti si sottopongono alla procedura di selezione, articolata su due prove distinte. La prima, una prova scritta,

verte su aspetti pedagogici (30 punti) e sulla disciplina specifica di studi (70 punti) e seleziona il 120% dei candidati finali. La seconda prova, basata su uno scritto in forma di saggio ed un successivo colloquio, risulta aperta a coloro che hanno superato la prima fase selettiva e individua i vincitori finali. I contenuti ed il punteggio assegnato, validi per gli insegnanti di scuola elementare e secondaria, sono riportati di seguito (Tab. 3.2).

**Tab. 3.2 – Processo di selezione dei candidati: contenuti e punteggio assegnato a ciascuna componente**

	<b>Scuola elementare</b>	<b>Scuola secondaria</b>
<b>Test n. 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materie pedagogiche (30 punti; domande a risposta multipla)</li> <li>• Curricolo della scuola elementare (70 punti; brevi risposte scritte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materie pedagogiche (30 punti; domande a risposta multipla)</li> <li>• Disciplina di studio (70 punti; brevi risposte scritte)</li> </ul>
<b>Test n. 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saggio (20-25 punti)</li> <li>• Colloquio (10-25 punti)</li> <li>• Performance (10-70 punti)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saggio (25-35 punti)</li> <li>• Colloquio (10-25 punti)</li> <li>• Insegnamento in classe (10-25 punti)</li> <li>• Utilizzo del computer (5-10 punti)</li> </ul>

Allo scopo di supervisionare il processo di selezione, ciascun Dipartimento, metropolitano o provinciale, dell'Istruzione costituisce un comitato di vigilanza, mentre la costruzione dei test e la determinazione dei punteggi sono commissionati all'Istituto Coreano per il Curriculum e la Valutazione. Per poter essere ammesso alla fase di selezione il richiedente deve disporre del certificato di insegnante e deve avere un'età inferiore ai 41 anni. La limitazione di età può essere annullata in caso di urgente necessità nella copertura dei posti vacanti o allo scopo di impiegare professionisti esperti. A causa di una carenza di insegnanti di scuola elementare, alcune regioni metropolitane e provinciali estendono il limite di età fino a 51 anni.

Qualora i posti vacanti siano l'esito della richiesta di un congedo temporaneo per la nascita di un figlio o di una pausa sabbatica, gli insegnanti a contratto vengono impiegati su base temporanea. In questo caso, i dirigenti scolastici utilizzano tali insegnanti a contratto senza dover istituire una procedura d'esame. Gli insegnanti a contratto non possono diventare insegnanti regolari senza partecipare alle prove di selezione ufficiali. Agli insegnanti che scelgono il pensionamento anticipato si riconosce la possibilità di esercitare la funzione didattica come insegnanti a contratto. Il numero di insegnanti a contratto è caratterizzato attualmente da una tendenza alla crescita, dato che il nuovo Curriculum è stato impostato con l'intenzione di offrire agli studenti una più ampia scelta di discipline, con la conseguente richiesta di un corpo insegnante maggiormente diversificato al proprio interno. Uno dei problemi più seri che investe

attualmente la sfera dell'istruzione in Corea consiste nel forte divario tra domanda e offerta in relazione ai gradi del sistema scolastico. La grave carenza di insegnanti di scuola elementare si verifica perché l'offerta di insegnanti non riesce a soddisfare una serie di variabili situazionali. Ciò include ad esempio il rapido aumento del numero degli insegnanti che hanno scelto una formula di pensionamento anticipato in risposta alla richiesta di un trasferimento nelle regioni rurali e il contemporaneo forte aumento della popolazione nelle regioni di nuova urbanizzazione. A tale proposito, il fabbisogno di insegnanti è molto maggiore del numero di insegnanti attualmente selezionati. Ciò significa che quasi il 100% di coloro che hanno completato corsi di formazione per insegnanti elementari sono attualmente impiegati, comportando in parte il venir meno della funzione selettiva delle prove di accesso alla professione docente. Di contro alla carenza di insegnanti per la scuola elementare, si assiste attualmente ad un eccesso di offerta di docenti dell'istruzione superiore, tale che al momento solo il 20% circa dei candidati riesce ad accedere annualmente al ruolo.

La letteratura scientifica sul caso coreano riporta una serie di rilievi che negli anni recenti sono stati mossi al sistema di reclutamento così come è attualmente congegnato. In primo luogo, alcuni critici sottolineano come la prova scritta sia poco rilevante per valutare le capacità e le competenze effettive del candidato, così come la reale attitudine all'insegnamento. A causa dell'assenza di un *syllabus* standardizzato per le prove d'esame e delle differenze, spesso profonde, tra il curriculum alla base dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, gli esaminandi scontano un'eterogeneità pronunciata nei livelli di preparazione. Inoltre, la fase di colloquio è stata anch'essa sottoposta a critica per i contenuti formalistici derivanti dalla necessità di sottoporre allo screening un numero elevato di candidati in un lasso di tempo estremamente breve. In particolare, le critiche si concentrano sul fatto che gli aspetti di programmazione didattica vengono valutati chiedendo al candidato di presentare un piano didattico decontestualizzato, strumento poco adatto a testare la capacità dell'insegnante di gestire situazioni educative concrete.

Allo scopo di migliorare il processo di reclutamento degli insegnanti, il governo da qualche anno ha in parte liberalizzato il requisito riguardante l'età dei candidati ed ha concesso alle amministrazioni territoriali del sistema dell'istruzione di autodefinirsi autonomamente per far fronte ad una serie di criticità, quali ad esempio la copertura dei posti vacanti o l'assunzione di professionisti esperti. Al tempo stesso, per portare a soluzione molti problemi inerenti il processo di selezione, il governo ha progressivamente ridotto il peso della prova scritta nell'economia complessiva dell'esame e rafforzato la valutazione della capacità didattica ed il colloquio. Inoltre, il governo sta incoraggiando la partecipazione di vari soggetti esterni nel processo di valutazione, come nel caso di insegnanti già impiegati o di genitori degli allievi.

## 3.3. SCHEMA RIEPILOGATIVO DELLA COMPARAZIONE TRA CASI NAZIONALI

ELEMENTI CHIAVE		Paesi						
		Inghilterra	Nord Reno Vestfalia (D)	Francia	Spagna	Canton Ticino (CH)	Stati Uniti	Corea
<b>MODELLI ED APPROCCI A MAGGIORE DIFFUSIONE</b>								
Decentralizzazione del sistema di reclutamento								
Selezione su base competitiva								
Reclutamento aperto								
<i>Ranking</i> dei candidati								
<b>ATTORI CHIAVE DEL PROCESSO DI SELEZIONE</b>								
<b>Ambito</b>	1. Autorità nazionale							
	2. Amministrazione scolastica locale							
	3. Consiglio direttivo della scuola							
	4. Dirigente scolastico su delega							
<b>PREREQUISITI GENERALI PER I CANDIDATI</b>								
<b>Di natura giuridica</b>	Abilitazione							
	Appartenenza org. profess.li							
<b>Competenze certificate</b>	Competenze ICT							
	Lingua straniera							
<b>EVENTUALE FASE DI PRESELEZIONE</b>								
Presenza della sola fase di selezione								
Presenza di una fase di preselezione								
<b>CRITERI BASE PER LA SELEZIONE</b>								
Esiti della formazione iniziale (terziaria)								
Esito del solo colloquio orale								
Esiti della prova scritta e del colloquio orale								
Esiti di prova scritta, colloquio orale e di una <i>performance</i>								
Esiti del colloquio orale e <i>performance</i> in situazione								
<b>TIPOLOGIE DI PROVA</b>								
Prova scritta								
Prova orale								
Portfolio delle competenze								
<i>Performance</i> in situazione (lezione in aula)								
<b>PERIODO DI PRIMO INSERIMENTO</b>								
Periodo di prova successivo alla nomina (n. annualità)		(1)	(3)	(1)	(1)	(1)	(3)	
Periodo di prova come parte del processo di selezione								



## 4. I sistemi di valutazione delle competenze nella scuola italiana

Esempi di buone prassi sviluppate in ambito regionale

### 4.1 PREMESSA

Nel corso del recente passato il mondo della scuola, tanto sul piano europeo ed internazionale che su scala nazionale, è stato investito da un processo di cambiamento che suole essere definito nei termini di una progressiva destrutturazione dei curricoli scolastici tradizionali basati sulle conoscenze disciplinari a favore di un approccio per competenze. Gli esempi di riforma dei sistemi scolastici in tale direzione muovono dal principio secondo cui, per garantire una formazione di qualità, sia necessario porre l'accento sull'utilizzo da parte degli studenti di ciò che apprendono in classe in compiti e situazioni complesse, sia a scuola che nella vita, argomentando che questa prospettiva debba essere interpretata in termini di acquisizione e spendibilità delle competenze. La competenza diventa in tal modo un principio d'organizzazione del curricolo, mediante la quale costruire condizioni di apprendimento autentico e significativo, che diventi patrimonio personale spendibile in una pluralità di ambienti di vita. Il concetto di significatività richiama il fatto che le nuove conoscenze possano essere collegate a quelle già presenti nel soggetto, contribuendo a riorganizzare il suo campo cognitivo ed emotivo sulla base delle nuove acquisizioni. Le riforme in corso implicano perciò un vero e proprio ripensamento delle funzioni dell'insegnamento ed una netta trasformazione dell'organizzazione scolastica intesa in senso tradizionale.

In Italia l'approccio per competenze compare in molte disposizioni recenti del Ministero della pubblica istruzione, tra cui ad esempio le nuove Indicazioni per il curricolo del primo ciclo e la scuola dell'infanzia, insieme al documento sul nuovo obbligo di istruzione, entrambi resi pubblici nel settembre 2007. Il *Decreto 22 agosto 2007* stabilisce le competenze che devono poter essere certificate in uscita dal biennio dell'obbligo scolastico e fornisce una definizione di competenza come la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale, descritte in termini di responsabilità e autonomia. Le conoscenze sono definite a loro volta come il risultato dell'assimilazione di fatti, principi, teorie e pratiche relative da un settore di studio, mentre le abilità vanno interpretate come le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Più recentemente sono stati approvati i *Nuovi regolamenti* per il secondo ciclo per i

licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali, con le relative *Linee guida* che assumono a riferimento l'approccio alle competenze e i relativi dispositivi valutativi.

Si tratta di definizioni che richiamano gli esiti della riflessione sviluppatasi a livello comunitario, che ha spostato l'attenzione rivolta ai sistemi educativi sugli esiti dei processi di apprendimento (*learning outcomes*) piuttosto che sui loro input (programmi di studio, dimensione temporale dei percorsi, etc.) e che trova una diretta traduzione nel Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni (EQF), varato con raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio nell'aprile del 2008.<sup>1</sup> In sintonia con le decisioni assunte in sede comunitaria va letto inoltre l'impianto delle competenze chiave di cittadinanza previste in uscita dal biennio della scuola superiore di secondo grado, che si raccordano con i quattro assi culturali ripartiti su tre livelli in cui si articola il nuovo impianto curricolare per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale). Le competenze chiave risultano collegate strettamente alle aree dei contenuti disciplinari tradizionali e costituiscono la base contenutistica pluridisciplinare e metodologica per lo sviluppo di competenze trasversali. Pur con una diversa articolazione lessicale, riassumono, recependole, le Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, anch'esse oggetto di una Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del dicembre 2006.<sup>2</sup>

Di una forte centralità attribuita alle competenze, prima che alle discipline tradizionalmente intese, risentono anche le Indicazioni per il curricolo del primo ciclo e della scuola dell'infanzia.<sup>3</sup> Tale documento infatti indica, relativamente al primo ciclo, un set di obiettivi differenziati collegati a ciascun ambito disciplinare ed introduce la definizione innovativa di traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. In questa definizione sono presenti sia istanze desunte dal dibattito internazionale sul tema, sia un richiamo alla verticalità tra i diversi gradi scolastici concepiti come fasi sequenziali attraverso cui il soggetto può acquisire livelli diversi di competenza, secondo un processo incrementale e coordinato. Va sottolineata la distinzione fra traguardi di competenza ed obiettivi, dove questi ultimi sono considerati funzionali al raggiungimento dei primi.

<sup>1</sup> Parlamento Europeo e Consiglio, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, 23.04.2008 (2008/C111/01).

<sup>2</sup> Parlamento Europeo e Consiglio, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18.12.2006 (2006/962/CE). Le 8 competenze chiave europee sono state riformulate nei termini seguenti dal MIUR: 1. imparare ad imparare, 2. progettare, 3. comunicare, 4. collaborare e partecipare, 5. agire in modo autonomo e responsabile, 6. risolvere problemi, 7. individuare collegamenti e relazioni, 8. acquisire e interpretare l'informazione.

<sup>3</sup> MIUR, *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, Roma, 2007.

#### 4.2. PRINCIPALI ASPETTI PROBLEMATICI NELLO SVILUPPO DI SISTEMI DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Tra i maggiori problemi posti dall'approccio per competenze rispetto alla tradizionale impostazione disciplinarista dei programmi scolastici si pone quello dei criteri da impiegare nelle pratiche della valutazione scolastica. Infatti l'adozione nei programmi scolastici della logica delle competenze, operazione di per sé non priva di difficoltà, è resa ancor più complessa dalla necessità di definire con chiarezza metodiche e strumenti per la valutazione dei progressi conseguiti nel tempo dagli studenti. Se infatti, nel valutare semplici conoscenze ed abilità, ossia le cosiddette risorse su cui si basa e sulla scorta delle quali cui agisce la competenza, si richiedono per lo più prestazioni semplici, basate su acquisizioni di tipo scolastico, l'apprezzamento del grado di possesso delle competenze richiede che vengano prese in considerazione prestazioni più complesse, basate sulla produzione di soluzioni a problemi tratti dal mondo reale.

Sotto il profilo metodologico, il passaggio da un impianto disciplinarista ad un approccio *competence-based* richiede pertanto in primo luogo lo sviluppo di referenziali atti a descrivere l'articolazione delle diverse competenze, che risultano essere per definizione multidisciplinari, ed il progressivo grado di padronanza richiesto nel corso della loro acquisizione. Nel contesto scolastico ciò esige l'individuazione delle strategie più appropriate per l'interazione ed integrazione disciplinare, superando progressivamente la frammentazione dei saperi presenti negli attuali curricula, quale fattore che genera non di rado disorientamento e dispersione scolastica. Dall'altro lato, sul piano più prettamente tecnico, il cambio di paradigma si è tradotto, sin dalla fine degli anni Novanta, in uno sforzo verso l'uso di prove *performance-based*.

A tale riguardo le esperienze maturate nel contesto nazionale segnalano un buon grado di capacità acquisita dal mondo della scuola sul versante della programmazione per competenze, data anche l'azione di stimolo e di accompagnamento svolta dal Ministero nel corso degli anni recenti, sia mediante la sua struttura centrale che per l'iniziativa dei suoi organismi regionali. In genere meno praticata, benché altrettanto decisiva ai fini di una corretta introduzione delle competenze in ambito scolastico, risulta la pratica valutativa operativa, mediante lo sviluppo di dispositivi concreti e di repertori disponibili di prove strutturate. Sotto tale profilo, la tendenza riscontrabile attualmente vede fortemente attive in massima parte le regioni del Nord Italia, che negli ultimi anni hanno messo a punto, prima in forma sperimentale e successivamente con un graduale passaggio a regime, veri e propri impianti di valutazione delle competenze entro il sistema dell'istruzione. Tale linea di sviluppo è stata accompagnata dal costituirsi di reti operanti non solo fra i tradizionali attori del mondo della scuola, ma investendo in profondità le compagini territoriali, dando spesso luogo ad

inedite forme di collaborazione con enti ed organismi esterni alla scuola. Oltre agli Uffici Scolastici Regionali, in questa opera di costruzione di reti strutturate figurano sia le amministrazioni regionali, che i network di scuole costituitisi su base provinciale o locale, oltre alla società civile mediante le parti sociali, le rappresentanze socio-economiche, e infine le cosiddette rappresentanze funzionali, quali le camere di commercio e le strutture universitarie.

Tra le realtà che hanno operato in forma più sistematica ed organica, investendo maggiori risorse e dando vita ad una serie di buone prassi di riferimento per l'intero contesto nazionale, si segnalano i contesti regionali della Lombardia, Piemonte, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna.

Per una parte dei casi, i modelli cui in tali realtà regionali ci si è ispirati nella messa a punto e sperimentazione di concreti sistemi di valutazione delle competenze nella scuola possono essere ricondotti ad una rosa di dispositivi esistenti, che hanno richiesto tuttavia un efficace adattamento al contesto. Ci si riferisce principalmente alla strumentazione ed alle pratiche valutative diffuse in ambito comunitario, quali le indagini OCSE-PISA su conoscenze ed abilità nei quindicenni, IEA-PIRLS, IEA-TIMSS, oltre alle prove di valutazione esterna previste dall'INValSI. È il caso del Friuli Venezia Giulia e del Piemonte, dove i presupposti teorico-metodologici alla base dalle indagini OCSE-PISA sono stati riadattati per un pubblico di studenti in uscita dal biennio dell'obbligo d'istruzione e calibrate su un set ristretto di competenze di cittadinanza (matematica, lettura, scienze, problem solving).

In altri casi, per certi versi ancor più significativi, la necessità di predisporre dispositivi di prove per la valutazione delle competenze ha dato luogo non solo allo sviluppo di soluzioni innovative ed originali sotto il profilo metodologico, ma è stata concepita come un'opportunità per riflettere sulle necessità specifiche espresse dal mondo della scuola. Il *trait d'union* che connette esperienze differenziate può essere individuato nei concetti di valutazione autentica. Tale valutazione ricorre come fatto naturale, anche se spesso implicito, nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale, in cui l'enfasi è posta sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. Considerata da questa prospettiva la valutazione autentica risulta essere un vero accertamento della prestazione, perché da essa è possibile comprendere se gli studenti possono usare ciò che hanno appreso in situazioni date mediante un transfer delle competenze, o di loro componenti, in situazioni e contesti diversi. È il caso della Lombardia e, ad uno stadio più avanzato di applicazione, del Veneto e dell'Emilia Romagna. Qui si assiste ad una differenziazione marcata delle diverse tipologie di prove in relazione al genere di aspetti oggetto della valutazione. Agli accertamenti diretti a valutare il possesso di conoscenze ed abilità, impostati di

norma su modelli quantitativi, si affiancano ulteriori strumenti di indagine, volti a saggiare il possesso di competenze ed il loro grado di trasferibilità, anche con l'ausilio di una strumentazione in grado di cogliere gli aspetti più eminentemente qualitativi, mediante l'uso di *tools* quali ad esempio le rubriche, il portfolio, le dimostrazioni, i progetti, il capolavoro, etc. Si tratta nel complesso di esempi che possono essere ricondotti anche al concetto di prova esperta per mezzo della quale l'allievo viene posto in situazione e condotto a misurarsi con un compito che richieda di mobilitare molteplici competenze e di operare produttivamente in sinergia con altri.

Un ultimo elemento che è opportuno considerare in stretta correlazione con i processi di valutazione in ambito scolastico attiene alla certificazione delle competenze, che secondo gli attuali ordinamenti in alcuni casi (biennio dell'obbligo) deve necessariamente seguire la fase di *assessment*. A tale proposito, pur in assenza di un sistema che consenta il riconoscimento e la certificazione delle competenze su scala nazionale, fatta eccezione per alcuni settori specifici e limitati, va messa in luce l'attività di alcune realtà regionali, presso le quali è in corso la definizione di dispositivi sperimentali, anche ai fini di facilitare i passaggi tra i diversi ordini e indirizzi di studio, allo scopo di far conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore o almeno una qualifica professionale a tutti i giovani entro il diciottesimo anno di età. Anche in questo caso, a partire da una serie di strumenti già predisposti e normati a livello nazionale, quali i modelli adottati con l'Accordo in sede di Conferenza Unificata 28-10-2004 ed i format di descrizione e validazione delle competenze di cui al D.M. 86/2004, alcune Regioni hanno allo studio, non di rado in forma già avanzata, modelli e dispositivi che assolvono in forma sperimentale a tale scopo.

#### **4.3. DESCRIZIONE SINTETICA DI UN SET DI BUONE PRASSI SVILUPPATE SU BASE REGIONALE NEL CAMPO DELLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE IN AMBITO SCOLASTICO**

Di seguito vengono riportate alcune tra le pratiche maggiormente significative su scala regionale segnalatesi nel corso degli anni recenti. In massima parte sono state promosse dagli Uffici Scolastici Regionali, spesso per il tramite dei propri organismi per la ricerca didattica, di concerto con le amministrazioni regionali e gli istituti scolastici di ogni ordine e grado. Si segnalano tuttavia alcuni casi di estremo interesse, in cui l'iniziativa è stata presa dagli enti locali, dalle rappresentanze socio-economiche e dagli atenei.

<b>REGIONE: FRIULI VENEZIA GIULIA</b>	
<b>Progetto D.O.C.C. - Didattica Orientante Competenze in Continuità</b>	
<b>Inquadramento generale</b>	In stretto raccordo con il piano nazionale di orientamento del MIUR, l'USR ha costituito un gruppo di lavoro regionale per diffondere nelle scuole alcune pratiche di didattica orientante da sperimentare e portare gradualmente a sistema. In tale ottica si è stabilito di coniugare in un percorso unitario tre aspetti ritenuti cruciali: la didattica orientante, il curriculum verticale e le competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva, saldando aspetti diversi che rinviano sia alla necessità di un raccordo curricolare tra diversi ordini di scuole, alle pratiche di orientamento e all'apprendimento per competenze. Circa un centinaio di insegnanti di diversi ordini ed indirizzi scolastici si sono confrontati sulle competenze chiave di cittadinanza ed hanno coinvolto circa 1.300 studenti nella sperimentazione di una prova di valutazione delle competenze realizzata sul modello di OCSE-PISA. Le prove hanno consentito di ricavare un quadro sullo stato e sui livelli delle competenze chiave di cittadinanza in possesso degli studenti della secondaria di primo e di secondo grado nel contesto regionale. Il progetto ha visto agire contemporaneamente più gruppi di lavoro coordinati dall'USR ed ha alternato fasi di raccolta delle buone prassi valutative esistenti, costruzione del setting e dei materiali atti alla valutazione, somministrazione delle prove ed elaborazione dei risultati, accompagnate da una parallela riflessione sulle attività svolte nelle classi, e sui risultati conseguiti dagli allievi. La durata dell'intervento si situa tra il gennaio 2009 ed il febbraio 2010. Referenti del progetto all'interno delle scuole sono risultati essere i Consigli di Classe, con un forte impatto in particolare modo sulle seguenti aree disciplinari: Italiano, Inglese, Matematica, Scienze, Diritto, Economia, Geografia, Educazione motoria. La valutazione dell'intervento è stata a cura dell'USR, mediante somministrazione agli insegnanti coinvolti di questionari di analisi sulle attività effettuate.
<b>Rete di progetto</b>	Rete regionale delle istituzioni scolastiche coordinate dall'USR.
<b>Ordini di scuole interessati</b>	Il progetto impatta sul sistema della scuola secondaria di primo e di secondo grado in ambito regionale.
<b>Tipologia di referenziali oggetto di valutazione</b>	Il referenziale è costituito dalle competenze Comunicare e Risolvere problemi.
<b>Impianto metodologico del sistema di valutazione e struttura delle prove</b>	Si sono utilizzati i set di indicatori ed i livelli di padronanza (base, intermedio, avanzato) definiti dal MIUR per la valutazione delle prestazioni degli studenti in rapporto al possesso delle competenze di cittadinanza europea. La prova della competenza Comunicare è articolata in: 1. lettura della pagina, 2. comprensione del testo, 3. comprensione delle consegne, 4. competenza lessicale. La prova della competenza Risolvere problemi propone sei quesiti nell'area matematico scientifica e storico-sociale.

<b>Dispositivi e strumenti valutativi utilizzati</b>	Gli strumenti sono diretti sia agli studenti che ai docenti impegnati nella valutazione. 1. Per gli esaminandi un questionario contenente test a risposte chiuse e domande a risposte aperte, da compilarsi in seguito a lettura di documentazione scritta. 2. Per i docenti una griglia di osservazione sulle modalità individuali di approccio al lavoro ad uso degli insegnanti impegnati nella somministrazione delle prove, contenenti scale di valutazione per i seguenti aspetti: concentrazione, autonomia, metodo di lavoro, gestione del tempo.
<b>Dispositivi per la capitalizzabilità delle acquisizioni</b>	È previsto il rilascio di un attestato agli studenti partecipanti alle due prove previste, con indicato il livello di padronanza conseguito per ciascuna competenza.
<b>Bibliografia minima</b>	Piano Nazionale di orientamento – Regione Friuli Venezia Giulia. <i>D.O.C.C. Didattica Orientante Competenze in Continuità</i> , Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, Udine, 2010.

<b>REGIONE: PIEMONTE (1)</b>	
<b>M.A.P. (Miglioramento degli Apprendimenti di base e valutazione internazionale O.C.S.E.-P.I.S.A.)</b>	
<b>Inquadramento generale</b>	Il progetto M.A.P. (Miglioramento degli apprendimenti di base e valutazione internazionale OCSE-PISA) segue un approccio multidimensionale alla nozione di competenza su cui basare la valutazione degli apprendimenti degli studenti e progettare una didattica funzionale al miglioramento continuo sia delle prestazioni degli esaminandi, sia del sistema di istruzione nel complesso. La logica alla base dell'intervento pone particolare attenzione allo sviluppo delle strategie del pensiero ed all'acquisizione delle abilità in contesti diversificati. Il quadro metodologico del progetto fa esplicito riferimento del programma di valutazione internazionale OCSE-P.I.S.A., pur richiamando elementi e metodologie di PIRLS e TIMSS. Scopo principale dell'azione progettuale è stato quello di formare un gruppo di docenti e di dirigenti scolastici del Piemonte alle metodologie ed alle pratiche valutative maggiormente qualificate in campo internazionale, allo scopo di ricavarne indicazioni migliorative delle pratiche didattiche esistenti in regione. Il progetto si articola in quattro aree fra loro collegate relative alla valutazione ed alla progettazione didattica delle competenze di: 1. italiano-lettura, 2. matematica, 3. scienze, 4. tematiche trasversali. Il percorso di formazione, impostato secondo modalità afferenti alla ricerca/azione, comprende sia fasi informativo-conoscitive, di studio e di approfondimento sia fasi di sperimentazione, confronto, scambio e produzione di materiali didattici. Inoltre il progetto intende promuovere una struttura di rete di scuole (AVIMES), collegata con i centri di supporto e supervisione impegnati nel progetto, ovvero USR Piemonte, Università di Torino, IRRE Piemonte, Regione Piemonte. A questi si uniscono associazioni professionali qualificate, reti di scuole e centri di documentazione.

<b>Obiettivi specifici</b>	Al termine del percorso di formazione/sperimentazione, i docenti ed i dirigenti scolastici hanno sviluppato competenze professionali relativamente ai seguenti aspetti: a) analizzare le proposte di strumenti valutativi di P.I.S.A. e di altri progetti internazionali relativamente alle competenze attese e ai livelli previsti; b) applicare metodologie didattiche riflessive e costruttive in riferimento all'approccio psico-socio-pedagogico generale e a quello specifico connesso con i quadri di riferimento delle valutazioni internazionali P.I.S.A.; c) comparare la progettazione didattica in uso nelle scuole con le proposte P.I.S.A. e IEA e con i più qualificati itinerari curriculari internazionali delle discipline di riferimento; d) produrre esempi di esperienze, materiali e studi di caso sui temi didattici considerati.
<b>Rete di progetto</b>	Il progetto è promosso e coordinato dall'USR Piemonte, in collaborazione con Regione Piemonte, IRES Piemonte e rete delle scuole AVIMES (Autovalutazione di Istituto per il Miglioramento dell'Efficacia della Scuola).
<b>Ordini di scuole interessati</b>	Il progetto impatta su sistemi locali della scuola secondaria di secondo grado.
<b>Tipologia di referenziali oggetto di valutazione</b>	Il referenziale è costituito dalle competenze Italiano-lettura, Matematica, Scienze.
<b>Impianto metodologico del sistema di valutazione e struttura delle prove</b>	I metodi e gli strumenti di indagine sono ricavati dal modello OCSE-PISA e si articola negli elementi seguenti. 1. Prove per la rilevazione delle competenze degli studenti, comprendenti quesiti relativi alle competenze nell'ambito delle scienze, della lettura e della matematica. L'analisi delle risposte degli studenti a tali quesiti consente di stabilire possibili relazioni tra le diverse competenze indagate, oltre che di quantificare le differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica. 2. Questionario Studente, per la rilevazione delle variabili di sfondo relative alla provenienza socio-economica, alle caratteristiche dell'indirizzo di studi seguito e alle motivazioni e atteggiamenti nei confronti della scuola. 3. Questionario Scuola, rivolto ai dirigenti scolastici, ai quali si richiede di fornire informazioni relative a: tipo di scuola e sue caratteristiche, risorse disponibili, caratteristiche dell'utenza, coinvolgimento dei genitori. 4. Questionario Genitori, finalizzato alla raccolta di informazioni aggiuntive sul ruolo dei genitori nell'educazione degli studenti.
<b>Dispositivi e strumenti valutativi utilizzati</b>	
<b>Riferimenti bibliografici</b>	Barzanò G., Mosca S., Sheerens J., L'autovalutazione nella scuola, Milano, Bruno Mondadori, 2000. IRES Piemonte, Interessi e atteggiamenti degli studenti nell'indagine OCSE-PISA 2006, Torino, 2009.
<b>Sito web</b>	<a href="http://www.avimes.it">http://www.avimes.it</a>

<b>REGIONE: PIEMONTE (2)</b> <b>Costruiamo e sperimentiamo il curricolo</b>	
<b>Inquadramento generale</b>	<p>Il progetto è volto alla realizzazione di un sistema di supporto ad un gruppo di istituzioni scolastiche, organizzate in rete, nel processo di costruzione e sperimentazione del curricolo avviato con il DM 31/7/2007. L'intervento copre i quattro assi del nuovo curricolo ed ha raggiunto una fase avanzata di realizzazione nel settore tecnologico. La principale finalità consiste nel garantire coerenza e consequenzialità tra i curricoli del primo e del secondo ciclo, in una logica di curricolo verticale. Si muove dalla considerazione che realtà tecnologica ed i saperi che l'accompagnano devono essere presenti nel percorso scolastico in forma progressiva e coordinata, dato che il loro studio richiede sia momenti di insegnamento specifico, sia occasioni di attività trasversali, strettamente correlati con ulteriori discipline e da svolgere in coordinamento con altri insegnamenti. La collaborazione tra le reti di scuole istituite allo scopo e l'USR è rivolta ad una serie di obiettivi specifici, tra cui si segnalano: la realizzazione azioni di informazione/ formazione rivolte al personale scolastico, ai genitori e al territorio; oltre alla sperimentazione e costruzione di curricoli in senso orizzontale e verticale; alla sperimentazione di nuovi curricoli ed alla diffusione sul territorio del buone pratiche in campo didattico.</p>
<b>Rete di progetto</b>	<p>L'USR cura il supporto alle reti di istituti scolastici in tutte le fasi di lavoro, tramite le strutture previste nel Piano Regionale di attuazione delle Indicazioni, erogando a tale scopo uno specifico finanziamento. Una serie di reti di scuole sul territorio si configurano quali laboratori di ricerca-azione per il raggiungimento degli obiettivi. Il sistema di governance è regolato da un protocollo d'intesa stretto tra USR Piemonte e le scuole di infanzia e del primo ciclo afferenti ai Comuni di Rivoli/Alpignano, di Collegno e Nichelino.</p>
<b>Ordini di scuole interessati</b>	<p>Il progetto impatta sulla scuola primaria e sulla scuola secondaria di primo grado.</p>
<b>Tipologia di referenziali oggetto di valutazione</b>	<p>Il referenziale è costituito sia da competenze, che da conoscenze ed abilità.</p>
<b>Fasi di realizzazione</b>	<p>L'intervento è scandito in una serie di fasi sequenziali che iniziano con l'individuazione, da parte di ogni commissione d'istituto, delle parti del curricolo vigente compatibili con le indicazioni e di quelle che necessitano di una rielaborazione. A ciò segue l'individuazione delle buone pratiche che possono orientare la ristesura del curricolo per renderla coerente con le nuove indicazioni. Per ciascun curricolo si prevedono attività congiunte di progettazione didattica tra i diversi circoli didattici collegati ad una scuola secondaria di primo grado, allo scopo di giungere alla redazione di una bozza di curricolo condivisa. Le bozze vengono successivamente presentate agli attori territoriali (Ente locale, Associazioni e rappresentanti dei genitori) per la raccolta di proposte d'integrazione. Al termine di un'eventuale ulteriore fase di elaborazio-</p>

	ne si giunge all'approvazione formale dei curricoli. Il nuovo curricolo viene sperimentato all'interno di classi selezionate, con l'ausilio degli strumenti di verifica in esso contenuti e dettagliati. La sperimentazione è supportata da un'ampia raccolta di dati riguardanti le dimensioni di efficacia e di efficienza, oggetto di un'analisi da parte delle scuole e successivamente da parte della conferenza dei servizi. La sperimentazione prevede inoltre una valutazione conclusiva.
<b>Impianto metodologico del sistema di valutazione</b>	Il sistema di valutazione fa ricorso ad indicatori di competenza osservabili, ripartiti su tre aree distinte: Agire-fare, Rappresentare, Verbalizzare.
<b>Dispositivi e strumenti valutativi utilizzati</b>	Si prevede che possano essere effettuate valutazioni mediante strumenti quali ad esempio: traduzioni in disegno delle acquisizioni, esecuzioni di schemi funzionali, mappe concettuali da completare, descrizioni testuali, applicazione delle conoscenze acquisite a nuove situazioni o a nuovi fenomeni.
<b>Dispositivi per la capitalizzabilità delle acquisizioni</b>	Il modello sviluppato si presta alla certificazione delle competenze conseguite (in forma sperimentale).
<b>Sito web</b>	<a href="http://share.dschola.it/rivoli1/nuoveindicazioni/default.aspx">http://share.dschola.it/rivoli1/nuoveindicazioni/default.aspx</a>

<b>REGIONE: LOMBARDIA (1)</b>	
<b>Sviluppo di curricoli per l'apprendimento di competenze chiave</b>	
<b>Inquadramento generale</b>	Il progetto è volto alla costruzione di un curricolo verticale di italiano, coerente con le impostazioni introdotte nel sistema scolastico nazionale dall'applicazione del nuovo obbligo di istruzione e particolarmente dalla necessità di certificare le competenze conseguite dagli studenti al termine del biennio della scuola superiore di secondo grado. L'intervento è teso a supportare gli istituti scolastici regionali nella costruzione dei nuovi curricoli, partendo dalle competenze indicate dai nuovi dispositivi legislativi ed articolandole in set di abilità e di conoscenze necessarie per la loro acquisizione. Si intende così superare le divisioni settoriali tra saperi mediante una: rilettura critica delle discipline attribuendo centralità agli assi culturali, anche mediante l'individuazione di aree di sovrapposizione. Ciò consente di ripensare le metodologie didattiche in un processo articolato di sviluppo e attestazione di competenze (laboratorio, peer education, tecnologie multimediali, didattica attiva).
<b>Rete di progetto</b>	L'intervento è stato promosso da USR Lombardia, in collaborazione con Regione Lombardia.
<b>Ordini di scuole interessati</b>	Le azioni impattano sul sistema della scuola secondaria di secondo grado.

<b>Tipologia di referenziali oggetto di valutazione</b>	Il referenziale è costituito da competenze, conoscenze, ed abilità.
<b>Fasi di realizzazione</b>	Il progetto si snoda attraverso una serie di fasi che prevedono rispettivamente: la selezione di un asse culturale, su cui eventualmente insistano aree disciplinari diverse, la selezione di una o più competenze da valutare e certificare all'interno dell'asse culturale individuato, l'individuazione delle discipline che concorrono alla competenza anche su assi culturali diversi. A ciò seguono l'utilizzazione nella costruzione del percorso dello schema proposto nel Regolamento (conoscenze/abilità), l'individuazione delle connessioni tra competenze di asse culturale /esiti formativi (abilità-capacità/contenuti disciplinari essenziali, la definizione di forme di verifiche di percorso per una eventuale ri-progettazione degli interventi. Conclusa l'impostazione dell'impianto valutativo si procede all'individuazione di metodologie didattiche da utilizzare per la realizzazione del modulo in tutte le sue fasi (dalla progettazione alla verifica degli esiti formativi), cui segue la documentazione di ogni fase del percorso formativo (schede, materiali didattici) accompagnate dalla relazione con gli attori del percorso (altri docenti, alunni, famiglie) per monitorare l'esito formativo attraverso questionari e schede.
<b>Impianto metodologico del sistema di valutazione e struttura delle prove</b>	L'impianto metodologico si basa sul concetto di competenza dinamica, ossia sulla sua individuazione e valutazione al variare dei contesti, degli strumenti utilizzati e dei compiti da portare a termine da parte degli esaminandi. Tra i criteri orientativi per la costruzione del setting valutativo si distinguono da un lato la centratura su compiti reali e situazioni problematiche non di routine, dall'altro su situazioni che richiedono strategie di soluzione originali, implicando processi cognitivi di ordine superiore. Oltre a ciò si insiste sulla necessità di predisporre situazioni che richiedano l'integrazione di competenze diverse, e di diversi ambiti di conoscenza. Per ciascuna disciplina che concorre alla costruzione della competenza vengono individuati i corrispondenti obiettivi didattici, in termini di abilità/capacità, ad ognuno dei quali è associato un set di indicatori di verifica, articolati su una scala di livelli differenziati (sufficiente, medio, avanzato).
<b>Dispositivi e strumenti valutativi utilizzati</b>	Gli strumenti sul cui sviluppo si concentra una parte significativa dell'attività progettuale riguardano tipologie differenziate di quesiti: a risposta chiusa (scelta multipla semplice o complessa), a risposta aperta (univoca o articolata), con più soluzioni ammissibili, volte ad accertare i processi più che gli esiti e le componenti metacognitive oltre a quelle cognitive.
<b>Dispositivi per la capitalizzabilità delle acquisizioni</b>	È allo studio lo sviluppo di un dispositivo per la certificazione delle competenze acquisite al termine del biennio della scuola secondaria di secondo grado.

<b>REGIONE: LOMBARDIA (2)</b>	
<b>Progetto REQUIS</b>	
<b>Inquadramento generale</b>	Il progetto risponde all'obiettivo di sviluppare un modello di riconoscimento e certificazione delle competenze condiviso dai soggetti che operano nel mercato del lavoro e nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, ovvero scuole, università, imprese, agenzie di intermediazione. Valorizzando alcune esperienze già realizzate in Italia e ponendosi in linea di continuità con alcune ricerche già attuate in Lombardia, il progetto si è proposto di elaborare un sistema di strumenti di analisi e di classificazione delle competenze che consentisse un utilizzo coordinato delle differenti buone prassi individuate, verificandone la tenuta e l'efficacia nell'ambito del lavoro, dell'istruzione scolastica e universitaria e della formazione professionale. Inoltre ci si è proposti di progettare un sistema di tools applicativi specificamente rivolti ai soggetti che operano nei tre ambiti interconnessi. L'esito concreto è consistito nella realizzazione di un curriculum verticale di italiano e matematica che possa trovare applicazione dalla scuola primaria sino alla scuola media secondaria di secondo grado.
<b>Rete di progetto</b>	Assolombarda e l'USR Lombardia figurano in qualità di promotori e sostenitori dell'intervento. Le diverse azioni hanno trovato realizzazione ad opera di un'ATS composta da Università Cattolica, Fondazione Politecnico, MIP del Politecnico, Gruppo CLAS, ISTUD, IARD e il Consorzio sistemi formativi UCIMU, oltre che da una serie di istituti tecnici.
<b>Ordini di scuole interessati</b>	Il progetto ha un impatto sperimentale sul sistema della scuola primaria e sulla scuola secondaria di primo e di secondo grado.
<b>Tipologia di referenziali oggetto di valutazione</b>	I referenziali sono costituiti da competenze.
<b>Impianto metodologico del sistema di valutazione e struttura delle prove</b>	Il gruppo di lavoro ha adottato e promosso una nozione di competenza incentrata sul concetto di prestazione ed un modello (il modello competenze-processi) fortemente orientato alla trasferibilità delle competenze tra differenti contesti di applicazione. La competenza è definita come capacità di applicare un sapere in un contesto dato, riconoscendone le specifiche caratteristiche e adottando comportamenti funzionali al conseguimento del risultato. Per ciascuna competenza, ricavata dalla lettura dei processi di realizzazione del compito viene individuato un set di prestazioni tipo, ciascuna delle quali è corredata da un elenco di descrittori e di quantificatori che consentono di impostare le concrete prove di valutazione.
<b>Dispositivi e strumenti valutativi utilizzati</b>	La strumentazione messa a punto dal gruppo di lavoro si articola su un set comprendente sia prove strutturate e semistrutturate, sia tools per l'accertamento del possesso delle competenze in situazione, mediante colloqui, dimostrazioni e simulazioni.

<b>Dispositivi per la capitalizzabilità delle acquisizioni</b>	Il modello è corredato da un dispositivo per il riconoscimento dei crediti acquisiti in uscita dai moduli formativi.
<b>Riferimenti bibliografici</b>	Progetto REQUIS, <i>La progettazione di segmenti formativi per lo sviluppo delle competenze. Il caso delle scuole superiori di secondo grado</i> , Poli Qualità di Milano e Mantova, 2007.
<b>Sito web</b>	<a href="http://www.requis.it/">http://www.requis.it/</a>

<b>REGIONE: Emilia Romagna</b>	
<b>USP Reggio Emilia - L'obbligo di istruzione nella riforma della scuola secondaria di II grado</b>	
<b>Inquadramento generale</b>	<p>Il programma è incentrato su una serie di azioni svoltesi nella provincia di Reggio Emilia, promosse dall'USP in esecuzione del Piano Regionale di accompagnamento all'attuazione dell'obbligo d'istruzione, finalizzate a supportare il lavoro richiesto alle singole scuole in relazione alla certificazione delle competenze al termine del biennio dell'obbligo. Il piano di lavoro elaborato dall'USR ER si articola su tre livelli di attività.</p> <p>In primo luogo si segnala la predisposizione di azioni da realizzarsi in ambito regionale, concretatesi in un percorso formativo rivolto a docenti-esperti (nominati dall'USR e dagli USP) riferibili a tutti i quattro Assi culturali e rappresentativi di tutte le province della Regione. Inoltre l'USR, in collaborazione con la Regione Emilia Romagna, ha promosso un seminario con l'obiettivo specifico di contestualizzare le azioni realizzate nell'ambito dell'obbligo di istruzione entro la più ampia ed articolata cornice del riordino della Scuola Secondaria Superiore.</p> <p>In sede provinciale, per favorire una diffusione capillare e condivisa degli orientamenti diretti a realizzare l'equivalenza formativa dei percorsi biennali attraverso l'innovazione metodologico-didattica, ogni istituzione scolastica è stata chiamata a designare quattro docenti, uno per ogni asse, con il compito di condurre all'interno del proprio istituto la sperimentazione delle indicazioni dell'obbligo di istruzione. Per tali referenti di Istituto, ogni USP della regione ha avuto mandato di organizzare a livello territoriale un percorso formativo articolato in una serie di seminari tematici.</p> <p>A livello di singolo istituto, con il supporto dei quattro docenti referenti, ogni scuola, nell'ambito della propria autonomia e specificità, promuove iniziative finalizzate all'attuazione dell'obbligo d'istruzione, in particolare sollecitando l'adozione di nuovi modi di fare scuola in linea con le indicazioni dell'allegato tecnico al D.M. n.139/07 ed inoltre diffondendo la pratica della valutazione delle competenze.</p>
<b>Rete di progetto</b>	Il progetto è stato promosso dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Reggio Emilia, su mandato dell'USR Emilia Romagna ed in collaborazione con la Regione Emilia Romagna.
<b>Ordini di scuole interessati</b>	Il progetto impatta sul sistema della scuola secondaria di secondo grado.

<b>Tipologia di referenziali oggetto di valutazione</b>	Il referenziale è costituito sia da conoscenze e abilità, sia da competenze.
<b>Impianto metodologico del sistema di valutazione e struttura delle prove</b>	Il modello si concentra sulle singole discipline consentendo di individuare le conoscenze e abilità, connesse a competenze di Asse, che costituiscono oggetto di verifica. È in questa sede che viene realizzata la declinazione – in termini appunto di conoscenze ed abilità - delle competenze di Asse. Viene inoltre esplicitato il livello di apprendimento di tali competenze, in relazione non solo alle potenzialità formative della disciplina, ma alla descrizione delle concrete attività tramite le quali si ipotizza che l'allievo possa apprendere le conoscenze ed abilità indicate. Contestualmente si procede all'esplicitazione delle competenze di cittadinanza correlate ai contenuti proposti ed alle attività realizzate, alle conoscenze ed abilità di cui è stato verificato l'apprendimento. Sulla scorta del concetto di valutazione autentica le competenze sono articolate in una serie di prestazioni osservabili, atte a valutare non ciò che lo studente sa ma ciò che sa fare con ciò che sa, indagando in tal modo le capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente.
<b>Dispositivi e strumenti valutativi utilizzati</b>	Le <i>rubric</i> costituiscono lo strumento privilegiato per valutare prestazioni complesse. Si presentano come schede organizzate su diverse righe. Le righe corrispondono agli elementi in cui è stata scomposta la prestazione. E per ogni elemento c'è una scala di ratings (misurazioni) che descrivono i livelli di prestazione attesi. E per garantire un buon livello di misurabilità i livelli sono espressi in termini di azioni e comportamenti, ossia le grandezze veramente osservabili di una prestazione. Dal sistema prestazione si tratta di estrarre un modello contenente tutti e soli gli elementi importanti che servono per valutare la prestazione stessa ed i criteri per misurarli. Inoltre l'impianto valutativo, oltre a prevedere l'impiego di strumenti tradizionalmente utilizzati, fa riferimento ad ulteriori strumenti che consentono di cogliere gli aspetti più eminentemente qualitativi della competenza, mediante colloqui, uso del portfolio, simulazioni e realizzazione di progetti.
<b>Dispositivi per la capitalizzabilità delle acquisizioni</b>	Il modello sviluppato si presta alla certificazione delle competenze conseguite (in forma sperimentale) ed è corredato da un dispositivo per il riconoscimento dei crediti acquisiti in uscita dai moduli formativi.
	Il modello
<b>Riferimenti bibliografici</b>	Zecchi E., <i>Per una valutazione autentica in classe. Le rubric</i> , MIUR Direzione scolastica Emilia Romagna, 2004.

<b>REGIONE: Emilia Romagna</b> <b>Insegnare ed apprendere la storia</b>	
<b>Inquadramento generale</b>	Il progetto, curato dall'ex-IRRE Emilia Romagna, si prefigge di supportare le istituzioni scolastiche nella predisposizione di un curriculum verticale di storia, articolato per competenze. Il curriculum si estende dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo e di secondo grado.
<b>Rete di progetto</b>	L'intervento è stato curato dall'ANSAS Emilia Romagna con la collaborazione dell'USR Emilia Romagna e di numerosi istituti scolastici.
<b>Ordini di scuole interessati</b>	Il progetto ha un impatto sperimentale sul sistema della scuola primaria e sulla scuola secondaria di primo e di secondo grado.
<b>Tipologia di referenziali oggetto di valutazione</b>	I referenziali sono costituiti da competenze, conoscenze e abilità.
<b>Impianto metodologico del sistema di valutazione e struttura delle prove</b>	Il modello adottato distingue tra 1. accertamento del possesso di conoscenze dichiarative, semplici e complesse e di conoscenze procedurali (rilevazione di ciò che il giovane sa), 2. accertamento del possesso di abilità e competenze nello svolgimento di compiti e nella risoluzione di problemi (rilevazione di ciò che il giovane sa fare con creatività, utilizzando quello che sa per fronteggiare situazioni reali). Nel passaggio dalla valutazione delle semplici conoscenze a quello delle competenze si ritiene indispensabile usare una pluralità di strumenti differenziati secondo prospettive divergenti che, combinate tra loro, possano offrire un profilo accurato delle competenze possedute e anche di quelle da migliorare, cui ricorrere, a seconda delle necessità e tenendo conto dei diversi stili di ciascuno. Ci si riferisce in particolare alle tipologie seguenti: a) la valutazione statistica standardizzata, arricchita e aggiornata alle nuove esigenze; b) la valutazione autentica, diffusa a livello internazionale e anche in Italia a partire dagli anni Novanta, c) l'autovalutazione del soggetto, collegata con la precedente, ma sviluppatasi negli stessi anni come filone specifico all'interno della ricerca sulla metacognizione e in riferimento alla costruzione di competenze.
<b>Dispositivi e strumenti valutativi utilizzati</b>	Il set di strumenti valutativi si dispiega su una gamma estesa di possibilità, che vanno dalle prove non strutturate orali (interrogazioni, colloqui, relazioni, descrizioni, narrazioni, etc.) alle prove grafiche strutturate e non strutturate, per estendersi inoltre a <i>tools</i> quali l'osservazione da parte del docente, il colloquio, la realizzazione di compiti per l'osservazione /accertamento, diari, rubriche, dossier e resoconti retrospettivi.
<b>Dispositivi per la capitalizzabilità delle acquisizioni</b>	Il modello sviluppato si presta al riconoscimento dei crediti formativi conseguiti nel percorso di apprendimento.
<b>Riferimenti bibliografici</b>	IRRE Emilia Romagna – ANSAS. Marostica F., <i>Il fuso e la rocca, strumenti per insegnare ad apprendere e ad "imparare ad imparare" storia</i> , Bologna, Format, 2009.
<b>Sito web</b>	<a href="http://www.storiairreer.it">http://www.storiairreer.it</a>

<b>REGIONE: Veneto</b> <b>Descrizione dei risultati di apprendimento in ambiti formali di apprendimento – obbligo di istruzione</b>	
<b>Inquadramento generale</b>	Nel Programma Operativo della Regione del Veneto, l'asse IV "Capitale Umano" è designato a favorire interventi volti all'integrazione e al miglioramento dei sistemi di Istruzione e Formazione attraverso progetti sperimentali e azioni di sistema volti a definire anche standard di riferimento per la certificazione delle competenze. Con la DGR 1758/09 si sono intesi promuovere interventi sperimentali volti a individuare processi, linguaggi e strumenti utili alla costruzione di un sistema regionale di riconoscimento e certificazione delle competenze. In particolare, la tipologia progettuale A dell'Asse IV si riferisce alla descrizione dei risultati di apprendimento in ambiti formali di apprendimento ed è tesa a garantire il recepimento delle indicazioni europee in tema di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze, oltre che la relazionalità tra sistemi e quindi la capacità di ciascuna proposta progettuale di configurare rapporti verticali tra sistemi diversi (istruzione-formazione-lavoro) e orizzontali all'interno di un medesimo sistema. La tipologia prevede due fasi di sviluppo, scadenzate nella definizione e descrizione dei risultati di apprendimento (competenze / conoscenze/abilità) in esito a percorsi formativi, cui segue la progettazione e sperimentazione di strumenti operativi di verifica e valutazione per competenze nell'ambito di percorsi formativi. A partire da quanto stabilito in termini di competenze dal D.M. 139 del 22 agosto 2007, si è inteso impostare un sistema che consentisse di declinare, completare, articolare e condividere abilità e conoscenze come già previsto dalle disposizioni ministeriali.
<b>Rete di progetto</b>	
<b>Ordini di scuole interessati</b>	Il progetto ha un impatto sperimentale sul sistema della scuola secondaria di secondo grado (biennio).
<b>Tipologia di referenziali oggetto di valutazione</b>	I referenziali sono costituiti da competenze, conoscenze e abilità.
<b>Impianto metodologico del sistema di valutazione e struttura delle prove</b>	L'impianto metodologico del sistema di progettazione didattica per competenze si basa sull'unità di misura minima costituita dalle Unità di Apprendimento (UDA). Queste rappresentano l'esito della ricomposizione di abilità e conoscenze afferenti ad aree disciplinari eterogenee, riorganizzati coerentemente intorno a competenze mirate, siano esse di carattere comune, collegate alle competenze di cittadinanza europee, o siano di carattere professionalizzante. Da questa impostazione prende le mosse l'impostazione delle metodiche di valutazione, che per ciascuna UDA indicano con precisione le prove previste per la valutazione di prodotto, di processo e per l'autovalutazione operata dall'allievo. In particolare la valutazione di prodotto risulta incentrata per l'appunto sul prodotto concreto e tangibile realizzato dagli allievi a conclusione delle attività di apprendimento.

	<p>Il prodotto risponde ad una specifica consegna da parte del docente, da cui parte la definizione di un piano di lavoro scandito in fasi per giungere alla realizzazione del prodotto finale. All'interno di questo risultano per così dire incorporati e quindi quantificabili gli esiti dell'acquisizione e della mobilitazione delle diverse risorse acquisite nello sviluppo dell'UDA.</p>
<b>Dispositivi e strumenti valutativi utilizzati</b>	<p>Il modello si basa sulla nozione di prova autentica o prova esperta, per mezzo della quale si intendono valutare gli apprendimenti non solo in termini di conoscenze e abilità applicative, ma anche sotto forma di competenze interdisciplinari e trasversali. Mediante il ricorso a questa metodologia innovativa è possibile porre l'allievo in situazione e condurlo a misurarsi con un compito che gli richieda di mobilitare risorse molteplici e di operare produttivamente in sinergia con altri.</p> <p>La prova è accompagnata da una tabella di analisi della prova con griglia di valutazione, che presenta da un lato le dimensioni dell'intelligenza, cui sono associati i criteri di valutazione specifici, la graduazione progressiva dei gradi di padronanza ed i punteggi calcolabili in esito.</p>
<b>Dispositivi per la capitalizzabilità delle acquisizioni</b>	<p>Il modello sviluppato si presta al riconoscimento dei crediti formativi conseguiti nel percorso di apprendimento e si presta alla certificazione delle competenze conseguite (in forma sperimentale).</p>



## Glossario dei termini principali

### A. FINANZIAMENTO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

#### **Approccio formula-based**

Approccio all'assegnazione dei finanziamenti nel sistema scolastico basato sull'applicazione di una formula matematica in cui il numero degli allievi viene moltiplicato per fattori di natura diversa caratterizzanti il profilo ed i fabbisogni specifici degli studenti, quali ad esempio la presenza di bisogni educativi speciali.

#### **Approccio performance-based**

Approccio al finanziamento del sistema scolastico basato sul grado di *performance* per istituzione scolastica.

#### **Finanziamenti per scopi generali**

Fondi assegnati per finalità specifiche, su cui le istituzioni scolastiche hanno facoltà di allocare le risorse sulla base di un elevato livello di autonomia, entro precisi vincoli normativi.

#### **Finanziamenti per scopi specifici**

Fondi assegnati per finalità specifiche, che in quanto tali vincolano le istituzioni scolastiche rispetto alle voci di spesa consentite.

#### **Finanziamento in blocco**

Finanziamento assegnato ad un'istituzione scolastica in blocco unico, con ampia facoltà discrezionale da parte degli organismi direttivi delle istituzioni scolastiche sull'allocazione delle risorse disponibili.

#### **Gifted and talented pupils**

Allievi che si siano segnalati per particolari risultati ottenuti in termini di apprendimento, spesso tali da provocare un disallineamento rispetto agli obiettivi didattici previsti per il gruppo classe di appartenenza.

#### **Gruppi etnici svantaggiati**

Gruppi considerati svantaggiati, qualora il loro rendimento scolastico si ponga al di sotto del livello medio conseguito dagli allievi totali.

**Quota pro-capite**

Quota di finanziamento assegnata all'istituzione scolastica per singolo allievo. Il finanziamento percepito dalla struttura scolastica è il risultato della somma del numero totale di quote pro-capite riconosciute.

**B. RECLUTAMENTO DEGLI INSEGNANTI****Carenza di insegnanti**

Situazione in cui la richiesta di personale docente e superiore al numero di insegnanti qualificati disponibili e che desiderano accettare l'incarico. Le funzioni docenti non possono quindi essere assicurate oppure si rende necessario adottare delle misure d'urgenza per un certo periodo.

**Cattedra vacante**

Cattedra di nuova creazione e/o liberata definitivamente dal precedente titolare per la quale si cerca un insegnante pienamente qualificato cui offrire un contratto a tempo determinato o indeterminato attraverso le normali procedure di assunzione.

**Datore di lavoro**

Il datore di lavoro è l'ente direttamente responsabile della nomina degli insegnanti e della redazione del contratto di lavoro o delle condizioni di servizio. Tuttavia, i fondi per la copertura dei costi salariali non necessariamente provengono direttamente dai fondi del datore di lavoro.

**Fase finale di qualifica sul lavoro**

Periodo transitorio obbligatorio (che può far parte o no della formazione iniziale) tra la formazione iniziale e l'ingresso nella vita professionale come insegnanti a pieno titolo. Si tratta in genere della fase finale della formazione iniziale. In questa fase, gli insegnanti ricevono sostegno e supervisione, ma sono anche soggetti a una valutazione formale per la certificazione delle competenze, in assenza delle quali non potrebbero intraprendere la professione. Durante questo periodo, gli insegnanti non sono ancora abilitati e sono quindi considerati "candidati" o "tirocinanti". Passano molto tempo in un vero ambiente di lavoro (una scuola), in cui svolgono tutte o quasi tutte le funzioni che spettano agli insegnanti abilitati e il loro lavoro è retribuito.

**Insegnanti nominati in qualità di dipendenti pubblici di ruolo**

Insegnanti nominati all'interno di un sistema pubblico in cui la selezione e l'assunzione degli insegnanti sono di competenza dell'autorità educativa centrale. Il concetto di nomina di ruolo è molto forte e il licenziamento avviene soltanto in presenza di circostanze straordinarie.

**Insegnanti nominati in qualità di dipendenti pubblici**

Insegnanti assunti da un ente pubblico di livello centrale, regionale o locale. Gli insegnanti che godono dello status di dipendente pubblico sono assunti nell'ambito di un quadro normativo diverso dalla legge che regola i rapporti contrattuali del settore pubblico o privato.

**Insegnanti pienamente qualificati**

Personale che ha superato la formazione pedagogica ed è abilitato all'insegnamento della materia richiesta ad un determinato livello di istruzione.

**Misure di sostegno destinate ai nuovi insegnanti**

Gli insegnanti al primo incarico usufruiscono di facilitazioni formali iniziali, che riguardano l'assistenza da parte di personale in grado di guidarli e consigliarli affinché riescano ad integrarsi gradatamente ed efficacemente nella vita professionale. Le misure consistono in un sistema di meccanismi organizzati per il sostegno e il monitoraggio degli insegnanti abilitati all'inizio della loro carriera. I meccanismi di questo tipo si applicano quindi agli insegnanti che fanno parte a pieno titolo del corpo docente. Il loro obiettivo è quello di soddisfare i bisogni specifici dei nuovi insegnanti e di provvedere al loro sviluppo professionale.

**C. VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE<sup>1</sup>****Risultati dell'apprendimento**

Descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.

**Conoscenze**

Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di

---

<sup>1</sup> Fonte: Parlamento Europeo e Consiglio, 2008.

lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

**Abilità**

Indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

**Competenze**

Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

## BIBLIOGRAFIA

- Bovens M.** (2007), "New Forms of Accountability and EU-Governance", *Comparative European Studies* 5/2007, pp.104-120
- Braun H.** (2005), *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*, Educational Testing Services, Princeton (NJ)
- Coolahan J.** (2002), "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", *OECD Education Working Papers*, No. 2, OECD Publishing
- Department for Children, Schools and Families (DCSF)** (2008), *Statutory Guidance on Induction for Newly Qualified Teachers in England*, DCSF, London
- Department for Children, Schools and Families** (2008), *The Assessment for Learning Strategy*, London
- Department for Children, Schools and Families of England** (2011), *School Finance Regulations 2011* ([www.opsi.gov.uk/si/si2008/uksi\\_20080228\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/si/si2008/uksi_20080228_en_1), 03/02/09)
- Dordit L.** (2011), *Modelli di reclutamento, formazione iniziale, formazione continua e valutazione degli insegnanti*, IPRASE, Trento
- Faubert V.** (2009), "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Paper* No. 42, OECD Publishing
- Field S., Kuczera M., Pont B.** (2007), *No More Failures. Tens Steps in Education*, OECD Publishing, Paris
- Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino** (1990), *Legge della scuola del 1 febbraio 1990*
- Hamilton L., Koretz D.** (2002), "Tests and their Use in Test-Based Accountability Systems", in Hamilton L., Stecher B. (eds.), *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*, RAND Publishing, Santa Monica (CA)
- Hampel M.** (2005), "Measuring Educational Productivity in Standards-Based Accountability Systems", *OECD Education Working Papers*, No. 4, OECD Publishing
- Harlen W.** (2007), "Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, No. 1, pp. 15-28
- Hobson A. J. et al.** (2010), "International Approaches to Teacher Selection and Recruitment", *OECD Education Working Papers*, No. 47, OECD Publishing
- Hoeckel K.** (2008), *Costs and Benefit in Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris
- Isoré M.** (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Paper* N. 23, OECD Publishing
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación* (BOE 4-7-1985)
- Looney J.** (2009), "Assessment and Innovation in Education", *OECD Education Working Paper* No. 24, OECD Publishing

- Looney J.** (2011), "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", *OECD Education Working Paper* No. 58, OECD Publishing
- Ministère de l'éducation nationale** (2009), Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE). Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES). Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET). Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP). Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS)
- Ministère de l'éducation nationale** (2010), Arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale
- Morrison A.** (2011), "Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 65, OECD Publishing
- Mulgan R.** (2000), "Accountability: An Ever-Expanding Concept?" *Public Administration* 78 (3), pp. 555-573
- OECD - UNESCO** (2003), *Financing Education. Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators*, OECD Publishing, Paris
- OECD** (2002), *OECD Programme on Educational Building. International Seminar on Educational Infrastructure*, OECD Publishing, Paris
- OECD** (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris
- OECD** (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, Paris
- OECD** (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, OECD Publishing, Paris
- Parlamento Europeo e Consiglio** (2008), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, Allegato 1, Definizioni, 23.04.2008, (2008/C111/01)*

- Real Decreto 276/2007**, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE 2-3-2007)
- Real Decreto 48/2010**, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE 06/02/2010)
- Real Decreto Legislativo 1/1995**, de 24 de marzo, por el que aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (BOE 20-3-1995)
- Rosenkvist M.A.** (2010), "Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 54, OECD Publishing
- Santiago P., Benavides F.** (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD Publishing, Paris
- Schleicher A.** (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris
- Schleicher A.** (2012), *Ed., Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris
- Spagna** (2006), *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, BOE, 4-5-2006
- State of California** (1998), *Classroom Instructional Improvement and Accountability Act*
- Svezia** (1985), *Skollagen* (Legge sul sistema educativo)
- Training and Development Agency for Schools (TDA)** (2007a), *Professional Standards for Teachers: Core*, TDA, London
- Training and Development Agency for Schools (TDA)** (2007b), *Supporting the Induction Process: TDA Guidance for Newly Qualified Teachers*, TDA, London
- UK Government** (2003), *Local Government Act*
- UK Government** (2009), *School Staffing Regulations*
- USA** (2001), *No Child Left Behind Act*
- World Bank** (2011), *SABER. System Assessment and Benchmarking for Education Results. Finance. Summary Paper*, Washington DC
- Santiago P., Roseveare D., van Amelsvoort G., Manzi J., Matthews P.** (2009), *Teaching Evaluation in Portugal*, *OECD Review*, OECD Publishing, Paris
- Visscher A., Karsten S., de Jong T., Bosker R.** (2000), "Evidence on the intended and unintended effects of publishing school performance indicators", *Evaluation and Research in Education*, No. 14, pp. 254-267



Libri pubblicati all'interno della collana *Studi e ricerche*.

Le pubblicazioni possono essere richieste accedendo al sito [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

- Gentile M., Pisanu F.** (a cura di) (2012), *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe. Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali. Rapporto di ricerca del progetto RED 5*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M., Pisanu F., Tabarelli S.** (a cura di) (2012), *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe. Rapporto di ricerca del progetto RED 10*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tabarelli S. e Pisanu F.** (a cura di) (2012), *Promuovere il successo formativo. Esiti della ricerca nella scuola trentina sui fattori di rischio e di prevenzione dell'insuccesso scolastico*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuin E.** (a cura di) (2011), *Scritture di scuola. Lo scrivere come competenza appresa*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Martini A. e Rubino F.** (a cura di) (2011), *Il risultato degli studenti trentini in Lettura. Rapporto provinciale PISA 2009*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Minello R.** (2011), *Dirigere una scuola accogliente*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Dordit L.** (2011), *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna Internazionale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Calliari L., Calliari P., Lizzari R., Malfatti M., Quaggio G., Tabarelli S. e Tarter G.** (2010), *Indicazioni alle scuole per la rilevazione precoce e per l'intervento efficace nelle difficoltà di lettura e scrittura*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Martini M. e Rubino F.** (a cura di) (2010), *I risultati degli studenti trentini in Matematica e Scienze nel 2008. Rapporto provinciale TIMSS*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M.** (a cura di) (2009), *Rapporto provinciale PISA 2006. I dati OCSE-PISA 2006 per il Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2009), *Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Bazzanella A. e Buzzi C.** (a cura di) (2009), *Insegnare in Trentino. Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Filosi E., Predelli M. e Valentini B.** (a cura di) (2008), *Uno strumento per la rilevazione di competenze in una sperimentazione di uso veicolare di una seconda lingua*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M.** (a cura di) (2008), *Rapporto preliminare. Il Trentino nell'indagine internazionale OCSE-PISA 2006*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Buzzi C. e Dindelli M.** (2008), *Per un curriculum orientativo. Obiettivi e Indicatori*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (2008), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Campolongo F.** (2008), *La testa altrove. Indagine sul Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2008), *... e allora... CLIL. L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (a cura di) (2007), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Nesler R.** (2007), *Imparo giocando: videogiochi e apprendimento. Rapporto di ricerca sul quadriennio di sperimentazione*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Siniscalco M.T. e Zuccarelli D.** (a cura di) (2007), *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving. Pisa 2003. Risultati del Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Calliari P. e Degasperi M.** (a cura di) (2007), *I bambini pensano con le storie*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Associazione "U. Girella", Istituto IARD, IPRASE del Trentino** (2007), *Adolescenti e pensiero costruttivo. L'esperienza dei Laboratori del Fare a Rovereto*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Pollam M.L.** (a cura di) (2007), *"ad Agio". Una ricerca-azione per rispondere al disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Brighenti E.** (a cura di) (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2006), *Qualità e cambiamento: l'apprendimento delle lingue straniere*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Pavan De Gregorio G., Mezzaluna P., Zuccarelli D.** (2006), *La lettura nella scuola elementare. Indagine Internazionale IEA Pirls - ICONA 2001*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ziglio L.** (a cura di) (2006), *Immigrazione nella scuola trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tarozzi M.** (a cura di) (2006), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ricci Garotti F.** (2006), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Azzali F. e de Gerloni B.** (2006), *I saperi e la persona. Indagine sui modelli di curricolo nelle scuole trentine*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Farina M.** (2005), *Stefano Bellesini (1774-1840): maestro ed educatore dell'intelligenza e del cuore*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Cretti G. e de Gerloni B.** (2005), *Insegnanti e formazione in servizio. Domanda e offerta formativa in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Morandi R.** (a cura di) (2005), *Al passo coi tempi. Esiti del rapporto di ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Fortunato F.** (a cura di) (2005), *A lezione dal corpo. Per una didattica interculturale attraverso l'espressione corporea. Da un percorso di ricerca spunti di lavoro nella scuola media e superiore*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gruppo di ricerca "Curricoli per la musica"** (a cura di) (2004), *Musica nella scuola. Un percorso possibile dalla Scuola dell'infanzia alla Scuola secondaria di secondo grado*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Miato L.** (2004), *Le buone pratiche inclusive della scuola elementare trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ricci Garotti F.** (2004), *Insegnamento veicolare in provincia di Trento. Un modello possibile*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuccarelli D.** (a cura di) (2004), *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese. Classe quinta elementare*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuccarelli D.** (a cura di) (2004), *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese. Classe terza media*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Calliari P. e Degasperi M.** (a cura di) (2004), *I bambini insegnano la grammatica*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Dalvit P.** (2004), *Cittadini o stranieri? Ricerca sull'interculturalità in Trentino e Sudtirolo*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (2004), *Certificazioni linguistiche in provincia di Trento*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lonardi N. e Jabbar A.** (a cura di) (2003), *Pluralismo delle fedi in una società in trasformazione. Religioni del mondo nel Trentino di oggi*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (a cura di) (2003), *Costruire storia. Ricerca sui curricoli della scuola secondaria*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2003), *Children as Learning Citizens: A European project. A report on pedagogical good practice for learners' success at school*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento



