



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, L'UNIVERSITÀ E LA RICERCA

DIPARTIMENTO PER LA PROGRAMMAZIONE E LA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE, FINANZIARIE E

STRUMENTALI

DIREZIONE GENERALE PER INTERVENTI IN MATERIA DI EDILIZIA SCOLASTICA, PER LA GESTIONE DEI

FONDI STRUTTURALI PER L'ISTRUZIONE E PER L'INNOVAZIONE DIGITALE

**SERVIZIO DI VALUTAZIONE INDIPENDENTE DEL PROGRAMMA OPERATIVO NAZIONALE
"COMPETENZE PER LO SVILUPPO" 2007-2013 - OBIETTIVO CONVERGENZA – FINANZIATO
CON IL FONDO SOCIALE EUROPEO, A TITOLARITÀ DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE,
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA**

Rapporto di Valutazione Complessiva del PON

30 Novembre 2015

Il presente documento s'inserisce tra gli output previsti nell'ambito del "Servizio di Valutazione Indipendente del Programma Operativo Nazionale "Competenze per lo Sviluppo" 2007-2013 - Obiettivo Convergenza – finanziato con il Fondo Sociale Europeo, a titolarità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ed affidato a Deloitte Consulting srl.

Il documento è stato realizzato con la supervisione e direzione Scientifica di Fulvio Pellegrini ed il coordinamento operativo di Claudia Villante.

Il Rapporto complessivo di valutazione è stato redatto da Fulvio Pellegrini, Claudia Villante, Claudio Maria Vitali, Lorenzo Mari, con il supporto di Federica D'Armini, Alessandro Faramondi, Michele Lulli, Maria Grazia Priore, Annapaola Conca e Simone Massari.

Comitato Tecnico Scientifico: Rossana Piera Guglielmi, Pietro Lucisano e Claudio Maria Vitali.

Responsabile della qualità del progetto Gianluca Pastena, Partner di Deloitte Consulting Srl.

Indice

PREMESSA	11
1. LA VALUTAZIONE DEI PROGRAMMA FSE 2007-2013 COMPETENZE PER LO SVILUPPO. LE RILEVANZE DEL PERCORSO INTRAPRESO. TRA TEORIE METODI E STRUMENTI	13
1.1. QUALE VALUTAZIONE. I SUGGERIMENTI DELL'UNIONE EUROPEA	13
1.2. IL BENCHMARK TRA LE PROSPETTIVE METODOLOGICHE DISPONIBILI	16
1.3. IL PERCORSO E LA FORMULAZIONE. PER UNA PRIMA DEFINIZIONE DELLA TEORIA DEL PROGRAMMA E UNA TEORIA DELL'IMPLEMENTAZIONE	19
1.4. PER UNA TEORIA DEL PROGRAMMA RICOSTRUITA	19
1.5. DISEGNARE UNA TEORIA DELL'IMPLEMENTAZIONE	20
2. LE CARATTERISTICHE DEL PERCORSO BASATO SULLA TEORIA DEL PROGRAMMA. SPUNTI PER UNA RIFLESSIONE SCIENTIFICA SULLA PREFERIBILITÀ DEL METODO	21
2.1. LE FASI DELLA VALUTAZIONE BASATA SULLA TEORIA DEL PROGRAMMA	28
2.2. LA RISCrittURA DELLA TEORIA DEL PROGRAMMA (CHE COSA SAREBBE AUSPICABILE ACCADESSE) E DELLA TEORIA DELL'IMPLEMENTAZIONE	29
3. PON E ACCOUNTABILITY: L'ESERCIZIO DI DATA MINING A SUPPORTO DEL LEARNING	35
3.1. L'ACCOUNTABILITY DEL PROCESSO EURISTICO: LE FASI, I CANALI E GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE ADOTTATI	36
3.1.1. <i>La ricostruzione del contesto e il quadro di attuazione del PON attraverso review sistematica</i>	<i>36</i>
3.1.2. <i>Il processo di rilevazione on field</i>	<i>45</i>
3.1.2.1. <i>La rilevazione tramite questionari</i>	<i>46</i>
3.1.2.2. <i>La rilevazione tramite interviste agli stakeholders</i>	<i>53</i>
3.1.2.3. <i>La rilevazione tramite Focus group territoriali: selezione dei partecipanti, definizione delle key issues e realizzazione</i>	<i>59</i>
3.2. ANALISI PER OBIETTIVI SPECIFICI	67
3.2.1. <i>A - Rafforzamento della capacità diagnostica e della qualità del sistema scolastico</i>	<i>77</i>
3.2.2. <i>B - Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti</i>	<i>82</i>
3.2.3. <i>C - Miglioramento dei livelli di conoscenza e competenza degli studenti</i>	<i>89</i>
3.2.4. <i>D - Diffusione, accesso e uso della società dell'informazione</i>	<i>99</i>
3.2.5. <i>E - Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio</i>	<i>105</i>
3.2.6. <i>F - Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale</i>	<i>110</i>
3.2.7. <i>G - Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita</i>	<i>117</i>
3.2.8. <i>H - Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico</i>	<i>123</i>
3.3. LE AZIONI DI SISTEMA	128
3.3.1. <i>Azioni di Sistema: l'attuazione delle azioni di comunicazione e delle attività di informazione</i>	<i>128</i>
3.3.2. <i>L'implementazione della Strategia di Comunicazione</i>	<i>129</i>
3.3.3. <i>L'analisi delle attuazioni</i>	<i>133</i>
3.3.4. <i>La piattaforma di e-government per l'accesso ai finanziamenti e per la gestione degli interventi e della fruibilità della stessa da parte delle Istituzioni scolastiche</i>	<i>135</i>
4. IL LEARNING – DALLE TEORIE ALLE ATTUAZIONI AI RISULTATI	140

4.1. LE SCOPERTE FATTE LUNGO I PERCORSI DI APPRENDIMENTO	140
4.2. IL MIGLIORAMENTO DELLA CAPACITÀ DIAGNOSTICA DELLE SCUOLE E DELLA QUALITÀ DEI SISTEMI EDUCATIVI	140
4.3. IL CAPITALE UMANO DELLA SCUOLA: LA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI	156
4.4. IL MIGLIORAMENTO DEI LIVELLI DI CONOSCENZA E COMPETENZA DEI GIOVANI.....	166
4.5. LA DIFFUSIONE, L'ACCESSO E L'USO DELLA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE A SCUOLA	187
4.6. LO SVILUPPO DI RETI TRA GLI ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO	196
4.7. LA PROMOZIONE DEL SUCCESSO SCOLASTICO, LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE.....	202
4.7.1. Una visione periferica dell'inclusione sociale.....	214
4.8. IL MIGLIORAMENTO DEI SISTEMI DI APPRENDIMENTO DURANTE TUTTO L'ARCO DELLA VITA.....	222
4.9. LA CAPACITÀ DI GOVERNANCE E DI GESTIONE DELLE RISORSE DA PARTE DEL MANAGEMENT SCOLASTICO	226
4.10. IL PIANO DELLE VALUTAZIONI REALIZZATE DAL PON	237
4.11. L'INTEGRAZIONE FSE FESR	242
5. CONCLUSIONI.....	259
5.1. IL CONTRIBUTO DEL PON AL MIGLIORAMENTO DELLA CAPACITÀ DIAGNOSTICA DELLE SCUOLE E DELLA QUALITÀ DEI SISTEMI EDUCATIVI.....	264
5.2. IL CONTRIBUTO DEL PON ALLO SVILUPPO DEL CAPITALE UMANO DELLA SCUOLA	267
5.2.1. La questione della sedimentazione dei risultati dell'apprendimento	269
5.2.2. Le carriere	272
5.3. IL CONTRIBUTO DEL PON AL MIGLIORAMENTO DEI LIVELLI DI CONOSCENZA E COMPETENZA DEI GIOVANI.....	273
5.4. IL CONTRIBUTO DEL PON ALLA DIFFUSIONE, L'ACCESSO E L'USO DELLA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE A SCUOLA.....	276
5.4.1. I nessi tra informatica e formazione in servizio.	278
5.5. IL CONTRIBUTO DEL PON ALLO SVILUPPO DI RETI TRA GLI ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO	281
5.6. IL CONTRIBUTO DEL PON ALLA PROMOZIONE DEL SUCCESSO SCOLASTICO, LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE ..	282
5.7. IL CONTRIBUTO DEL PON AL MIGLIORAMENTO DEI SISTEMI DI APPRENDIMENTO DURANTE TUTTO L'ARCO DELLA VITA	286
5.8. IL CONTRIBUTO DEL PON ALLO SVILUPPO DELLA GOVERNANCE A SUPPORTO DELLA GESTIONE DELLE RISORSE DA PARTE DEL MANAGEMENT SCOLASTICO.....	289
5.9. IL VALORE AGGIUNTO DEL FSE	292
6. RACCOMANDAZIONI	294
6.1. RACCOMANDAZIONI GENERALI	294
6.2. RACCOMANDAZIONI SPECIFICHE.....	297
BIBLIOGRAFIA.....	304
ALLEGATI.....	314

Indice delle figure

Figura 1 - La modalità di ricostruzione del rapporto tra Teoria del Programma e Teoria dell'Implementazione	33
Figura 2 – Meta-obiettivi conoscitivi nei focus group regionali: esempio applicato al tema delle Reti territoriali	61
Figura 3 – Struttura della narrativa del paragrafo 3.2.....	76
Figura 4 - Azioni avviate dal PON sull'obiettivo specifico A.....	77
Figura 5 - Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico B.....	82
Figura 6 - Azioni avviate dal PON sull'obiettivo specifico C.....	89
Figura 7 - O.S. D: Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico D.....	99
Figura 8 - O.S.E.: azioni avviate dal PON sull'Obiettivo specifico E	105
Figura 9 - O.S.E.: Progettualità avviate dal PON sull'Ob. Specifico E.....	105
Figura 10 - O.S.F.: Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico F.....	110
Figura 11 - Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico G	117
Figura 12 - O.S.H.: Progettualità avviate dal PON sull'OS H	123
Figura 13 - O.S.H.: Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico H	123
Figura 14 - Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico L	129
Figura 15 – Gli Obiettivi Specifici e i destinatari della Strategia di Comunicazione	131
Figura 16 – Il sistema informativo per la Programmazione 2007/2013: il supporto fornito	136
Figura 17 – Il sistema informativo per la Programmazione 2007/2013: interfaccia con le piattaforme esterne	138

Indice dei grafici

Grafico 1 - Dirigenti, rispondenti e totale unità, per regione	52
Grafico 2 - Docenti, rispondenti e totale unità, per regione	52
Grafico 3 - Tasso di risposta dei Dirigenti e dei docenti	52
Grafico 4 – Anzianità anagrafica rispondenti	53
Grafico 5 – Anzianità di servizio rispondenti	53
Grafico 6 – Partecipazione ai Focus group	60
Grafico 7 - N. totale classi; Grafico 8 – N. totale docenti	74
Grafico 9 - N. totale istituzioni scolastiche AS 06/07 vs AS 14/15; Grafico 10 - N. totale sedi scolastiche AS 06/07 vs AS 14/15.....	74
Grafico 11 - N totale alunni AS 06/07 vs AS 14/15	74
Grafico 12 – Timeline delle progettualità finanziate	77
Grafico 13 - O.S.A: Territorialità degli interventi attivati	78
Grafico 14 - Dimensione finanziaria per Regione Convergenza	78
Grafico 15 - O.S.B N° progetti finanziati per singola azione	83
Grafico 16 - O.S.B Timeline delle progettualità finanziate	83
Grafico 17 - O.S. B Territorialità degli interventi attivati.....	84
Grafico 18 - O.S.B Dimensione finanziaria per Regione Convergenza.....	84
Grafico 19 - O.S.B: Articolazione per genere degli iscritti	85
Grafico 20 - O.S.B: Numero di progetti e relativi moduli formativi finanziati	85
Grafico 21- – O.S.B: Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario	85
Grafico 22- Scelta dei docenti per tipo di scuola - Dati al 31/12/2014	87
Grafico 23 - O.S.C: Timeline delle progettualità finanziate	90
Grafico 24 - O.S.C: Numero progetti finanziati per singola azione.....	90
Grafico 25 - O.S.C: Territorialità degli interventi attivati.....	90
Grafico 26 - O.S.C: Dimensione finanziaria per Regione Convergenza	90
Grafico 27 - O.S.C: Numero di progetti e relativi moduli formativi finanziati	91
Grafico 28 - O.S.C: Articolazione per genere degli iscritti	91
Grafico 29 - O.S.C: Articolazione territoriale degli iscritti	91
Grafico 30 - Studenti per livello di competenza in lettura per regione - Anno 2012 (a) (composizioni percentuali)	95
Grafico 31 - Studenti per livello di competenza in matematica per regione - Anno 2012 (a) (composizioni percentuali)	96
Grafico 32 - Studenti per livello di competenza in scienze per regione - Anno 2012 (a) (composizioni percentuali)	96
Grafico 33 - O.S.D: N° di progetti finanziati per singola azione.....	100
Grafico 34 - OSD: Timeline delle progettualità finanziate.....	100
Grafico 35 - O.S.D: Territorialità degli interventi attivati	100
Grafico 36 - O.S.D. – N° di progetti e relativi moduli formativi erogati.....	101
Grafico 37 - O.S.D: Articolazione per genere degli iscritti	101
Grafico 38 - O.S.D.: Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario.....	101
Grafico 39 - O.S.E. – Territorialità degli interventi avviati	106
Grafico 40 - O.S.E.: N° di progetti e relativi moduli formativi	106
Grafico 41 - O.S.E.: Articolazione per genere degli studenti iscritti	107
Grafico 42 - O.S.E.: Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario	107
Grafico 43 - O.S.F.: N° di progetti finanziati per singola azione	111
Grafico 44 - O.S.F.: Timeline delle progettualità finanziate	111
Grafico 45 - O.S.F.: Territorialità degli interventi attivati.....	112
Grafico 46 - O.S.F.: Dimensione finanziaria per Regione Convergenza.....	112
Grafico 47 - O.S.F.: Articolazione per genere degli studenti iscritti	112

Grafico 48 - O.S.F.: Articolazione per genere degli adulti iscritti	113
Grafico 49 - Distribuzione percentuale del tipo di modulo attivato rivolto agli alunni nell'Obiettivo-Azione F1 e F2	113
Grafico 50 - O.S.G.: N° di progetti attivati	117
Grafico 51 - O.S.G.: Territorialità degli interventi attivati	118
Grafico 52 - O.S.G.: Timeline delle progettualità finanziate	118
Grafico 53 - O.S.G.: Dimensione finanziaria per Regione Convergenza	118
Grafico 54 - O.S.G.: Articolazione per genere degli adulti iscritti.....	119
Grafico 55 - O.S.G.: N° di progetti e relativi moduli formativi finanziati	119
Grafico 56 - O.S.H.: Timeline dei progetti degli iscritti	124
Grafico 57 - O.S.H.: Articolazione per genere degli iscritti	124
Grafico 58 - Articolazione egli iscritti per tipologia di destinatario.....	124

Indice delle tabelle

Tabella 1 – Ripartizione territoriale dei Dirigenti e docenti che hanno risposto all'indagine.....	52
Tabella 2 - Numero medio di sedi per istituzioni scolastiche. Confronto AS 2006/07 - AS 2014/15 – Fonte: Dati MIUR (nostre elaborazioni)	72
Tabella 3 - Numero medio di alunni per classe per grado. Confronto AS 2006/07 - AS 2014/15 – Fonte: Dati MIUR (nostre elaborazioni)	73
Tabella 4 - Rapporto n. alunni/n.docenti Confronto AS 2006/07 - AS 2014/15 – Fonte: Dati MIUR (nostre elaborazioni).....	73
Tabella 5 - O.S.A, azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario	77
Tabella 6 - O.S.A, Ripartizione del numero di progetti per singola regione convergenza e tipologia d'istituto	78
Tabella 7 - Effetti e conseguenze dell'avvio di processi di autodiagnosi e valutazione	79
Tabella 8 - Si è verificato negli ultimi anni un potenziamento del sistema di verifica e valutazione della qualità del servizio scolastico? (cfr. Allegato – Tab. B-8)	79
Tabella 9 - Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario	83
Tabella 10 – O.S.B: Ripartizione del numero di progetti per singola Regione Convergenza e tipologia di istituto	84
Tabella 11- O.S.C, Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario.....	89
Tabella 12 – O.S.C: Ripartizione del numero di progetti per singola Regione Convergenza e tipologia di istituto	91
Tabella 13 – O.S.C: Dettaglio finanziamenti delle azioni del PAC per regione	92
Tabella 14 - Riferimenti indicatori RAE di pertinenza.....	93
Tabella 15 – O.S.D: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario.....	99
Tabella 16 — O.S.D: Ripartizione del n° di progetti per singola Regione Convergenza e tipologia d'istituto	101
Tabella 17- Quale è il contributo più rilevante che l'incremento dell'uso delle nuove tecnologie ha dato alla pratica didattica?.....	103
Tabella 18 - Le dotazioni tecnologiche ed i lab. multimediali vengono utilizzati nei processi di insegnamento-apprendimento?.....	103
Tabella 19 – O.S.E.: Azioni avviate al 01.07.2015 – Avanzamento finanziario.....	106
Tabella 20 – O.S.E.: Ripartizione del N° di progetti per singola Regione Convergenza e Tipologia d'istituto	106
Tabella 21 – O.S.F.: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario	111
Tabella 22 – O.S.F.: Ripartizione del N° di progetti per singola Regione Convergenza e tipologia d'Istituto	112
Tabella 23 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di bullismo? (Cfr. Allegato - Tab. A-29)	114
Tabella 24 - Se si, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti? (Cfr. Allegato - Tab. A-29.3)	114
Tabella 25 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di illegalità? (Cfr. Allegato - Tab. A-30)	115
Tabella 26 - Se si, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti? (Cfr. Allegato Tab. A-30.3) .	115
Tabella 27 - O.S.G.: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario	117
Tabella 28 – O.S.G.: Ripartizione del N° dei progetti per singola Regione Convergenza e tipologia d'istituto	118
Tabella 29 – Avanzamento fisico degli Obiettivi Specifici per azione - Asse I Obiettivo Specifico G -Numero di destinatari.....	119
Tabella 30 – Sono stati realizzati interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti?	121
Tabella 31 – Sono stati realizzati interventi formativi.....	121
Tabella 32 - O.S.H.: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario	124
Tabella 33 – L'avanzamento degli indicatori di risultato al 31/12/2014.....	131
Tabella 34 - Partecipanti alla Azione C5 dal 1 settembre 2007 al 31.12.2012 (interventi conclusi).....	174
Tabella 35 - Tipologia del corso	204

Tabella 36 - Criteri di scelta dei partecipanti.....	204
Tabella 37 - Metodologie didattiche utilizzate.....	204
Tabella 38 - I numeri del progetto Crescere in Coesione - Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale. Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi.	211
Tabella 39 – Partecipanti alla Garanzia Giovani per regione scelta e classe di età – Regioni Convergenza .	212
Tabella 40 – Interventi attivati, migranti, persone disabili e altri soggetti svantaggiati	214

Indice delle tavole

Tavola 1 - Sezione Competenze per lo sviluppo.....	48
Tavola 2 - Sezione ambienti per l'apprendimento	50
Tavola 3 – A. Impostazione strategico-programmatica.....	54
Tavola 4 – B. Modalità organizzative e di governance	54
Tavola 5 – C. Elementi qualitativi inerenti l'avanzamento degli assi	55
Tavola 6 – Interviste somministrate a livello centrale.....	56
Tavola 7 – Interviste somministrate a livello locale	58
Tavola 8 - Quadro riepilogativo degli interrogativi di sfondo.....	62
Tavola 9 – Esempio cartellini consegnati in occasione dei Focus Group.....	64
Tavola 10 - Articolazione del PON “Competenze per lo sviluppo” 2007-2013	68
Tavola 11- Il miglioramento della capacità diagnostica delle scuole e della qualità dei sistemi educativi - Sintesi processi, meccanismi, effetti.....	146
Tavola 12 - Il miglioramento della capacità diagnostica delle scuole e della qualità dei sistemi educativi .	155
Tavola 13 - Il Capitale Umano della Scuola: la formazione degli operatori Sintesi processi, meccanismi, effetti	160
Tavola 14 – Sintesi Risultato: Presenza nelle scuole di risorse umane con competenze aggiornate, in grado di trasmettere contenuti adeguati ai bisogni di apprendimento degli allievi.....	165
Tavola 15 - Tavola di corrispondenze delle Competenze chiave di cittadinanza Allegato 2 del DM 139/2007 e le Competenze chiave per l'apprendimento permanente - Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.....	169
Tavola 16 – Il Documento di certificazione per competenze utilizzato dalle scuole che hanno partecipato alla sperimentazione	171
Tavola 17 - Il miglioramento dei livelli di conoscenza e competenza dei giovani. Sintesi processi, meccanismi, effetti.....	180
Tavola 18 – Sintesi del risultato - Miglioramento delle competenze dei giovani	186
Tavola 19 - La diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione a scuola Sintesi processi, meccanismi, effetti.....	193
Tavola 20 - Sintesi del risultato - La diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione a scuola ..	195
Tavola 21 - Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio Sintesi processi, meccanismi, effetti.....	197
Tavola 22 – Sintesi del risultato - Innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale	201
Tavola 23 - Il Piano di Azione Coesione. Priorità Istruzione - Azione 3	209
Tavola 24 - La promozione del successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale Sintesi processi, meccanismi, effetti.....	216
Tavola 25 – Sintesi del risultato: La scuola come organizzazione educativa che contribuisce all'inclusione sociale dei giovani. La visuale interna alle scuole	219
Tavola 26 – Sintesi del risultato - La scuola come organizzazione educativa che contribuisce all'inclusione sociale dei giovani. La visuale esterna alle scuole (reti).....	220
Tavola 27 – Sintesi del risultato - Il contributo del PON alla promozione del successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale.....	221
Tavola 28 - La capacità di governance e di gestione delle risorse da parte del management scolastico Sintesi processi, meccanismi, effetti.....	231
Tavola 29 – Sintesi Risultato - La capacità di governance e di gestione delle risorse da parte del management scolastico	236
Tavola 30- Sintesi Risultato - La scuola come centro polifunzionale di servizi all'interno di reti multilivello	237
Tavola 31 Schema riepilogativo - Risultati attesi, processi attivati e risultati effettivamente riscontrati per OS	247

Premessa

Il presente Rapporto è stato realizzato da **Deloitte Consulting SPA** all'interno delle attività previste dal Servizio di Valutazione Indipendente del Programma Operativo Nazionale "Competenze per lo Sviluppo" 2007-2013 - Obiettivo Convergenza – finanziato con il Fondo Sociale Europeo, a titolarità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Il Dipartimento destinatario del Servizio è il Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse umane, finanziarie e strumentali - Direzione Generale per Interventi in materia di edilizia scolastica, per la gestione dei Fondi Strutturali per l'Istruzione e per l'Innovazione Digitale che ne ha finanziato la realizzazione.

Esso è stato realizzato tra il mese di giugno e il mese di novembre 2015 ed ha previsto, oltre all'analisi desk, anche una intensa attività *on field* (interviste e focus group) ad integrazione di una indagine CAWI indirizzata a tutti gli Istituti scolastici delle quattro Regioni Convergenza, realizzata tra i mesi di luglio e ottobre 2015.

Il Rapporto si articola in sei capitoli, completati da una bibliografia e da una appendice.

Il Capitolo 1 - La valutazione del Programma FSE 2007-2013 Competenze per lo sviluppo. Le rilevanze del percorso intrapreso. Tra Teorie metodi e strumenti, a partire dal dibattito sul ruolo della valutazione dei programmi finanziati attraverso Fondi strutturali, evidenzia il quadro delle aspettative riposte nel processo valutativo stesso dai *policy maker* sia di livello internazionale, sia di livello nazionale. Tale quadro ha suggerito la scelta di un approccio teso il più possibile a raccogliere e descrivere quello che di meglio è stato fatto, fino a che punto i risultati attesi siano stati conseguiti (*evidence based*), fino a che punto il Programma contiene al suo interno sistemi di conoscenza e strumenti per proseguire positivamente sulla strada intrapresa, quali possano essere i limiti che lo hanno caratterizzato e quali siano le sfide future che il Programma si è dato e dovrebbe darsi.

L'obiettivo di questo Capitolo è stato quello di esplicitare con chiarezza e con un insieme di riferimenti **obbligati, motivati** e sostenuti da un costante riferimento alla letteratura internazionale di settore il perché si sia scelto il metodo della Teoria del Programma e della Teoria dell'Implementazione (*Theory-based Program Evaluation*) per arrivare a descrivere i principali risultati conseguiti.

Il Capitolo 2 - Le caratteristiche del percorso basato sulla Teoria del Programma. Spunti per una riflessione scientifica sulla preferibilità del metodo fornisce, a sua volta, informazioni e descrizioni di dettaglio sull'impianto teorico metodologico utilizzato per come è stato concretamente ricostruito nel corso della ricerca valutativa. L'approccio teorico-metodologico adottato ha consentito, infatti, di separare opportunamente il processo di osservazione e valutazione di quanto conseguito in due parti: una dedicata alle realizzazioni e alle caratteristiche tecniche del processo di implementazione (*Accountability* dei processi) e, l'altra, focalizzata sui cosiddetti apprendimenti, ovvero sulle lezioni apprese attraverso le attività di scomposizione e ricomposizione, appunto, del punto di vista degli attuatori e degli stakeholders (*Learning*).

All'interno del **Capitolo 3 - PON e Accountability: l'esercizio di data mining a supporto al Learning** sono stati descritti nel dettaglio i processi di implementazione dei singoli Obiettivi Specifici (da A ad H), utilizzando sia le informazioni messe a disposizione dalla Autorità di Gestione del PON raccolti attraverso la GPU, sia i dati contenuti nei report relativi all'analisi *field* (indagine CAWI). Il Capitolo contiene, altresì, informazioni salienti proprio sul sistema di Gestione della Programmazione Unitaria che è lo strumento di gestione informatizzata delle differenti componenti del Programma, sia le informazioni sulle attività di comunicazione attuate attraverso il Programma (Azioni di sistema).

Il **Capitolo 4 – Il Learning - dalle Teorie, alle attuazioni e ai risultati** è, invece, la sezione nella quale si procede all'analisi delle realizzazioni osservate per area di intervento tematica (coincidente, in gran parte, con gli ambiti di intervento di ciascun Obiettivo Specifico del PON) e a partire da una ricostruzione degli obiettivi e delle rilevanze attese così come percepite dagli attori (Teoria del Programma) e delle principali modalità di messa in opera del Programma (Teoria dell'Implementazione). Questo procedimento è stato realizzato in riferimento ad ogni area tematica e in questo modo è stato possibile arrivare alla ricostruzione di una visuale di tutti i risultati effettivamente conseguiti osservati dal punto di vista, appunto, delle lezioni apprese piuttosto che solo dell'insieme delle realizzazioni.

Nel **Capitolo 5 - Conclusioni** ogni singola area di indagine viene analizzata, nello stesso ordine utilizzato nei Capitoli precedenti, a partire dalle rilevanze che l'hanno caratterizzata e dalle piste di lavoro più fertili che ne caratterizzano gli sviluppi futuri. Il lavoro presentato nelle Conclusioni si caratterizza come un *area ponte* dove si raccoglie il *precipitato* di quanto descritto nel Capitolo 4, nella quale si evidenzia *l'humus di riflessioni e di prerequisiti di future azioni di policy*. La struttura del Capitolo è costruita a partire dalla descrizione del contributo offerto dal PON ad ogni singolo tema/Obiettivo Specifico.

Il **Capitolo 6 - Raccomandazioni** contiene, infine, le Raccomandazioni suddivise per Raccomandazioni generali e Raccomandazioni specifiche, riferite anche in questo caso, in sequenza, ai singoli temi/Obiettivi Specifici presi in esame dall'analisi valutativa.

Conclude una Bibliografia seguita da una l'Appendice contenente il dettaglio delle tabelle dell'indagine CAWI a cui si fa riferimento diretto nel testo.

1. La valutazione del Programma FSE 2007-2013 Competenze per lo sviluppo. Le rilevanze del percorso intrapreso. Tra Teorie metodi e strumenti

1.1. Quale valutazione. I suggerimenti dell'Unione europea

Il lavoro di valutazione qui presentato si realizza in una fase storica di sviluppo di politiche dell'Unione europea (UE) volte a perseguire l'obiettivo di una crescita intelligente, sostenibile e solidale entro il 2020" (Strategia Europa 2020, COM(2010) 2020 definitivo del 3.3.2010)", nel corso della quale viene delineato e sostenuto un ruolo rinnovato e maggiormente efficace della valutazione a supporto del *policy making*. Tale ruolo spinge le pratiche valutative in una precisa direzione che si è cercato di seguire anche qui e che si tenterà di definire in questa breve introduzione.

La documentazione comunitaria a cui si fa riferimento¹ e che non si analizza nel dettaglio - esulando questa analisi dal più stringente mandato valutativo – propone e definisce alcuni *luoghi del cambiamento* che dovrebbero connotare e, possibilmente, guidare la valutazione dei Programmi.

Essa enfatizza, soprattutto:

- l'evidenza che le valutazioni disponibili, troppo di frequente, non analizzano in maniera sufficientemente argomentata (*evidence based*) i motivi per i quali certi eventi si sono verificati (il rapporto tra obiettivi, azioni e risultati) e se tali eventi siano imputabili ad interventi finanziati dell'UE (valore aggiunto). Vengono, cioè, individuati i rischi di un processo di sostituzione tra Fondi Strutturali e fondi di politica ordinaria²;
- la necessità di portare alla luce i limiti del percorso stesso di valutazione, delle implicazioni e dei condizionamenti che riducono la possibilità di esprimere conclusioni sempre valide e utili al *policy making*, attraverso una puntuale esplicitazione di metodi strumenti e attraverso opportune analisi di *benchmark* sulle opzioni disponibili;

¹ L'ampia documentazione di riferimento individuata (vedi anche i riferimenti presenti nello spazio di review delle Fonti che il lettore troverà più avanti) ha i suoi capisaldi in: Commission of the European Communities (2007), *Communication to the Commission from Ms Grybauskaitė in agreement with the President. Responding to strategic needs: reinforcing the use of evaluation*, SEC(2007)213, Brussels; Commissione Europea (2010), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Legiferare con intelligenza nell'Unione europea*, COM(2010) 543, Strasburgo; Commissione Europea (2013), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Consolidare le basi della regolamentazione intelligente: migliorare la valutazione*, COM(2013) 686 final, Strasburgo; European Commission – Secretariat General (2013)a, *Public consultation on Commission Guidelines for Evaluation*, Brussels; European Commission (2011)a, *The added value of the EU budget: Accompanying the document Commission Communication A budget for Europe 2020*, Working Paper - Commission Staff SEC(2011) 867 final, Brussels. Per una riflessione articolata dei legami tra valutazione ex ante e valutazione ex post dei Programmi si veda Smismans S. (2015), *Policy Evaluation in the EU: The Challenges of Linking Ex Ante and Ex Post Appraisal*, *European Journal of Risk Regulation* Volume 6, pp 6-26.

² Vedi anche per il caso Italia: Pellegrini F. (2012), *Access to Employment – Italy Country Report*, European Evaluation Network, DG Employment, Social Affairs & Inclusion, Brussels; Pellegrini F. (2013), *Contribution of ESF to Young People - Italy Country Report*, European Evaluation Network, DG Employment, Social Affairs & Inclusion, Brussels. Si tratta di lavori *metavalutativi* sulle caratteristiche delle valutazioni prodotte in Italia e finanziate dal FSE su politiche di accesso all'occupazione e politiche rivolte a i giovani.

- la necessità di evidenziare, attraverso metodi e percorsi *evidence based*, la dimensione attuativa, soprattutto, in un'ottica problematica, capace, cioè, di tenere co-presenti i successi ma anche i rischi di fallimento dei Programmi valutati;
- l'utilità di potenziare il compito della valutazione come *processo critico orientato alla scoperta delle buone prassi come di quelle inefficienti ed inefficaci*, per sostenere la decisione su dove e come confermare o incrementare gli investimenti, ridimensionando, progressivamente, una visione *taken for granted* del ruolo di sostegno finanziario alle politiche nazionali da parte dell'UE (valore aggiunto e non sostitutivo delle risorse ordinarie da parte del FSE).

Avvalendosi di queste logiche, i suggerimenti sono quelli, soprattutto attraverso una maggiore consapevolezza proveniente dell'analisi valutativa, di supportare:

- *il policy and decision making*;
- l'analisi relativa all'apprendimento organizzativo realizzato;
- la valorizzazione dei processi di trasparenza e *accountability* promossi all'interno dei Programmi;
- la verifica dell'efficienza dimostrata dell'allocazione delle risorse finanziarie (Comunicazione della Commissione 2013a).

Per il percorso di valutazione che si è inteso attivare - e di cui si dà evidenza nelle prossime pagine - questo ha significato insistere sul presidio dei processi su elencati e ricombinati fra loro, ritenuti prioritari nel contesto attuativo del PON FSE 2007 – 2013 "Competenze per lo Sviluppo".

Il **primo** processo attivato è stato quello di valorizzare il percorso di **Accountability** del Programma, che ha trovato nella sistematicità e articolazione delle informazioni disponibili offerte dal PON sulla attuazione concreta (gli *outputs*) il suo giusto contesto narrativo e di valorizzazione.

Il **secondo**, definito di **Learning**, è stato quello di considerare insieme, in una *vista a tutto tondo*, gli apprendimenti realizzati, procedendo ad una attenta rivisitazione della dimensione effettiva del *Policy Making* (ciò che è effettivamente accaduto al termine degli interventi e che non può essere spiegato solo con informazione sui flussi di spesa, sui destinatari e sui progetti).

Struttura del PON ed effettivo processo di implementazione, come noto, non vivono l'una senza l'altra.

Nella lettura della relazione che li lega, tale dinamica:

- da una parte, ha favorito di più il percorso di accountability che, si può dire, era *più nelle corde* delle culture attuative prevalenti (AdG e MIUR, in particolare), riconsegnando puntuali informazioni sulle Azioni e sulle loro caratteristiche;
- dall'altra, pur in presenza di una mole di informazioni rilevanti, non ha facilitato l'intercettamento immediato dei risultati, rispetto ai quali è stato necessario realizzare, conseguentemente, un puntuale e articolato processo orientato al **Learning**.

Solo dall'integrazione di questi due modi di vedere il problema è stato possibile arrivare ad una definizione adeguata di gran parte dei risultati effettivi del PON e delle sue criticità realizzative.

Essi erano depositati lungo *una complessa catena del valore di tipo reticolare*: quindi, quasi mai immediatamente a valle del percorso/processo attivato e, solo raramente, come conseguenza diretta

dell'Azione, per quanto documentata, nella sua dimensione strettamente attuativa, attraverso un efficiente sistema di monitoraggio del Programma.

Se questo è vero, come spiegato ulteriormente più avanti, il percorso di valutazione ha dovuto confrontarsi, tentando di superarle, con due *derive* che avrebbero potuto indebolire fortemente gran parte delle scoperte a cui, invece, si è pervenuti:

1. ricsegnare solo la trama attuativa, cioè quello che si è fatto, cercando di dare alcune spiegazioni, *ex post*, sui vantaggi e gli svantaggi di quanto realizzato. Questa prospettiva sarebbe stata la meno adatta alla valutazione di un Programma che, su questo versante, è già in grado *di fare da solo*. Ciò che del lavoro valutativo di solito si apprezza, *cioè l'aver ricostruito le ragioni della spesa, i destinatari, i progetti tentando di interpretarne i volumi e le direzioni*, nel PON era già ampiamente disponibile³.

Il PON appare, se osservato da questa visuale, come un Programma buono in sé:

2. rifugiarsi in una lettura pedissequa degli indicatori di risultato del Programma. Dall'analisi di dettaglio di questi indicatori emerge una debolezza di natura strategica (competenze dei giovani ancora deboli, riduzione dell'insuccesso formativo e partecipazione degli adulti ancora piuttosto lontani dai benchmark) che spingerebbe in direzione di un giudizio non positivo sui risultati finali del Programma.

La prospettiva metodologica prescelta ha voluto, invece, tener presenti entrambi i livelli di analisi tentando di integrarli, evitando di enfatizzare - per scelta e/o per necessità - una sola delle prospettive interpretative ad esse sottese. Il compito che ci si è dati è stato, quindi, quello di delineare una metodologia che aiutasse a descrivere soprattutto **il come e il perché** di quello che era *facile conoscere* e che veniva registrato dal monitoraggio, a partire dall'ampia e sistematica *review* di riferimento, interna ed esterna al Programma e ai suoi Obiettivi.

Il PON appare, se osservato attraverso questa visuale, anche, come un buon Programma.

Assume valore fondante tentare qui di articolare ulteriormente la considerazione - apparentemente *tranchant* - sulla difficoltà di reperire i risultati effettivamente attribuibili alle Azioni che, è sembrato, caratterizzare il lavoro valutativo qui presentato.

Tale difficoltà può essere attribuita, soprattutto, alla struttura matriciale e modulare - a cascata - che il PON si è dato attraverso la costruzione di un quadro logico attuativo caratterizzato da grandi ambizioni⁴ i) dalla concomitanza di più livelli attuativi, di più attori interagenti tra loro e, soprattutto; ii) dalla necessità temporale (e di visuale attuativa) di agganciare gran parte dei risultati previsti dalla matrice obiettivi/risultati (Programma complesso), a ricadute e risultati *parziali* acquisiti in corso d'opera e tutti nel ciclo di vita del Programma (Programma complicato)⁵.

³ Il compito ritenuto più utile è stato, allora, quello di sforzarsi di **legare le informazioni** reperite ai comportamenti reali e alle opinioni, percezioni degli attori sul campo cercando, per tale via, di mettere in connessione quello che si intendeva fare con quello che, effettivamente, è stato fatto/percepito. In quest'ottica si sarebbe, altresì potuto concludere che quasi tutto quello che è stato annunciato è stato realizzato e fatto bene (avanzamento, fisico, finanziario e procedurale).

⁴ Si pensi alla pressione sociale e dell'opinione pubblica combinata da una eccessiva arretratezza (vedi Valutazione ex Ante) che ha spinto verso la stesura di un PON ambizioso, al limite dell'*onnipotenza e distribuito su una gamma di azioni e di conseguenti risultati attesi davvero ragguardevole*.

⁵ che hanno rappresentato secondo stringenti logiche attuative di tipo causale, veri e propri impatti necessari (milestones) da produrre non al termine del Programma ma all'interno stesso di fasi, alcune piuttosto precoci, del ciclo di vita del programma e/o dei progetti.

Si pensi al formare docenti - ovvero alla centralità della leva formazione - per 1) fare autodiagnosi e autovalutazione 2) per insegnare per competenze 3) per gestire l'infrastrutturazione tecnologica, avendo – però – l'obiettivo strategico non solo di formare i docenti ma, rispettivamente, 1) di potenziare la qualità dei sistemi di istruzione, 2) migliorare i risultati di apprendimento dei giovani e 3) sviluppare la Società dell'Informazione. Obiettivi strategici, questi, posti in relazione stretta tra loro all'interno del processo di implementazione, ma situati in una differente e, spesso non coincidente (in termini attuativi) *regione di significato e pratica e tempistica realizzativa*.

Occorre, peraltro, tener presente che ci si riferisce a risultati caratterizzati da una loro propria dimensione *multilevel* (centro-periferia, e periferie tra loro), *multiattore* (giovani, adulti, docenti altre istituzioni e organizzazioni) e *multi-capabilities* (capacity building, autonomia, reti). Il tutto all'interno di in una logica che ha teso, nella sua retorica attuativa, a contenere in un unico solo grande processo una dinamica integrata e distribuita per priorità tematiche, sostanzialmente pensate come equivalenti tra loro ed equipotenti per il miglioramento del sistema (debolezza strategica e assenza di gerarchie attuative).

1.2. Il benchmark tra le prospettive metodologiche disponibili

La spinta verso visuali *evidence based* promossa del dibattito sui metodi a livello europeo, alla quale si è accennato in precedenza, ha portato, ovviamente, a prendere in considerazione differenti approcci al tema rispetto a quello poi effettivamente selezionato.

È apparso necessario, però, in ogni fase di questo percorso di selezione, non perdere di vista proprio la duplicità (*binocularità*) che veniva continuamente alla luce attraverso l'osservazione diretta.

Come suggerito dall'UE, anche il Valutatore ha sentito il richiamo *potente* di metodologie di natura controfattuale.

I limiti da superare nel caso di una scelta del controfattuale (peraltro, mai sperimentata in Italia su Programmi di tale articolazione e portata finanziaria e progettuale) e che, in una prima formulazione dell'offerta tecnica, era sembrata praticabile - erano da attribuirsi:

- alla logica distributiva seguita dai finanziamenti del PON, che ha coinvolto e finanziato *più o meno tutte le scuole*: questo ha indebolito fortemente la possibilità di verifica degli effetti su quelle che non avessero partecipato al Programma;
- alla concomitanza attuativa di vari progetti che, mobilitando le stesse risorse di management e di destinatari, non isolabili, avrebbero gettato un velo di inadeguatezza e *fragilità scientifica* sul campionamento;
- alla difficoltà di isolare gli impatti eventualmente registrati, generalmente concomitanti, con risultati provenienti da altre attività⁶;
- alla concomitanza e non isolabilità dei risultati sulle persone e sulle organizzazioni con i rischi di ibridazione delle necessarie attribuzioni di valore agli indicatori;

⁶ Peraltro, una certa debolezza dei risultati ottenuti dalla metodologia controfattuale in aree del Programma (competenze in matematica del personale Mat @abel) importanti, i cui risultati non sono sembrati così incoraggianti consigliavano, perlomeno, una certa cautela nella riproposizione del metodo.

- ad una drastica riduzione del tempo a disposizione per la ricerca che non avrebbe consentito una adeguata preparazione degli strumenti e una loro taratura, passaggi essenziali per la correttezza dell'impostazione e per la validazione dei risultati finali.

A consigliare fortemente, invece, l'utilizzo di metodologie di ricerca valutativa che esaltassero i risultati dell'azione individuale interconnessa ai propri contesti di azione di riferimento (Teoria del Programma e dell'Implementazione) hanno contribuito diversi fattori, anche di natura culturale (valori, credenze, priorità semantiche, rappresentazioni) accordati a processi ritenuti essenziali e strategici dai *policy maker*. Si pensi a:

- il ragionare per competenze, come strumento di trasformazione della didattica;
- il ruolo dell'informatica a scuola, come facilitatore dell'apprendimento ma, anche, come motore di trasformazione delle pratiche di comunicazione e di condivisione di risorse immateriali (saperi, visioni, comportamenti) in una sorta di *nuova educazione al comprendere*;
- la scuola come istituzione locale inserita in azioni di natura collettiva e interistituzionale (reti, territorio, sviluppo di alleanze);
- la concomitanza di più *assunti teorici* interagenti che alludevano – ognuno - a *catene di valore concomitanti ma non coincidenti* e ritenuti dai *policy maker* tutte ugualmente importanti per il successo del PON. Ci si riferisce a quanto sostenuto nella documentazione di ricerca della AdG dove si sostiene che:
 - la qualità dei sistemi non dipende solo dagli input finanziari, normativi, organizzativi ma dai risultati di apprendimento;
 - la formazione delle risorse umane è il terreno di riequilibrio dello sviluppo e dei ritardi di sviluppo;
 - i processi inclusivi acquistano significato solo se mediati da processi partecipativi e di equità dell'accesso a risorse di conoscenza da redistribuire.

Processi, questi, che hanno un *prima e un dopo* molto dinamici e interconnessi, che non si prestano ad essere cristallizzati in una logica di natura controfattuale di risultato *netto*.

In sintesi si è preferito *affidarsi* ad una concettualizzazione dell'unicità e originalità del percorso attuativo del PON, anche in mancanza di una letteratura valutativa robusta e comparabile con altri Programmi di natura nazionale e/o regionale caratterizzati da sistemi sociali di azione così vasti e così complessi (*e complicati*).

La scelta di una metodologia costruttivista del processo sociale caratterizzata dallo studio del contributo dei vari attori del Programma all'interno di una specifica situazione e/o contesto (che risponde a domande quali: cosa è accaduto? E quello che è accaduto è buono? Per chi? A quali condizioni? Che cosa ha impedito che accadesse?) non è certo priva di rischi e di pericoli.

In primis ci si confronta con una irriducibile complessità: ogni risultato non arriva mai da solo e si collega (positivamente o negativamente) ad altri.

Questo ha costretto il Valutatore a guardare il Programma attraverso differenti visuali e livelli di analisi e attraverso dicotomie e pluralità di significati quali:

- individuo/organizzazione;
- mediatori organizzativi/ differenti destinatari/ differenti *stakeholders*;
- passaggio da macro a micro e poi, di nuovo, a macro (sistema, scuola e, di nuovo, sistema);
- territori amministrativi/territori geografici/ territori culturali (*le scuole come organizzazioni*).

Il Risk Assessment della valutazione basata sulla Teoria

Il Valutatore:

- non è onnisciente;
- non è ubiquo;
- ha valori, credenze sul problema oggetto di analisi, e *patterns* di riferimento che guidano le sue rilevanze e rischiano di riconsegnare teorie e ipotesi di lavoro inadatte alla spiegazione di cosa effettivamente è successo;
- può non essere capace di connettere i dati alle ipotesi formulate attraverso la Teoria del Programma così come ricostruita per i propri scopi valutativi;
- può non avere risorse sufficienti per indagare in maniera esaustiva tutti gli aspetti (stante la complessità e la complicatezza del Programma) che concorrono al raggiungimento degli obiettivi posti al lavoro valutativo.

Il fallimento possibile della Valutazione nasce da:

- la non verificabilità di tutte le ipotesi dovuta a limiti di tempo e di risorse alcune delle quali potrebbero restare non verificate ed essere, ciò nonostante risolutive (enfasi sul lavoro preparatorio);
- la scelta di utilizzare per la spiegazione i meccanismi più semplici e in superficie, omettendo meccanismi generativi strategici (utilizzo di risorse umane coerenti esperte ma soprattutto con un vasto retroterra biografico di supporto all'analisi);
- la difficoltà di individuare e a interfacciarsi con gli *stakeholders*;
- la necessità di verifica di alcune ipotesi di lavoro con gli *stakeholders* esterni al Sistema di istruzione;
- l'assenza di una adeguata Strategia di Comunicazione, che ci ha costretto a ragionare senza il supporto strategico di attori istituzionali (ad esempio, i membri del Comitato di Sorveglianza);
- la caratteristica del PON come programma promozionale solo in una visuale endogena.

Gli elementi sfidanti sono:

- tempo disponibile;
- risorse disponibili;
- accesso comunque limitato all'informazioni;
- variabilità dei contesti di utilizzo della teoria;
- molteplicità delle teorie da sottoporre a verifica che portano con sé;
- variabilità degli interessi in campo;
- variabilità del grado di raggiungimento dei risultati;
- differente concettualizzazione del risultato (presidi, insegnanti, *stakeholders*);
- differenti piani di interazione dei risultati parziali.

Le contromisure adottate sono state:

- esplicitazione costante dei metodi e delle scelte operate per una loro opportuna falsificazione o validazione;
- l'utilizzo di esperti (gruppo di lavoro e Comitato Scientifico) che condividono o hanno condiviso il set di linguaggi e di credenze che ha abbassato fortemente la conflittualità potenziale sui significati e le resistenze locali e favorito la conoscenza e lo scambio;
- un continuo e costante riferimento alla letteratura valutativa esterna alle metodologie prescelte;
- multidisciplinarietà metodologica allo scopo di evitare la "supremazia" di un modello (esclusività) e aprire la possibilità di una sua critica interna ed esterna.

1.3. Il percorso e la formulazione. Per una prima definizione della Teoria del Programma e una Teoria dell'Implementazione

Rimandando ad una descrizione di dettaglio della Teoria del Programma, che verrà svolta nel Capitolo successivo, si anticipa qui l'essenza del ragionamento, cioè, quanto si necessita per sostenere le logiche del discorso fatto e le sue conseguenze pratiche.

Nei Programmi sociali, basati sull'interazione di contesti, attori, processi⁷ di natura individuale all'interno di organizzazioni complesse in cambiamento, il *matching* tra *teoria dell'azione* e le *teorie in uso degli attori* produce un modello di spiegazione che aiuta ad avvicinarsi, anche se solo parzialmente, alle scoperte (nel nostro casi i risultati).

Il primo compito della spiegazione scientifica è quello di non fermarsi alla descrizione di *senso comune* che permea il modo osservato, ma di ricostruire il processo e il suo rapporto stretto con le azioni da spiegare. Questo spinge ad una riscrittura del Programma di azione come risultato e risultante delle conoscenze preliminari e delle teorie dell'azione che lo promuovono: lo scopo esplicito di questo tentativo è quello di ricostruire il legame tra *quello che ci si aspetta che avvenga e ciò che avviene*.

1.4. Per una Teoria del Programma ricostruita

L'azione complessiva del PON si è articolata intorno all'**idea chiave** che *il miglioramento delle competenze degli studenti possa aiutare lo sviluppo economico del Paese (teoria del capitale umano) attraverso la costruzione di una nuova generazione di cittadini competenti ed esperti, socialmente responsabili, capaci di affrontare le sfide poste dalla competizione internazionale e in grado di rapportarsi all'innovazione e allo sviluppo delle tecnologie in un'ottica interculturale (enfasi sui saperi tecnici, informatica, studio e diffusione delle lingue e della mobilità studentesca e, in futuro, del lavoro).*

La buona preparazione di questi cittadini è un chiaro indicatore della qualità dei luoghi di istruzione.

Allo stesso tempo, la scuola intende porsi nei territori come istituzione inclusiva, capace di non lasciare indietro i suoi giovani più fragili. Legalità, riduzione di tutte le discriminazioni, apertura al territorio attraverso azioni di cooperazione e di costruzione delle reti, *rappresentano lo strumento privilegiato per la crescita e la rigenerazione di un tessuto sociale accogliente, solidale ed istruito.*

L'educazione degli adulti intesa come politica preventiva di derive di analfabetismo di ritorno e come fattore di promozione sociale fa da *collante* per un recupero di competitività e per uno sviluppo della democrazia della conoscenza e dell'accesso generalizzato ad essa (reti, comunità, tecnologie individuali abilitanti).

Sul versante interno, quello più spiccatamente legato all'organizzazione scolastica, il PON ha inteso agire:

- sul miglioramento delle competenze degli insegnanti attraverso il potenziamento di conoscenze, tecniche e metodologie;
- sullo sviluppo delle tecnologie e sulla produzione di un nuovo *middle management educativo*, costituito da operatori consapevoli delle potenzialità nuove dei sistemi educativi;

⁷ Pellegrini F. (2010), *Sociologia economica. Contesti, Attori, Processi*, Kappa Edizioni, Roma.

- sul rafforzamento delle competenze di governo da parte dei Dirigenti e delle capacità gestionali dei DSGA (autonomia scolastica).

Sul versante, invece, del rapporto scuola - lavoro e dell'integrazione dei sistemi di istruzione-lavoro, il PON ha operato attraverso percorsi, ancora deboli, che si specchiano e *si alimentano della fragilità e debolezza del tessuto produttivo locale, che chiede poche competenze di pregio e crede poco nella capacità dei giovani di cambiare la realtà produttiva locale nonché i comportamenti economici innestati nelle culture e nei valori territoriali.*

L'esperienza nella quale le Regioni hanno gestito direttamente alcune delle misure del PON (competenze linguistiche, mobilità internazionale, tirocini) *tende a mostrare le potenzialità e i limiti della collaborazione con gli enti locali su terreni squisitamente educativi.*

Un altro degli elementi dirimenti della Teoria del Programma che il PON ha utilizzato è costituito dallo sforzo di collaborazione e integrazione promosso tra il PON FSE e FESR sui temi dell'infrastrutturazione tecnologica e dell'edilizia scolastica, a partire dalla convinzione che una scuola *più bella e più funzionale* possa produrre maggiore attaccamento e *voglia di starci* a studiare e a lavorare.

1.5. Disegnare una Teoria dell'Implementazione

La Teoria appena enunciata ha bisogno di *motori*. Questi motori sono descritti da una Teoria dell'Implementazione che è stata così ricostruita:

- attraverso la formazione dei docenti, che va pensata come leva strategica del cambiamento e come sua necessaria pre-condizione, vengono migliorate le competenze che gli insegnanti andranno ad utilizzare;
- la realizzazione di Piani di Miglioramento di scuola produce l'effetto di migliorare la qualità del Sistema nel suo complesso;
- impostare i processi di apprendimento su comportamenti cognitivamente consapevoli e attivi (le competenze) migliora l'apprendimento stesso;
- migliorare, ai vari livelli le proprie competenze gestionali e d'uso (informatica, inglese, per materia) fa crescere la consapevolezza del cambiamento;
- favorire l'accesso da parte delle fasce deboli alla conoscenza distribuita nel territorio è un fattore di inclusione sociale;
- sviluppare reti di assistenza e di cooperazione come tessuto connettivo dell'esperienza educativa locale.

Come tutto ciò è stato fatto (Teoria dell'Implementazione), *e a partire da quali principi guida*, è uno dei compiti assunti nella valutazione del Programma.

2. Le caratteristiche del percorso basato sulla Teoria del Programma. Spunti per una riflessione scientifica sulla preferibilità del metodo

Se osservata attraverso le visuali appena descritte una valutazione basata sui presupposti metodologici della Teoria del Programma presenta alcuni indubbi vantaggi, soprattutto se utilizzata allo scopo di avviare un processo generalizzato di *Learning*.

Essa infatti consente di:

- *apprendere dagli errori e dagli insuccessi*, in quanto entra nel merito dei contenuti della *black box* e, se i risultati attesi non sono stati raggiunti, raccoglie dati sui cambiamenti dei comportamenti lavorando sulle interruzioni della catena causale (cercando di scoprire dove si è rotta);
- *apprendere dai successi parziali*, in quanto aiuta a chiarire effetti differenziali (ad esempio, su differenti categorie di destinatari, di territori, di contesti organizzativi) sforzandosi, al tempo stesso, di apprendere da quei partecipanti per i quali il Programma è risultato efficace, analizzando meglio i meccanismi e i contesti che hanno prodotto quei risultati positivi;
- *apprendere dai successi*, in quanto si sforza, ove possibile e con gli strumenti che ha a disposizione, di adattare l'intervento di successo a nuove situazioni avendone compreso con relativa certezza le ragioni.

Presenta, allo stesso tempo, alcuni svantaggi che risiedono:

- nella difficoltà di individuare con certezza/univocità i meccanismi che generano i cambiamenti attesi a partire dai comportamenti rilevabili degli attori (limiti informativi e della Teoria);
- nell'eccesso di semplificazioni a cui si potrebbe ricorrere per spiegare comportamenti ed esiti prodotti da complessi sistemi di aspettative, preferenze e opportunità in carico all'attore ai vari livelli attuativi;
- nella difficoltà di isolare gli elementi chiave che caratterizzano i contesti e che sono utili per evidenziare la direzione e l'intensità dei cambiamenti avvenuti (stante la presenza di teorie alternative ed effetti concomitanti e interagenti, dovuti al contesto attuativo);
- nell'eccesso di enfasi data alla individuazione e analisi dei *meccanismi in azione*, che potrebbe nuocere alla leggibilità e chiarezza delle scoperte a scapito di una visuale più generale e dotata di maggiore coerenza esplicativa e di utilità (per coloro che hanno commissionato o sono, genericamente, co-interessati alla valutazione).

Esiste un'ampia letteratura di riferimento⁸ che tende a convergere sul richiamo alla necessità di concentrarsi sulla costruzione della Teoria sottostante ai Programmi.

⁸ Per una *review* essenziale sui principali contributi si faccia riferimento a Chen H.T. (1990), *Theory Driven Evaluation*, Sage Publication, London; Donaldson S.I., Scriven M. (2003), *Evaluating Social Program and Problems. Visions for the New Millenium*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London; Donaldson S.I., *Theory-driven Program Evaluation*, in Donaldson S.I., Scriven M. (2003), *Evaluating Social Program and Problems. Visions for the New Millenium*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London; Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999), *Evaluation. A systematic approach*, sixth edition, Sage, Thousand Oaks; Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 386-416; Weiss C. H. (1997), *Theory based Evaluation: past, present and future*, *New Directions for Evaluation*, n.76; Weiss C.H. (1998), *Evaluation. Methods for studying Programs and Policies*, Prentice Hall, NY.

Tale attività risulta strategica per il Valutatore laddove ha, principalmente, lo scopo di sostenere la ricerca e la decisione su quali domande, indicatori e legami tra elementi del Programma dovrebbero utilizzati per valutarlo con successo (Stufflebeam, 2001).

Alcune definizioni comunemente utilizzate per spiegare che cosa sia in effetti la Teoria del Programma possono aiutarci nel proseguire il nostro ragionamento (Donaldson 2003, 131).

La Teoria del Programma è:

- la costruzione di un modello plausibile e sensibile di come il programma funzioni;
- un set di proposizioni relative a cosa avviene nella *black box* durante la trasformazione degli *input* in *output*;
- il processo attraverso cui si suppone che i componenti del programma determinino i risultati e le condizioni alle quali si ritiene che tali processi possano entrare in azione.

A partire da questa definizione, la valutazione basata sulla teoria lavora per rendere possibile il processo descritto attraverso quella che, in linea generale, viene chiamata *l'attribuzione causale degli effetti di un intervento sociale*: essa consiste nello spiegare come e a quali condizioni, alcuni interventi possano produrre determinati effetti.

Già da questo avvio appare evidente come questo approccio non abbia tra i suoi obiettivi il solo lavoro di mettere in coerenza tra loro gli obiettivi con i risultati e il loro grado di conseguimento.

Il processo di ricerca viene, difatti, attivato e passa attraverso l'utilizzo di percorsi, che presuppongono sia una concettualizzazione dell'intervento stesso, attraverso la formulazione di una nuova Teoria del cambiamento (Programma), sia dell'azione (implementazione), che possa spiegarne il funzionamento.

Gran parte della descrizione degli esiti viene, pertanto, desunta (spiegata) dall'intervento di quelli che vengono chiamati *meccanismi*, la cui attivazione rende possibile, del tutto, in parte o affatto, i risultati attesi. I meccanismi sono eventi di natura sociale e si configurano come una spiegazione di natura causale (il principale motivo per cui) di una regolarità fenomenica (comportamento/evento) empiricamente osservabile e che dà conto le scelte e i comportamenti ricorrenti dei soggetti.

Tali comportamenti, in altri termini, costituiscono quelle regolarità che attivano i processi che si è interessati a spiegare e che consentono l'affermarsi o meno di un certo tipo di risultato (Elster 1993; Barbera 2004, Marchesi et al. 2011)⁹.

I meccanismi, per loro natura, non sono univoci e sono preferibilmente interpretabili *a coppie* (che hanno, cioè, effetti di segno opposto). Stante questa loro caratteristica, non è possibile determinarne, a priori, l'esito: cioè, quale dei due elementi facenti parte della coppia, sarà attivato. Nei casi in cui, ad esempio, entrambi i meccanismi vengono ad attivarsi¹⁰, lo scopo del Valutatore sarà quello di determinare quale dei due si caratterizzi come prevalente.

⁹ A differenza di un approccio di natura positivista sul legame diretto e unico tra due fenomeni (causalità lineare), ci si riferisce qui ad una concettualizzazione più ampia di meccanismo il cui attributo è quello di *causalità generativa*. Vedi avanti. Cfr. Barbera F. (2004), *Meccanismi sociali. Elementi di sociologia analitica*, Il Mulino, Bologna.

¹⁰ Cosa sempre possibile che determina l'incertezza del comportamento il suo carattere ondivago o intermittente (es. partecipare o meno ad una attività formativa, oppure partecipare e poi lasciare, oppure scegliere di studiare e poi abbandonare gli studi).

I meccanismi possono attivarsi su differenti destinatari e categorie di attori: si parla, pertanto, di Teoria del Programma quando tentiamo di **spiegare le relazioni che legano, nella teoria del cambiamento atteso, i decisori ai destinatari finali.**

Ad ogni Teoria del Programma è possibile associare una **Teoria dell'Implementazione** attraverso la quale si cerca di porre in evidenza le risorse economiche, sociali, cognitive, culturali, informative, relazionali attivate nel corso del Programma e di come siano state concatenate in termini logici, temporali e materiali per raggiungere i risultati voluti.

Sia la Teoria del Programma sia la Teoria dell'Implementazione spingono l'azione del Valutatore, soprattutto a:

- definire - con una approssimazione accettabile (credibilità ed esaustività) - i meccanismi che spiegano l'efficacia del Programma (raggiungimento dei risultati);
- ricostruire tali meccanismi per entrambe le Teorie¹¹;
- trovare adeguati collegamenti tra di esse (Palumbo, 2001).

Pertanto, la valutazione basata sulla teoria *non ha tanto lo scopo di quantificare il risultato, quanto quello di spiegare come esso sia stato reso possibile*, il che è preferibile (solo) se si decide di concentrarsi sugli apprendimenti possibili in esito della valutazione, piuttosto che verificare il raggiungimento di determinati volumi attuativi, target di prestazioni livelli di spesa.

In questo contesto di giustificazione, essa si propone come uno strumento di natura cognitiva ed organizzativa, utile a ricostruire la catena causale che opera in profondità e che spiega le regolarità osservate nella forma di risultati visibili. La dimensione che distingue la Teoria del Programma rispetto alle altre consiste nel tentativo di aprire la *black box* (scatola nera) - che non è rilevante negli approcci orientati alla semplice verifica della congruenza esistente tra input e output, obiettivi e risultati, processi attivati e cambiamenti avvenuti e che vengono considerati, semplicemente, come una conferma della bontà/fallacia del Programma.

Lo sforzo di apertura della *scatola nera* finisce, pertanto, per avere un'evidente funzione di apprendimento (appunto Learning) per tutti coloro che promuovono, partecipano e valutano quel programma sociale¹² (insieme *policy makers, stakeholders*, beneficiari, destinatari finali, comunità di riferimento ai vari livelli, il Valutatore stesso).

Pertanto, le domande tipiche della valutazione basata sulla teoria sono: *che cosa fa funzionare un intervento? Quali attori svolgono azioni determinanti? Che cosa deve essere esperito/cambiato per permettere agli attori di assumere determinati comportamenti ritenuti desiderabili e utili al raggiungimento di un determinato risultato? Che legami esistono tra i comportamenti degli attori reali (destinatari/attuatori) e le azioni intraprese dai responsabili del programma? E, soprattutto, gli attori coinvolti hanno la stessa idea sul risultato da raggiungere?*

Stante la numerosità e la valenza di queste domande compito del Valutatore sarà, inoltre, quello di:

¹¹ Per quanto riguarda tale ricostruzione Lipsey e Pollard (1989) suggeriscono che le teorie possono essere costruite anche attraverso fonti non accademiche. In questo caso gli *stakeholders* diventano la fonte più frequente a cui attingere per arrivare ad una ricostruzione della Teoria del Programma come a partire da una dimensione implicita delle teorie dei decisori.

¹² Per programma sociale si intende un programma attivato da una politica pubblica teso a migliorare una determinata area della società.

- formulare/riformulare le teorie principali che riguardano l'intervento (Teorie del Programma e Teorie dell'Implementazione) in relazione anche a parti o settori del Programma;
- individuare, se esistono, eventuali teorie concorrenti a quelle definite dal decisore;
- selezionare gli interlocutori utili e raccogliere le informazioni cruciali per individuare i meccanismi e la loro attendibilità.

Il vantaggio essenziale che può scaturire dall'utilizzo dell'approccio *theory-based* sta nel valorizzare una certa **conoscenza intermedia** (*il modo di lavorare dei meccanismi*), ampliando così lo spettro degli oggetti dell'analisi valutativa, inserendo elementi conoscitivi che riguardano gli attori e i contesti che resterebbero, altrimenti, sostanzialmente ignoti al programmatore, anche in presenza di evidenti risultati positivi.

Due sono i corollari:

- gli individui, gli attori e le organizzazioni¹³ agiscono sulla base di opportunità, convinzioni, principi, valori, esperienze passate, gusti; in sostanza, mettendo in atto uniche, seppur aggregabili attraverso i meccanismi, strategie individuali. L'intervento pubblico più efficace è quello che riesce ad interagire positivamente con tali strategie, convogliandole in un risultato ritenuto desiderabile dalla maggioranza dei partecipanti al Programma;
- le differenze tra gli individui - piuttosto che essere ridotte o ritenute ininfluenti per la spiegazione - sono considerate elementi attivi del ragionamento valutativo, laddove possono combinarsi tra loro in maniera tale da consentire percorsi di scoperta originali e, in gran parte, inattesi. In relazione ai comportamenti osservati, la Teoria del Programma sceglie di adottare una "cassetta degli attrezzi" (Elster 1993; 1998) che serve, di volta in volta, a interpretare, seppur entro i limiti di astrazione necessari al percorso, le differenti scelte degli attori in un contesto dato. Operando una opportuna rivisitazione della teoria dei meccanismi sociali¹⁴, la valutazione *theory-based* utilizza modelli che consentono di tenere in considerazione il sistema delle opportunità, delle convinzioni e delle preferenze degli attori, ricombinandone la portata e la valenza a partire dalla raccolta dati effettuata, dall'osservazione diretta e dal confronto con gli attori produttori di senso.

Tale cassetta degli attrezzi si fonda sulle relazioni che si attivano tra le Opportunità, le Credenze e le Preferenze che l'attore utilizza per effettuare le sue scelte.

Il modello OCP (Marchesi et alia 2011) ragiona su coppie concettuali quali **Opportunità-vincoli**, **Credenze-convinzioni**, **Preferenze-desideri**. Vincoli e opportunità sono legati alla dimensione legale, demografica, economica, relazionale del contesto e alla disponibilità di risorse che esso mette a disposizione.

Le credenze/convinzioni riguardano l'insieme delle cognizioni (*taken for granted*) che danno valore, utilità e spessore all'insieme dei vincoli e delle opportunità. Desideri e preferenze spiegano scelte e strategie individuali (comportamenti economici, partecipativi, di studio, di lavoro). Il risultato, non scontato, della

¹³Le organizzazioni vengono da noi intese come entità tendenzialmente omogenee per ragioni culturali, organizzative, relazionali appartenenti ad determinato campo organizzativo. Per la concettualizzazione di campo organizzativo si veda: Powell W., Di Maggio P.J., (2000), *Il Neoistituzionalismo nell'analisi organizzativa*, Edizioni di Comunità, Torino.

¹⁴ Su questa teoria sociologica i principali lavori di riferimento sono tra gli altri: Coleman (1986), *Social Theory, Social Research and a Theory of Action*, *American Journal of Sociology*, 91, n. 6, pp. 1309-1335; Goldthorpe (2000), *On Sociology*, Oxford University Press, Oxford; Hedstrom, P. (2006), *Anatomia del sociale: sui principi della sociologia analitica*, Bruno Mondadori, Roma (traduzione di *Dissecting the Social: on the Principles of Analytical Sociology*, 2005, Cambridge University Press, Cambridge; Hedstrom, P., Swedberg, R. (1998), "Social Mechanisms: an Introductory Essay" in Hedstrom, P., Swedberg, R., *Social Mechanisms: an Analytical Approach to Social Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.

combinazione tra queste coppie di fattori arricchisce la cassetta degli attrezzi interpretativa del Valutatore, costituendone un riferimento costante per la generatività della spiegazione piuttosto che un rigido sistema di riferimento¹⁵.

Associati a questi fattori vanno presi in considerazione anche alcuni stati d'animo, di *base* o *derivati* che, con una certa frequenza, si ripresentano nei comportamenti degli attori. La loro selezione è uno dei compiti propri del Valutatore che prende le mosse da una letteratura di riferimento generale e specifica a cui fa costante riferimento. È evidente come, in questo caso, il lavoro valutativo si muova su terreni maggiormente *friabili* e più incerti, nei quali i processi di attribuzione causale soffrono in relazione alla quantità e alla qualità degli effetti dimostrabili e, quindi, producono - in mancanza di massa critica adeguata di informazioni - ipotesi di spiegazione a volte più deboli e, non di rado, solo ipotetiche.

Questo è uno degli aspetti critici del lavoro valutativo basato sulla Teoria del Programma che il Valutatore ha il dovere scientifico di mettere costantemente in evidenza.

Per tornare al ragionamento precedente, mentre gli stati d'animo di *base* possono farsi risalire, ad esempio, all'amicizia, alle pre-cognizioni, alle mappe cognitive, alle forme di istituzionalizzazione del pensiero e del comportamento, al riconoscimento tra pari (Berger e Luckmann 1969), gli stati d'animo *derivati* si manifestano, soprattutto, sotto forma di anticipazioni positive (speranza) o negative (timore).

Inoltre, molti altri stati d'animo possono intervenire a sostegno di determinate scelte/azioni: la *fruizione* che spiega come nel confronto, tra presente e passato, gli attori non sono portati a dare immediatamente il proprio contributo in ogni situazione, ma fruiscono nel presente di una percezione già precedentemente immagazzinata (pessimismo, scoraggiamento o ottimismo, fiducia).

Esiste l'effetto *contrasto*¹⁶ che deriva dalla percezione di una forte differenza, tra le sensazioni provate nel presente in relazione a quelle provate in passato nella medesima condizione; e l'effetto *rafforzamento*, che spiega il comportamento degli attori facendo riferimento all'erogazione immediata di premi e sanzioni.

Ad esempio, una strategia basata su premi e sanzioni che vuole cambiare certi comportamenti funziona solo se è legata a convinzioni profonde dell'attore che vengono riconfermate attraverso il processo. Infatti, tale processo si indebolisce fortemente, qualora esso non sia innestato nelle convinzioni profonde dell'attore stesso. Esistono, poi, effetti più articolati dovuti all'esperienza nel tempo fatta dall'attore e alle modalità con le quali essa si è sedimentata. Parliamo della *dissonanza cognitiva* (Festinger 1957), sentimento che spinge l'attore a cambiare comportamento per ridurre uno stato psicologico di disagio. La dissonanza cognitiva è generata dalla frattura tra azioni e convinzioni, processo che procura una spiacevole sensazione di incoerenza interiore (dissonanza). Una delle motivazioni ad agire consisterebbe, in questo caso, nel tentativo di ridurre la portata di questo disturbo, agendo in maniera proattiva in direzione di un suo superamento. Lo stesso approccio è, di solito, alla base della rinuncia e dell'abbandono qualora prevalga una visione negativa della soluzione considerata percorribile¹⁷.

¹⁵ In questo caso il ricorso a questi meccanismi costituisce quel che viene chiamata *logica della situazione* che descrive il modo in cui un insieme di dimensioni macro influenzi una certa classe di attori cambiandone la logica della situazione. (Barbera 2004, 65). In tale fattispecie il riferimento alla classe di attori piuttosto che al singolo attore sociale tende a ridurre il rischio di un approccio che si soffermi sui dettagli psicologici di ogni individuo concreto e risolve invece nella costruzione di schemi di situazioni ai quali collegare alcuni ideal-tipi di attore, nel caso di programmi sociali, beneficiari o destinatari dell'intervento.

¹⁶ Si fa qui riferimento all'ampia letteratura sui fenomeni di *burnout* presenti nelle organizzazioni cosiddette "di servizio" dove al concetto di responsabilità viene sostituito il concetto di missione nei confronti del destinatario delle prestazioni.

¹⁷ "Ogni incoerenza percepita tra i vari aspetti della conoscenza, dei sentimenti e del comportamento instaura uno stato interiore di disagio che la gente cerca di ridurre tutte le volte che le è possibile" Dalle osservazioni di Festinger sono scaturite numerose ipotesi

Anche la *socializzazione anticipatoria*, in base alla quale gli individui si comporterebbero secondo criteri, valori, codici, credenze propri di una comunità della quale desiderano far parte in futuro, è una delle motivazioni individuali che spiegano determinati corsi di azione. Nel contesto più specifico dell'organizzazione scolastica, ad esempio, potremmo rintracciare questo comportamento a partire dal desiderio, spesso esplicitato dai docenti, di far parte di comunità ristrette all'interno dell'organizzazione scolastica, quali *staff* e/o, con qualche forzatura, *middle management* in funzione del proprio riconoscimento professionale o del proprio potere.

L'appartenenza a queste comunità, ad esempio, tenderebbe ad offrire più numerose possibilità di abitare il confine del *dentro e fuori* la classe. Su questo confine, solo di rado reso esplicito da norme/regolamenti interni alla scuola, si possono costruire condizioni per favorire la rottura di *routines* professionali e/o per far fronte allo *stress*, nell'opinione di molti, causato dalla costante esposizione personale tipica della relazione didattica, perlopiù caratterizzata da responsabilità asimmetrica ed elevata densità relazionale. Va da sé, che in assenza di una formalizzazione effettiva (contrattuale e/o di carriera) di queste posizioni organizzative, seppur facilmente riconosciute e riconoscibili nel contesto scolastico, il confine di appartenenza o meno a queste comunità è una scelta/desiderio di natura strettamente individuale, stimolata anche dalla propria esperienza pregressa (imitazione, rafforzamento). Tale scelta può orientare sia lo stimolo, sia la resistenza al *mettersi in gioco*, ad esempio, nella progettualità interna alla scuola.

Tutto ciò può avvenire tanto più se aumenta il peso biografico di esperienze negative e/o positive da ricordare.

Seppur solo in parte, questi comportamenti, piuttosto diffusi, rafforzano l'idea che nelle strategie di gestione del personale rappresenti requisito di efficacia - non solo - il riconoscere una posizione organizzativa data, quanto, soprattutto, la presenza di strategie sostenibili per remunerarla adeguatamente (sistemi di legittimazione, anche economica oltre che di posizione, e di autorità).

Allora, per i Dirigenti Scolastici (DS) sembra assumere, per esempio, sempre più valore la possibilità di controllare in maniera crescente sia gli strumenti per selezionare il proprio *staff/middle management*, sia per riconoscerne le competenze, il merito e/o il demerito. Al tempo stesso, forte sembra essere la dissonanza cognitiva percepita, data la mancanza di disponibilità nel proprio set operativo (strumenti concreti per l'azione) di sistemi basati sulla qualità accertabile per procedere ad un efficace reclutamento delle differenti figure e di strumenti cogenti di premialità associati a un coerente ed equo sistema di sanzioni.

Proseguendo nel nostro ragionamento, ha senso specificare qui che quello che si intende esperire non è tanto il titanico - quanto vano - tentativo di trovare univocamente le ragioni più profonde delle scelte e comportamenti, che restano sostanzialmente legate ai sistemi di azione individuali seppur comuni a più persone, gruppi di individui, comunità e organizzazioni, quanto di come questi si leghino ad un determinato contesto di azione per determinare un certo esito¹⁸.

di ricerca volte definire quali strategie o condizioni favoriscono un cambiamento negli individui e quali invece producono un effetto indesiderato. Molte di esse pongono l'accento sulle caratteristiche specifiche dell'individuo che da "ricevente" passivo del messaggio assume un ruolo di protagonista nel processo di cambiamento che si cerca di attivare. Seppur con qualche forzatura, di natura euristica, più che concettuale, possiamo ritenere che le organizzazioni, nell'esempio una scuola e nello specifico il suo staff possano attivare una percezione collettiva (dovuto soprattutto alla coesione di gruppo) che può stimolare comportamenti ritenuti risolutivi di una impasse percettiva (del gruppo. Es. non sentirsi valorizzati per la propria capacità e competenza).

¹⁸ Può essere qui utile un richiamo alla teoria sociologica in relazione ai concetti di agire sociale e di senso intenzionato dell'agente che Weber definisce "comportamento umano se e in quanto l'individuo che agisce o gli individui che agiscono coniugano ad esso un senso soggettivo" (Weber 1992, 4)

Si fuoriesce, quindi, per tale via, dal campo della *prevedibilità lineare* e si approda a quello della *generazione delle possibili spiegazioni e alternative tra quelle che appaiono, a certe condizioni, le più plausibili* (responsabili del cambiamento avvenuto).

In altre parole, in un Programma caratterizzato dalla presenza di molti *stakeholders* in rapporto tra loro, in un contesto dato e accomunati da un corso comune di azioni che intendono modificare alcune/molte delle caratteristiche del contesto stesso (teoria del cambiamento), ogni attore possiede un proprio *set* di informazioni, una percezione differente del processo e motivazioni proprie/particolari ad agire e, nel metterlo in moto (teoria dell'azione), costruisce le condizioni per dare il proprio contributo individuale all'affermarsi di un determinato esito atteso (risultato).

Questo spiega anche una certa opacità sia degli obiettivi che, dato questo tipo di variabilità, di solito, possono essere annunciati solo in maniera molto generale/generica, **sia dei risultati** che vengono spiegati dall'agire dei diversi *frames* cognitivi e di comportamento attivati nelle relazioni sociali e che, quindi, appaiono, non univoci, se non addirittura ambivalenti.

Ciò detto, resta il vantaggio di ricorrere ai *meccanismi*. Tale vantaggio è quello di ridurre il rischio di leggere delle correlazioni come delle spiegazioni di relazione lineare tra due fenomeni (es. formazione=aumento delle competenze o partecipazione=condivisione o lavoro di rete=collaborazione) omettendo la possibilità di scoprire la dimensione sottostante di quella relazione che assume caratteristiche che vanno spiegate attraverso i meccanismi e non dati per scontati (Barbera 2004, 27)¹⁹.

Come sostiene Palumbo (Palumbo 2001, 336), occorre sottolineare con forza come la dimensione attuativa abbia un rilievo assoluto nei programmi d'intervento sociale, per la ragione che essi vengono alimentati dall'interazione tra soggetti attuatori e popolazione *target*. Diventa, quindi, rischioso o poco sostenibile pensare sia di poter predeterminare a priori le caratteristiche di tale interazione sia di poter pretendere, a valle, l'univocità dei risultati che ci si aspetta di conseguire.

I margini di discrezionalità, di ambiguità e di incertezza dei risultati dovuti alla concomitante azione di meccanismi, seppur dotati di una certa regolarità ma pur sempre legati ad azioni di natura individuale²⁰ sono, pertanto, molto elevati: tanto più nello svolgimento Programmi come il PON FSE Competenze per lo Sviluppo che punta alla modifica sostanziale di comportamenti collettivi ritenuti limitativi e/o dannosi per lo sviluppo di un moderno sistema di Istruzione (ritardo di competitività, articolazione ed efficacia dei risultati di istruzione) attraverso la leva della formazione degli adulti (insegnanti e popolazione adulta) e dei giovani (3-19 anni)

Ciò premesso, nella nostra concettualizzazione di meccanismo è presente anche la considerazione dei *rischi*, così come suggeriti da visuali fortemente critiche, se non addirittura antitetiche (Bonolis 2011) a quelle qui descritte. Esse sono inclini a riconoscere alla Teoria centrata sui meccanismi sociali, al massimo, il merito di aver posto in modo nuovo l'antico tema della spiegazione e dei suoi oggetti²¹ al centro di un dibattito sociologico sul mutamento sociale ridefinendone in maniera originale i confini (Fasanella 2012).

Su di un altro versante, interno alle diverse opzioni relative alle differenti declinazioni della Teoria del Programma, si è preferito non ricorrere ad una concezione più squisitamente *realista* dei meccanismi a causa

¹⁹ Elster (1983,45) porta all'estreme conseguenze questo ragionamento definendo i meccanismi come pattern causali, frequenti e riconoscibili, attivati in condizioni non del tutto note e con conseguenze indeterminate.

²⁰ Anche qui è il caso di ricordare che le Scuole, in diverse nostre future considerazioni, sono state considerate delle entità collettive che esprimono, in certi contesti, un comportamento leggibile come unitario.

²¹ Nel nostro caso il nesso tra obiettivi e risultati del sistema di azione sottostante al Programma.

di una troppo debole propensione della Valutazione realista verso lo studio sistematico dei temi/problemi legati all'implementazione del Programma oggetto di valutazione: e questo ci avrebbe privato di molte delle risposte di interesse del Committente²².

2.1. Le fasi della valutazione basata sulla Teoria del Programma.

Può essere utile, in conclusione, ripercorrere sinteticamente le fasi nelle quali si articolano e operazionalizzano i processi di ricostruzione della Teoria del Programma e dell'implementazione.

1. il Valutatore prende spunto da una sua *lettura* indipendente dei fenomeni attraverso lo studio della letteratura, della documentazione messa a disposizione dall'Autorità di gestione per procedere ad una analisi sul campo che gli consenta di leggere e ricostruire la teoria del cambiamento (che *cosa il Programma intende cambiare e perché*) ma, soprattutto, cerca di ricostruire la teoria dell'azione (come si è inteso attivare questo cambiamento - Teoria dell'Implementazione);
2. attraverso le metodologie di ricerca selezionate e gli strumenti individuati raccoglie tutte le informazioni disponibili che gli permetteranno di individuare i risultati effettivamente conseguiti non solo in termini di scostamento da quelli attesi. Questo percorso viene reso possibile dalla definizione dei meccanismi che hanno agito e consentito il raggiungimento di quel determinato risultato. La scoperta di tali meccanismi nasce dalla selezione delle domande di valutazione da sottoporre agli attori coinvolti dal lavoro valutativo. Tali domande si concentrano nella verifica del raggiungimento del risultato definito dalla Teoria (ad es.: è vero, fino a che punto, che cosa non lo rende possibile...);
3. l'individuazione di un meccanismo o, meglio, di un insieme di meccanismi facilitatori/inibitori dei risultati effettivamente conseguiti²³; ove necessario, procede ad una differenziazione descrittiva per *target* di destinatari e in relazione alla Teoria (del Programma o dell'Implementazione principalmente coinvolta);
4. la narrazione valutativa, ovvero la proposta di revisione di obiettivi o elementi del Programma o metodi/percorsi di Implementazione, che si configura come tessitura, ove visibili, di teorie "alternative" che meglio possano sostenere i meccanismi facilitatori e ridurre i rischi di fallimento attivati dai meccanismi inibitori individuati (messa in relazione e ridisegno dei Rapporti tra la Teoria del Programma e la Teoria dell'Implementazione).

In questo percorso espositivo ci si concentra sui passaggi 2 e 3, che rappresentano gli elementi cruciali della proposta metodologica qui esposta.

²² L'approccio dalla Teoria realista che fa parte della famiglia delle Valutazioni Theory-driven enfatizza una concettualizzazione ancor più stringente del rapporto tra Contesto-Meccanismo- Outcome. Per una adeguata review tematica si vedano i lavori: Biolcati Rinaldi F. (2006), *Povertà, teoria e tempo. La valutazione delle politiche di sostegno al reddito*; Pawson R. (2003), "Una prospettiva realista. Politiche basate sull'evidenza empirica", in *Sociologia e Ricerca Sociale*, XXIII, 68-69, pp. 11-57; Pawson R., Tilley N., "Una introduzione alla valutazione scientifica realista", in Stame, N. (2007) (a cura di), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 371-385 (traduzione di "An Introduction to Scientific Realist Evaluation", in Chelimsky, E., Shadish, W., 1997, *Evaluation for the 21st Century*, Sage, Thousand Oaks, CA. Pawson R., Tilley N. (1997), *Realistic evaluation*, Sage, London; Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 386-416.

²³ Laddove è stato ritenuto possibile si è scelto di riportare meccanismi (inibitorie/o facilitatori) riguardanti le scuole nel loro complesso intese come organizzazioni facenti parte di un campo organizzativo cfr. Powell W., Di Maggio P.J., (2000), *Il Neoinstituzionalismo nell'analisi organizzativa*, Edizioni di Comunità, Torino.

2.2. La riscrittura della Teoria del Programma (che cosa sarebbe auspicabile accadesse) e della Teoria dell'Implementazione

Il primo passaggio consiste, quindi, nella stesura degli obiettivi della parte del Programma oggetto di valutazione. Tale riscrittura è mossa dalle evidenze dell'analisi preliminare svolta e dalla quale finalità e obiettivi generali e specifici appaiono più chiari ed evidenti di quanto non sia scritto nella documentazione ufficiale (a maggior ragione se osservata non tanto in corso d'opera ma al termine del percorso attuativo).

Da questa analisi appaiono molto più chiare ed univoche le leve del cambiamento che si sono attivate e le modalità di riscrittura degli obiettivi strategici e le priorità attuative.

Tali priorità hanno, in realtà, dato vita al percorso attuativo, caratterizzato non tanto dalle azioni definite dalla matrice programmatica, quanto dalle operazioni e traslazioni che rendono alcune azioni/progetti funzionali e utili al raggiungimento di un risultato per come, a distanza di tempo e a partire da una analisi attualizzata della strategia e della sua sostenibilità, il Programma, nelle sue articolazioni, viene percepito.

In questa operazione cognitiva e culturale operata dei principali *stakeholders* dell'attuazione si realizza quel cambiamento fondamentale che ridisegna le strategie attuative rispondenti, ora, alle priorità emergenti dallo scenario, per come si è modificato nel tempo.

Questo processo, in sintesi, rivede di fatto le priorità e le gerarchie tra gli obiettivi, determinando i comportamenti successivi degli attori e le loro reciproche/nuove aspettative.

Con ciò non si vuole sostenere che gli obiettivi vengano modificati significativamente nella formulazione, ma che essi vengono, di fatto, reinterpretati e posti a base di Azioni mai troppo definite e articolate in fase di formulazione del Programma.

Nel caso del PON, ad esempio, anche alcuni atti formali - quali la riconversione finanziaria e tematica attuata a livello nazionale e regionale dal Piano di Azione Coesione - nel riordinare e ridare gerarchie differenti a processi che al momento dell'avvio del Programma erano stati solo annunciati, hanno avuto l'effetto, *non secondario per la valutazione*, di potenziare alcune strategie a scapito di altre o di potenziare alcune aspettative già presenti (meccanismo dovuto ad un incremento delle risorse rese disponibili per l'investimento in una data area dell'intervento).

Alla riscrittura degli obiettivi (Programma) e dei modi per raggiungerli (Implementazione) segue una fase - più critica e metodologicamente fondante - di analisi dei meccanismi e delle criticità che hanno consentito il raggiungimento di determinati risultati **per come sono stati effettivamente intercettati** dal Valutatore nella ricerca sul campo.

Di seguito viene riportata la Tavola (Tavola A) che verrà utilizzata in ogni singola area di indagine valutativa e che sarà anticipata da una riflessione di inquadramento tematico.

La Tavola è stata costruita cercando di restituire, in una sola visuale e in maniera fruibile dal lettore, la complessità del punto di vista e dei metodi utilizzati per l'osservazione. Nelle singole colonne è contenuta la descrizione degli indicatori utilizzati e delle modalità prescelte per la loro organizzazione.

Associata ad ogni Tavola sarà resa disponibile una Tabella di specificazione o relativa ad alcuni dei suoi risultati o in forma di sintesi generale (Tavole B e C), sia una narrativa di quanto contenuto che spiega e approfondisce i nessi e le evidenze di quanto emerso e trascritto nella Tavole stesse (A, B, C). Questo esercizio

sarà riproposto, con le differenze necessarie alle specificità evidenziabili, in ognuna delle questioni poste dal percorso valutativo così costruito (aree).

Concluderà l'intera area del *Learning* una Tavola riassuntiva (cfr. Tavola D) che metterà in connessione gli Obiettivi Specifici e i risultati effettivamente riscontrati per consentire al lettore di ritrovare traccia comune tra i due approcci (*Accountability e Learning*).

Tavola A - Metodi utilizzati per l'osservazione

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Qui andranno riportati i singoli risultati attesi così come sono emersi dalla ricostruzione della Teoria del Programma.</p> <p>Questi risultati attesi andranno interfacciati con quelli contenuti nella colonna risultati effettivamente conseguiti per dare anche un'informazione <i>sintetica</i> sul loro conseguimento</p>	<p>Per semplicità descrittiva e per il fatto che i percorsi attuativi delineati dalla Teoria del Programma sono sincronici sul singolo risultato atteso abbiamo preferito riportare qui una descrizione cumulativa e di maggiore dettaglio dei processi attivati dalla Teoria dell'Implementazione</p>	<p>Qui sono sinteticamente riportate alcune delle inferenze più significative emerse dalla lettura dei documenti di programmazione e della documentazione messa a disposizione dall'Amministrazione messi alla prova di una verifica generale di coerenza nelle prime interviste effettuate agli stakeholders.</p> <p>La narrativa complessiva sull'area indagata contiene riferimenti ai meccanismi in atto nello sviluppo della Teoria del Programma e della Teoria della Implementazione così come si sono integrate</p>	<p>Qui sono indicati i principali meccanismi che abbiamo identificato essere facilitatori del percorso di raggiungimento dei risultati.</p> <p>Come si potrà osservare si tratta di meccanismi/comportamenti attivati dalle preferenze e dal sistema vincoli opportunità da categorie di attori (i destinatari) che possono essere docenti, Dirigenti Scolastici, ma anche scuole intese come organizzazioni unitarie facenti parte di un determinato campo organizzativo</p>	<p>Qui sono indicati i principali meccanismi che abbiamo identificato essere inibitori del percorso di raggiungimento dei risultati.</p> <p>Come si potrà osservare si tratta di meccanismi/comportamenti attivati dalle preferenze e dal sistema vincoli opportunità da categorie di attori (i destinatari) che possono essere docenti, Dirigenti Scolastici, ma anche scuole intese come organizzazioni unitarie facenti parte di un determinato campo organizzativo</p>	<p>Qui sono elencati con qualche opportuna specificazione - se ritenuta necessaria - i risultati conseguiti. Dalla lettura in orizzontale della Tabella è possibile desumere quali siano i meccanismi vincenti responsabili, come dicevamo, del tutto o in parte dei risultati raggiunti</p>	<p>Qui sono individuati ed elencati i risultati inattesi che sono emersi nel percorso di ricostruzione, le criticità e intercettati e messi in evidenza i rischi di fallimento che abbiamo considerato essere rischi di fallimento del Programma. Cioè nell'individuare un determinato risultato atteso alcuni meccanismi potrebbero se messi in azione nel loro più pieno potenziale invalidare alcuni elementi della Teoria (del Programma e/o dell'Implementazione)</p>

Tavola B – Singoli risultati

Es. La qualità dei sistemi educativi e le strategie per il loro miglioramento	
Sintesi risultato (ex Teoria del Programma ricostruita)	
Criticità attuali riscontrate	Fonti
Meccanismi inibitori o frenanti	Fonti
Ipotesi alternative o integrative di implementazione	
Condizioni favorevoli all' implementazione	
Risk assessment (fattori interni)	Fattori mitiganti - assumptions
Risk assessment (fattori esterni)	Fattori mitiganti - assumptions
Effetti inattesi	

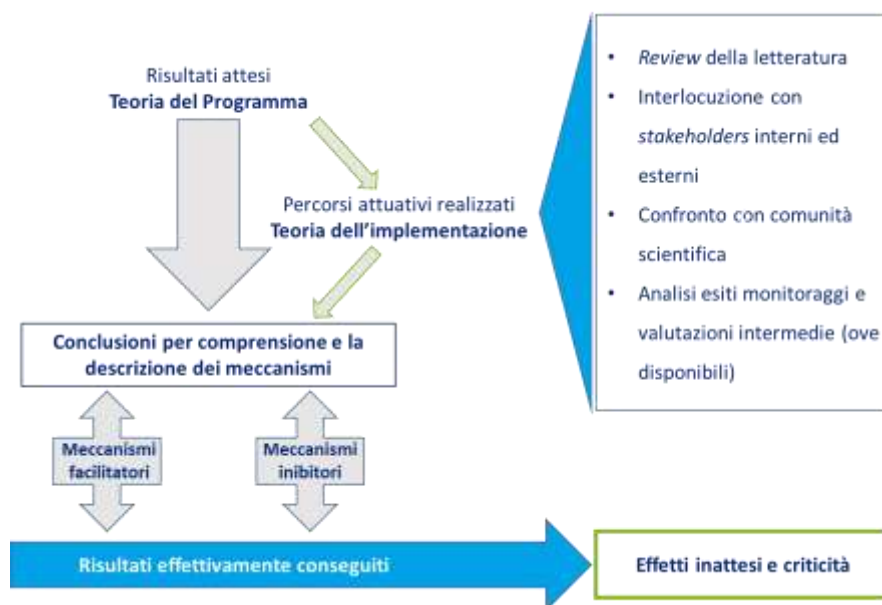
Tavola C – Sintesi in relazione all'intera area indagata

Autodiagnostica e Miglioramento della qualità del sistema	
Sintesi ragionata delle Teorie del Programma e dell'Implementazione in uso	
Risultati effettivamente conseguiti	Criticità
Percorsi suggeriti (sottesi alle Raccomandazioni Finali)	
Rischi di fallimento	

Tavola D - Connessione obiettivi specifici e risultati effettivamente conseguiti

Obiettivo specifico di riferimento	Obiettivi specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati ricostruiti dalla Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti dalla Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
OS come presenti nel PON	OS trasversali, ovvero <i>gli ambiti nei quali sono state svolte azioni o dai quali sono state tratte risorse</i> per implementare azioni che secondo la ricostruzione della Teoria dell'Implementazione hanno consentito il raggiungimento di risultati comunque rilevanti	Risultati ricostruiti	Verranno riportati i più significativi	Riportare i più significativi. Ove disponibili verranno aggiunti anche quelli più di accountability (es: n. reti, n. docenti coinvolti, n. scuole coinvolte, n. interventi sugli edifici, Coverage della misura, ecc.: non tutti ma solo i più importanti

Figura 1 - La modalità di ricostruzione del rapporto tra Teoria del Programma e Teoria dell'Implementazione



Viene qui di seguito esposta la formulazione di una serie di riflessioni e di ipotesi a supporto della scelta di curvare decisamente il rapporto di valutazione verso la finalità di learning:

- la qualità dei sistemi educativi è rintracciabile e misurabile nella creazione di valore d'uso e di scambio delle competenze degli studenti giovani;
- la qualità degli apprendimenti nei contesti educativi formali determina condizioni favorevoli per attivare processi di incremento e adeguamento delle competenze del cittadino, compito condiviso con altri soggetti educativi nel corso della vita (apprendimento permanente, ruolo dell'informale e del non formale, ecc.);
- la qualità degli apprendimenti, in questa logica, dipende dalla capacità dei sistemi educativi – e più propriamente dei mediatori dell'apprendimento (gli operatori o il personale della scuola) di esplorare ed ampliare tutti gli *spazi di prossimità* (relativi a contenuti disciplinari, ma anche in senso più ampio: culturali e valoriali – basti pensare alle competenze di cittadinanza....);
- la ricostruzione di una identità del sistema educativo – a supporto del processo di miglioramento dei propri attributi qualitativi - presuppone un ridisegno della mappa (per posizionarsi adeguatamente al suo interno, ridefinire il proprio *locus of control* e dotare di senso il nuovo mandato educativo. O, meglio, la ristrutturazione e la ricostruzione delle relazioni tra un *dentro* (la scuola) e un *fuori* (il territorio e i suoi "abitanti") - le cui architetture perdono staticità e si conformano a geometrie variabili e adattive, subendo e imponendo continue metamorfosi, creando nuovi equilibri, frammentando e proponendo nuovi scenari e orizzonti;
- l'esplorazione di questa "nuova geografia" implica importanti ed iterativi investimenti in riflessività e autodiagnosi organizzativa, ovvero lo sviluppo di procedure in sostituzione di prassi, di *routines* al posto di esperienze pilota e sperimentazioni, di linee guida piuttosto che di stimoli e suggerimenti, di funzioni strutturali piuttosto che vocazionali;

- parimenti, la qualità del capitale umano e di quello sociale della scuola (il personale della scuola e la rete delle relazioni), rappresentano un altro *drive* dello sviluppo;
- tali riflessioni si attivano a partire dalla ricostruzione delle teorie del programma e dell'implementazione, sia per supportare l'individuazione di meccanismi facilitanti o inibitori il raggiungimento dei risultati, la creazione di esternalità e le cause di eventuali fallimenti, sia per sperimentare l'efficacia di una narrazione che deve supportare l'obiettivo di *learning*;
- questa modalità riflessiva, applicata *verticalmente* su due ambiti particolarmente connotativi la Teoria del Programma del PON e, soprattutto, il *logical framework* adottato per predisporlo²⁴ è di forte ausilio nella ricostruzione del giudizio sul programma, allorquando nel rileggere gli eventi (i fenomeni) e nell'interpretare i segnali deboli e forti rilevati durante il percorso euristico di campo si estendono le riflessioni ad altre componenti trasversali e ancillari dell'implementazione;
- l'obiettivo di *learning* si sostanzia a conclusione di questo percorso che alterna visioni aeree (*accountability*) e osservazioni al microscopio (analisi tematica) in raccomandazioni e conclusioni attivate da dissonanze cognitive (del Valutatore e degli "osservati": è pur sempre stata attivata una valutazione semi-partecipata) e episodi di *serendipity*²⁵.

²⁴ il riferimento è agli Obiettivi Specifici relativi ad *autodiagnosi e valutazione e a miglioramento delle competenze del personale della scuola*

²⁵ Il termine viene qui usato nell'accezione adottata in letteratura sociologica ed economica. Sul concetto di serendipità o scoperta accidentale cfr. Merton R. K., Barber E.G. (2002), *Viaggi e avventure della Serendipity*, Il Mulino, Bologna

3. PON e Accountability: l'esercizio di *data mining* a supporto del *learning*

Come anticipato fin dalle prime pagine, attivare un processo conoscitivo e di riorganizzazione dei dati e delle informazioni sugli esiti e i risultati del Programma non ha risposto esclusivamente ad un doveroso obiettivo di *accountability*²⁶. Infatti, fin dalle prime fasi del lavoro valutativo, è apparso chiaro che immaginare di integrare i dati e le informazioni già raccolti e resi disponibili dall'AdG - sarebbe stato ambizioso e, per molto versi, diseconomico²⁷.

La semplice integrazione della collazione di dati sul "cosa e quanto è stato fatto" con riflessioni di natura qualitativa a corredo, sarebbe stata, inoltre, *disfunzionale* rispetto agli obiettivi più ampi in capo ad una valutazione che si è posta anche, se non soprattutto, come si è visto in precedenza, in un'ottica di *Learning*.

In altri termini, di fronte a un Programma

- *complicato* in quanto caratterizzato da una pluralità di elementi - linee di azione, tipologie di interventi, regole attuative - da integrare e far interagire per raggiungere differenti Obiettivi Specifici e operativi);
- *complesso*, in quanto impegnato a promuovere una interazione delle componenti non necessariamente lineare e direttamente causale per il raggiungimento di finalità influenzate da variabili e condizionalità esterne non direttamente governabili con risorse proprie (*assumptions*),

è stato utile e necessario *concentrarsi non solo sulla lettura dei dati già disponibili, ma, soprattutto, su una corretta composizione degli stessi*. Pertanto,

- dopo l'esplicitazione del quadro di riferimento teorico e, quindi, dell'insieme di "coordinate" che hanno orientato l'esercizio di valutazione proposto;
- dopo aver sinteticamente ribadito che - in questa logica - all'*accountability* si assegna, *non tanto e non solo*, il compito di supporto informativo e di restituzione responsabile agli *stakeholders* dei risultati degli investimenti, ma *anche* quello di ricostruire un quadro organizzato, nel quale fenomeni e risultati - classificati e quantificati - possano essere trasformati in "*fatti stilizzati*",

nelle pagine che seguono si rende conto del processo euristico attivato e, seguendo una logica espositiva coerente con l'architettura in Assi, Obiettivi Specifici, misure e azioni del PON, si sistematizzano le evidenze emerse.

²⁶ Sui Rapporti tra Accountability e Learning abbiamo raccolto alcuni dei contributi presentati alla Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012. Di seguito i più rilevanti ai fini della nostra analisi:

Argentin G., Gui M. (2012), *Teaching digital skills to "digital natives"? The role of teachers' daily practises and attitudes towards new media*; Argentin G., Pennisi A., Vidoni D., Abbiati G., Caputo A. (2012), *Preliminary Evidence from the M@t.abel Teacher Professional Development Program in Italy*; Bertoni M., Brunello G., Rocco L. (2012), *When the Cat is Near, the Mice Won't Play: The Effect of External Examiners in Italian Schools*; Bratti M., Checchi D. (2012), *Student literacy one year later. On school value added estimation using PISA-OECD*; Caputo A., Mori S., Rastelli V. (2012), *Planning (and working on) school improvement. Preliminary evidence from the Quality and Merit Project in Italy*; Ladd H. F. (2012), *School Accountability: To What Ends and With What Effects?*; Poliandri D., Muzzioli P., Quadrelli I., Romiti S. (2012), *A Performance-Based Evaluation Model for Rewarding Merit in Italian Schools*; Rouet J. F. (2012), *Digital Information Literacy: Challenges and Opportunities for 21st Century Education*.

²⁷ In considerazione, soprattutto, della sistematicità e articolazione delle informazioni disponibili offerte sul PON sul processo di attuazione materiale (gli *outputs*), che avevano trovato, soprattutto ma non solo, nei RAE il giusto contesto narrativo e di valorizzazione e, non di secondaria importanza, del tempo disponibile per una raccolta e classificazione veramente esaustiva.

3.1. L'*accountability* del processo euristico: le fasi, i canali e gli strumenti di rilevazione adottati

3.1.1. La ricostruzione del contesto e il quadro di attuazione del PON attraverso review sistematica

La formulazione del giudizio basata sulla ricostruzione della Teoria del Programma e dell'Implementazione condivide alcuni passaggi con altri approcci e metodologie valutative. Ad esempio, gli approcci costruttivisti e quello della valutazione realistica presentano margini di contaminazione della Teoria del Programma laddove:

- concentrano tutti la propria attenzione sull'indagine dei cambiamenti, accettando che gli stessi derivino da contributi provenienti da una grande varietà di attori e circostanze che intervengono *nel farsi* del Programma di intervento;
- condividono il peso assegnato al contesto sociale e istituzionale che, mutando più o meno rapidamente e più o meno significativamente, agisce e impatta *iterativamente* sul piano strategico e su quello attuativo;
- in vario modo (sostenuto anche da diversi linguaggi e definizioni) tutti tendono alla apertura della "scatola nera", cioè producono il massimo sforzo euristico nei tentativi di indagare se esistono e, eventualmente scoprire quali siano, i nessi logico-causali utili per sostanziare le ipotesi di cambiamento attese o desiderabili al momento di elaborare un Programma di intervento.

Ciò ha rafforzato la convinzione che i primi passi, peraltro già identificati e parzialmente restituiti nell'ambito dell'*Inception Report*²⁸, dovessero necessariamente prevedere la collazione e la sistematizzazione della notevole quantità di elementi informativi disponibili a supporto dell'individuazione di visuali più complesse e tra loro interagenti (integrazione tra *accountability* e *learning*).

La revisione sistematica (unitamente all'utilizzo delle fonti statistiche che hanno aiutato a sviluppare una procedura di meta-analisi) ha consentito la predisposizione di una *repository*, all'interno della quale è stata raccolta, codificata e riclassificata tutta la documentazione rilevante, utilizzabile per contestualizzare la formulazione del giudizio²⁹, in merito a:

- quadro normativo settoriale che, come verrà più volte sottolineato, è stato soggetto a variazioni di grande portata, nonché a profonde innovazioni – alcune delle quali anche con ricadute di natura costituzionale;
- fonti informative prodotte dall'AdG e dalle sue Agenzie (INVALSI e INDIRE), sia con finalità più propriamente amministrative, sia con funzioni di monitoraggio e valutazione di interventi puntuali;
- documenti nei quali si sostanzia ciò che Zupi (2011) chiama il "*discorso*" e la "*narrazione*" rintracciabili *anzitutto nei documenti d'indirizzo, di policy o nei discorsi ufficiali, che definiscono la filosofia*

²⁸ 31 luglio 2015

²⁹ Il processo di revisione sistematica non comprende la letteratura scientifica di riferimento, che viene citata nel testo e riunita nella bibliografia allegata al Rapporto.

dell'intervento, il "meta discorso" o l'aspirazione ad avere - si potrebbe dire - le metarécits che mirano a legittimare la prassi di un intervento"³⁰;

- rapporti di valutazione di Programmi di intervento pubblici che, per contemporaneità di implementazione, contiguità di temi, dimensione degli investimenti previsti, tipologia di beneficiari e "condivisione" di *stakeholders*, potessero supportare o suggerire ipotesi e/o meccanismi di funzionamento analoghi;
- strategie e *policies* dell'EU – o solo, più genericamente, di respiro internazionale - negli ambiti dell'educazione della formazione, dell'occupazione e dell'inclusione sociale.

Il box sottostante contiene i principali riferimenti a cui si è fatto cenno nell'elenco precedente.

Le principali fonti utilizzate

Legislazione generale di riferimento dello studio:

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 (in GU 5 maggio 2005, n. 103). *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53.*

Legge 6 agosto 2008, n. 133, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.*

Decreto-Legge 1 settembre 2008, n. 137, *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

Decreto Del Presidente Della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81 *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*

Decreto Del Presidente Della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 - *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.*

Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*

Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*

Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*

Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.*

Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. G.U. 15 febbraio 2013, n. 39, Roma.*

Decreto Del Presidente Della Repubblica 5 marzo 2013, n. 52, *Regolamento di organizzazione dei percorsi della sezione ad indirizzo sportivo del sistema dei licei, a norma dell'articolo 3, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89.*

Decreto Del Presidente Della Repubblica DPR del 28 marzo 2013, n. 80 ("Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e Formazione").

³⁰ Zupi M., Una proposta teorico-metodologica per la valutazione strategica delle iniziative di sviluppo, CeSPI DOC 7/2011, ottobre 2011.

Decreto-Legge 28 giugno 2013, n. 76, *Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul valore aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti.*

Decreto-Legge 12 settembre 2013, n. 104, *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.*

Decreto-Legge 7 aprile 2014, n. 58, *Misure urgenti per garantire il regolare svolgimento del servizio scolastico.*

Legge 23 dicembre 2014, n. 190, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2015).*

Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015), Roma.*

Indagini e studi internazionali

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2010) *ICCS 2009 European Report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries.* Amsterdam.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries.* Amsterdam.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2010). *ICCS 2009 International report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries.* Amsterdam.

OCSE (2003), *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società, "Rapporto finale della Ricerca DESECO"*, Parigi.

OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris: OCSE

OCSE (2008-2014). *Talis³¹ Results (2008-2013), an international perspective on Teaching and Learning, Anni 2008-2014,* Paris.

OCSE (2011), *PISA in Focus: does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* Paris.

OCSE (2012), *Capacity Building For Local Stakeholders In Education, Background paper for the OCSE/Poland conference "Effective Governance on the Local Level"*, Paris.

OCSE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, Paris*

OCSE (2012-2015). *Education at a Glance OCSE Indicators, Anni 2012-2015* Paris.

OCSE (2013), *Syneries for better learning: An international Perspective on Evaluation and Assessment, OCSE Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OCSE Publishing, Paris.*

OCSE (2014), *Skills Beyond School: Synthesis Report, OCSE Reviews of Vocational Education and Training, OCSE Publishing.*

OCSE (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World.*

OCSE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen, Paris.*

OCSE (2015). *Students, Computers and Learning – Making the connection, Paris.*

OCSE, (2011), *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Country Reviews and Country Background Reports.*

OCSE, (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school, Paris.*

³¹ TALIS (Teaching And Learning International Survey/Indagine Internazionale sull'Insegnamento e Apprendimento) è la seconda edizione dell'Indagine Internazionale TALIS promossa e coordinata dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), incentrata sull'analisi degli ambienti di apprendimento, le condizioni di insegnamento dei docenti, le correlazioni di questi fattori con l'efficacia degli istituti e dell'attività insegnante. Essa esamina rilevanti aspetti dell'attività professionale degli insegnanti: i loro orientamenti pedagogici, le loro pratiche didattiche, la loro interazione all'interno della scuola con i colleghi e la dirigenza scolastica. Scopo principale dell'indagine è quello di elaborare un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti. Il presente rapporto ha tenuto in conto in particolare i dati derivanti dalla Nota Paese Italia: MIUR, *L'Italia nei dati Talis, - Risultati chiave dell'indagine internazionale sull'Insegnamento e l'Apprendimento (TALIS)*", Roma, 2014.

OCSE, Breakspear, S. (2012), *The Policy Impact of PISA : An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*, OCSE Education Working Papers, No. 71, OCSE Publishing, Paris.

OCSE, Busemeyer, M. et J. Vossiek (2015), *Reforming Education Governance Through Local Capacity-building : A Case Study of the "Learning Locally" Programme in Germany*, OCSE Education Working Papers, No. 113, OCSE Publishing, Paris.

OCSE, Cerna, L. (2014), *Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education*, OCSE Education Working Papers, No. 108, OCSE Publishing, Paris.

OCSE, Earl, L. et H. Timperley (2015), *Evaluative thinking for successful educational innovation*, OCSE Education Working Papers, No. 122, Paris.

OCSE, Foray, D. et J. Raffo (2012), *Business-Driven Innovation: Is it Making a Difference in Education? : An Analysis of Educational Patents*, OCSE Education Working Papers, No. 84, OCSE Publishing, Paris.

OCSE, Gal, I. et D. Tout (2014), *Comparison of PIAAC and PISA Frameworks for Numeracy and Mathematical Literacy*, OCSE Education Working Papers, No. 102, OCSE Publishing, Paris.

OCSE, Hooge, E., T. Burns et H. Wilkoszewski (2012), *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*, OCSE Education Working Papers, No. 85, OCSE Publishing, Paris.

OCSE, Isoré, M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OCSE Countries and a Literature Review*, OCSE Education Working Papers, No. 23, OCSE Publishing, Paris.

OCSE, MIUR, INVALSI (a cura di), (2006-2014). *Indagine PISA³²*, Anni 2006 - 2014, Parigi³³.

OCSE, MLPS, Isfol (a cura di), (2014). *PIAAC- OCSE Rapporto Nazionale sulle Competenze degli Adulti*, Roma³⁴.

OCSE, Willms, J. et L. Tramonte (2015), *Towards the development of contextual questionnaires for the PISA for development study*, OCSE Education Working Papers, No. 118, OCSE Publishing, Paris.

UNESCO, Consiglio d'Europa, Centre for Educational Policy Studies (2005), *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*, Paris.

Strategie europee³⁵

Cedefop (2012). *Curriculum reform in Europe: The impact of learning outcomes*, Salonicco.

Cedefop, (2008). *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States. Cedefop working paper N°1. Salonicco.*

³² PISA (Programme for International Student Assessment) è un'indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) con periodicità triennale per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati. L'attenzione non si focalizza tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, quanto piuttosto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare competenze acquisite durante gli anni di scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita quotidiana e per continuare ad apprendere in futuro. PISA ha l'obiettivo di verificare se, e in che misura, i quindicenni scolarizzati abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita (lifelong learning). Fonte: OCSE, MIUR, INVALSI (a cura di) (2015), "PISA 2015 – Prova sul campo Primavera 2014".

³³ Con riferimento a questa serie storica, l'indagine 2015, i cui risultati sono ancora in corso di pubblicazione e saranno resi pubblici nell'ottobre 2016 per costituire l'Indagine PISA 2016³³), è stata considerata con specifico riferimento alle prove di esame e alle modalità di valutazione ivi introdotte.

³⁴ PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) è un Programma, ideato dall'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, a cui hanno partecipato 24 paesi nel mondo. In Italia PIAAC è promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali che ha incaricato l'ISFOL, Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori, di realizzare l'indagine e gli studi a esso collegati. I precedenti diretti dell'indagine PIAAC sono: a) International Adult Literacy Survey (IALS) che per la prima volta ha rilevato la capacità di produrre informazione scritta, fornendo un quadro relativo al possesso di competenze alfabetiche funzionali della popolazione adulta (16-65 anni). L'indagine pilota è stata realizzata nel 1993, mentre tra il 1994 e il 1996 e poi nel 1998 sono state sviluppate le indagini in un totale di 21 paesi; b) Adult Literacy and Lifeskills (ALL) che ha esteso l'ambito di osservazione alle competenze relative all'uso dei linguaggi formalizzati, alle abilità ragionate e di problem solving e alla capacità di interagire in modo efficace negli ambienti di lavoro e nei gruppi sociali di riferimento. Attiva tra il 2002 e il 2005 in 7 Paesi e in altri 4 tra il 2006 e il 2007. I citati precedenti hanno costituito la baseline di riferimento relativamente al tema delle competenze degli adulti.

³⁵ Ove le strategie citate ricomprendono o costituiscono l'aggiornamento di documenti precedenti, per ragioni di facilità di lettura si è ritenuto di non citare nello specifico i documenti di partenza, dandoli per acquisiti.

- Cedefop, (2012). *Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges communiqué. Working paper No 16*, Salonico.
- Cedefop, (2013). *Quality: a requirement for generating trust in qualifications. Briefing note, March 2013* Salonico.
- Centre for Social and Economic Research (CASE), (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*, Warsaw.
- Commissione Europea (2010). *Comunicazione della Commissione Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2010) 2020, Bruxelles.
- Commissione Europea (2012). *Comunicazione Della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Ripensare L'istruzione: Investire Nelle Abilità In Vista Di Migliori Risultati Socioeconomici* COM/2012/0669 final. Bruxelles.
- Commissione Europea (2012). *"Position Paper" dei Servizi della Commissione sulla preparazione dell'Accordo di Partenariato e dei Programmi in Italia per il periodo 2014-2020*, Ares (2012) 1326063 - 09/11/2012, Bruxelles.
- Commissione Europea (2013). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*, COM/2013/0654 final, Bruxelles.
- Commissione Europea (2015). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020). Nuove priorità per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione*, COM(2015) 408 final, Bruxelles³⁶.
- Commissione Europea, Consiglio dell'Unione (2010) *Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" – Adozione della relazione*. Bruxelles, 18 gennaio 2010, 5394/10, EDUC 11, SOC 21.
- Commissione Europea, EACEA, Eurydice (2012). *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative*, Lussemburgo.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2010). *New Skills for New Jobs: Policy Initiatives in the Field of Education*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2011). *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2011). *Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2011). *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2011). *L'insegnamento della matematica in Europa: sfide comuni e politiche nazionali*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2011). *L'insegnamento delle scienze in Europa: politiche nazionali, pratiche e ricerca*, Bruxelles.

³⁶ Il documento prende le mosse dalla strategia generale ET 2020, i cui riferimenti sono i seguenti: Council Notices From European Union Institutions and Bodies: Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), Bruxelles, (2009/C 119/02), la strategia ET2020 ha avuto senz'altro impatto nella definizione delle policies di settore, il documento riportato nel testo ne costituisce l'evoluzione e l'adattamento alle nuove condizioni socioeconomiche che l'UE si trova ad affrontare. Il Consiglio dovrebbe adottare la relazione entro la fine dell'anno. La relazione propone anche di fissare le nuove priorità per un periodo di cinque anni al posto dei precedenti cicli triennali in modo da assicurare un impatto di più lungo periodo. Le sei nuove priorità proposte dalla Commissione sono: - abilità e competenze pertinenti e di elevata qualità con un'attenzione per i risultati, l'occupabilità, l'innovazione e la cittadinanza attiva; - educazione inclusiva, uguaglianza, non discriminazione e promozione delle competenze civiche; - istruzione e formazione aperte e innovative, adottando appieno gli strumenti dell'era digitale; - un forte sostegno agli educatori; - trasparenza e riconoscimento delle competenze e delle qualifiche per facilitare la mobilità dell'apprendimento e del lavoro e sostenibilità negli investimenti, nella resa e nell'efficienza dei sistemi di istruzione e formazione. Fonte: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-5568_it.htm.

- EACEA, Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, Bruxelles.
- EACEA, Eurydice, 2009. *Prove nazionali di valutazione degli alunni in Europa: obiettivi, organizzazione e uso dei risultati*, Bruxelles.
- European Commission (2008), *New Skills for New Jobs Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions*, COM (2008) 868 final, Bruxelles.
- European Commission (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009. Commission staff working document, SEC (2009) 16.130*, Bruxelles.
- European Commission (2011). *Commission Staff working Document. Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks – 2010/2011*, Bruxelles.
- European Commission (2012). *Survey Lang 2012. First European Survey on Language Competences: Final Report*, Bruxelles.
- European Commission (2013). *Barcelona objectives. The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth*, Luxembourg.
- European Commission (2013). *Evaluation of implementation of the European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET) Final report*, Bruxelles.
- European Commission (2013). *Evaluation of the Implementation of the European Qualifications Framework Recommendation Final report*, Bruxelles.
- European Commission (2013). *Towards an European Area of Skills and Qualifications: Results of the Public Consultation*, Bruxelles.
- European Commission (2014). *Implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*, Bruxelles.
- European Commission (2014). *Interim Evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) Final Report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission*, Bruxelles.
- European Commission (2015), *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*, Luxembourg: European Union Publication office
- European Commission (2015), *Adult Learners in Digital Learning Environments (EAC-2013-0563), Final Report*, Bruxelles.
- European Commission (2015). *Council Recommendation of 14 July 2015 on the 2015 National Reform Programme of Italy and delivering a Council opinion on the 2015 Stability Programme of Italy*, (2015/C 272/16).
- European Commission (2015). *Country Report Italy 2015 including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances*, COM (2015) 85 final, Bruxelles.
- European Commission (2015). *Education and training Monitor 2015*, Lussemburgo.
- European Commission /EACEA/Eurydice (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*, Bruxelles.
- European Commission /EACEA/Eurydice, 2015. *Compulsory education in Europe – 2015/16*.
- European Commission /EACEA/Eurydice, 2015. *Early Childhood Education and Care Systems in Europe. National Information Sheets – 2014/15. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission /EACEA/Eurydice, 2015. *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2015/16. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission /EACEA/Eurydice, 2015. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2015. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2015. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission /EACEA/Eurydice, 2015. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/15*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2015. The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2015. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission Cedefop, ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014 Country report: Italy*, Bruxelles.

European Commission, Rete Eurydice (2015), Compulsory Education in Europe Eurydice – Facts and Figures 2015/16, Bruxelles.

European Commission, Rete Eurydice (2015), The Structure of the European Education Systems Schematic Diagrams Eurydice – Facts and Figures

European Commission, Staff Working Document (2012), *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, SWD (2012) 371 final, Strasbourg.

European Commission. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), Redecker, Ch., (2012). *A review of evidence on the use of ICT for the assessment of key competences*. Bruxelles.

Eurostat, 2007-2015: Education and training Statistics, Bruxelles.

Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione (2006) Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), Bruxelles

Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione (2013), Regolamento (Ue) N. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. /2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE, Bruxelles.

Diritto derivato (con specifico riferimento alla base legislativa dei fondi SIE)

Programmazione 2007-2013

Commissione Europea (1999). *Regolamento (CE) n. 1083/2006 del Consiglio, dell'11 luglio 2006, recante disposizioni generali sul Fondo europeo di sviluppo regionale, sul Fondo sociale europeo e sul Fondo di coesione e che abroga il regolamento (CE) n. 1260/1999.*

Commissione Europea (2006). *Regolamento (CE) n. 1081/2006 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 5 luglio 2006, relativo al Fondo sociale europeo e recante abrogazione del regolamento (CE) n. 1784/1999.*

Commissione Europea (2006). *Regolamento (CE) n. 1082/2006 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 5 luglio 2006, relativo a un gruppo europeo di cooperazione territoriale (GECT).*

Commissione Europea (2006). *Regolamento (CE) n. 1084/2006 del Consiglio, dell'11 luglio 2006, che istituisce un Fondo di coesione e abroga il regolamento (CE) n. 1164/94.*

Commissione Europea (2006). *Regolamento (CE) n. 1828/2006 della Commissione, dell'8 dicembre 2006, che stabilisce modalità di applicazione del regolamento (CE) n. 1083/2006 del Consiglio recante disposizioni generali sul Fondo europeo di sviluppo regionale, sul Fondo sociale europeo e sul Fondo di coesione e del regolamento (CE) n. 1080/2006 del Parlamento europeo e del Consiglio relativo al Fondo europeo di sviluppo regionale.*

Commissione Europea (2006). *Regolamento (CE) n. 1080/2006 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 5 luglio 2006, relativo al Fondo europeo di sviluppo regionale e recante abrogazione del regolamento (CE) n. 1783/1999.*

Programmazione 2014-2020

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione (2013). *Regolamento (UE) n. 1303/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 dicembre 2013, recante disposizioni comuni sul Fondo europeo di sviluppo regionale, sul Fondo sociale europeo, sul Fondo di coesione, sul Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale e sul Fondo europeo per gli affari marittimi e la pesca e disposizioni generali sul Fondo europeo di sviluppo regionale, sul Fondo sociale europeo, sul Fondo di coesione e sul Fondo europeo per gli affari marittimi e la pesca, e che abroga il regolamento (CE) n. 1083/2006 del Consiglio.*

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione (2013). *Regolamento (UE) n. 1301/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 dicembre 2013, relativo al Fondo europeo di sviluppo regionale e a disposizioni specifiche concernenti l'obiettivo "Investimenti a favore della crescita e dell'occupazione" e che abroga il regolamento (CE) n. 1080/2006.*

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione (2013). *Regolamento (UE) n. 1304/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 dicembre 2013, relativo al Fondo sociale europeo e che abroga il regolamento (CE) n. 1081/2006 del Consiglio.*

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione (2013). *Regolamento (UE) n. 1299/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 dicembre 2013, recante disposizioni specifiche per il sostegno del Fondo europeo di sviluppo regionale all'obiettivo di cooperazione territoriale europea.*

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione (2013). *Regolamento (UE) n. 1300/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 dicembre 2013, relativo al Fondo di coesione e che abroga il regolamento (CE) n. 1084/2006 del Consiglio.*

Atti della PA

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Scientifica (2007-2015). *Atti di indirizzo concernente l'individuazione delle priorità politiche del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Scientifica per gli anni 2007-2015, Roma.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007). *Decreto 22 agosto 2007 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, Roma.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Piano d'Azione Coesione - Interventi e risultati attesi del Piano d'Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al Sud: Priorità Istruzione, Roma.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Programma Operativo Nazionale*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Piano Nazionale per la Scuola Digitale, ai sensi dell'articolo 1 comma 56, della Legge 13 luglio 2015, n. 107, Roma.*

Ministero per la Coesione Territoriale, Ministero dello Sviluppo Economico, DPS (2014). *Accordo di Partenariato 2014-2020: Italia e allegati relativi, Roma.*

Ministero per la Coesione Territoriale, Ministero dello Sviluppo Economico, DPS, Studiare Sviluppo (2014). *Rapporto di Valutazione ex ante dell'Accordo di partenariato 2014-2020 Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento per le Politiche Comunitarie (2007-2015). Programmi nazionali di riforma per l'Italia, per gli anni 2007-2015, Roma.*

Programmi Operativi Regionali e Nazionali

Programma Italiano sulla Garanzia per i Giovani 2014-2020

Programma Operativo Nazionale Governance e Azioni di Sistema 2007-2013

Programma Operativo Nazionale Iniziativa Occupazione Giovani

Programma Operativo Nazionale Per la Scuola competenze e ambienti per l'apprendimento

Programma Operativo Nazionale Ricerca e Competitività 2007-2013

Programma Operativo Nazionale Sicurezza 2007-2013

Programma Operativo Nazionale Sistemi di politiche attive per l'occupazione 2014-2020

Programma Operativo Nazionale Governance e Assistenza Tecnica 2007-2013

Programma Operativo Regionale FSE 2007-2013 Regione Calabria

Programma Operativo Regionale FSE 2007-2013 Regione Campania

Programma Operativo Regionale FSE 2007-2013 Regione Puglia

Programma Operativo Regionale FSE 2007-2013 Regione Sicilia

Indagini e studi

- ANSAS, ex INDIRE (oggi INDIRE) (2011). *Progetto Delivery Unit Istruzione tecnica, professionali e dei licei Misure di accompagnamento e supporto al riordino del 2° ciclo di istruzione*, Firenze.
- Barca, F. (2009). *An Agenda For A Reformed Cohesion Policy, a place-based approach to meeting European Union challenges and expectations - Independent Report prepared at the request of Danuta Hübner, Commissioner for Regional Policy*, Roma.
- Camera dei Deputati XVII Legislatura – Documentazione e ricerche (2013). *I temi dell'attività parlamentare nella XVI Legislatura: Scuola e Università*, n. 1/31, Roma.
- Censis (2015), *49° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2015*, Roma.
- CNEL (2014), *Rapporto Nazionale sul Mercato del Lavoro 2013-2014*, Roma.
- INVALSI (2012), *Rapporto per la VII Commissione Cultura del Senato della Repubblica: un quadro sintetico su fondi PON e performance del sistema scolastico nelle regioni dell'Obiettivo Convergenza*, Frascati (RM).
- INVALSI (2012), *Working paper n. 16/2012: Excellence in Education in Advanced Regions: An Application of the PISA Data*, Frascati (RM).
- INVALSI (2012), *Working Paper n. 17/2012: Dalla performance degli studenti al contributo della scuola: il ruolo dei fattori di composizione nei singoli segmenti del sistema scolastico*, Frascati (RM).
- INVALSI (2013), *Progetto SAPA Diffusione: Rapporto Finale*, Frascati (RM).
- INVALSI (2013), *Riconoscimento dei crediti e accoglienza per la realizzazione di percorsi modulari per adulti RiCreARe, per Rimettersi in Gioco Rapporto finale del progetto*, Frascati (RM).
- INVALSI (2014). *Valutazione Ex Ante Programma Operativo Nazionale Programmazione 2014-2020 (FSE- FESR)*. Roma.
- INVALSI (2015), *Working Paper n. 24/2015: Che cosa ne pensano gli insegnanti delle prove INVALSI*, Frascati (RM).
- ISFOL (2011), *Donne e professioni: caratteristiche e prospettive della presenza delle donne negli ordini professionali*, Roma.
- ISFOL (2011), *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali IFP*, Roma.
- ISFOL (2012), *Indagine campionaria sulle professioni: Isfol - Istat: seconda edizione*, Roma.
- ISFOL (2012), *Indagine Plus: il mondo del lavoro tra forma e sostanza: terza annualità*, Roma.
- ISFOL (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Roma.
- ISFOL (2012), *Rapporto orientamento 2011: sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Roma.
- ISFOL (2012), *Rapporto sulle transizioni scuola-lavoro [Risorsa elettronica]: i principali risultati emersi nella prima indagine*, Roma.
- ISFOL (2012), *Rapporto sulle transizioni scuola-lavoro [Risorsa elettronica]: i principali risultati emersi nella prima indagine*, Roma.
- ISFOL (2013), *Caratteristiche strutturali ed evoluzione dell'offerta di formazione aziendale nel periodo 2005-2010 – Dati INDACO-CVTS*, Roma.
- ISFOL (2013), *Relazione ex lege 845/78 art. 20 sullo stato delle attività di formazione: annualità 2011-2012*, Roma.
- ISFOL (2014), *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2014*, Roma.
- ISFOL (2015), *Analisi tramite banca dati dei bandi e degli avvisi pubblici emanati dalle Amministrazioni titolari di P.O. nel periodo di programmazione 2007-2013 : report finale*, Roma.
- ISFOL (2015), *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni [Risorsa elettronica]: una inchiesta sociologica*, Roma.
- ISFOL (2015), *Istruzione e formazione professionale: una chance vocazionale a.f. 2013-2014: 13. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma.
- ISFOL (2015), *L'offerta di formazione professionale nelle regioni italiane, I risultati dell'indagine Isfol-OFP, Volumi I l'indagine qualitativa e II: L'indagine quantitativa*, Roma.
- ISFOL (2015), *Pari opportunità e non discriminazione: il Fondo sociale europeo nei territori in convergenza tra attuazione e proposte per la programmazione 2014 – 2020*, Roma.
- ISFOL (2015), *XIV Rapporto di Monitoraggio sulla Formazione Continua annualità 2012-2013*, Roma.
- ISTAT (2015) *Noi Italia: 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma.

Rapporti specifici del PO FSE Competenze per lo sviluppo 2007-2013³⁷

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2008-2015). *Rapporto Annuale di Esecuzione PON FSE Competenze per lo sviluppo, anni 2008- 2014*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2008-2015). *Rapporti di monitoraggio 2007-2015*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2008-2015). *Le scuole si raccontano*, anni 2008-2015, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2008). *Italia Obiettivo "Convergenza" Programmi Operativi Nazionali 2007-2013 FSE: "Competenze Per Lo Sviluppo" FESR: "Ambienti Per L'apprendimento" Piano di comunicazione*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2008), *Valutazione ex ante PON FSE Competenze per lo sviluppo 2007-2013*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011-2014). *Rapporto Obiettivi di Servizio, anni 2011-2013*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *La Bussola di Riferimento dei PON Istruzione – Il trend dei principali indicatori statistici (Rapporto Indicatori 2011)*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Accordo ex art. 15 Legge 241/90 stipulato in data 21/12/2010 e Atto aggiuntivo siglato il 1° agosto 2012 che ha ampliato l'ambito di intervento del DFP*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Informativa sullo stato di avanzamento dei Programmi Operativi Nazionali FSE e FESR 2007-2013*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015), *Compendio delle disposizioni per la valutazione degli interventi*, Roma

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee Guida per l'Orientamento Permanente*, Roma

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015), *Compendio delle disposizioni per l'attuazione degli interventi*, Roma

Occorre qui sottolineare che l'obiettivo della ricostruzione del quadro di attuazione del PON, per quanto riguarda l'avanzamento finanziario, fisico e procedurale degli interventi attivati, che ha portato alla ricostruzione del database inerente l'insieme esaustivo delle operazioni finanziate dal PON, è stato raggiunto grazie alla puntuale e piena collaborazione con l'AdG e le Agenzie (INDIRE e INVALSI) che hanno tecnicamente assistito l'implementazione del PON.

In questa fase di attività il Valutatore ha analizzato e sistematizzato la documentazione raccolta in relazione agli specifici ambiti d'indagine selezionati di concerto con l'Amministrazione.

3.1.2. Il processo di rilevazione on field

L'analisi dei dati di attuazione messi a disposizione del Valutatore ha permesso di pervenire ad una prima descrizione dei processi attuativi **a partire dal dettaglio per singolo Obiettivo Specifico**³⁸.

Poiché il Programma si modifica nella relazione con il suo contesto di riferimento, la ricostruzione delle relazioni tra i suoi diversi meccanismi attuativi e i risultati deve poter trarre un'importante fonte di validazione dall'attivazione di pratiche di ascolto degli stakeholders e della presa in carico delle relative percezioni.

³⁷ Tutte le ulteriori documentazioni utilizzate per la Stesura finale sono citate nella bibliografia generale del Rapporto.

³⁸ La ricostruzione/utilizzazione del database inerente le operazioni finanziate ha consentito di procedere alle prime estrazioni dei campioni statistici significativi necessari per la definizione e l'avvio delle indagini di campo.

L'attività di campo, pertanto, è stata orientata sia alla raccolta e alla descrizione dei principali risultati conseguiti nelle varie attività progettuali, così come riportati dagli attuatori, sia alla messa in evidenza di elementi di attenzione e di criticità utili ad esprimere un giudizio articolato e motivato sui processi attuativi e sui loro esiti di breve, medio e, ove possibile, di lungo periodo.

Attraverso tecniche di rilevazione basate sul coinvolgimento diretto e nominale dei destinatari, la ricognizione *field* si è svolta con modalità analoghe per ciascun ambito territoriale e opportunamente stabilite con i soggetti, poi, effettivamente coinvolti. Tali attività sono state condotte su un campione di destinatari dotati di adeguate esperienze e conoscenze pertinenti, soprattutto in termini tematico/attuativi (variabilità legata alle diverse tipologie di interventi, alle caratteristiche dei destinatari, ecc.).

Conseguentemente, la rilevazione ha utilizzato una pluralità di strumenti che sostengono e rispondono a specifiche opzioni metodologiche e definiti interrogativi di ricerca. Ad ognuno di essi corrisponde una modalità di utilizzo, di raccolta, di analisi, di sistematizzazione, di riconsegna e/o di integrazione. Resta intesa, inoltre, la concomitanza della pluralità dei campi conoscitivi indagati in relazione agli stessi destinatari che scaturisce dalle tipologie di strumenti utilizzati e dalla loro "vocazione mista" (generale del PON e specifica per le singole realizzazioni).

Il processo di rilevazione *field* ha identificato macro-aree di indagine specifiche e differenziate in funzione:

- delle differenti tipologie di *target group* coinvolti, considerandone ruolo, funzione, prospettiva adottabile per la formulazione delle risposte alle sollecitazioni del Valutatore e identità organizzativa di appartenenza;
- della numerosità dei soggetti interfacciati e della distribuzione territoriale di residenza;
- delle potenzialità e dei limiti dell'apparato euristico adottato per ciascuna fase della rilevazione.

Con l'obiettivo di ottenere risposte esaustive su tutte le aree di ricerca, gli strumenti di rilevazione adottati sono stati:

- **questionari presso gli istituti scolastici delle Regioni Convergenza:** questionari semi-strutturati somministrati tramite modalità CAWI. Le differenti tracce, diversificate per soggetti destinatari (DS e DSGA; Docenti), hanno mirato a raccogliere uno specifico *feedback* di natura prevalentemente qualitativa sul valore aggiunto percepito a seguito dell'intervento del PON FSE Competenze per lo sviluppo e del PON FESR Ambienti per l'Apprendimento;
- **interviste semi-strutturate:** interviste condotte attraverso una traccia contenente un elenco di argomenti da discutere, talvolta senza un ordine preciso e senza modalità di risposte predefinite. Tale strumento è stato utilizzato sia per indagare aspetti attinenti l'andamento complessivo del PON, sia per approfondire questioni *ad hoc* riconducibili agli ambiti d'indagine dei Rapporti tematici;
- **focus group territoriali:** I Focus group hanno coinvolto i rappresentanti delle scuole beneficiarie rispetto a tutti gli ambiti valutativi individuati dal Capitolato Tecnico.

3.1.2.1. La rilevazione tramite questionari

Lo strumento di rilevazione dei questionari ha rivestito un ruolo rilevante, in particolare alla luce dell'approccio "*bottom-up*" prescelto per lo svolgimento delle attività valutative. Tale approccio, caratteristico della Valutazione di Programmi dove vi è un elevato coinvolgimento dei destinatari nella

formulazione effettiva e nella realizzazione delle attività finanziate, rimanda, da un lato, alla necessità che le rilevazioni siano "tarate" rispetto alle peculiarità e alle specificità delle differenti aree del PON e, dall'altro, che esse rispondano, al tempo stesso, alle esigenze conoscitive della valutazione. In particolare l'indagine ha avuto lo scopo principale di rilevare gli effetti indotti dai cambiamenti che negli ultimi anni hanno interessato l'intero sistema educativo del Paese e - in particolare - le istituzioni scolastiche delle Regioni Calabria, Campania, Puglia e Sicilia.

Tali cambiamenti hanno riguardato, ad esempio:

- l'introduzione di procedure di autovalutazione finalizzate all'avvio di processi di miglioramento della qualità dell'offerta educativa;
- il potenziamento progressivo della dotazione di strumenti e infrastrutture tecnologiche a disposizione della didattica e della gestione organizzativa e amministrativa;
- la disponibilità di nuovi investimenti sulla formazione e l'aggiornamento di DS, DSGA e Docenti;
- l'adozione di metodologie didattiche innovative, anche in funzione di incrementare inclusività, attrattività, accessibilità e dare strumentazioni idonee lotta alla dispersione e ad ogni forma di discriminazione;
- l'avvio e il consolidamento di relazioni con gli altri attori istituzionali e socio-economici del territorio, con l'obiettivo di creare e consolidare reti.

L'indagine di tipo censuario, avviata il 22 luglio 2015 e chiusa il 5 ottobre 2015, ha ricalcato la struttura e gli Assi del PON con l'obiettivo di valutare i cambiamenti che le Azioni proposte hanno suscitato e le ricadute che le stesse hanno generato nei processi scolastici ordinari. Le domande presenti nel questionario sono state poste e formulate in modo da consentire di raccogliere risposte anche dai non beneficiari dei contributi.

La misurazione, poi, di tali ricadute è stata, del tutto e/o in parte, resa possibile dalla partecipazione diretta di coloro che, all'interno delle scuole, hanno promosso, agevolato e supportato tali cambiamenti ovvero: i Dirigenti Scolastici (DS), i Dirigenti dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA) e i docenti che hanno presidiato le funzioni di referenti per l'autovalutazione e per le nuove tecnologie (laboratori multimediali).

I questionari sono stati diversificati in relazione ai differenti ruoli agiti in seno all'Istituto Scolastico.

Il questionario riservato ai Dirigenti Scolastici e ai Direttori dei Servizi generali e Amministrativi è stato articolato in due Sezioni: *Competenze per lo sviluppo* e *Ambienti per l'apprendimento*; il questionario riservato ai Docenti Referenti per l'autovalutazione e per la gestione dei laboratori e le nuove tecnologie, invece, non ha indagato gli aspetti di *Governance* e, quindi, ha previsto una sola Sezione.

La rilevazione CAWI - i questionari on line

Tavola 1 - Sezione Competenze per lo sviluppo

TEMA	QUESTIONI per i Dirigenti e per i DSGA	QUESTIONI per i Docenti
SVILUPPO DELLA CAPACITÀ DIAGNOSTICA	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Cosa può produrre o comportare l'adozione sistematica di modelli per l'autovalutazione/valutazione del servizio scolastico ⇒ Si è verificato negli ultimi anni un potenziamento del sistema di verifica e valutazione della qualità del servizio scolastico? ⇒ Negli ultimi anni in molte scuole sono stati sviluppati o sperimentati modelli di autovalutazione. Secondo la sua opinione, su cosa ha influito 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ La Sua scuola ha adottato modelli di autovalutazione? ⇒ Sono state introdotte importanti trasformazioni nella valutazione degli studenti? ⇒ Se sì, in quale ambito ritiene ci sia stata maggiore innovazione? ⇒ I risultati dei test INVALSI sono utilizzati?
MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sono riscontrabili cambiamenti a seguito degli interventi di formazione del personale docente? ⇒ Se sono stati svolti i percorsi formativi per l'acquisizione e/o il potenziamento delle competenze digitali rivolti ai docenti, essi hanno favorito l'uso delle tecnologie nella didattica? ⇒ Se sono stati svolti, i percorsi formativi sui principi orizzontali di parità di genere e non discriminazione essi hanno originato interventi di promozione delle pari opportunità nelle attività didattico-educative? ⇒ Si è verificato un potenziamento nelle attività di autoaggiornamento da parte dei docenti? Se sì, sono verificabili cambiamenti e impatti? ⇒ Sono stati realizzati interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti? ⇒ Nel suo Istituto sono state avviate attività di ricerca e sperimentazione sulle metodologie didattiche? 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sono riscontrabili cambiamenti stabili a seguito degli interventi sulla formazione del personale docente ⇒ Se sono stati svolti i percorsi formativi rivolti ai docenti per l'acquisizione e/o il potenziamento delle competenze digitali essi hanno favorito l'uso delle tecnologie nella didattica? ⇒ Laddove sono stati svolti percorsi formativi sui principi orizzontali di parità di genere e non discriminazione, sono stati poi realizzati interventi di promozione delle pari opportunità nelle attività didattico-educative? ⇒ Si è verificato un potenziamento delle attività di auto-aggiornamento da parte dei docenti? Se sì, si sono verificati cambiamenti e impatti? ⇒ Sono stati realizzati interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti?
MIGLIORARE I LIVELLI DI CONOSCENZA E COMPETENZA DEI GIOVANI	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ E' rilevabile un miglioramento complessivo del livello di apprendimento degli studenti rispetto alla padronanza delle competenze chiave? ⇒ Quale livello di integrazione esiste fra le attività ordinarie e quelle finanziate da programmi o dispositivi dell'UE, specie nelle discipline delle competenze di base? ⇒ Rispetto all'apprendimento da parte degli studenti di competenze trasversali negli ultimi anni, quale è l'investimento del suo Istituto (risorse economiche, strumentali, programmazione focalizzata, ecc.) ⇒ Secondo la sua opinione, l'uso delle nuove tecnologie nella didattica determina un progresso nelle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche degli studenti? 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Negli ultimi anni sono state introdotte metodologie didattiche fortemente innovative? Se sì, in quali ambiti si è manifestata tale innovazione? Quale impatto ritiene abbia avuto l'eventuale adozione di tali innovazioni? ⇒ Secondo la sua esperienza, le opportunità di apprendimento "informale" sono state incrementate? Se sì, quali sono quelle attivate?
ACCREScere LA DIFFUSIONE, L'ACCESSO E L'USO DELLA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE NELLA SCUOLA	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Si è registrato un incremento nell'uso delle nuove tecnologie nella pratica didattica? ⇒ Nel suo istituto si è registrato un incremento nella produzione di contenuti digitali (siti e portali web)? 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Quale è il contributo più rilevante che l'incremento dell'uso delle nuove tecnologie ha dato alla pratica didattica? ⇒ Si è registrato nella Sua scuola incremento nell'uso delle nuove tecnologie? ⇒ Se no, perché?

TEMA	QUESTIONI per i Dirigenti e per i DSGA	QUESTIONI per i Docenti
	<p>⇒ Nel Suo Istituto riscontra un incremento nell'uso delle nuove tecnologie nella gestione amministrativo-contabile?</p>	<p>⇒ Se sì, in che modo?</p>
<p>SVILUPPARE RETI TRA ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO</p>	<p>⇒ Sono state attivate iniziative volte a promuovere la trasformazione delle scuole in centri di apprendimento polifunzionali accessibili a tutti?</p> <p>⇒ Tali interventi hanno prodotto un incremento di strutture aperte a docenti e allievi anche in momenti extra-curricolari (biblioteche/emeroteche, laboratori per la sperimentazione scientifica, Internet point, aule per la produzione/fruizione di prodotti multimediali)?</p> <p>⇒ Il potenziamento di strutture con funzioni specifiche (Centri risorse contro la dispersione, Centri polifunzionali di servizio, Centri territoriali per l'educazione permanente), presenti presso le istituzioni scolastiche, ha inciso sul miglioramento dell'offerta formativa?</p> <p>⇒ Secondo la sua esperienza, gli interventi per il rafforzamento dei centri polifunzionali di servizio hanno ricadute ed effetti evidenti sullo sviluppo dell'autonomia scolastica?</p> <p>⇒ Come valuta la dimensione delle reti e delle relazioni con gli altri attori istituzionali e socio-economici del territorio del territorio del Suo Istituto?</p> <p>⇒ Come valuta gli interventi per l'apertura della scuola al territorio?</p> <p>⇒ Quali sono le difficoltà maggiori che incontra il suo istituto nel processo di costruzione di reti con altri attori del territorio?</p>	<p>⇒ Quali sono gli effetti più significativi del "mettersi in rete" tra scuole e attori locali?</p> <p>⇒ Come valuta gli interventi per l'apertura della scuola al territorio?</p> <p>⇒ Quali sono, secondo la sua prospettiva ed esperienza, le difficoltà maggiori che incontra il Suo Istituto nel processo di costruzione di reti con altri attori del territorio?</p> <p>⇒ Trova che il rapporto con le famiglie degli studenti sia migliorato?</p>
<p>PROMUOVERE SUCCESSO SCOLASTICO, PARI OPPORTUNITÀ E INCLUSIONE SOCIALE</p>	<p>⇒ Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di abbandono scolastico? Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p> <p>⇒ Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di illegalità? Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p> <p>⇒ Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di segregazione di genere? Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p>	<p>⇒ Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di bullismo? Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p> <p>⇒ Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di illegalità? Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p> <p>⇒ Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di segregazione di genere o basata sull'orientamento sessuale? Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p> <p>⇒ Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di razzismo e xenofobia? Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p> <p>⇒ Se sì, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti?</p>
<p>MIGLIORARE SISTEMI DI APPRENDIMENTO DURANTE TUTTO L'ARCO DELLA VITA</p>	<p>⇒ Sono stati realizzati interventi finalizzati al recupero dell'istruzione di base attraverso rientri in formazione di giovani e adulti? Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p>	<p>⇒ Sono stati realizzati interventi finalizzati rientro in formazione di giovani e adulti?</p> <p>⇒ Sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?</p>

TEMA	QUESTIONI per i Dirigenti e per i DSGA	QUESTIONI per i Docenti
	⇒ <i>Se realizzati, gli interventi per l'apprendimento permanente hanno determinato la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative?</i>	⇒ <i>Se realizzati, gli interventi per l'apprendimento permanente hanno determinato la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative?</i> ⇒ <i>Se sì, quali sono i principali cambiamenti intervenuti nei sistemi di apprendimento life e wide lifelong?</i>
GOVERNANCE E VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO	⇒ <i>Sono state attivate iniziative a supporto dell'utilizzo dei sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari dell'amministrazione? Se realizzate, è riscontrabile un miglioramento nell'efficienza ed efficacia dei controlli dei flussi finanziari?</i> ⇒ <i>Sono state attivate iniziative a supporto delle procedure di acquisto di beni e servizi della PA? Se realizzate, è riscontrabile un miglioramento nell'efficienza ed efficacia nell'espletamento delle procedure di acquisto di beni e servizi della PA?</i> ⇒ <i>Se realizzate, quale ricaduta hanno avuto i percorsi di formazione dedicati allo sviluppo di capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile? Se sono stati realizzati, quale ricaduta hanno avuto i percorsi formativi dedicati allo sviluppo di capacità di gestione informatizzata dei processi?</i>	⇒ <i>La Sua scuola ha adottato modelli di autovalutazione?</i> ⇒ <i>Sono state introdotte importanti trasformazioni nella valutazione degli studenti?</i> ⇒ <i>Se sì, in quale ambito ritiene ci sia stata maggiore innovazione?</i> ⇒ <i>I risultati dei test INVALSI sono utilizzati?</i>

Tavola 2 - Sezione ambienti per l'apprendimento

TEMA	QUESTIONI per i Dirigenti e per i DSGA
NUOVE TECNOLOGIE E RISULTATI	⇒ <i>Sono stati realizzati nel suo istituto interventi strutturali per incrementare l'efficienza delle dotazioni tecnologiche (es.: cablaggio, potenziamento di altra strumentazione specifica, ampliamento della banda per potenziare e velocizzare le connessioni telematiche)?</i> ⇒ <i>Se sì, questi interventi hanno avuto impatto diretto sulla creazione e sull'utilizzo di reti fra le istituzioni scolastiche?</i> ⇒ <i>Quale incremento si è registrato nell'utilizzo delle dotazioni tecnologiche e dei laboratori multimediali?</i>
NUOVE TECNOLOGIE ED EFFICACIA EDUCATIVA	⇒ <i>Le dotazioni tecnologiche ed i laboratori multimediali vengono utilizzati nei processi di insegnamento-apprendimento?</i> ⇒ <i>L'utilizzo dei laboratori multimediali e delle dotazioni tecnologiche può contribuire al miglioramento delle competenze degli allievi?</i> ⇒ <i>In quali ambiti l'utilizzo dei laboratori multimediali e delle dotazioni tecnologiche può contribuire al miglioramento dell'efficacia della formazione dedicata agli adulti?</i>
NUOVE TECNOLOGIE E ACCESSIBILITA'	⇒ <i>Se sono state realizzate iniziative per aumentare la funzionalità e l'accessibilità degli istituti, ci sono effetti sulla partecipazione degli studenti alla vita scolastica?</i> ⇒ <i>Se sono state realizzate, le iniziative per aumentare la funzionalità e l'accessibilità degli istituti hanno avuto effetti sulla fruizione del servizio da parte dei soggetti diversamente abili?</i>
NUOVE TECNOLOGIE, INNOVAZIONI DIDATTICHE E RICERCA EDUCATIVA	⇒ <i>Nel suo istituto sono stati realizzati ambienti dedicati per facilitare e promuovere la formazione permanente dei docenti?</i> ⇒ <i>Se sì, questa realizzazione ha implicato un arricchimento delle dotazioni tecnologiche e scientifiche e per la ricerca didattica degli istituti?</i> ⇒ <i>La realizzazione di ambienti per l'autoformazione dei docenti sta determinando un incremento delle iniziative di formazione e/o di ricerca didattica?</i>

3.1.2.1.1. La rilevazione CAWI: somministrazione e risposte

La rilevazione tramite questionari ha coinvolto **3.213** scuole a cui sono stati inviati, tramite e-mail, gli inviti a compilare i questionari anonimi specifici ai quali ciascuna delle quattro figure ha risposto accedendo all'apposita piattaforma *on line*, utilizzando propri codici identificativi e *password* personali. La *mailing list* delle scuole è stata costruita a partire dall'analisi dei dati forniti dal Ministero e ha permesso di identificare beneficiari e non beneficiari del Programma. Il quadro è stato ulteriormente definito distinguendo tra *beneficiari sede di direttivo* e *beneficiari non sede di direttivo*.

La principale differenza tra i due, per gli scopi del questionario, è legata all'esistenza di una e-mail certificata.

Per tutti gli istituti beneficiari non sede di direttivo la e-mail è stata inviata all'indirizzo non certificato. Sul totale delle scuole raggiunte, rientravano in questa categoria **237** scuole (pari a circa il 7%). Le e-mail sono state inviate alle caselle di posta certificata (@pec.istruzione.it) nel caso delle istituzioni scolastiche sedi di direttivo e alle caselle di posta ordinaria (@istruzione.it). Dopo il primo invio sono seguiti altre 2 invii di *reminder*, in data 5 Agosto e 30 Settembre.

Durante l'intero periodo di apertura della piattaforma è stato predisposto un servizio di *help desk* per supportare, a richiesta, i soggetti interessati alla compilazione dei questionari.

L'intero progetto è stato realizzato in modalità *web-based* su piattaforma IIS 7.5, attraverso lo sviluppo di un'interfaccia grafica realizzata in html 5 e CSS e sfruttando un database MySQL. Su tale interfaccia grafica sono state create pagine dinamiche *ad hoc* in grado di raccogliere le informazioni degli utenti³⁹. L'utilizzo di una piattaforma Cloud ridondata ha garantito massime prestazioni in termini di velocità, sicurezza, facilità di accesso e gestione; inoltre, le risorse computazionali e lo *storage* che utilizzavano tecnologie di ridondanza e di replica hanno garantito anche la massima sicurezza dei dati raccolti.

Dei **12.856** questionari inviati, sono stati raccolti **4.123** *feedback*, pari ad oltre il **33%** di risposte valide.

Essendo le variabili in essi contenute di natura qualitativa, l'interesse si è concentrato soprattutto sulle distribuzioni di frequenza. L'ipotesi di fondo sulla quale si è lavorato, è che le unità rispondenti presentassero una distribuzione analoga a quella dell'universo. Tale ipotesi, con un margine di errore molto contenuto, è stata considerata accettabile, in virtù del tasso di risposta sufficientemente elevato. A tale proposito si tenga presente che molte indagini relative a statistiche ufficiali di ampia portata presentano tassi di risposta anche, di molto, inferiori.

Inoltre, la composizione dei rispondenti risulta adeguatamente bilanciata rispetto alle principali variabili strutturali (Regione, sesso, titolo di studio ed età) e appare in grado di garantire un buon livello di copertura e di rappresentatività.

Le tabelle seguenti offrono una panoramica della distribuzione delle risposte ricevute⁴⁰.

³⁹ In merito, si specifica che per la parte relativa *all'output* dei dati richiesti (*query*) sono state impiegate delle Ajax (Javascript) che permettessero una maggiore fluidità ed *appeal* nel fornire all'utente i suddetti dati. Il sistema web di valutazione è stato erogato su un servizio di *hosting in cloud* grazie alla Server Farm di ultimissima generazione in Cloud (Aruba Cloud Computing).

⁴⁰ Per un maggiore dettaglio vedi Allegato

Tabella 1 – Ripartizione territoriale dei Dirigenti e docenti che hanno risposto all'indagine

	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	TOTALE
Dirigente scolatici	138	344	318	279	1.079
DSGA	125	322	305	261	1.013
Docente ref. autovalutazione	142	337	303	265	1.047
Docente ref. lab. Informatica	129	318	294	243	984
TOTALE	534	1.321	1.220	1.048	4.123

Grafico 1 - Dirigenti, rispondenti e totale unità, per regione

Regioni	DS	DSGA	TOTALE
Calabria	138	125	263
Campania	344	322	666
Puglia	318	305	623
Sicilia	279	261	540
TOTALE	1.079	1.013	2.092

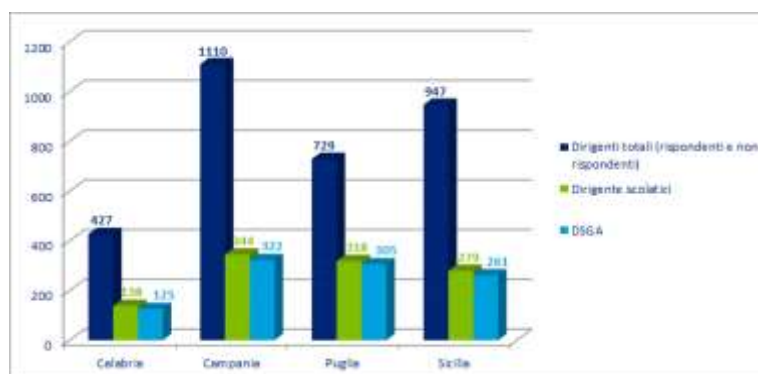


Grafico 2 - Docenti, rispondenti e totale unità, per regione

Regioni	Docente ref. autovalutazione	Docente ref. lab. Informatica	TOTALE
Calabria	142	129	271
Campania	337	318	655
Puglia	303	294	597
Sicilia	265	243	508
TOTALE	1047	984	2.031

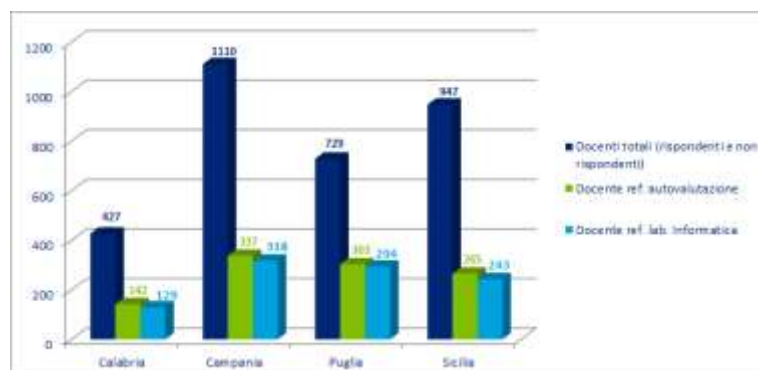
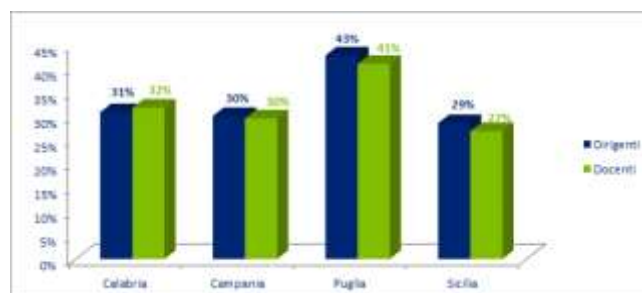


Grafico 3 - Tasso di risposta dei Dirigenti e dei docenti

	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia
Dirigente scolastico	32%	31%	44%	29%
DSGA	29%	29%	42%	28%
Docente ref. autovalutazione	33%	30%	42%	28%
Docente ref. lab. Informatica	30%	29%	40%	26%
TOTALE	31%	30%	42%	28%



Le risposte ricevute risultano sufficientemente distribuite a livello territoriale, soprattutto considerando le differenze numeriche tra le varie tipologie di istituto scolastico (confermato dai valori del tasso di risposta per regione).

Tassi di risposta come quelli registrati assicurano, comunque, un grado di rappresentatività molto elevato. Anche la rappresentatività e i confronti regionali presentano un altrettanto adeguato livello di significatività, essendo la variabilità dei tassi di risposta su base regionale molto contenuta: si va, infatti, da un minimo del 26% in Sicilia (Docente referente laboratorio informatico), ad un massimo del 44% in Puglia (Dirigenti Scolastici).

I dati hanno messo complessivamente in luce un'anzianità anagrafica che colloca i DS/DSGA e il corpo docente delle scuole in una fascia d'età tra i 50 e i 55 anni.

Grafico 4 – Anzianità anagrafica rispondenti

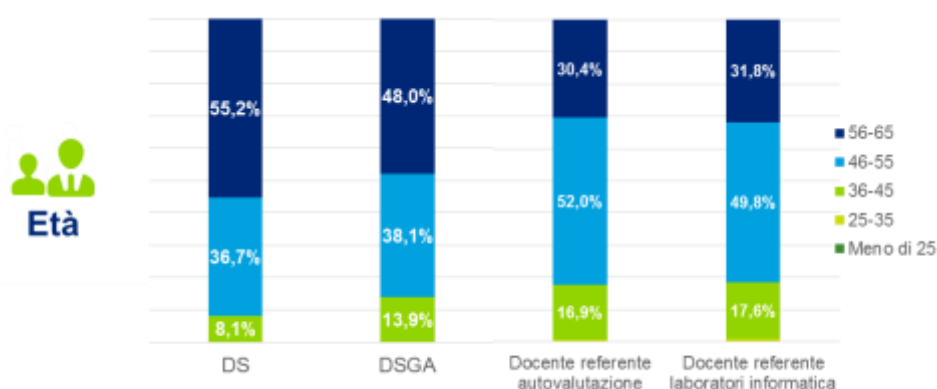
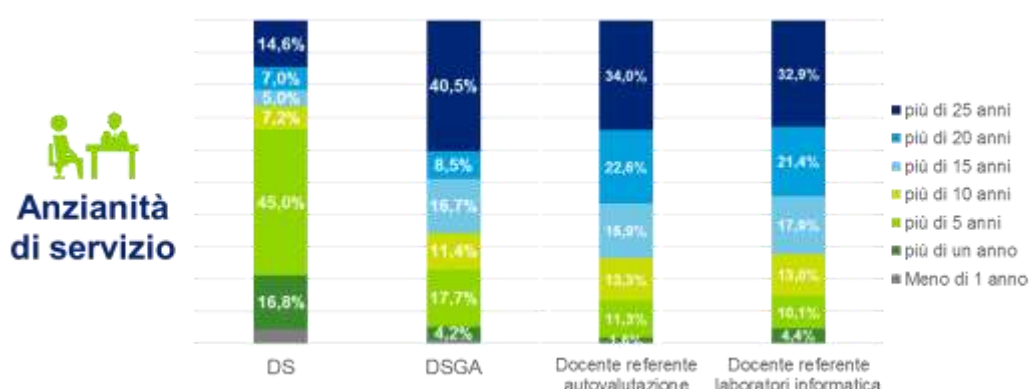


Grafico 5 – Anzianità di servizio rispondenti



Anche a livello di anzianità di servizio i Grafici mostrano una distribuzione abbastanza omogenea con un baricentro molto elevato: oltre il 50% dei rispondenti vanta esperienze nel ruolo almeno ventennali. Fanno eccezione i DS che risultano avere livelli di anzianità di servizio meno elevati.

3.1.2.2. La rilevazione tramite interviste agli stakeholders

Le interviste sono state, invece, utilizzate per raccogliere informazioni e opinioni da "testimoni privilegiati" del processo di gestione ed attuazione del PON. Esse sono state finalizzate, quindi, all'analisi di elementi cruciali che hanno caratterizzato la realizzazione e i risultati degli interventi finanziati.

È stato definito, pertanto, un piano di interviste rivolte - da un lato - ai referenti PON del livello centrale: funzionari MIUR, responsabili di linea di attività/funzioni e referenti enti *in house* attività valutative - dall'altro - agli *stakeholders* attivi su scala territoriale: rappresentanti di Enti locali, parti sociali e USR e altri attori che "hanno gravitato", nel periodo sotto osservazione (2007-2013), attorno al mondo della scuola.

La traccia di intervista è stata elaborata strutturata con l'intento di concentrare i contributi richiesti su 4 macroambiti:

1. impostazione strategico-programmatica;
2. modalità organizzative e di *governance*;
3. elementi qualitativi inerenti l'avanzamento degli Assi;
4. prospettive 2014-2020.

All'interno di ciascun macroambito sono stati successivamente individuati temi specifici predisponendo, quindi, una serie di domande di riferimento pertinenti. Nelle Tavole che seguono si riportano le griglie di intervista semi-strutturata utilizzate, distinte per macro-ambiti.

Tavola 3 – A. Impostazione strategico-programmatica

TEMA	QUESTIONI
PRIORITÀ DI POLICY	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>Le priorità di policy individuate in fase di programmazione sono state effettivamente perseguite in fase di attuazione?</i> ⇒ <i>Sono stati necessari adeguamenti in itinere?</i> ⇒ <i>Quali sono stati i principali elementi qualitativi che hanno caratterizzato le singole priorità di policy? Gli obiettivi fissati sono stati raggiunti?</i> ⇒ <i>L'iter di programmazione in che misura ha tenuto conto delle priorità individuate a livello centrale e delle esigenze avanzate dai principali soggetti coinvolti (parti economiche e sociali, autorità regionali/locali e altre autorità pubbliche, ecc.)?</i>
PROCESSI DI RIPROGRAMMAZIONE IN ITINERE	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>Quali sono stati i principali contenuti della riprogrammazione del 2010?</i> ⇒ <i>Quali sono state le motivazioni alla base della riprogrammazione?</i> ⇒ <i>Quali sono stati i principali contenuti della riprogrammazione del 2011?</i> ⇒ <i>Quali sono state le motivazioni alla base della riprogrammazione?</i> ⇒ <i>Eventuali modifiche apportate al Programma hanno avuto un effetto positivo sull'avanzamento del PON? Se sì, in quali ambiti?</i>
EFFICACIA STRUMENTI E SCELTE ATTUATIVE	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>Gli strumenti attuativi (manuale delle procedure, circolari, ecc.) sono stati efficaci nel tradurre la programmazione strategica in programmazione operativa?</i> ⇒ <i>In futuro si prevede di adottare modalità attuative simili o diverse (migliorative rispetto all'esperienza maturata)?</i>
SINERGIE, COMPLEMENTARIETÀ E RELAZIONI INTERISTITUZIONALI	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>Quali sono le misure adottate per assicurare la complementarietà e sinergia con altri Fondi e/o Programmi?</i> ⇒ <i>Il Comitato di Indirizzo e di Attuazione (CIA) ha efficacemente indirizzato l'attività programmatica del PON?</i> ⇒ <i>Ritiene che ci fossero altre leve programmatiche (es. coordinamento e sinergie con altri PON/POR) su cui agire per ottimizzare l'efficienza ed efficacia della strategia del Programma?</i>
USO E UTILITÀ STUDI E RICERCHE	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>La batteria degli indicatori, le attività valutative, gli studi e le rilevazioni si sono dimostrati degli utili ausili all'azione programmatica e di governo del Programma?</i>

Tavola 4 – B. Modalità organizzative e di governance

TEMA	QUESTIONI
RUOLO DELL'AMMINISTRAZIONE CENTRALE NELLA GOVERNANCE DEL PON	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>La governance del PON evidenzia un forte ruolo di guida del centro. Quali sono stati i punti di forza e di debolezza?</i> ⇒ <i>Quali sono le relazioni gerarchiche con le unità organizzative di livello inferiore o superiore?</i>

TEMA	QUESTIONI
MODALITÀ E SCELTE ORGANIZZATIVE	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ L'assetto organizzativo del personale da impiegare nelle strutture, ai vari livelli e funzioni, è adeguato in termini numerici? Nel caso il numero di risorse sia insufficiente, quante risorse aggiuntive occorrerebbero? ⇒ È stato definito un quadro di competenze per il corretto espletamento di ciascuna funzione? ⇒ Sono state effettuate attività di rafforzamento delle capacità delle risorse umane attraverso percorsi rivolti al miglioramento delle competenze tecniche e delle professionalità? ⇒ Quante risorse interne e/o esterne sono deputate alla gestione del PON? ⇒ Come s'inseriscono gli enti in-house e le unità di assistenza tecnica nell'organico? Quali sono le attività presidiate o sulle quali forniscono supporto? ⇒ La delega di funzioni a Organismi Intermedi si è dimostrata efficace? Replicherebbe tale scelta? ⇒ I flussi informativi interni e/o esterni tra i vari livelli funzionano correttamente? ⇒ I rapporti con i soggetti attuatori e con i destinatari finali sono gestiti direttamente a livello centrale o è previsto un supporto anche degli USR?
PROCEDURE DI GESTIONE E CONTROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Come valuterebbe il funzionamento del sistema di gestione e controllo nel suo complesso? Ci sono state delle criticità/carenze? Se sì, quali misure sono state intraprese per risolverle? ⇒ Descrivere le procedure gestionali di attuazione e fornire un giudizio qualitativo in base ai seguenti aspetti: <ul style="list-style-type: none"> ○ Livello di progettazione ○ Livello di standardizzazione ○ Collegamento fra fasi attuative e pianificazione strategica ○ Grado di informatizzazione ○ Coinvolgimento del personale nella progettazione delle procedure ○ Coinvolgimento di esperti ○ Rischi di irregolarità e punti di controllo procedurale (piste di controllo) ⇒ Segnalare i punti di forza e debolezza delle procedure <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordinamento fra le unità organizzative coinvolte nella procedure ○ Standardizzazione procedure ○ Utilizzo delle informazioni di monitoraggio procedurale ○ Affidabilità delle procedure ○ Tempistica delle procedure ○ Coerenza nelle definizioni degli obiettivi ○ Strumentazione tecnica

Tavola 5 – C. Elementi qualitativi inerenti l'avanzamento degli assi

TEMA	QUESTIONI
PERFORMANCES (SPESA)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sono state intraprese misure interne di accelerazione della spesa? Se sì, quali sono state? In particolare, quali azioni sono state avviate in risposta ai rallentamenti registrati dall'Asse II? ⇒ L'avanzamento finanziario del PON FSE al 31.12.2014 (Fonte: RAE 2014) e al 28.02.2015 (Fonte: OpenCoesione) mette in evidenza un ritardo attuativo dell'ASSE II (28% di capacità realizzativa), quali sono le principali ragioni?
CAPACITY BUILDING	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Gli interventi formativi hanno inciso sull'incremento della capacity building nell'utilizzo degli strumenti e nella gestione delle strutture di governo del Programma? Ritiene possano esserci degli spazi di miglioramento? Se sì, quali?
PON E SISTEMA DI VALUTAZIONE NAZIONALE	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Il dato cumulato al 31.12.2014 dell'indicatore di realizzazione "Interventi per potenziare il sistema di valutazione nazionale" evidenzia che l'unico progetto approvato nel 2013 non è stato avviato. Ritiene, tuttavia, che l'intervento del PON abbia prodotto un impatto migliorativo sul sistema di valutazione nazionale? Se sì, quali sono i principali risultati?

PON E ASSISTENZA TECNICA	<p>⇒ Come valuterebbe le azioni di Assistenza Tecnica ai fini dell'efficacia ed efficienza del PON? L'approccio seguito nella gestione del team di assistenza tecnica lo considererebbe di tipo operativo o strategico-funzionale?</p> <p>⇒ Gli interventi promossi a sostegno delle attività di gestione, sorveglianza e controllo del Programma sono stati efficaci? Quali sono stati i punti di forza e di debolezza?</p>
INFORMAZIONE E PUBBLICITA'	<p>⇒ Come valuterebbe le azioni di Informazione e Pubblicità in termini di diffusione dei risultati del Programma? Rispetto ai Beneficiari? Con riferimento ai destinatari del PON (es: Dirigenti, funzionari, operatori della scuola) e alla cittadinanza?</p>

D. PROSPETTIVE 2014-2020.

- Quali sono gli elementi che distinguono l'approccio strategico 2007-2013 da quello 2014-2020?
- Ci sono spazi di miglioramento nella pianificazione e nelle procedure attuative?
- Quali sono i cambiamenti organizzativi (in termini di processi, procedure e responsabilità) previsti per l'attuazione del nuovo PON 2014-2020?

Complessivamente sono state realizzate **26 interviste**: 13 a livello centrale e 13 a livello locale.

Il prospetto seguente riepiloga le interviste somministrate a livello centrale, indicando per ciascun intervistato le principali tematiche oggetto di approfondimento.

Tavola 6 – Interviste somministrate a livello centrale

Intervistato	Ente	Area Tematica	Dettaglio Aree di indagine
Dirigente Uff.IV- Autorità di Gestione del PON "Per la scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento	MIUR	Strategia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le prospettive 2014-2020 ✓ La governance del PON Competenze per lo sviluppo ✓ Il ruolo degli USR e degli enti locali ✓ Le reti territoriali ✓ Le differenze FSE e FESR
Staff Uff.IV- Autorità di Gestione del PON "Per la scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento	MIUR	Valutazione PON FSE e FESR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modalità di definizione e programmazione delle policy ✓ Livello dei risultati raggiunti ✓ Modalità di governance e strumentazione di supporto ai beneficiari ✓ Rapporti con esperti esterni e personale di assistenza tecnica ✓ Cambiamenti organizzativi in ottica 2014-2020
Staff Uff.IV- Autorità di Gestione del PON "Per la scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento	MIUR	Controlli e procedure di gara PON FSE e FESR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le attività svolte in materia di controlli e irregolarità ✓ I rapporti con i beneficiari ✓ Le relazioni con gli esperti esterni ed il personale di assistenza tecnica ✓ Il ruolo della piattaforma GPU
Staff Uff.IV- Autorità di Gestione del PON "Per la scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento	MIUR	Comunicazione PON FESR e PON FSE (Progetti Asse III, Progetti Nazionali)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le attività di comunicazione e pubblicità ✓ Le modalità di definizione del piano di comunicazione ✓ Il rapporto con i beneficiari ✓ Il ruolo delle reti
Staff Uff.IV- Autorità di Gestione del PON "Per la scuola-Competenze e	MIUR	Gestione e attuazione Progetti Asse I: Piani Integrati	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementi che incidono sull'operato delle scuole (es: remunerazione, turnover ecc.) ✓ Sinergie con Programmi di finanziamento regionali

Intervistato	Ente	Area Tematica	Dettaglio Aree di indagine
ambienti per l'apprendimento			✓ Rischi e prospettive 2014-2020
Staff Uff.IV- Autorità di Gestione del PON "Per la scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento	MIUR	Banche dati, dati di monitoraggio e sistemi informativi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il sistema informativo GPU ✓ Il livello di partecipazione delle scuole all'implementazione del sistema informativo ✓ Suggerimenti di miglioramento in ottica 2014-2020
Componente dell'Unità di Valutazione degli investimenti Pubblici	MISE DPS	Progetti Specifici di valutazione: Indagine sugli investimenti per la digitalizzazione delle scuole	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esiti valutazione sull'efficacia dell'utilizzo delle tecnologie sulla didattica e sull'apprendimento
Ricercatore di INDIRE: Progetto: GPU – Gestione della Programmazione Unitaria 2007-2013	INDIRE	Banche dati, dati di monitoraggio e sistemi informativi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il sistema informativo GPU ✓ Il livello di partecipazione delle scuole all'implementazione del sistema informativo ✓ Rischi e suggerimenti di miglioramento in ottica 2014-2020
Ricercatore INVALSI	INVALSI	Progetti Specifici di valutazione: i) Valutazione d'impatto (Progetto Matabel) e ii) Valutazione d'impatto (Progetto PQM); ii) Informazione e formazione OCSE-PISA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La valutabilità dei risultati del PON ✓ Punti di forza e di debolezza del PON 2007-2013 ✓ Le prospettive 2014-2020
Ricercatore ISFOL	ISFOL	Progetti Specifici di valutazione: i) Indagini F1-2 (Dispersione scolastica); ii) Indagini C5 (Tirocini in Italia e all'estero)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gli interventi di tirocinio e stage finanziati dall'Azione C5
Staff Uff.IV- Autorità di Gestione del PON "Per la scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento	MIUR	Pagamenti PON FSE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le procedure di pagamento dei progetti censiti da GUP ✓ La piattaforma SIDI ✓ La governance centralizzata del programma ✓ Il ruolo degli USR nei controlli
Ricercatore FORMEZ	FORMEZ	Gli interventi di capacity building del PON FSE "Competenze per lo sviluppo"	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La piattaforma Moodle per la gestione di corsi a distanza (Learning Management System, LMS)
Ricercatore INVALSI	INVALSI	Progetti Specifici di valutazione: Valutazione di sistema e supporto al miglioramento (V&M)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il Sistema di Valutazione Nazionale ✓ L'attuazione dei progetti "Valutazione e Miglioramento" e VALES ✓ L'opportunità e criticità dell'autovalutazione e del RAV ✓ Valutazione delle performance del personale scolastico

La Tavola 7 seguente riassume, invece, sia l'elenco degli intervistati a livello locale sia, per ciascuno di essi, le principali tematiche oggetto dell'intervista.

Tavola 7 – Interviste somministrate a livello locale

Intervistato	Principali tematiche
Presidente Age Campania (Associazione genitori)	✓ Attività APE rispetto al raggio d'azione del PON
APE (Agenzia per l'Educazione)	✓ La relazione tra l'incremento delle competenze degli studenti e l'intervento del PON
Direttore di ARLAS	✓ I progetti F3 ✓ Il ruolo delle imprese ✓ Suggerimenti in ottica 2014-2020
Assessore all'istruzione del Comune di Napoli	✓ Punti di forza e di debolezza del PON ✓ Il ruolo del Comune come partner ✓ Suggerimenti in ottica 2014-2020
Assessorato Istruzione Comune di Palermo	✓ Ruolo della rete: le relazioni delle scuole con il territorio ✓ Esempi di lavoro in rete: "Festival della città educativa" ✓ Spazi di collaborazioni scuola EE.LL. attivabili: focus sull'antidispersione ✓ Governance come fattore di fragilità ✓ Limiti nella mancata integrazione tra i vari livelli di programmazione degli interventi pubblici e privati
Assessorato Opere Pubbliche Area tecnica della riqualificazione urbana e delle Infrastrutture Ufficio Edilizia scolastica Del Comune di Palermo	✓ Qualità degli interventi su infrastrutture: condizionamenti derivanti dalla mancanza di governance ✓ Il ruolo della "proprietà" come soggetto meramente autorizzativo ✓ Le tempistiche dei bandi ✓ Suggerimenti pro-futuro
Condirettore Confcooperative – Sicilia	✓ Il delle parti sociali nei comitati di sorveglianza ✓ Margini di miglioramento delle relazioni scuola-parti sociali ✓ L'esperienza di Confcooperative nei progetti scolastici ✓ L'efficacia delle reti
MCG Consultants SCARL Agenzia Formativa	✓ La relazione tra agenzie formative e scuole ✓ Le possibili linee di collaborazione ✓ Il PON come incentivazione della riproduzione piuttosto che dell'innovazione
Segretario regionale confederale CISL Calabria	✓ Efficacia della policy del PON sul contesto territoriale ✓ Le prospettive 2014-2020
USR della Regione Puglia	✓ Modalità organizzative e di governance del PON ✓ Efficacia delle policy del PON ✓ Le prospettive 2014-2020
USR della Regione Sicilia	✓ Modalità organizzative e di governance del PON ✓ Efficacia delle policy del PON ✓ Le prospettive 2014-2020
USR della Regione Campania	✓ Modalità organizzative e di governance del PON ✓ Efficacia delle policy del PON ✓ Le prospettive 2014-2020
USR della Regione Calabria	✓ Modalità organizzative e di governance del PON ✓ Efficacia delle policy del PON ✓ Le prospettive 2014-2020

3.1.2.3. La rilevazione tramite Focus group territoriali: selezione dei partecipanti, definizione delle key issues e realizzazione

Se i questionari hanno fornito un importante supporto quantitativo alla valutazione, con i *focus groups* si sono approfondite le principali tematiche emerse da un punto di vista qualitativo, con l'obiettivo di cogliere esiti, risultati e suggerimenti direttamente dai rappresentanti delle scuole beneficiarie.

I *focus groups* sono stati concepiti per valorizzare l'interazione possibile tra una diffusa percezione positiva dei risultati del Programma emersa dai questionari e le aspettative di cambiamento annunciate dagli obiettivi di singoli progetti nazionali e locali realizzati. Contemporaneamente, si è cercato di creare *setting* ottimali all'interno dei quali interagire e confrontarsi con i membri dei *panel* sui fattori di criticità, sulle discontinuità attuative, sugli elementi distintivi dell'azione territoriale del PON.

3.1.2.3.1. La selezione delle scuole partecipanti

Il processo di realizzazione dei *focus* è stato implementato in un'ottica di massimizzazione del coinvolgimento dei beneficiari e del livello di eterogeneità dei soggetti coinvolti allo scopo di raccogliere, il più possibile fedelmente, la voce delle diverse istituzioni scolastiche distribuite nei territori: scuole primarie, scuole secondarie di I e di II grado.

Per identificare le scuole da coinvolgere si è partiti dall'universo dei Beneficiari che non hanno risposto ai questionari *online*; questo per aumentare la rappresentatività del campione complessivo di soggetti coinvolti e dare il maggior peso possibile alle risultanze attese. Le scuole sono poi state ripartite in base a 4 fasce di spesa cumulata sulle progettualità realizzate (0-100k, 100k-300k, 300k-500k, 500k+) ed è stata applicata un'analisi multicriterio con riferimento:

- alla diversità di obiettivi-azione perseguiti;
- al numero assoluto di progetti realizzati.

I punteggi di ciascuna scuola sono stati calcolati secondo la seguente formula:

$$P_i = \frac{n_i}{n_{max}} * p_1 + \frac{d_i}{d_{max}} * p_2$$

Dove:

P_i = Punteggio della scuola i-esima

n_i = numero di progetti avviati dalla scuola i-esima

n_{max} = numero massimo di progetti avviati da una scuola nella regione della scuola i-esima

d_i = numero di Obiettivi Specifici attivati dalla scuola i-esima

d_{max} = numero massimo di Obiettivi Specifici attivati da una scuola nella regione della scuola i-esima

$p_1 = p_2 = 0,5$ peso associato ai due criteri

Le valutazioni sono state effettuate a livello di singola provincia fino a selezionare 3 provincie per regione e 16 istituti per provincia: 4 per ogni fascia di spesa in base al punteggio dell'analisi multicriterio. Le liste ottenute sono state ulteriormente elaborate al fine di garantire la presenza nei *focus group* di istituti scolastici dei diversi livelli di istruzione (scuole primarie, secondari di I grado e secondarie di II grado) e almeno un CTP. In ultima analisi, sono state prese in considerazione anche le *best practices* già identificate a livello centrale, per un ultimo aggiornamento delle scuole da coinvolgere.

Le scuole così individuate hanno garantito un'eterogeneità dei soggetti coinvolti e contestualmente una rappresentatività che ha permesso di ottenere al tempo stesso ampiezza di vedute e articolazione tematica territoriale sufficientemente in equilibrio.

3.1.2.3.2. La conduzione dei focus group: la gestione e le questioni chiave

Al fine di pervenire ad una migliore e più efficace gestione dei partecipanti si è deciso di organizzare due sessioni distinte: una con i Dirigenti (DS e DSGA) al mattino e una con i docenti (prevalentemente quelli che hanno presidiato le funzioni di referenti per l'autovalutazione e per le nuove tecnologie) nel pomeriggio. È importante sottolineare l'impostazione generale che si è voluto dare alla conduzione dei *focus* orientata allo scopo duplice di favorire nel gruppo un processo di *unfreezing* e di richiamare l'attenzione sul fatto che l'esercizio di valutazione fosse prioritariamente finalizzato all'apprendimento (valutazione formativa) e non alla sanzione di eventuali inefficienze e/o ritardi attuativi riscontrabili.

Complessivamente sono stati organizzati 24 *focus group* (6 per Regione) in 12 scuole ospitanti; sono state contattate 210 Istituzioni scolastiche e 118 di esse hanno partecipato con i propri referenti per un totale di 128 Dirigenti (DS e DSGA) e 192 docenti.

Grafico 6 – Partecipazione ai Focus group



	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	TOTALE
DS e DSGA	25	32	41	30	128
Docenti	30	47	70	45	192
TOTALE	55	79	111	75	320

Il 60% dei partecipanti ai Focus provengono da Campania e Puglia con percentuali pari a 25% e al 35%, seguite dalla Sicilia con il 23% e dalla Calabria con il 17%. Come si evince dalla Tabella associata al Grafico 6, si è registrata, come era lecito attendersi, una partecipazione maggiore da parte dei docenti (circa il 60% del totale dei partecipanti), rispetto a quella dei Dirigenti.

Gli incontri, della durata di tre ore, sono stati gestiti da un Valutatore esperto del Gruppo di lavoro del Progetto, per guidare il confronto tra i diversi rappresentanti sulle seguenti tematiche:

- diagnostica, autovalutazione e qualità del sistema educativo;
- società dell'Informazione e scuola;
- miglioramento delle competenze dei giovani;
- formazione DS/DSGA/Docenti;
- reti territoriali e *Capacity Building*;
- apprendimento durante tutto l'arco della vita;
- contrasto delle discriminazioni e inclusione sociale;
- piattaforma di *e-government* (sistema GPU);

- sinergie FSE e FESR.

La selezione delle questioni chiave oggetto dei *focus group* è stata effettuata non solo in considerazione della necessità di integrare lo *stock* di conoscenze sull'implementazione fisica e finanziaria del Programma, ma anche con l'obiettivo di attivare o incentivare pratiche di riflessività sulle esperienze condotte e a partire da risultanze già note dell'indagine CAWI.

Le questioni, all'interno delle quale l'animatore-Valutatore ha - di volta in volta - selezionato quelle da sviluppare con maggiore grado di approfondimento, hanno indagato percezioni, opinioni e giudizi dei partecipanti ai focus group, perseguendo tre *meta-obiettivi* di diversa natura:

1. il *primo* si riferisce all'accertamento del grado di informazione e consapevolezza posseduto rispetto alla natura delle azioni condotte dal proprio istituto e dei risultati/realizzazioni;
2. il *secondo* consiste nel coinvolgimento diretto nella formulazione del giudizio, attraverso l'offerta di una opportunità di rileggere - in modo guidato e a distanza di tempo - processi nei quali i partecipanti sono stati coinvolti e i relativi esiti;
3. il *terzo* è rappresentato dall'opportunità di cogliere tanto i suggerimenti in materia di ridefinizione strategica quanto procedere sul piano di ipotesi di implementazione alternative/integrative, e/o in direzione dell'emersione di bisogni (di assistenza, di supporto, di formazione, di soluzioni organizzative) ancora latenti e/o inespressi.

Figura 2 – Meta-obiettivi conoscitivi nei focus group regionali: esempio applicato al tema delle Reti territoriali



Nella Tavola 8 che segue si presenta il Quadro riepilogativo degli interrogativi di sfondo.

Per massimizzare l'utilità di queste occasioni di incontro con le scuole, nel corso degli incontri sono stati consegnati ai partecipanti tre cartellini colorati per consentire di raccogliere i punti di vista che non era stato possibile valorizzare opportunamente nel corso del focus o per dare, quindi, la possibilità ad ognuno di segnalare il proprio punto di vista (verde per le positività, giallo per i suggerimenti e rosso per le criticità).

I cartellini riproponevano la stessa struttura per macro aree tematiche ma davano libertà di interpretazione e compilazione ai partecipanti. Le evidenze emerse da questa ulteriore analisi sono state raccolte insieme ai report dei singoli incontri. Si ritiene utile presentare un esempio di compilazione di qualcuno di questi cartellini (cfr. Tavola 9).

Tavola 8 - Quadro riepilogativo degli interrogativi di sfondo

RIDEFINIZIONE SINTETICA ASSE / OBIETTIVO SPECIFICO	INTERROGATIVI DI SFONDO	VALUTAZIONE	ARGOMENTI DI ANIMAZIONE
DIAGNOSTICA, AUTOVALUTAZIONE E QUALITÀ DEL SISTEMA EDUCATIVO	<p>Strumenti per la crescita delle competenze chiave e modelli di valutazione adottati. Ci sono?</p> <p>Esistono presidi visibili e figure effettivamente dedicate?</p> <p>Il docente responsabile per l'autovalutazione (se esiste es F3) è una figura utile</p> <p>Perché non si riesce a stabilizzare i cambiamenti avvenuti?</p> <p>Siamo davvero di fronte ad un cambiamento culturale?</p>	<p>In che modo l'autovalutazione e la capacità diagnostica hanno migliorato e/o stanno migliorando la qualità del sistema scolastico</p> <p>Cambiamenti riscontrabili sui POF</p> <p>Cambiamenti riscontrabili nella organizzazione scolastica</p> <p>Cambiamenti nella percezione della professione</p>	<p>Qualità della prestazione scolastica e competenze dei giovani: esistono nessi più evidenti che in passato</p> <p>L'autovalutazione cambia qualcosa nelle professioni educative</p> <p>In quale direzione puntare in futuro</p> <p>Competenze dei docenti – figure esterne specializzate – azioni di rete</p>
FORMAZIONE DS/DSGA/DOCENTI	<p>Quali sono i temi su cui si è fatta più formazione a livello locale?</p> <p>Perché non si riesce a stabilizzare i cambiamenti che si ritiene siano avvenuti attraverso la formazione?</p>	<p>Rilevanza (rispetto a obiettivi strategici)</p> <p>Congruità (durata estensione, copertura del personale...)</p> <p>Pertinenza/Utilità (rispetto a obiettivi operativi e specifici e a quello che serve alla scuola)</p> <p>Ricadute sulla didattica</p> <p>Ricadute sull'organizzazione</p>	<p>Quali sono i temi su cui converrebbe fare più formazione</p> <p>Si può evitare di fare formazione su qualcosa e darla per scontata (evoluzione tematica)</p> <p>Quale formazione funziona di più (metodologie d'aula, FAD, autoformazione)</p>
MIGLIORAMENTO DELLE COMPETENZE DEI GIOVANI	<p>Individuazione di Strumenti per la crescita delle competenze chiave</p> <p>Modelli di valutazione adottati</p> <p>Principali cambiamenti attuati</p> <p>Su quali competenze si sono accumulati i principali ritardi</p> <p>Su quali competenze si è fatto di più</p> <p>Valorizzazione delle eccellenze</p> <p>Interventi sugli studenti in difficoltà</p>	<p>Quali accorgimenti, metodi sono risultati più efficaci</p> <p>Cambiamenti riscontrabili sui POF</p> <p>Cambiamenti riscontrabili sulla attività ordinaria</p> <p>Il ragionare per competenze ha cambiato in maniera significativa i processi di apprendimento – insegnamento</p>	<p>Esistono nessi evidenti con i processi di miglioramento della qualità della prestazione scolastica (autovalutazione e diagnostica)</p> <p>In quale direzione puntare in futuro (formazione docente, metodologie, didattica, ICT)</p> <p>Questione test INVALSI (valutare se e come introdurre la questione)</p>

<p>SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE E SCUOLA</p>	<p>Tutti dicono che va bene ma.... Processi di determinazione dei bisogni (definizione priorità): chi decide, come? Chi progetta gli interventi? Chi gestisce i laboratori? (criteri di selezione) Che ci si aspetta dall'informatica Come stabilizzare i cambiamenti in corso NB: può aiutare fare riferimento a quanto scoperto dai questionari</p>	<p>Ricadute sulla didattica (uso degli strumenti, es. smartphone, registro elettronico) Ricadute sull'organizzazione (meno carta più e-mail, abbiamo un sito web, un pof digitale, gli operatori sanno cosa e come fare?) Percezione del cambiamento e priorità di investimento da assegnare: Su Infrastrutture? Su tecnologie? Su formazione operatori?</p>	<p>Come hanno funzionato, se hanno funzionato, gli strumenti in uso (LIM, pc, rete internet) Esiste una certa resistenza all'idea che la tecnologia serva alla didattica. È vero? Qualche tema che emerge con forza dal Piano sulla Scuola digitale (che però forse loro non hanno letto) Per il futuro – insistere così, tecnologie leggere, etc Generazioni a confronto</p>
<p>RETI TERRITORIALI E CAPACITY BUILDING</p>	<p>Utilità percepita della rete (a che serve?) Con chi è utile fare rete? Quali competenze sono necessarie alle scuole per promuovere al meglio lo sviluppo delle reti a livello locale? Supporto al cambiamento culturale a livello locale Potenziamento delle opportunità per il futuro degli studenti <i>Governance</i> multilivello: quali rapporti, per quali motivi, con chi (essenzialmente con MIUR, USR e EELL) Quali difficoltà? Per quali motivi?</p>	<p>Quale il contributo delle reti a: - miglioramento delle competenze organizzative delle scuole - miglioramento della visibilità del sistema istruzione - miglioramento della conoscenza del territorio - miglioramento della didattica (scambio con altre scuole e con altre agenzie educative)</p>	<p>Argomentazioni utili per attrarre gli stakeholders locali nella rete Assistenza tecnica necessaria: Quale? Da parte di chi? Che cosa piace/non piace agli altri della scuola Che cosa piace/non piace alla scuola degli altri Cosa fare concretamente per superare le difficoltà (per incremento dialogo – miglioramento funzionalità delle relazioni -)</p>
<p>APPRENDIMENTO DURANTE TUTTO L'ARCO DELLA VITA</p>	<p>Sono stati realizzati interventi finalizzati al rientro in formazione di giovani e adulti? Qual è il livello di conoscenza dei contenuti della riforma CPIA? Le scuole (non CPIA) hanno la percezione che esista un tema di educazione/formazione degli adulti Esistono percorsi di rientro in formazione</p>	<p>Quali sono i principali cambiamenti intervenuti nei sistemi di apprendimento life e wide long a seguito degli interventi promossi dal Pon? Sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici degli interventi finalizzati al recupero dell'istruzione di base attraverso rientri in formazione di giovani e adulti? Se sono stati realizzati interventi finalizzati al rientro in formazione di giovani e adulti essi sono stati favoriti principalmente da..... Se realizzati, gli interventi per l'apprendimento permanente hanno determinato la definizione</p>	<p>Quali sono i fattori che possono favorire maggiormente il rientro in formazione di giovani e di adulti Sulla base di quanto già realizzato in questi anni, quali sono gli interventi che potrebbero migliorare sensibilmente le competenze chiave del cittadino Quali sono i fattori di attrazione che il sistema istruzione deve potenziare per favorire la partecipazione dei cittadini alle attività di apprendimento per tutto l'arco della vita Che ricaduta hanno avuto gli interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali?</p>

		di modelli, contenuti e metodologie innovative? Sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?	Le metodologie usate nell'educazione degli adulti sono utilizzabili nelle attività curriculari ordinarie?
CONTRASTO DELLE DISCRIMINAZIONI E INCLUSIONE SOCIALE	Che cosa fa effettivamente la scuola nei territori delle Regioni Convergenza per l'Inclusione sociale Che cosa è stato fatto contro le discriminazioni (genere, disabilità, razza, orientamento sessuale)	I temi principali su cui si è lavorato Gli interventi sulla dispersione scolastica e l'inclusione sociale. Nessi e rilevanze Quali le aree di intervento su cui si sono ottenuti migliori risultati Il ruolo della scuola	Dispersione scolastica e inclusione sociale In quale direzione puntare in futuro Quali elementi fanno la differenza nella lotta alle discriminazioni
CONCLUSIONI E SUGGERIMENTI			
Suggerimenti di policy e interventi per la prossima programmazione Leve di sviluppo/errori da non ripetere			

Tavola 9 – Esempio cartellini consegnati in occasione dei Focus Group

TEMI - OBIETTIVI SPECIFICI	POSITIVITA'	CRITICITA'	SUGGERIMENTI
DIAGNOSTICA, AUTOVALUTAZIONE E QUALITÀ DEL SISTEMA EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condivisa e utilizzata per migliorare la qualità degli insegnamenti eliminando le criticità emerse secondo una scala di priorità ✓ Autovalutazione trasparente ✓ Punto di partenza per il miglioramento del sistema educativo. Coerenza del miglioramento ✓ Strumenti utili (anche se ridondanti) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Scarsa condivisione tra il personale scolastico ✓ Eccessiva articolazione delle griglie 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La raccolta dei dati deve essere semplice ed essenziale evitando ridondanze
SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE E SCUOLA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presenza e utilizzo diffuso delle LIM nelle classi 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fruibilità del sistema 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La scuola si è dotata di nuove tecnologie ma serve un'adeguata

TEMI - OBIETTIVI SPECIFICI	POSITIVITA'	CRITICITA'	SUGGERIMENTI
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assoluta apertura e filo diretto tra informazione e scuola ✓ Laboratori e aule dedicate alle tecnologie hanno reso fruibile un'insegnamento/apprendimento consolidando l'utilizzo delle TIC e degli strumenti multimediali 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Budget ridotti ✓ Tempi per presentare le domande troppo brevi ✓ Comunicazione artificiosa e poco lineare 	<ul style="list-style-type: none"> formazione all'uso di questi strumenti ✓ Prevedere la manutenzione della strumentazione digitale ✓ Allungare i tempi per la presentazione delle domande
MIGLIORAMENTO DELLE COMPETENZE DEI GIOVANI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livello delle competenze innalzato ✓ Opportunità di progettare e valutare per competenze. Collegamento tra il mondo del lavoro e la realtà ✓ Acquisizione di competenze certificate (lingua inglese e informatica) ✓ Piani progettuali modulati sulla centralità dell'allievo nel processo di apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La didattica è ancora ancorata ad apprendimenti esclusivamente formali con metodologie tradizionali. Modelli ancora comunicativi e non partecipativi ✓ Poche possibilità di potenziare le competenze su contenuti esterni alla scuola (mondo del lavoro, stage all'estero, etc.) ✓ Difficoltà a reperire aziende per promuovere l'alternanza scuola lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Migliorare il processo di selezione degli esperti. Non fermarsi al solo CV ✓ Proporre esperienza di formazione PON anche in orario curriculare ✓ Insistere sulle competenze trasversali e sulle competenze di lingua straniera
FORMAZIONE DS/DSGA/DOCENTI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esito positivo. Opportunità di formazione e aggiornamento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La formazione spesso non ha una ricaduta sulla didattica. La formazione viene subita ✓ Difficoltà a reperire il numero i docenti disposti a formarsi. Mancano le motivazioni ✓ Qualità dei formatori/esperti 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivare le comunità di apprendimento tra le risorse interne alla scuola ✓ Formazione permanente ✓ Corsi di formazione per le competenze didattiche
RETI TERRITORIALI E CAPACITY BUILDING	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Attraverso le reti si possono intersecare le varie professionalità 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realtà ancora lontana. Disorganizzazione ✓ Reti spesso solo formali per intercettare finanziamenti 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Piano di formazione per la realizzazione di reti ✓ Le reti si devono creare tra scuole non troppo distanti tra loro
APPRENDIMENTO DURANTE TUTTO L'ARCO DELLA VITA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Opportunità di crescita culturale e aggiornamento delle competenze 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Difficile da realizzare e valutare ✓ Va rafforzato e migliorato puntando su contesti informali anziché formali 	
CONTRASTO DELLE DISCRIMINAZIONI E INCLUSIONE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Piano di formazione docenti specifico su inclusione e buone pratiche 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formatori inadeguati 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Istituzione di una rete per la condivisione di buone pratiche

TEMI - OBIETTIVI SPECIFICI	POSITIVITA'	CRITICITA'	SUGGERIMENTI
PIATTAFORMA E-GOVERNMENT (SISTEMA GPU)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sostegno alle attività di programmazione 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Format ridondante e rigido. Necessità di un sistema più snello ✓ Poco tempi concesso per inserire i dati nella piattaforma. Durata della sessione troppo breve. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Piattaforma più semplice e fasi della progettazione meno ripetitive. Informazioni essenziali: snellire ✓ Manuale più chiaro ✓ Aumentare la durata della sessione
SINERGIE FSE E FESR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sempre presente ✓ Riqualificazione degli edifici con la possibilità di assistenza alle progettazione dopo un'attenta analisi del RAV e dei punti critici 		
OSSERVAZIONI GENERALI			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessità di assistenza legale e tecnica

3.2. Analisi per Obiettivi Specifici

Questa parte di analisi - di natura prevalentemente descrittiva - si articola in una narrativa strutturata per Obiettivi, attraverso la quale vengono sintetizzate informazioni provenienti prevalentemente dalla piattaforma di *e-government*, dai Rapporti di Monitoraggio e dai RAE⁴¹, integrati dalle risultanze emerse nel corso delle rilevazioni di cui si è parlato nei paragrafi precedenti.

Costituisce, quindi, una delle "aree" fondamentali dello scenario di riferimento conoscitivo costruito attraverso le attività valutative a partire dal quale procedere, nella parte più specifica di Learning (Cap 4 e segg.), alla formulazione di più motivati e supportati giudizi valutativi.

Per procedere nell'analisi di dettaglio delle realizzazioni e dei risultati secondo una lettura verticale (ovvero, rispetto agli Obiettivi Specifici del PON), occorrerà partire dalla ricostruzione del percorso che ha portato a formalizzare le modalità attraverso le quali gli interventi previsti sono stati, di fatto, attuati.

In proposito, occorre anche evidenziare come l'AdG abbia immediatamente percepito l'importanza di **promuovere presso le scuole modalità di lettura orizzontali e con finalità strategiche delle opportunità offerte dai dispositivi**. Lo scopo è stato, infatti, fin dalle prime fasi di attuazione, quello di evitare l'eccesso di micro-interventi congiunturali e *ad hoc* - di natura "pilota" e/o prevalentemente auto-consistenti.

Questo ha avuto l'effetto di **promuovere processi e programmi articolati e pluriennali** di cui si dà sinteticamente conto nelle pagine seguenti.

A partire da queste brevi considerazioni, la scelta di riproporre nel corpo del testo il quadro logico del PON risponde ad un duplice obiettivo:

1. **in primis**, si è partiti dal presupposto che lo stesso Rapporto di Valutazione Indipendente rappresenti uno degli strumenti che un'Amministrazione titolare di politiche pubbliche - e responsabile della gestione delle risorse ad esse associate - ha a disposizione per **rendere conto** del proprio operato ad una platea di destinatari composta non solo da *stakeholders "interni"* ed esperti, ma anche da rappresentanti delle varie componenti economiche e sociali della società civile (fino ad arrivare all'unità cittadino). **La riproposizione del quadro logico dell'intervento consente, innanzitutto, un riallineamento**, seppur parziale, tra tutti i potenziali lettori su conoscenze propedeutiche alla sua piena comprensione;
2. il **secondo** obiettivo è riferibile all'esigenza di premettere all'analisi verticale degli Obiettivi Specifici in esso compresi, una visione complessiva del PON ribadendo, una volta di più, che ad una modalità di analisi che adotta un approccio più analitico occorre associare, ove possibile, un approccio tendenzialmente **olistico**, orientato, cioè, ad indagare connessioni e relazioni ^{tra} fenomeni, piuttosto che limitarsi a "contarli"⁴².

⁴¹ Documenti che, come precedentemente esplicitato, sono pienamente ricompresi e considerati nel corso del processo di revisione sistematica. Cfr. in proposito Cap.3.1 (non tutto ciò che può essere contato conta, non tutto ciò che conta può essere contato)

⁴² D'altra parte, "non tutto ciò che può essere contato conta, non tutto ciò che conta può essere contato" (attribuito ad A. Einstein)

Tavola 10 - Articolazione del PON "Competenze per lo sviluppo" 2007-2013

ASSI FSE	Obiettivi di Asse	Obiettivi Specifici	Azioni
ASSE I CAPITALE UMANO	<p>Espandere e migliorare gli investimenti nel capitale umano promuovendo:</p> <p>1) l'attuazione di riforme di sistemi di istruzione e formazione in special modo per aumentare la rispondenza delle persone alle esigenze di una società basata sulla conoscenza e sull'apprendimento permanente;</p>	<p>a) Sviluppare la capacità diagnostica e i dispositivi per la qualità del sistema scolastico</p>	<p>A.1 - studi e ricerche per la definizione di standard relativi a progettualità educativa e formativa, organizzazione e gestione di ambienti e tempi di lavoro, di risorse finanziarie e materiali, di competenze tecniche e professionali, di livelli di apprendimento dell'istruzione secondaria, di diagnosi delle competenze di studenti e adulti</p> <p>A.2 - definizione di strumenti e metodologie per l'autovalutazione/valutazione del servizio scolastico inclusa l'azione di diagnostica</p> <p>A.3 - definizione di un modello di accreditamento e certificazione della qualità delle strutture e relativa sperimentazione</p> <p>A.4 - definizione dell'anagrafe degli studenti e integrazione delle banche dati esistenti</p> <p>A.5 - studi e ricerche di approfondimento tematico</p> <p>A.6 - sperimentazione di metodologie per l'autovalutazione/valutazione e per l'accreditamento e la certificazione della qualità delle Istituzioni scolastiche</p>
		<p>b) Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti</p>	<p>B.1 - interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre, lingue straniere, competenze civiche (legalità, ambiente ecc.)</p> <p>B.2 - interventi sull'innovazione di processi e dei percorsi formativi, nella prospettiva delle riforme del sistema scolastico</p> <p>B.3 - interventi di formazione sulla valutazione nei processi di apprendimento</p> <p>B.4 - interventi di formazione sulle metodologie per la didattica individualizzata e sulle strategie per il recupero del disagio</p> <p>B.5 - interventi di formazione per promuovere le pari opportunità di genere nella scuola</p> <p>B.6 - interventi di formazione dei docenti per l'insegnamento rivolto agli adulti</p> <p>B.7 - interventi individualizzati e per l'auto-aggiornamento del personale scolastico (apprendimento linguistico, viaggi di studio, master, software didattici, comunità di pratiche, borse di ricerca, stage in azienda, ecc.)</p> <p>B.8 - interventi formativi, rivolti ai Dirigenti Scolastici e al personale della scuola inerenti la progettazione, l'organizzazione, il monitoraggio, la valutazione e la gestione delle istituzioni scolastiche in funzione della qualità del servizio scolastico e dell'autonomia scolastica</p> <p>B.9 - sviluppo di competenze sulla gestione amministrativo/contabile e di controllo e sulle procedure di acquisizione di beni e servizi</p>

ASSI FSE	Obiettivi di Asse	Obiettivi Specifici	Azioni
		c) Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani	<p>C.1 - interventi per lo sviluppo delle competenze chiave (comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad apprendere, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale)</p> <p>C.1 - interventi per lo sviluppo delle competenze chiave (comunicazione nelle lingue straniere con stage nei paesi Europei) Prerequisito "possesso da parte degli studenti della certificazione B2 del Quadro Comune di Riferimento, redatto dal Consiglio d'Europa</p> <p>C.2 - orientamento formativo e riorientamento</p> <p>C.3 - interventi di educazione ambientale, interculturale, sui diritti umani, sulla legalità e sul lavoro anche attraverso modalità di apprendimento "informale" presso musei, centri della scienza, orti botanici e parchi l'apertura della scuola alle sollecitazioni del territorio</p> <p>C.4 - interventi individualizzati per promuovere l'eccellenza (gare disciplinari, borse di studio, attività laboratoriali)</p> <p>C.5 - tirocini e stage (in Italia), simulazioni aziendali (IFS), alternanza scuola/lavoro</p> <p>C.6 - gemellaggi interregionali e/o transnazionali</p>
		d) Accrescere la diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione nella scuola	<p>D.1 - interventi formativi rivolti ai docenti e al personale della scuola, sulle nuove tecnologie della comunicazione</p> <p>D.2 - interventi di formazione sulla gestione informatizzata dei processi</p> <p>D.3 - interventi per promuovere la produzione di contenuti digitali (siti e portali web)</p> <p>D.4 - iniziative per lo sviluppo della società dell'informazione attraverso i centri polifunzionali di servizio</p>
		e) Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio	<p>E.1 - interventi per il rafforzamento dei centri polifunzionali di servizio per lo sviluppo dell'autonomia scolastica</p> <p>E.2 - interventi per la creazione di reti su diverse aree tematiche e trasversali (educazione ambientale, interculturale, competenze di base, ecc.)</p> <p>E.3 - interventi per la creazione di reti tra scuole, agenzie formative, università, centri di ricerca per promuovere l'apertura della scuola al territorio e valorizzare l'istruzione tecnica e professionale;</p> <p>E.4 - reti multiregionali e/o transnazionali</p>
	2) una maggiore partecipazione all'istruzione e alla formazione permanente anche attraverso	f) Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e inclusione sociale	<p>F.1 - interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del primo ciclo</p> <p>F.2 - interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del secondo</p> <p>F.3 - iniziative dei centri contro la dispersione scolastica</p>

ASSI FSE	Obiettivi di Asse	Obiettivi Specifici	Azioni
	azioni intese a ridurre l'abbandono scolastico e la qualità dell'istruzione iniziale		F.4 - iniziative di orientamento di genere **Sono previsti contestualmente interventi per i genitori nell'area opzionale segregazione di genere e ad aumentare l'accesso e la qualità dell'istruzione iniziale
		g) Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita	G.1 -interventi formativi flessibili finalizzati al recupero dell'istruzione di base per giovani privi di titolo di studio e adulti G.2 - azioni di sostegno alla creazione dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti G.3 - iniziative di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative G.4 - interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali G.5 - tirocini, stage in Italia e nei Paesi UE
ASSE II CAPACITÀ ISTITUZIONALE	Rafforzamento della capacità istituzionale e l'efficienza delle pubbliche amministrazioni e dei servizi pubblici a livello nazionale in una prospettiva di riforme miglioramento della regolamentazione buona governance nel settore dell'istruzione.	h) Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico	H.1 - interventi formativi di tipo innovativo, a vari livelli, sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema per promuovere la capacity building H.2 - percorsi di formazione sulle procedure di acquisto di beni e servizi della PA H.3 - interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile H.4 - interventi volti a migliorare la capacità di gestione informatizzata dei processi H.5 - interventi finalizzati a promuovere le capacità di comunicazione ed informazione H.6 - interventi di formazione all'utilizzo dei sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari dell'amministrazione H.7 - interventi finalizzati a promuovere il raccordo interistituzionale, con le Regioni e con le parti sociali H.8 - visite di studio e tirocini in altri contesti nazionali ed europei finalizzate a favorire lo scambio di esperienze e la conoscenza dei sistemi educativi e gestionali H.9 - interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale H.10 - analisi volte a rilevare la customers' satisfaction (percezione standard di qualità dei servizi e valore aggiunto del PON nei confronti della popolazione di riferimento)
ASSE III ASSISTENZA	Assistenza Tecnica	i) Migliorare l'efficienza, efficacia e la qualità degli interventi finanziati, nonché la verifica e il controllo degli stessi	I.1 - interventi per il sostegno alla preparazione, gestione, sorveglianza e controllo per la realizzazione del Programma I.2 - interventi per la valutazione esterna dei vari aspetti del Programma, compresi i risultati e gli impatti

ASSI FSE	Obiettivi di Asse	Obiettivi Specifici	Azioni
TECNICA			<p>I.3 -interventi per la valutazione interna dei vari aspetti del Programma, compresa la rilevazione delle buone pratiche</p> <p>I.4 - sistemi di monitoraggio per la rilevazione dei dati, inclusa la costruzione e integrazione di banche dati su destinatari delle azioni del Programma, target di utenti raggiunti, risorse e strumenti utilizzati, esperienze realizzate dalle scuole, ecc...</p> <p>I.5 - interventi di informazione per Dirigenti, funzionari, operatori delle scuola, e delle altre strutture coinvolte per la gestione organizzativa e amministrativo-contabile, per il monitoraggio e il controllo delle attività cofinanziate dal Fondo Sociale</p> <p>I.6 - studi, ricerche e rilevazioni ad hoc</p> <p>I.7. - seminari di supporto e promozione del Programma</p>
		<p>I) Migliorare e sviluppare modalità, forme e contenuti dell'informazione e pubblicizzazione del Programma, degli interventi e dei risultati</p>	<p>L.1 - attività di pubblicizzazione e informazione sul Programma</p> <p>L.2 - iniziative di promozione e diffusione del Programma e dei suoi contenuti</p>

La strategia riportata nella Tavola 10 è stata implementata modulando l'intensità degli interventi nel tempo (annualmente), nonché selezionando e promuovendo, di volta in volta, gli ambiti di attività da gestire o con interventi centralizzati o attraverso interventi gestiti direttamente dai beneficiari. Azioni di riprogrammazione, disponibilità di nuove risorse nel periodo, variazioni nell'intensità delle relazioni con interlocutori regionali hanno influenzato e ri-orientato l'implementazione di quanto pianificato nel periodo immediatamente precedente l'avvio del Programma.

Ma - per contestualizzare correttamente realizzazioni e modalità di implementazione - non si è potuto prescindere dalla considerazione degli impatti che il processo di ristrutturazione della rete scolastica dal 2006 al 2015 ha avuto nelle realizzazioni. Soprattutto perché esso sembra aver determinato un incessante e mai concluso lavoro di ricostruzione di relazioni, responsabilità, visuali, obiettivi che ha inciso significativamente (così è percepito anche nella rappresentazione di beneficiari, destinatari e *stakeholders*) allo sviluppo di pratiche pur ritenute positive e, strategicamente, vincenti.

Le tabelle che seguono hanno proprio lo scopo di documentare i cambiamenti avvenuti a seguito del ridimensionamento della rete scolastica, portata a compimento attraverso due interventi regolativi - la Legge 111/2011 art 19 commi 4 e 5 e la Legge 183/2011 art 4 comma 69. Preliminarmente, va evidenziato, come si evince dalla Tabella 2 sottostante, che il numero medio di sedi per Istituzione scolastica è cresciuto in tutto il Paese, raggiungendo mediamente la quota di + 25 %. Nel caso delle Regioni Convergenza è cresciuto in maniera ancora più sostenuta. Nel caso della Calabria - anche in ragione delle caratteristiche del suo territorio - gli accorpamenti di Istituzioni scolastiche hanno aumentato di oltre il 40% il numero medio di sedi per Istituzione.

Tabella 2 - Numero medio di sedi per istituzioni scolastiche. Confronto AS 2006/07 - AS 2014/15 – Fonte: Dati MIUR (nostre elaborazioni)

	Sedi/Istituzioni		
	A.S. 06/07	A.S.14/15	Δ%
Calabria	4,5	6,5	43%
Campania	3,4	4,4	29%
Puglia	2,8	3,8	35%
Sicilia	3,7	4,8	31%
CONVERGENZA	3,5	4,6	32%
ITALIA	3,9	4,9	25%

La Tabella 3 evidenzia, a sua volta, la media del numero degli alunni per classe: essa è, generalmente, cresciuta in tutte le regioni come a livello nazionale.

Tabella 3 - Numero medio di alunni per classe per grado. Confronto AS 2006/07 - AS 2014/15 – Fonte: Dati MIUR (nostre elaborazioni)

	Alunni/Classe														
	Infanzia			Primaria			Secondaria 1 grado			Secondaria 2 grado			TOTALE		
	A.S. 06/07	A.S. 14/15	Δ%	A.S. 06/07	A.S. 14/15	Δ%	A.S. 06/07	A.S. 14/15	Δ%	A.S. 06/07	A.S. 14/15	Δ%	A.S. 06/07	A.S. 14/15	Δ%
Calabria	19,7	21,2	8%	15,8	17,2	9%	18,9	19,5	3%	20,9	21,1	1%	18,5	19,4	5%
Campania	22,1	22,0	-1%	18,4	18,6	1%	20,5	20,8	1%	22,6	22,2	-2%	20,6	20,7	0%
Puglia	22,6	23,6	5%	20,2	20,6	2%	22,1	22,4	1%	22,1	22,8	3%	21,5	22,1	3%
Sicilia	21,9	22,0	0%	18,7	19,3	3%	20,7	21,0	2%	22,0	22,0	0%	20,6	20,9	1%
CONV.	21,9	22,3	2%	18,6	19,1	3%	20,7	21,1	2%	22,1	22,1	0%	20,5	20,9	2%
ITALIA	22,9	23,5	3%	18,6	19,6	6%	20,9	21,5	3%	22,0	22,5	3%	20,6	21,4	4%

All'interno di questo trend fa eccezione la Campania, per quanto riguarda le Scuole di Secondo Grado e le Scuole dell'Infanzia, evento spiegabile facendo riferimento a specifici eventi demografici di livello regionale.

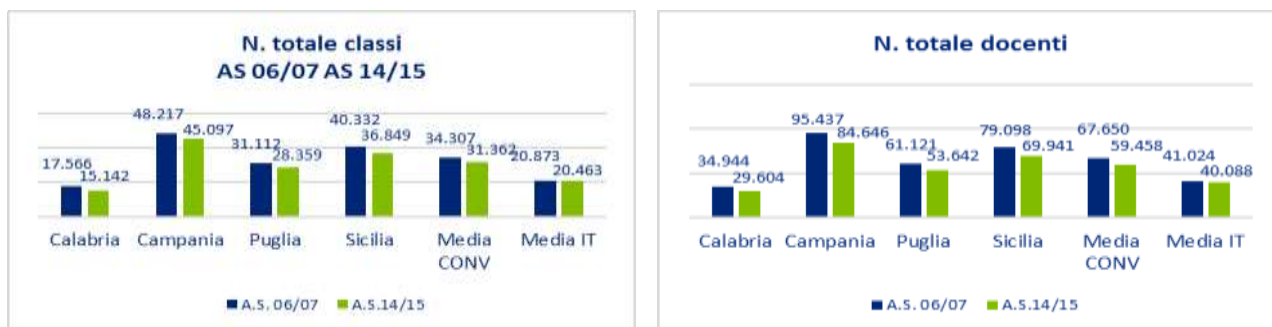
Anche il rapporto alunni/docenti si è modificato tra il 2006 e il 2015, portando mediamente il carico alunno per docente a crescere tra il 5 e il 7% (comunque, in percentuale superiore a quella nazionale + 4%). Se si osserva, invece, il rapporto numero classi/numero docenti si può notare che, mentre questo nel periodo considerato è rimasto invariato a livello nazionale, esso è cresciuto significativamente nelle regioni dell'Obiettivo Convergenza, seppur in maniera non equamente distribuita (2% Calabria e/o 5% Campania).

Tabella 4 - Rapporto n. alunni/n.docenti Confronto AS 2006/07 - AS 2014/15 – Fonte: Dati MIUR (nostre elaborazioni)

	TOTALE					
	Alunni/Docente			Classi/Docente		
	A.S. 06/07	A.S. 14/15	Δ%	A.S. 06/07	A.S. 14/15	Δ%
Calabria	9,3	9,9	7%	0,50	0,51	2%
Campania	10,4	11,0	6%	0,51	0,53	5%
Puglia	11,0	11,7	7%	0,51	0,53	4%
Sicilia	10,5	11,0	5%	0,51	0,53	3%
CONVERGENZA	10,4	11,0	6%	0,51	0,53	4%
ITALIA	10,5	10,9	4%	0,51	0,51	0%

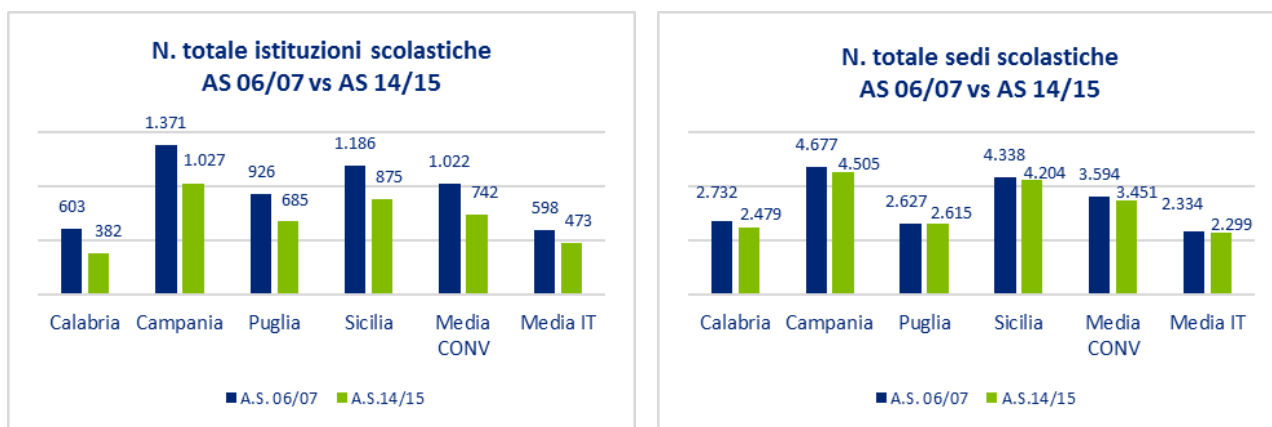
Attraverso uno sguardo d'assieme - che però riporta, per comodità, i numeri medi delle variazioni territoriali - si nota come tra il 2006 e il 2015 il numero medio delle Istituzioni scolastiche si sia ridotto nelle Regioni Convergenza da 1022 a 742 (rapporto 1:0,67) e nella media nazionale da 598 a 473 (rapporto 1:0,74).

Grafico 7 - N. totale classi; Grafico 8 – N. totale docenti



Abbastanza significativa appare la flessione del numero degli studenti sulla cui ripartizione per classe e per docente si è scritto in precedenza.

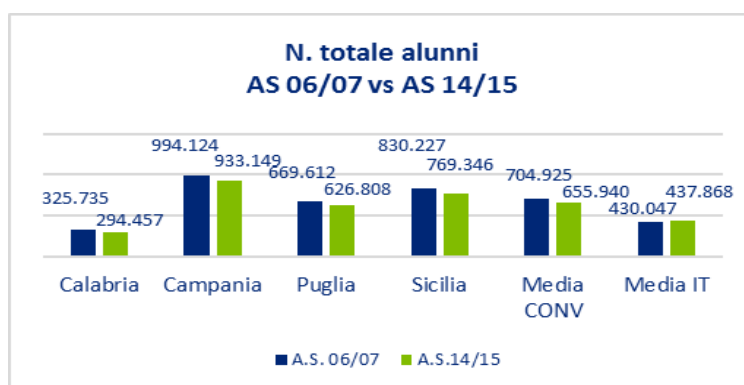
Grafico 9 - N. totale istituzioni scolastiche AS 06/07 vs AS 14/15; Grafico 10 - N. totale sedi scolastiche AS 06/07 vs AS 14/15



Sostanzialmente invariato il numero complessivo delle sedi scolastiche a dimostrazione della scelta di lasciare invariata la capillarità della distribuzione della rete scolastica (sedi per abitante). Consistente, invece, la riduzione del numero delle classi da 34307 a 31362 e, ancor più marcata, la riduzione del numero dei docenti che passano in media da 67.650 a 59.458. Essi passano complessivamente da 704.925 nel 2006 a 655.940 nel 2015.

Molto significativa anche la variazione del numero degli alunni che scende, nel periodo considerato, da 704.925 a 655.940 la cui media sul territorio nazionale per regioni è, invece, addirittura cresciuta.

Grafico 11 - N. totale alunni AS 06/07 vs AS 14/15



E', dunque, ad un sistema beneficiario di riferimento "in movimento", soggetto a cambiamenti anche importanti di natura strutturale e morfologica, che si è rivolta l'offerta di nuove opportunità **bilanciata** dalla richiesta di attivare importanti processi di cambiamento che toccano non solo aspetti organizzativi e metodologici ma anche, se non soprattutto, aspetti di natura culturale (valorizzazione della valutazione e dell'autodiagnosi, apertura verso il territorio e le diverse attorialità in esso presenti, piena condivisione e responsabilizzazione sul ruolo inclusivo della scuola).

Poiché una risposta a questi compiti/obiettivi/missioni non poteva (e non può) avvenire attivando le leve di intervento *una alla volta e/o una tantum* (un corso di aggiornamento, un laboratorio per la legalità con le famiglie, un programma di tirocini all'estero, ecc.) è stato necessario stimolare i beneficiari a percepire il PON nella sua *dimensione sostanziale di strategia e di policy*, piuttosto che nella sua forma plastica e classica di "contenitore" di linee di intervento, chiaramente demarcate e **ordinate in parti interconnesse di un quadro logico**.

Una richiesta di comprensione profonda questa che, arricchita dalla prospettiva del "practioner", ha più correttamente interpretato e declinato operativamente finalità e obiettivi generali del PON.

Certamente, attivare questo processo di *Verstehen* (Weber e Simmel) rispetto ad un PON definito "*complicato e complesso*" ha rappresentato, fin dallo start up del Programma un vero e proprio "*stress test*" per le competenze di tutti gli operatori del sistema educativo.

L'accesso ai Fondi è stato, dunque, vincolato alla predisposizione di programmi di intervento fondati - prima su prassi accompagnate da AdG, INVALSI e INDIRE - e, poi, su vere e proprie procedure sempre più formalizzate e standardizzate. Fin dal 2007 (Avviso n. 872 del 1° agosto 2007) e, negli anni a seguire, alle scuole è stato chiesto⁴³ di iscrivere le azioni proposte, per le quali si chiedeva il contributo, in un Piano integrato, nel quale raccogliere le azioni finalizzate al miglioramento dell'Istituzione scolastica, integrate con le attività del POF⁴⁴, da sostenere con il FSE, e/o, nel caso di interventi di natura infrastrutturale, con il FESR - nell'osservanza e in coerenza con le azioni specifiche dei due Programmi Operativi.

Piano Integrato e Piano di Miglioramento, in anni più recenti, hanno rappresentato - e non solo sul versante procedurale - alcune delle maggiori innovazioni del PON 2007/2013. Sono prodotti caratterizzati

⁴³ cfr. in proposito INDIRE, *FSE Competenze per lo Sviluppo - La Programmazione 2007-2013: prime analisi della fase conclusiva, in Rapporto di Monitoraggio 2015*, pag. 20 "...quasi ogni anno, a partire dal 2007, le scuole delle Regioni Obiettivo Convergenza sono state invitate a realizzare un Piano Integrato (fondi FSE e FESR) per l'innalzamento delle competenze chiave degli allievi, il rafforzamento delle competenze professionali dei docenti e del personale scolastico, l'educazione degli adulti, il miglioramento dell'attrattività della scuola in termini di laboratori e infrastrutture. Con gli avvisi n. 872 del 1° agosto 2007, n. 8124 del 15 luglio 2008, n. 2096 del 3 aprile 2009 e n. 3760 del 31 marzo 2010, n. 4462 del 31/03/2011 e n. 2373 del 26/02/2013 ogni scuola ha presentato un Piano Integrato a valere sul Fondo Sociale Europeo."

⁴⁴ Nella sua architettura finale, esso si articolava in un Piano di Miglioramento rispetto ad aspetti specifici della vita e dell'organizzazione del servizio educativo (per es. la formazione dei DS e DSGA alla metodologia di autovalutazione e miglioramento della qualità) concepito in linea di continuità e rafforzamento reciproco delle azioni individuate dalle scuole nei Piani dell'Offerta Formativa (POF). La base fondativa del Piano di Miglioramento proposto è costituita dagli esiti di un processo di autodiagnosi dei fattori di maggior criticità sia del contesto scolastico sia del contesto immediatamente esterno ad esso (familiare e culturale nel quale si collocava la popolazione scolastica di riferimento). Il punto di partenza per la sua redazione è costituito dalla scheda di autodiagnosi, sviluppata da INVALSI all'inizio della Programmazione, volta ad esprimere i principali indicatori per osservare la qualità del servizio, tra i quali: il livello degli apprendimenti, la regolarità del percorso scolastico e della frequenza, i debiti formativi e le aree disciplinari interessate, le dotazioni tecnologiche e i laboratori, il grado di sicurezza e la qualità degli ambienti di lavoro, la presenza di barriere architettoniche, l'adeguamento della professionalità del personale docente e amministrativo attraverso la formazione in servizio. La presentazione del Piano Integrato prevedeva l'inserimento nel Sistema GPU della scheda di autodiagnosi e degli interventi da realizzare che componevano il Piano di Miglioramento: una volta autorizzati, tali interventi venivano documentati nel Sistema GPU attraverso apposite funzioni. Cfr in proposito INDIRE, *Rapporto di Monitoraggio 2015*, op.cit.

da processi di valutazione e autovalutazione partecipata, di decisione e responsabilizzazione condivise, capaci di raggiungere obiettivi di *accountability* e trasparenza di processi gestionali e decisionali verso l'esterno; sono, altresì, testimonianze di uno sforzo importante di cambiamento nella direzione del rafforzamento dell'autonomia.

Per agevolare la lettura dei prossimi paragrafi si evidenzia, anche graficamente, la struttura della narrativa che viene adottata nelle prossime pagine.

Figura 3 – Struttura della narrativa del paragrafo 3.2



3.2.1. A - Rafforzamento della capacità diagnostica e della qualità del sistema scolastico

Attraverso le azioni sviluppate a valere dell'Obiettivo Specifico A "Sviluppare la capacità diagnostica e i dispositivi per la qualità del sistema scolastico" (di seguito anche OS A o Obiettivo), il Programma persegue le finalità ricomprese nella Priorità 1.1.2 del QSN 2007-2013 "Migliorare il governo dell'attuazione, l'integrazione tra sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro e il rapporto con il territorio".

Ciò è avvenuto concentrando le risorse sull'Azione A2 "Definizione di strumenti e metodologie per autovalutazione/valutazione del

Figura 4 - Azioni avviate dal PON sull'obiettivo specifico A



servizio scolastico inclusa l'azione di diagnostica con l'obiettivo di contribuire al superamento di alcune criticità. Tra di esse quella connessa alla necessità di definire un sistema di obiettivi formativi e standard di qualità del sistema scolastico settato sia sugli esiti formativi sia sugli aspetti didattici, organizzativi e gestionali che dovrebbero caratterizzare un efficace ed efficiente servizio scolastico.

In termini finanziari, come dettagliato in Tabella 5 indicante l'avanzamento al 1.07.2015 delle Azioni attivate, è possibile rilevare come, rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse I "Capitale Umano", pari a € 1.396.752.312,00, l'OS A abbia registrato una capacità d'impegno dell'1,25% ed una capacità realizzativa dell'1,12%.

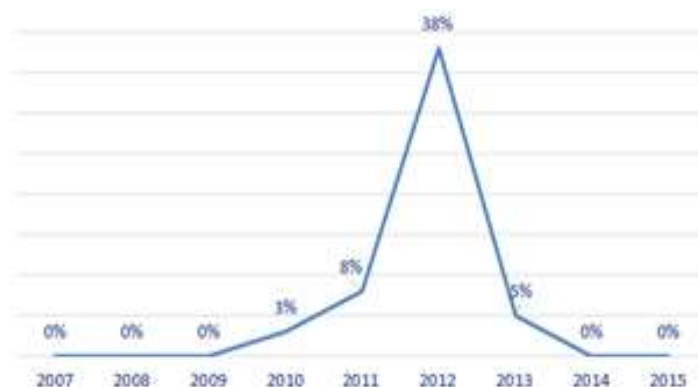
Tabella 5 - O.S.A, azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario

O.S.A, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b) / dotazione ASSE I	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse I
A-2	€ 17.452.018,05	€ 15.672.246,42	€ 14.894.419,30	1,25%	1,12%
Totale OS A	€ 17.452.018,05	€ 15.672.246,42	€ 14.894.419,30	1,25%	1,12%

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015.

Le tempistiche di ammissione a finanziamento delle suddette progettualità (Grafico 12) permettono di rilevare che l'attivazione del finanziamento da parte del PON a valere sull'OS A è avvenuta a partire dal 2010, per raggiungere un picco nel 2012 con 504 interventi ammessi, pari al 38% del totale interventi finanziati nell'annualità, attestandosi successivamente nel 2013 su una quota finale di 304, ovvero il 5% degli interventi finanziati nel 2013 su un totale di 6.965.

Grafico 12 – Timeline delle progettualità finanziate



In termini quantitativi, risultano finanziati **1.924 progetti** con un'articolazione territoriale che registra, rispettivamente 614 interventi in Campania (pari al 32% della totalità degli interventi finanziati su questo Obiettivo), 547 in Sicilia (29%), 508 in Puglia (26%) e 255 in Calabria (13%).

I suddetti andamenti, come rappresentato nel Grafico 14, vengono specularmente confermati in termini di contributo finanziario impegnato e speso per singola Regione Convergenza. Inoltre, vale la pena di sottolineare come, in controtendenza rispetto alle altre regioni, in Sicilia il livello di pagamenti registra un - 0,53% rispetto al livello d'impegni.

A completamento del quadro si riporta la ripartizione degli interventi realizzati per tipologia di Istituto beneficiario da cui è rilevabile come l'Azione A2 si sia focalizzata sugli istituti comprensivi e le scuole secondarie di I grado.

Grafico 13 - O.S.A: Territorialità degli interventi attivati



Grafico 14 - Dimensione finanziaria per Regione Convergenza



Tabella 6 - O.S.A, Ripartizione del numero di progetti per singola regione convergenza e tipologia d'istituto

O.S.A, RIPARTIZIONE DEL NUMERO DI PROGETTI PER SINGOLA REGIONE CONVERGENZA E TIPOLOGIA D'ISTITUTO		
Regione	Tipologia di istituto	N° Progetti A2
CALABRIA	Istituto comprensivo	248
	Secondaria I grado	7
CAMPANIA	Istituto comprensivo	533
	Secondaria I grado	81
PUGLIA	Istituto comprensivo	420
	Secondaria I grado	88
SICILIA	Istituto comprensivo	498
	Secondaria I grado	49
Totale OS A		1.924

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

Le interviste ai testimoni privilegiati confermano come il PON abbia contribuito a creare una **percezione condivisa e strutturata - della necessità di sottoporre la scuola nel suo complesso** (personale dirigente, docente, non docente, famiglie, alunni) **a processi di autovalutazione secondo metodologie e tempistiche standardizzate**, in grado di restituire un quadro comparabile di dati valutativi da cui partire per **orientare azioni di miglioramento**.

L'adozione sistematica di modelli per l'autovalutazione/valutazione del servizio scolastico viene percepita dalla Dirigenza scolastica come capace di produrre effetti sul piano dell'efficienza gestionale e sull'efficacia complessiva dell'azione educativa. D'altra parte, implica certamente la necessità di investire sulle

competenze - soprattutto del personale coinvolto nei processi di autodiagnosi e valutazione - e comporta bisogni di investimento, di tempo e risorse economiche non indifferenti (Tabella 7).

Tabella 7 - Effetti e conseguenze dell'avvio di processi di autodiagnosi e valutazione

EFFETTI E CONSEGUENZE	DIRIGENTE SCOLASTICO	DSGA	TOTALE
Produce incremento dell'efficienza gestionale	682	640	1.322
Produce incremento dell'efficacia complessiva (qualità dei processi di insegnamento/ apprendimento)	674	387	1.061
Produce incremento delle competenze di tutto il personale	469	305	774
Implica necessità di aggiornamento	369	375	744
Produce incremento delle competenze di tutto il personale coinvolto direttamente	323	287	610
Necessità di investimenti ad hoc (risorse economiche dedicate)	268	305	573
Necessità di investimenti ad hoc (tempo dedicato)	165	185	350
Difficoltà nel conciliare questa attività con quelle istituzionali (tempi e risorse dedicate)	74	163	237

Il giudizio espresso da Dirigenti e DSGA in merito ai processi avviati è piuttosto in linea con quello espresso dai docenti. I Dirigenti concordano nel ritenere che ci sia stato un impatto significativo delle azioni PON avviate sui processi di autovalutazione e autodiagnosi, **ma 1 su 3 tra i DSGA consultati ritiene che non ci stia un'apprezzabile ricaduta sul sistema scolastico.**

Tabella 8 - Si è verificato negli ultimi anni un potenziamento del sistema di verifica e valutazione della qualità del servizio scolastico? (cfr. Allegato – Tab. B-8)

RISPONDENTI PER RUOLO	NO	SI	SI, MA SENZA ALCUNA APPREZZABILE RICADUTA	TOTALE
Dirigente Scolastico	25	839	215	1.079
DSGA	70	638	305	1.013
Totale	95	1.477	520	2.092

Per quel che riguarda i docenti, la quasi totalità dei partecipanti all'indagine CAWI ritiene che tali progetti abbiano migliorato la capacità di definire un progetto o un piano di intervento all'interno della scuola, ne abbiano accelerato la tempistica di realizzazione, la qualità e l'efficacia complessiva elevando, al tempo stesso, la professionalità dei docenti. Tuttavia rimane sullo sfondo la sensazione che **gli effetti debbano ancora manifestarsi del tutto** e che si sia solo all'inizio di un percorso ancora lungo (cfr. Allegato – Tab. A-9; Tab. A-9.1).

In generale, si può affermare in **termini di risultato** su questo Obiettivo Specifico, anche a partire dalle evidenze emerse dall'analisi di campo, che:

- esiste una iniziale e graduale consapevolezza che anche il sistema scuola, come ogni organizzazione, debba essere oggetto di valutazione;

- sia necessario insistere nel supporto a tali progetti in quanto necessari per accompagnare il cambiamento;
- i percorsi avviati con l'esperienza del Rapporto di Auto Valutazione (RAV) costituiscano una base solida per focalizzare le priorità di intervento e la programmazione di interventi nel medio periodo.

I Dirigenti e i docenti intervistati concordano esplicitamente sul fatto che l'avvio dei processi di autovalutazione e autodiagnosi non abbia rappresentato criticità in sé: non si evidenzia, cioè, una resistenza a riflettere sui propri comportamenti o sulle modalità organizzative della vita scolastica. Tracce di prassi autovalutative sono, peraltro, rinvenibili anche al di fuori delle esperienze finanziate dal PON e prima delle sperimentazioni più strutturate avviate con esso.

Si ha, piuttosto, la sensazione, fortemente condivisa anche dai rispondenti ai questionari, che eventuali timori riguardino *gli esiti della valutazione e le pratiche di miglioramento*, ovvero il momento nel quale il riscontro oggettivo di fragilità e problematiche si deve tradurre in avvio di procedure concrete di contrasto. In altri termini, l'avvio di percorsi di autovalutazione rischia di rimanere un esercizio propedeutico a cambiamenti che non si innestano stabilmente, perché la riflessione avviene prevalentemente in via formale, lasciando, molto di frequente, all'impegno valutativo un ruolo ancora meramente "adempimentale".

Emerge, inoltre, il **tema della difficile persistenza dei risultati**.

Tale criticità è ricondotta, quasi esclusivamente, a due fattori:

- tempo e durata degli esercizi di valutazione, sufficienti a sviluppare capacità e conoscenze tecniche e ad impadronirsi degli strumenti di base, ma troppo brevi per sedimentare sensibilità e metabolizzare comportamenti organizzativi;
- numerosità e composizione dei gruppi coinvolti nell'esercizio: troppo esigui e, soprattutto, soggetti al *turnover* senza avere il tempo di attivare i necessari processi di formazione e coinvolgimento *a cascata* di altri colleghi.

Infine, malgrado la standardizzazione delle metodologie costituisca un elemento apprezzato per il confronto nel tempo rispetto alle reti di scuole, la rigidità di taluni indicatori utilizzati desta molte perplessità. Essi, infatti, sono ritenuti troppo numerosi e scontano un limite importante laddove non se ne comprende appieno il contributo euristico che possono apportare al processo decisionale.

Sul piano dei suggerimenti emerge che sarebbe necessario:

- evitare il ricorso a indicatori non adeguatamente contestualizzati;
- ridurre il numero ed, eventualmente, accogliere solo quelli funzionali alle ipotesi e alle strategie che si possono attivare concretamente;
- incrementare la formazione dei docenti sugli aspetti metodologici e allargare il numero dei destinatari;
- inserire nella formazione momenti esperienziali e di confronto tra docenti;
- attivare processi a cascata e di *peer and co-operative learning*;
- agire sulla motivazione a partecipare di quelli non ancora direttamente coinvolti.

Soprattutto nel corso dei focus group territoriali è emerso più volte il suggerimento di attivare nelle scuole vere e proprie "cabine di regia" con il compito di governare i processi di cambiamento e di essere depositarie della memoria dell'organizzazione scolastica.

Questo suggerimento evidenzia chiaramente l'esigenza di trovare meccanismi organizzativi **volti a facilitare il processo di sedimentazione dei risultati ottenuti grazie agli interventi del PON**, tanto nelle strutture scolastiche quanto all'interno del sistema "locale" degli attori interessati.

3.2.2. B - Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti

La **Priorità 1.1.1 del QSN 2007-2013** si costruisce attorno all'obiettivo strategico di "Migliorare la qualità dell'offerta di istruzione-formazione, i risultati dell'apprendimento e agevolare la riconoscibilità delle competenze acquisite".

Attraverso l'**Obiettivo Specifico B** "Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti", il **Programma ha inteso rispondere alla necessità di promuovere la crescita professionale del personale scolastico**, in particolare Dirigenti e docenti, al fine di innalzare la qualità del servizio scolastico, *in primis*, attraverso il conseguente miglioramento dei livelli di apprendimento degli alunni.

Come evidenziato nel testo del Programma, nel nostro sistema scolastico si sono riscontrate criticità che riguardano il personale docente e in particolare la debolezza delle attività di formazione in servizio: solo una minima percentuale di docenti, nel 2007, risultava «formata oltre che sulle discipline di insegnamento, anche sulla didattica disciplinare e la pedagogia». Inoltre il «costante e progressivo invecchiamento del personale docente» ha posto, con forza, il problema della formazione continua, tenuto conto della necessità di adeguare le competenze professionali anche ai mutamenti prodotti dall'introduzione nei sistemi di conoscenza di tecnologie piuttosto pervasive che impattano fortemente sulle stesse metodologie di insegnamento/apprendimento⁴⁵.

A tal fine, l'AdG ha avviato le Azioni (riepilogate dal prospetto di seguito riportato) articolate in *i) Azioni "a domanda"*, che poi confluiscono nel Piano Integrato di interventi con il quale ogni Istituzione scolastica ha individuato gli obiettivi e le azioni ritenute prioritarie ad integrazione del proprio Piano dell'Offerta Formativa; *ii) "Azioni centralizzate"* gestite direttamente dall'AdG, come i progetti nazionali di Formazione a Distanza (FAD) facenti capo all'azione B10 (es. "Piano di Formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche dei docenti della scuola primaria" con riferimento alla lingua inglese e il progetto "DIDATEC" con riferimento alle ICT)⁴⁶.

Si è trattato di un insieme di attività ad ampio raggio che hanno coinvolto sia gli insegnanti, sia il personale non docente, sia i Dirigenti (Dirigenti Scolastici e Direttori dei Servizi Gestionali e Amministrativi): per ciascuna di queste tre tipologie di destinatari sono stati realizzati percorsi formativi relativi a tematiche individuate, fin dall'inizio della Programmazione 2007-2013, come significative per sostenere il miglioramento dei sistemi scolastici locali. Sono state, pertanto, affrontate tematiche relative alla *governance* per i Dirigenti, alla gestione amministrativo-contabile per il personale non docente e alle competenze disciplinari e metodologiche per gli insegnanti.

Figura 5 - Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico B

CODICE AZIONE	TITOLO AZIONE
B1	Interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre, lingue straniere, competenze civiche
B2	Interventi sull'innovazione dei processi e dei percorsi formativi, nella prospettiva della riforma del sistema scolastico
B3	Interventi di formazione sulla valutazione nei processi di apprendimento
B4	Interventi di formazione sulle metodologie per la didattica individualizzata e sulle strategie per il recupero del disagio
B6	Interventi di formazione dei docenti per l'insegnamento rivolto agli adulti
B7	Interventi individualizzati e per l'auto-aggiornamento del personale scolastico
B9	Sviluppo di competenze sulla gestione amministrativa/contabile e di controllo e sulle procedure di acquisizione di beni e servizi
B10	Progetti nazionali con FAD

⁴⁵ Programma Operativo Nazionale 2007 IT 05 1 PO007 "Competenze per lo sviluppo", Fondo Sociale Europeo, Obiettivo Convergenza, 28-09-2007, p. 14.

⁴⁶ Rispetto a queste progettualità, si precisa che le elaborazioni della presente sezione non terranno conto dei relativi dati di monitoraggio fisico e finanziario che, per motivi legati alle modalità di esecuzione del monitoraggio, sono stati attribuiti dall'Amministrazione all'obiettivo specifico E.

Complessivamente, nel settennio di Programmazione, la formazione rivolta allo sviluppo professionale del personale scolastico è per il 77% stata realizzata dalle scuole e per il 23% attraverso formule di gestione centralizzata a cura dell'AdG.

Sotto il profilo finanziario, come dettagliato dalla rappresentazione Tabellare (Tabella 9), indicante l'avanzamento al 1.07.2015 delle singole Azioni attivate, è possibile rilevare che, rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse I "Capitale Umano", pari a € 1.396.752.312,00, **l'OS B ha registrato una capacità d'impegno del 7,27% ed una capacità realizzativa del 6,57%.**

Tabella 9 - Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario

O.S.B, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b)/ dotazione ASSE I	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse I
B.1	€ 37.336.736,35	€ 35.172.017,79	€ 34.045.555,42	2,67%	2,52%
B.2	€ 404.260,55	€ 314.821,43	€ 314.821,43	0,03%	0,02%
B.3	€ 13.393.916,38	€ 10.089.011,10	€ 9.818.766,93	0,96%	0,72%
B.4	€ 19.835.369,01	€ 18.694.593,64	€ 18.466.731,87	1,42%	1,34%
B.6	€ 1.711.362,79	€ 1.639.448,80	€ 1.636.992,06	0,12%	0,12%
B.7	€ 19.477.689,98	€ 16.747.820,47	€ 15.718.856,00	1,39%	1,20%
B.9	€ 9.410.190,18	€ 9.041.065,75	€ 8.915.430,80	0,67%	0,65%
Tot. Ob. B	€ 101.569.525,24	€ 91.698.778,98	€ 88.917.154,51	7,27%	6,57%

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

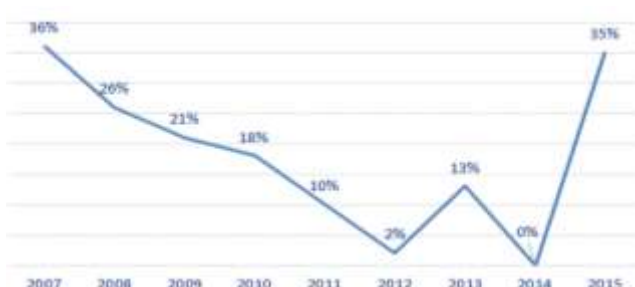
In termini quantitativi, risultano finanziati **11.166 progetti** con una concentrazione rilevante sulle azioni B1, B4 e B7, rispettivamente pari al 38%, al 27% e al 20% del totale dei progetti ammessi a finanziamento; le azioni B6, B3 e B2 evidenziano, a loro volta, come rappresentato dal Grafico 15, a lato, un minor numero di istanze.

Inoltre, sotto il profilo temporale, l'attuazione dei progetti mette in luce un considerevole "effetto lancio" avvenuto nel 2007 che ha visto l'avvio di 3.555 progetti, a valere sulle azioni B-1, B-4, B-6, B-7 e B-9, pari al 36% del totale delle progettualità avviate dal Programma in favore delle scuole nell'annualità in esame; successivamente, negli anni dal 2008 al 2014, il trend è stato in progressiva discesa per poi registrare, nuovamente, un

Grafico 15 - O.S.B N° progetti finanziati per singola azione



Grafico 16 - O.S.B Timeline delle progettualità finanziate



incremento rilevante nel 2015 con il finanziamento di 212 progetti (n. 80 sull'azione B1; n. 91 sull'azione B4; n. 27 sull'azione B7, n. 14 sull'azione B9), ovvero il 35% del totale progetti finanziati in questa annualità.

Grafico 17 - O.S. B Territorialità degli interventi attivati



Con riferimento alla **territorialità degli interventi attivati** a valere sull'OS B, la Campania, con 3.829 progetti (ovvero il 34% del totale interventi, è la Regione che dimostra il più elevato livello di partecipazione alle iniziative. Seguono la Sicilia, la Puglia e la Calabria rispettivamente con 3.145, 2.861 e 1.331 interventi realizzati - ovvero il 28%, 26% e 12% del totale degli interventi realizzati a valere sull'OS B.

Grafico 18 - O.S.B Dimensione finanziaria per Regione Convergenza



I suddetti andamenti, come rappresentato nel Grafico 18, se messi in relazione con quelli del contributo finanziario impegnato e speso per singola Regione Convergenza, evidenziano come non vi siano scostamenti significativi in termini di costo medio del progetto. Inoltre, vale la pena di sottolineare come, in controtendenza rispetto alle altre regioni, in Campania il livello di pagamenti registra un + 0,52% rispetto al livello di impegni.

A completamento del quadro informativo sull'Obiettivo, di seguito, si riporta la ripartizione degli interventi realizzati per tipologia di Istituto beneficiario.

Tabella 10 – O.S.B: Ripartizione del numero di progetti per singola Regione Convergenza e tipologia di istituto

O.S. B: RIPARTIZIONE DEL NUMERO DI PROGETTI PER SINGOLA REGIONE CONVERGENZA E TIPOLOGIA D'ISTITUTO

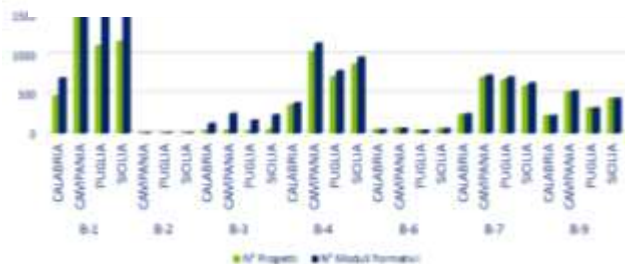
CALABRIA		CAMPANIA		PUGLIA		SICILIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	19	Centro Territoriale	43	Centro Territoriale	19	Centro Territoriale	51
Ist. Professionali	20	Ist. Professionali	80	Ist. Professionali	63	Ist. Professionali	81
Ist. Magistrale	33	Ist. Magistrale	55	Ist. Magistrale	41	Ist. Magistrale	57
Ist. Tecnici	73	Ist. Tecnici	135	Ist. Tecnici	75	Ist. Tecnici	90
Licei	81	Licei	285	Licei	169	Licei	191
Primaria	20	Primaria	521	Primaria	439	Primaria	403
Secondaria I grado	12	Secondaria I grado	181	Secondaria I grado	153	Secondaria I grado	113
Istituto comprensivo	835	Istituto comprensivo	1913	Istituto comprensivo	1329	Istituto comprensivo	1652
Istituti superiore	238	Istituti superiore	615	Istituti superiore	573	Istituti superiore	504
Convitti	0	Convitti	1	Convitti	0	Convitti	3
Totale progetti OS B	1331	Totale progetti OS B	3829	Totale progetti OS B	2861	Totale progetti OS B	3145

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

Effettuando il *breakdown* dei dati per singola azione emerge che l'azione B2 "Interventi sull'innovazione dei processi e dei percorsi formativi, nella prospettiva delle riforme del sistema scolastico", oltre ad essere l'Azione sulla quale è stato realizzato il minor numero di progetti (n. 3) non ha visto la partecipazione della Regione Calabria.

Infine, in termini di **distribuzione del personale scolastico ai corsi** si rileva che sul totale dei destinatari previsti pari a 375.602 unità, è stato coinvolto rispettivamente il 12% in Calabria, il 33% in Campania, il 28% in Sicilia e il restante 26% in Puglia con una spiccata partecipazione, come era lecito attendersi, delle donne pari all'84% contro il restante 16% degli uomini.

Grafico 20 - O.S.B: Numero di progetti e relativi moduli formativi finanziati



Dal Rapporto di monitoraggio FSE curato da INDIRE⁴⁷ emerge, inoltre, che la partecipazione dei docenti riguarda soprattutto i docenti della Scuola primaria, le cui percentuali sono tutte più alte di quelle delle altre tipologie.

Del tutto minoritari, invece, i docenti della scuola dell'infanzia che rappresentano solo il 9%; considerando, però, il fatto che la loro partecipazione è stata promossa ma non prevista da specifiche Azioni, questo dato andrebbe, forse, letto come segnale di un bisogno formativo colto, in effetti, nella nuova Programmazione 2014/2020 che ha previsto Azioni specificatamente indirizzate a questo Grado di scuola.

Dal punto di vista dei contenuti attraverso la formazione "centralizzata" sono stati erogati percorsi focalizzati su:

- le quattro discipline di base (lingua madre, matematica, scienze e lingue straniere), dal punto di vista sia disciplinare sia metodologico;
- l'educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue;
- le competenze digitali nella didattica;
- la valutazione.

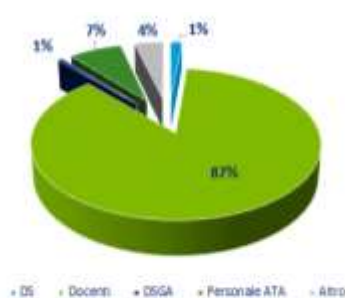
Attraverso questo OS si è inteso, peraltro, rafforzare la capacità progettuale delle scuole nel percorso di definizione dei propri Piani Integrati sin dall'avvio del Programma: si è trattato di progetti⁴⁸ per promuovere lo sviluppo professionale del personale docente, volti a rinnovare le modalità di insegnamento, approfondire le conoscenze disciplinari e le metodologie didattiche, anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie che hanno coinvolto docenti delle materie letterarie, linguistiche e scientifiche. Sono interventi⁴⁹ che si inseriscono all'interno di un Piano Nazionale di Formazione Docenti, realizzati nell'ambito disciplinare di Matematica, Educazione Scientifica, Educazione Linguistica, Tecnologie dell'Informazione e della

Allo stesso modo, se si effettua l'analisi dei dati per categorie di destinatari, risulta che la gran parte di essi sono docenti (87%), segue con il 7% il personale ATA e con l'2% i Dirigenti Scolastici (DS) e i Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA).

Grafico 19 - O.S.B: Articolazione per genere degli iscritti



Grafico 21 - O.S.B: Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario



⁴⁷ INDIRE (2015), *La Programmazione 2007-2013: prime analisi della fase conclusiva* Rapporto di Monitoraggio

⁴⁸ Si rimanda per ulteriori approfondimenti al portale <http://formazione docenti pon.INDIRE.it/>

⁴⁹ Questi interventi formativi consistono in attività in e-learning, erogate in modalità *blended*. Per una maggiore comprensione del modello formativo erogato, si rimanda al link <http://formazione docenti pon.INDIRE.it/?cat=16>.

Comunicazione (TIC) e in un Piano Nazionale Lingue Scuola Primaria, rivolto esclusivamente agli insegnanti della scuola primaria che intendevano migliorare l'insegnamento della lingua inglese.

A queste iniziative nazionali si è aggiunto, a partire dal 2010, il Progetto "Qualità e Merito" (PQM)⁵⁰ per il potenziamento degli apprendimenti di base (italiano e matematica) che, nel 2013, ha avviato anche una interessante azione di valutazione e di disseminazione dei risultati raggiunti nel triennio precedente.

Le azioni condotte nell'ambito di questo Obiettivo Specifico hanno dato, quindi, seguito a bisogni specifici di incremento e potenziamento delle opportunità di riqualificazione e aggiornamento del personale della scuola, agendo - più convenzionalmente - sulla programmazione ed erogazione di interventi formativi mirati (ad esempio su informatica e competenze linguistiche), stimolando e incentivando le attività di autoformazione dei docenti e introducendo e promuovendo attività centrate sulle competenze chiave, che hanno comportato l'apertura di una vera e propria **breccia culturale** (cfr. Allegato - [Tab. A-18](#)).

Osservando i dati raccolti dal monitoraggio fisico dei partecipanti alle Azioni previste e sistematizzando le risposte raccolte nel corso della ricerca sul campo si può osservare come esista un tema prioritario e trasversale a tutte le realtà indagate. Si tratta della "valutazione". Dall'anno scolastico 2008/2009 fino al 2012/2013 sono stati programmati, senza soluzione di continuità, percorsi sui temi connessi allo studio di metodi e strumenti, canali legati a questa attività, che non solo hanno avuto un'alta partecipazione, ma hanno anche visto una frequenza costante caratterizzata da un **pressoché totale assenza di ritiri, a dimostrazione dell'interesse sempre elevato suscitato dal tema.**

Per quanto riguarda, invece, la formazione progettata nell'ambito dei Piani integrati, il monitoraggio delle azioni⁵¹ evidenzia che, **oltre allo sviluppo delle competenze chiave** (in particolare lingua madre, lingue straniere, matematica, scienze e competenze digitali), gli interventi formativi hanno riguardato:

- le metodologie per la didattica individualizzata e le strategie per il recupero del disagio;
- l'insegnamento rivolto agli adulti;
- gli interventi individualizzati e per l'autoaggiornamento (apprendimento linguistico, viaggi di studio, master, software didattici, comunità di pratiche, borse di ricerca, stage in azienda, ecc.);
- l'alfabetizzazione informatica.

Il rafforzamento delle competenze digitali - in ogni caso - ha rappresentato la tipologia di corso maggiormente implementato e fruito.

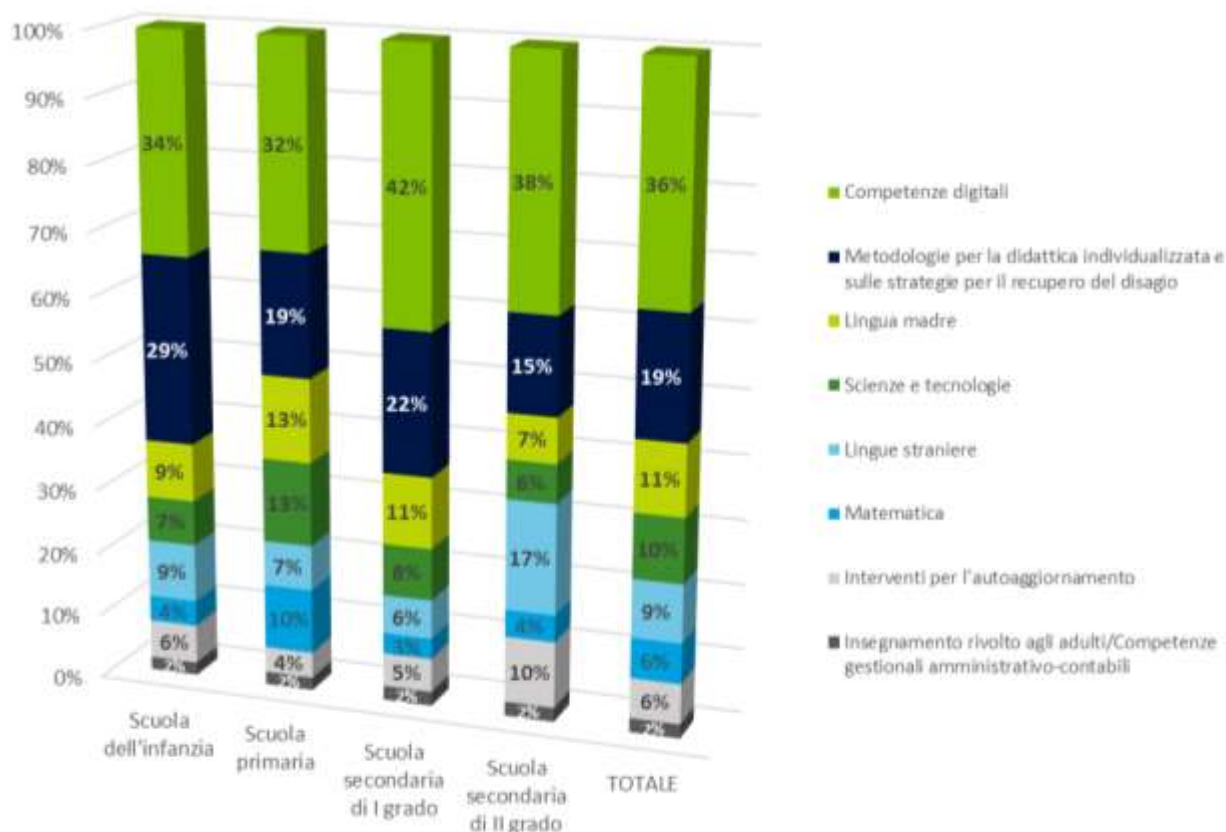
Di seguito viene presentato il Grafico 22, presente nel Rapporto di monitoraggio FSE di INDIRE⁵², che evidenzia la scelta dei docenti partecipanti alle Azioni suddivisi per tipo di scuola.

⁵⁰ Si rimanda per ulteriori approfondimenti al portale del progetto, <http://www.INDIRE.it/pgm2012/>

⁵¹ INDIRE, Op.cit.

⁵² INDIRE Op.cit.

Grafico 22- Scelta dei docenti per tipo di scuola - Dati al 31/12/2014



Fonte: Rapporto INDIRE, 2015

Accanto al rafforzamento delle competenze digitali tra i più frequentati troviamo i corsi sulle metodologie per la didattica individualizzata e le strategie per il recupero del disagio. Tale gradimento si spiega con l'attuazione dell'Azione **F3 - Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi**, che ha previsto la realizzazione di progetti complessi capaci di incidere positivamente sul fenomeno dell'insuccesso formativo e dell'abbandono scolastico, con attività specifiche per gli studenti, i loro genitori e il personale scolastico.

E' evidente che l'affrontare una sfida importante come la prevenzione dell'abbandono scolastico abbia stimolato nelle scuole e tra i docenti la necessità di sperimentare metodologie innovative, in grado di affrontare e superare in maniera efficace le difficoltà incontrate dal sistema scolastico nel tentativo di trattenere i giovani nel circuito educativo.

In sintesi, anche le analisi condotte sul campo confermano un **giudizio complessivamente positivo dei percorsi effettuati** a tutti i livelli. Tuttavia i rispondenti evidenziano qualche perplessità in merito alla sistematicità e alla capacità degli interventi formativi di integrarsi con le pratiche professionali. Considerando l'insieme delle risposte fornite dai Dirigenti e dai DSGA in merito alla ricaduta dei percorsi di formazione dedicati, ad esempio, allo sviluppo di capacità di gestione informatizzata dei processi, emerge come, quasi la metà dei partecipanti all'indagine **afferma che occorre integrare tra loro i differenti percorsi svolti e che le nuove competenze non sono ancora state utilizzate adeguatamente**.

L'opportunità di seguire percorsi formativi connessi ai nuovi compiti è stata ovviamente estesa anche al personale amministrativo e ATA. Per questo target l'azione B9 - *Sviluppo di competenze sulla gestione*

amministrativo-contabile e di controllo e sulle procedure di acquisizione di beni e servizi, ha coperto oltre la metà delle scelte effettuate, insieme ai corsi di alfabetizzazione informatica (*Obiettivo D - Accrescere la diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione nella scuola*). Sono stati, inoltre, promossi, in contemporanea, interventi di formazione direttamente gestiti dall'AdG utilizzando le risorse dell'Obiettivo H - *Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico*. Il personale ATA coinvolto aveva, comunque, l'opportunità di scegliere altre tipologie corsuali che, nel complesso, hanno rappresentato il 10% delle opzioni effettuate⁵³.

Per quel che riguarda la valutazione espressa dai diretti beneficiari delle Azioni di formazione partecipanti ai *focus* emerge **un giudizio complessivamente positivo, in riferimento all'utilità dei contenuti trasmessi attraverso le Azioni formative**. In alcuni casi le competenze acquisite, soprattutto nelle componenti delle abilità e delle conoscenze, hanno avuto ricadute concrete (citato il caso specifico dell'efficacia dei corsi "Didatec avanzato"). D'altro canto è ampiamente condivisa l'idea che esista più un problema di qualità dei docenti dei corsi e degli esperti esterni che risulta essere uno dei temi più sentiti e diffusi dai docenti. Spesso i registri comunicativi, i ritmi e le metodologie adottate non sono stati pienamente coerenti e pertinenti rispetto agli stili cognitivi e ai bisogni specifici espressi in sede di programmazione dei corsi: lezioni preconfezionate e non adattate al contesto, uso eccessivo della modalità frontale, scarsa interattività, materiali a supporto poco numerosi e di qualità modesta, sono i principali limiti evidenziati.

Tutto ciò sembra evidenziare anche, se non soprattutto, la **difficoltà ad attivare una efficace selezione degli esperti** da contrattualizzare. Il ricorso all'analisi dei Curriculum Vitae per la costruzione di liste *ad hoc* non ha, infatti, messo al riparo le scuole da scelte che hanno premiato, non di rado, solo la coerenza del profilo rispetto alla figura richiesta dall'attività formativa (ottimi CV, ma scarse competenze in termini di didattica e trasferimento delle competenze). Una proposta proveniente dai Focus per migliorare **il processo di selezione suggerisce**, di conseguenza, di non fermarsi all'analisi dei CV, ma di procedere a colloqui mirati con gli esperti selezionati.

L'altro elemento di criticità riguarda la **difficoltà a partecipare a sessioni formative in orario pomeridiano**, legato in particolare allo scarso livello di attenzione che è possibile garantire e, conseguentemente, alla qualità dell'apprendimento. Molte delle energie *cognitive* vengono, con tutta evidenza, spese al mattino durante le lezioni e la partecipazione pomeridiana è vissuta piuttosto come un'opportunità mancata, a causa di una scarsa resistenza fisica e una ridotta disponibilità di attenzione. Ciò ha impattato complessivamente anche sulla motivazione a partecipare, rendendo, in molti casi, difficile il reclutamento di un numero minimo di destinatari per l'attivazione e/o la prosecuzione formale delle attività. Inoltre, la rincorsa alle *urgenze della quotidianità* ha reso difficile mantenere stabili i numeri dei partecipanti ai corsi per i quali, spesso, ci si era candidati e iscritti mesi prima dell'avvio effettivo delle iniziative programmate. A ciò si lega, anche, la pressante richiesta di una migliore calendarizzazione e programmazione su base annuale, unita al bisogno di immaginare forme di intervento molto più pragmatiche e legate all'operato quotidiano: quasi una **sorta di accompagnamento (job shadowing) e di consulenza leggera** da effettuarsi durante l'orario di lavoro, piuttosto che attraverso proposte strutturate con molte ore di presenza in aula al pomeriggio.

⁵³ INDIRE, op.cit.

3.2.3. C- Miglioramento dei livelli di conoscenza e competenza degli studenti.

Attraverso l'Obiettivo Specifico C (di seguito anche OS C o Obiettivo) "Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani", il Programma ha inteso rispondere alle Priorità del QSN 1.3.1 "Garantire l'accessibilità a opportunità formative, certificate, per le competenze chiave e la cittadinanza attiva" e 1.2.2 "Innalzare i livelli medi dell'apprendimento, promuovere le eccellenze e garantire un livello minimo di competenze per tutti",

contribuendo, attraverso percorsi formativi aggiuntivi, alla qualificazione di un'offerta molto ricca e articolata. A tal fine l'AdG ha avviato le Azioni riepilogate dalla Figura 6.

Dal punto di vista delle attuazioni sotto il profilo finanziario, come dettagliato dalla Tabella 11 indicante l'avanzamento al 1.07.2015 delle singole Azioni attivate, è possibile rilevare che, rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse I "Capitale Umano", pari a € 1.396.752.312,00, l'OS C ha registrato una capacità d'impegno e realizzativa del 66,82%.

Tabella 11- O.S.C, Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario

O.S.C, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b)/ dotazione ASSE I	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse I
C-1	€ 775.376.058,92	€ 699.603.833,65	€ 643.648.676,08	55,51%	55,51%
C-2	€ 2.050.144,08	€ 1.703.136,97	€ 1.249.609,10	0,15%	0,15%
C-3	€ 37.994.205,78	€ 30.341.401,62	€ 29.550.774,56	2,72%	2,72%
C-4	€ 27.793.194,93	€ 26.044.688,20	€ 25.572.865,24	1,99%	1,99%
C-5	€ 82.901.247,61	€ 74.799.229,05	€ 70.514.067,78	5,94%	5,94%
C-6	€ 7.244.046,69	€ 6.706.617,95	€ 6.529.876,71	0,52%	0,52%
Totale OS C	€ 933.358.898,01	€ 839.198.907,44	€ 777.065.869,47	66,82%	66,82%

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

Figura 6 - Azioni avviate dal PON sull'obiettivo specifico C

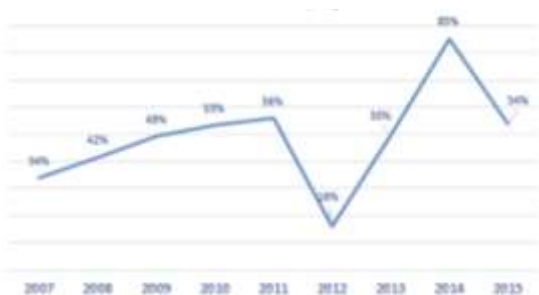
ESPERIENZA	TITOLO AZIONE
C1	Interventi per lo sviluppo delle competenze chiave: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad apprendere, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale
C2	Orientamento formativo e riorientamento
C3	Interventi sulla legalità, i diritti umani, l'educazione ambientale e interculturale, anche attraverso modalità di apprendimento informale
C4	Interventi individualizzati per promuovere l'eccellenza (gare disciplinari, borse di studio, attività laboratoriali)
C5	Tirocini e stage (in Italia e nei paesi U.E.), simulazioni aziendali, alternanza scuola/lavoro;
C6	Simulazioni aziendali (IFE)

In termini quantitativi, risultano finanziati **24.686 progetti** con una concentrazione rilevante sull’Azione C1, “Interventi per lo sviluppo delle competenze chiave” del 66% sul totale dei progetti ammessi a finanziamento; le azioni C2 “Orientamento formativo e riorientamento” e C6 “Simulazioni aziendali (IFS)” evidenziano, a loro volta, come rappresentato dalla Grafico 23, un minor numero di progettualità con una quota complessiva del 5%.

Grafico 24 - O.S.C: Numero progetti finanziati per singola azione



Grafico 23 - O.S.C: Timeline delle progettualità finanziate



Inoltre, sotto il profilo dell’avanzamento temporale, l’attuazione dei progetti ha messo in luce un pronto avvio dell’O.S. C - nella fase di start up del PON - con una quota di interventi ammessi a finanziamento nel 2007 pari al 34% sul totale delle progettualità avviate dal Programma nella stessa annualità; successivamente, nel periodo dal 2008 al 2011, il trend è risultato relativamente stabile per poi registrare un rapido decremento nel 2012 con 246 interventi sull’O.S. ed un nuovo picco nel 2015, con il quale

è stata raggiunta la quota dell’85% delle progettualità finanziate sul totale interventi PON diretti alle scuole nell’annualità in esame.

Con riferimento alla **territorialità degli interventi attivati**, la Campania, con **8.456 progetti** (ovvero il 34% del totale interventi realizzati a valere sull’OS C, nonché il 16% rispetto al totale dei progetti finanziati dal PON nel corso della programmazione 2007-2013), è la Regione che dimostra il più elevato livello di progettualità; seguono la Puglia, la Sicilia, e la Calabria rispettivamente con 6.557, 6.099, 3.574 interventi realizzati - ovvero il 27%, 25% e 14% del totale degli interventi realizzati a valere sull’OS C nonché il 12%, il 11% e il 7% rispetto al totale dei progetti finanziati

Grafico 25 - O.S.C: Territorialità degli interventi attivati

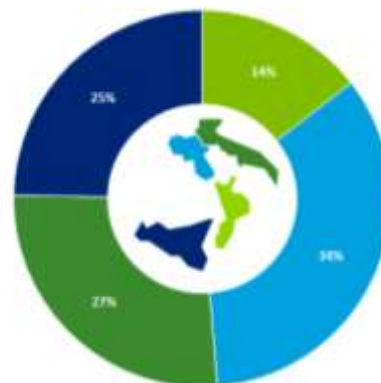
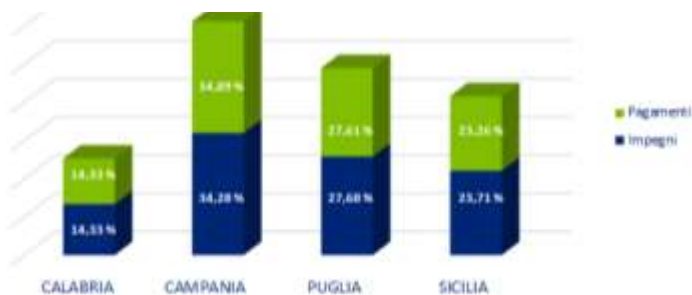


Grafico 26 - O.S.C: Dimensione finanziaria per Regione Convergenza



I suddetti andamenti, come rappresentato nella Grafico 26, vengono specularmente confermati in termini di contributo finanziario impegnato e speso per singola Regione Convergenza.

Inoltre, vale la pena sottolineare come, in controtendenza rispetto alle regioni Puglia e Sicilia che registrano una quota d’impegni leggermente superiore rispetto ai pagamenti, in Calabria è rilevabile l’esatta coincidenza delle due variabili in analisi mentre in Campania i pagamenti ammontano ad un + 0,61% rispetto al livello degli impegni assunti.

A completamento del quadro descrittivo, si riporta (Tabella 12) la ripartizione degli interventi realizzati per tipologia di Istituto beneficiario che, per ragioni insite alla natura degli interventi, non ha previsto un coinvolgimento dei Centri Territoriali Permanenti (n.p.= non pertinenti).

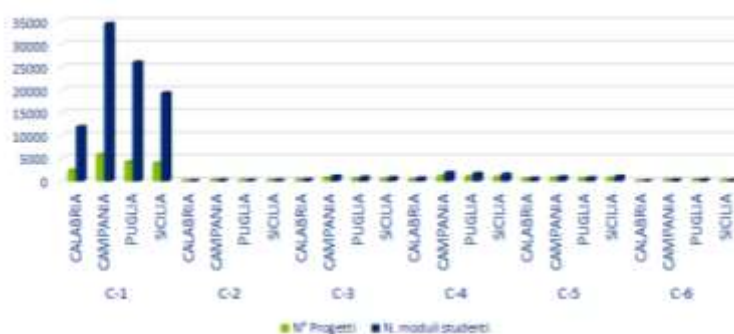
Tabella 12 – O.S.C: Ripartizione del numero di progetti per singola Regione Convergenza e tipologia di istituto

CALABRIA		CAMPANIA		PUGLIA		SICILIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	n.p.	Centro Territoriale	n.p.	Centro Territoriale	n.p.	Centro Territoriale	n.p.
Ist. Professionali	147	Ist. Professionali	257	Ist. Professionali	166	Ist. Professionali	190
Ist. Magistrale	146	Ist. Magistrale	188	Ist. Magistrale	135	Ist. Magistrale	122
Ist. Tecnici	256	Ist. Tecnici	414	Ist. Tecnici	417	Ist. Tecnici	339
Licei	328	Licei	881	Licei	510	Licei	408
Primaria	18	Primaria	595	Primaria	478	Primaria	319
Secondaria I grado	29	Secondaria I grado	484	Secondaria I grado	447	Secondaria I grado	224
Istituto comprensivo	1585	Istituto comprensivo	3620	Istituto comprensivo	2513	Istituto comprensivo	2594
Istituti superiore	1059	Istituti superiore	2002	Istituti superiore	1884	Istituti superiore	1899
Convitti	6	Convitti	15	Convitti	7	Convitti	4
Totale progetti OS B	3574	Totale progetti OS B	8456	Totale progetti OS B	6557	Totale progetti OS B	6099

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

Scomponendo i dati per singola Azione e raffrontando il numero di progetti rispetto al numero dei moduli formativi erogati, oltre a confermarsi il ruolo "spinta" dell'Azione C1, è possibile notare che su di un totale di 105.728 moduli erogati, rispetto ai progetti attivati, l'Azione C1 è presente in un progetto ogni 4.

Grafico 27 - O.S.C: Numero di progetti e relativi moduli formativi finanziati



Infine, in termini di **numero di studenti iscritti ai corsi** si rileva che sul totale dei destinatari pari a 2.452.127 studenti, il 37% è campano, il 26% pugliese, il 22% siciliano e il 13% calabrese (Grafico 29).

Allo stesso modo, se si effettua l'**analisi dei dati per genere**, in termini complessivi, il 52% degli studenti sono femmine mentre il 48% sono maschi. Nel dettaglio su scala regionale, tale ripartizione registra per Calabria e Sicilia uno scarto di un punto percentuale a favore degli iscritti di sesso femminile che cresce a 2 punti percentuali per Puglia e Campania (vedi Grafico 28).

Grafico 29 - O.S.C: Articolazione territoriale degli iscritti

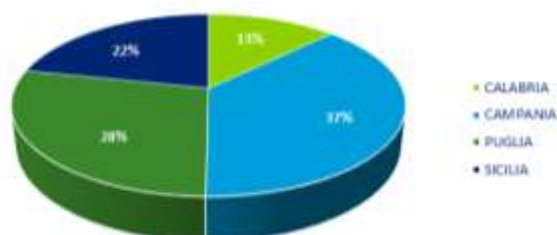


Grafico 28 - O.S.C: Articolazione per genere degli iscritti



Non solo per dovere di completezza della ricostruzione – ancorché estremamente sintetica - del quadro attuativo, ma anche per introdurre e accompagnare le riflessioni che saranno presentate nei Capitoli successivi di questo Rapporto⁵⁴, occorre sottolineare il contributo che l'implementazione del **Piano Azione Coesione (PAC)** ha potuto offrire, dal 2011, al potenziamento delle competenze di base - e per la lotta alla dispersione scolastica - degli studenti delle Regioni Convergenza.

In breve, in presenza di un importante residuo di risorse inutilizzate dei 4 PO Regionali dell'Area Convergenza, il Ministero della Coesione territoriale con il sostegno della Commissione Europea, in un quadro di stretta cooperazione tra il MIUR, le Regioni dell'Obiettivo Convergenza, il Ministero dello Sviluppo Economico, il Ministero del Lavoro ed il Ministero dell'Economia, ha promosso il Piano di Azione Coesione, che il MIUR - in qualità di Organismo Intermedio - ha implementato per una sua larga parte, avviandone l'attuazione fin dagli ultimi mesi del 2010.

Tale riprogrammazione ha consentito il concretizzarsi e il rafforzarsi di Azioni congiunte tra il Programma Operativo Nazionale e i Programmi Operativi Regionali⁵⁵ sul miglioramento delle competenze di base degli studenti, sull'abbattimento del tasso di abbandono scolastico, sulla promozione di esperienze per facilitare la transizione dalla scuola al lavoro, sulla infrastrutturazione informatica e sull'edilizia scolastica.

Particolarmente importanti e significative le risultanze dell'applicazione delle Circolari straordinarie POR 5683 (2011) e 6693 (2012), con le quali sono state poste a bando azioni sull'Obiettivo C (in particolare C1 e C5). Significative sono state, infatti, per la dimensione delle ricadute sugli studenti delle terze, quarte e quinte classi delle Regioni coinvolte, le iniziative di raccordo scuola-lavoro, con stage e tirocini per gli studenti realizzati in contesti produttivi di interesse per le Scuole, sia in Italia, sia all'estero. Per agevolare la comprensione della portata di questi accordi e dell'impatto che essi hanno determinato sul raggiungimento degli obiettivi del PON, il riferimento ai dati presenti nel RAE FSE 2014 appare indispensabile. Nel citato Rapporto si registra un ammontare complessivo delle risorse finanziarie gestite dal MIUR in qualità di Organismo Intermedio pari a 676,5, Meuro (265,2 per il finanziamento delle azioni previste dalle Iniziative di Accelerazione e 411,3 per il finanziamento delle azioni previste dal Piano di Azione Coesione - Priorità Istruzione⁵⁶.) Tali informazioni verranno, riprese nel Capitolo che guarderà più da vicino gli interventi a favore dell'Inclusione sociale (Cap. 4.7) di cui il PAC risulta essere un importante strumento finanziario.

Tabella 13 – O.S.C: Dettaglio finanziamenti delle azioni del PAC per regione

Azioni	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia
"Interventi formativi rivolti all'aggiornamento delle competenze degli studenti, dei docenti e del personale scolastico"	0,00	0,00	40.499.036,46	72.000.000,00
"Periodi di residenza e studio in scuole all'estero per l'apprendimento linguistico degli studenti"	48.973.860,00	238.311.630,43	106.948.962,08	150.000.000,00
"Iniziative di raccordo scuola-lavoro"				

⁵⁴ In particolare il Cap. 4.7.

⁵⁵ Cfr. Circolare 3760, Circolare straordinaria 5683 e Circolare straordinaria 6693.

⁵⁶ Cfr. RAE FSE 2014

Azioni	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia
"Contrasto alla dispersione scolastica"		8.000.000,00	5.792.000,00	6.000.000,00
Totale	48.973.860,00	246.311.630,43	153.239.998,54	228.000.000,00

Fonte Piano di Azione Coesione

L'aumento dei livelli di competenza degli studenti è stata, come noto, una delle priorità del PON, coerentemente con la Strategia di Europa 2020, soprattutto in risposta ad una delle carenze più evidenti da colmare nel nostro Paese, nel processo di coesione sociale ed economica.

Il PON si è posto, infatti, l'obiettivo di concorrere alla riduzione degli evidenti gap dimostrati dalla popolazione studentesca italiana, ed in particolare, di quella appartenente alle Regioni dell'Obiettivo Convergenza, sulle competenze in Italiano, matematica e scienze.

Le indagini internazionali periodiche OCSE PISA e OCSE PIAAC e gli indicatori da esse valorizzati in merito alle performance dei destinatari (studenti e adulti) che costituiscono l'ossatura del sistema di monitoraggio e controllo dei risultati, sui quali, daremo conto, nel dettaglio, più avanti (Grafici da 30 a 32)

Si riporta di seguito un estratto degli indicatori pertinenti per come sono individuati e tracciati dal RAE FSE 2014.

Tabella 14 - Riferimenti indicatori RAE di pertinenza

Indicatori	Note esplicative	Baseline	Target al 2013	Risultati		Delta di variazione	
				2013	2014	Distanza dal target 2013	Variazione dalla baseline
Studenti con scarse competenze in lettura**	Percentuale di studenti con al più il primo livello di competenze in lettura secondo la rilevazione OCSE-PISA	2003: 35%	20%		26,9%	+6,9%	-8,10%
Studenti con scarse competenze in matematica**	Percentuale di studenti con al più il primo livello di competenze in matematica secondo la rilevazione OCSE-PISA	2003: 47,5%	21%		35,2%	+14,2%	-12,30%
Studenti con scarse competenze in scienze**	Percentuale di studenti con al più il primo livello di competenze in scienze secondo la rilevazione OCSE-PISA	2006: 36,7%	25%		28,8%	+3,8%	-7,90%
Studenti con elevate competenze in lettura**	Percentuale di studenti con almeno il quarto livello di competenze in lettura secondo la rilevazione OCSE-PISA	2003: 11,5%	20%		18,3%	-1,7%	-6,80%
Studenti con elevate competenze in matematica**	Percentuale di studenti con almeno il quarto livello di competenze in matematica secondo la rilevazione OCSE-PISA	2003: 8,6%	20%		15,5%	-4,5%	-6,90%

Indicatori	Note esplicative	Baseline	Target al 2013	Risultati		Delta di variazione	
				2013	2014	Distanza dal target 2013	Variazione dalla baseline
Studenti con elevate competenze in scienze**	Percentuale di studenti con almeno il quarto livello di competenze in scienze secondo la rilevazione OCSE-PISA	2006: 9,3%	18%		13,1%	-4,9%	-3,80%
Tasso di scolarizzazione superiore	Percentuale della popolazione in età 20-24 anni che ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore <i>Fonte: banca dati sulle politiche di sviluppo ISTAT</i>	69,2%	75%	73,5%	n.d. [75,5% ndr – <i>Fonte: indicatore politiche di sviluppo 2015</i>]	-1,5% [+0,5%]	+4,30% [+6,3%]
Giovani che abbandonano prematuramente gli studi	Popolazione 18-24 anni con al più la licenza media e che non frequenta altri corsi scolastici o svolge attività formative superiori ai 2 anni (%) <i>Fonte: banca dati sulle politiche di sviluppo ISTAT</i>	26,3%	10% ⁵⁷	22,0%	n.d. [20% ndr - <i>Fonte: indicatore politiche di sviluppo 2015</i>]	+12% [+10%]	-4,30% [-6,30%]
Adulti che partecipano all'apprendimento permanente	Percentuale della popolazione 25-64 anni che frequenta un corso di studio o di formazione professionale. <i>Fonte: banca dati sulle politiche di sviluppo ISTAT.</i>	5,2%	Allineamento alla media nazionale [5,8% al 2013 – <i>Fonte: Indicatore Politiche di sviluppo Istat</i>]	4,9%	n.d. [5,8% al 2014 ndr – media nazionale 7,7% - <i>Fonte: Indicatori Politiche di sviluppo Istat</i>]	-0,9% [+0% rispetto alla media 2013, -1,9% alla media 2014]	-0,30% [+ 0,6% al 2014]

Fonte - Rapporto Annuale di Esecuzione 2014 presentato al Comitato di Sorveglianza nel maggio 2015.

Come si rileva dalla Tabella sopra riportata, pur nella generale variazione positiva degli indicatori selezionati (colonna “variazione dalla linea di partenza”), si rileva la difficoltà di raggiungimento del target previsto dal programmatore (colonna “distanza dal target 2013”), considerando i risultati al 2014, ultimi dati resi disponibili dal sistema di rilevazione Istat.

Nel 2012, come già nel 2003, l'indagine OCSE PISA, condotta da INVALSI per l'Italia, si è focalizzata sulle competenze in lettura, matematica e scienze. Per il nostro Paese, da tale rilevazione, si registra una performance inferiore alla media OCSE e a quella di molti altri Paesi Ue che partecipano all'indagine, seppur si confermano i segnali di miglioramento, già evidenziati tra il 2006 e il 2009. Ampi restano, però, i divari territoriali, con le regioni del Nord-ovest e del Nord-est e del Centro.

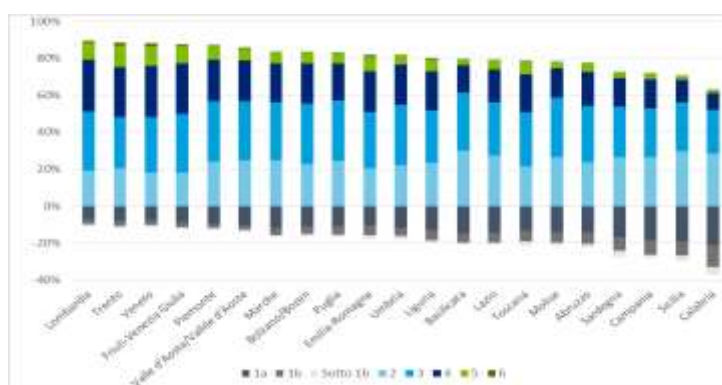
Nel RAE 2014 si rileva infatti, come nelle regioni del Mezzogiorno e, nello specifico, in quelle dell'Area Convergenza, gli indicatori relativi alla quota di studenti con scarse competenze in lettura, matematica e scienze, abbiano registrato miglioramenti sensibili e, quasi, costanti nel tempo (rilevazioni 2006, 2009 e

⁵⁷ In coerenza con gli Obiettivi di Servizio, si lascia immutato il target al 10%. Si puntualizza però come il target per il 2013 definito a livello nazionale in attuazione alla Strategia Europa 2020 sia pari al 17,9%.

2012). "La rilevazione del 2012 conferma sostanzialmente i progressi compiuti rispetto al 2006, anche se alcuni indicatori, rispetto alla rilevazione precedente, hanno subito un lieve arretramento: gli studenti con scarse competenze in lettura sono scesi dal 37% del 2006 al 26,9% del 2012, in matematica dal 45,7% al 35,2%, in scienze dal 36,7% al 28,8%, registrando un importante avvicinamento agli Obiettivi di Servizio."⁵⁸

Anche se i risultati segnano un progresso rispetto alle edizioni precedenti dell'indagine, in Italia ancora quasi uno studente su quattro non raggiunge in matematica un livello da ritenersi sufficiente. I due livelli apicali della scala della matematica includono poco meno del 10% degli studenti delle scuole italiane⁵⁹. In lettura circa uno studente su cinque ha competenze inferiori a quelle ritenute basilari. Solo il 6,7% si colloca nei due livelli più elevati⁶⁰. L'analisi dei risultati regionali mostra, come anticipato, un sistema scolastico con prestazioni fortemente differenziate a livello territoriale. Il divario nel rendimento si dimostra ampio per tutte le competenze, con un netto vantaggio del Centro-Nord. Per la competenze in lettura, in tutte le regioni settentrionali, oltre l'80 % degli studenti si colloca su livelli pari o superiori a quelli di baseline. Al contrario, in Sardegna, Campania e Sicilia oltre il 27% non raggiunge i livelli sufficienti e in Calabria addirittura questa percentuale raggiunge il 37%.

Grafico 30 - Studenti per livello di competenza in lettura per regione - Anno 2012 (a) (composizioni percentuali)



Fonte: ISTAT - Fonte: Elaborazione su dati OCSE/INVALSI – Pisa, 2014 - (a) Le regioni sono classificate in ordine decrescente di percentuale di studenti 15enni nei livelli di competenze pari o superiori a quelle base (da 2 a 6).

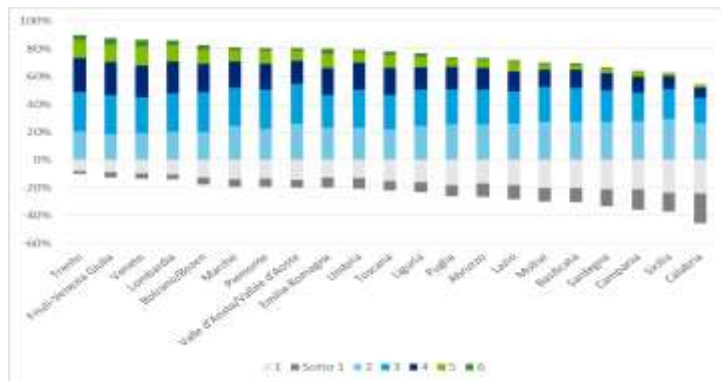
Anche in matematica la situazione è decisamente peggiore nel Mezzogiorno: i 15enni con competenze insufficienti sono il 45,8 % in Calabria e superano il 35% in Campania e Sicilia. Analoghi i risultati riscontrati per le scienze, nelle quali ha risultati insufficienti circa il 30% degli studenti in Campania e Sicilia e il 40% di quelli in Calabria.

⁵⁸ Cfr. RAE FSE 2014

⁵⁹ Mentre negli stessi livelli si colloca oltre il 15 per cento degli studenti in Finlandia, Polonia e Germania e il 19 per cento in Belgio e Paesi Bassi.

⁶⁰ Per dare un valore di riferimento in Finlandia, Belgio e Francia il contingente dei migliori supera il 12%.

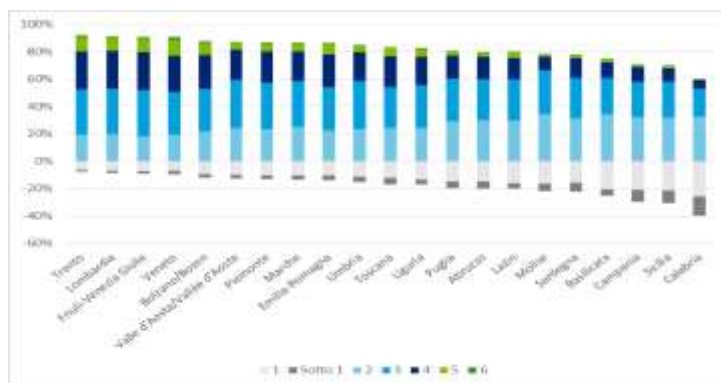
Grafico 31 - Studenti per livello di competenza in matematica per regione - Anno 2012 (a) (composizioni percentuali)



Fonte: ISTAT - Fonte: Elaborazione su dati Oecd/INVALSI – Pisa, 2014 - (a) Le regioni sono classificate in ordine decrescente di percentuale di studenti 15enni nei livelli di competenze pari o superiori a quelle base (da 2 a 6).

Risultano marcate anche le differenze per tipo di scuola frequentata. A livello dell'intero Paese (Noi Italia 2015) appena il 5,6% dei liceali ha competenze insufficienti nella lettura, rispetto a oltre il 20% degli studenti degli istituti tecnici e a quasi il 45% di quelli degli Istituti Professionali. In questi ultimi, inoltre, oltre la metà degli studenti ha competenze insufficienti anche in matematica. Anche per quel che riguarda le competenze in scienze la situazione non appare molto dissimile.

Grafico 32 - Studenti per livello di competenza in scienze per regione - Anno 2012 (a) (composizioni percentuali)



Fonte: ISTAT - Fonte: Elaborazione su dati Oecd/INVALSI – Pisa, 2014 - (a) Le regioni sono classificate in ordine decrescente di percentuale di studenti 15enni nei livelli di competenze pari o superiori a quelle base (da 2 a 6).

Pur apprezzando, quindi, i miglioramenti delle performance registrate dalle Regioni del Sud, mettendo a confronto i dati di partenza con quelli di "arrivo", possiamo osservare la distanza ancora piuttosto significativa rispetto ai benchmark definiti ad inizio Programmazione.

Oltre al rafforzamento delle competenze in madrelingua, matematica e scienze, l'Obiettivo Specifico si è posto l'obiettivo di rafforzare le **competenze chiave**, così come indicato dalla Raccomandazione europea⁶¹. La Raccomandazione del 2006, come noto, definisce la competenza chiave come *una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto*. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

⁶¹ Raccomandazione Del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

Esse, se da una parte assicurano maggior padronanza a studenti, giovani, lavoratori sulle nuove forme di apprendimento dall'altra rappresentano proprio **indicatori essenziali** del livello raggiunto dagli studenti in uscita dal curriculum⁶² e caratterizzano la qualità stessa dell'istruzione ricevuta.

Le competenze chiave possono essere acquisite sia dai giovani alla fine del loro ciclo di istruzione obbligatoria, che vengono così preparati alla vita lavorativa attraverso la costruzione di una solida base per l'apprendimento futuro, sia dagli adulti nell'ambito dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, attraverso un processo di crescita e adeguamento delle loro capacità, processo che appare essere sempre più necessario.

Dai risultati della ricerca condotta sulle scuole destinatarie dell'indagine valutativa emerge una convergenza di opinioni sull'efficacia complessiva del Programma ad attendere agli obiettivi di crescita delle competenze.

Tale opinione positiva si registra sia tra i Dirigenti, sia tra i docenti.

L'innalzamento delle competenze può essere, in molti casi, ricondotto all'introduzione di metodologie innovative nella didattica. Tuttavia si rileva da parte dei Dirigenti Scolastici un percentuale significativa di "scettici" che sostengono che si sarebbe potuto ottenere lo stesso risultato di crescita pur non ricorrendo a metodologie eccessivamente innovative⁶³ (cfr Allegato - Tab. [A-19](#) e [B-16](#), Tab. [B-16.1](#)).

Una criticità che emerge, comunque in maniera costante e ricorrente, riguarda lo "scollamento" tra i progetti finanziati dal PON che gli studenti seguono in orario extra scolastico e la didattica ordinaria: secondo molte testimonianze appare necessario sviluppare integrazione e sinergia che possano consentire significative ricadute proprio su quanto svolto in classe.

Il modello delle competenze proposto come base per l'apprendimento rimarrebbe, sulla base di tali testimonianze, poco concreto mancando proprio di una definizione puntuale di indicazioni in merito al processo di raggiungimento degli obiettivi didattici per competenze. La didattica ordinaria è, infatti, considerata dai partecipanti ai Focus ancora, sostanzialmente, centrata sulle conoscenze e sulle discipline curriculari. Le competenze trasversali, così come le competenze chiave, rischiano, in tal modo, di rimanere poco più di un semplice richiamo finché non si proporrà un cambiamento metodologico e strutturale anche per arrivare alla valutazione degli studenti basata, appunto, sulle competenze. Ciò che emerge dalle interviste e i focus è che, malgrado i notevoli passi in avanti svolti con le azioni di sistema (si veda paragrafo 3.1) il percorso da seguire nei processi di osservazione, valutazione e validazione delle competenze chiave sia ancora molto lungo. Molti lamentano la mancanza di una formazione *ad hoc* che consenta ai docenti, in maniera efficace e metodologicamente testata, di dare il *giusto* valore ai corsi extracurricolari che sembrano essere, invece, particolarmente apprezzati dagli studenti. In particolare quelli che, al termine, rilasciano certificazioni spendibili anche fuori dal contesto scolastico (lingua e informatica *in primis*).

In positivo va certamente segnalato come le opportunità formative consentite dai corsi finanziati dal PON abbiano:

- sperimentato e potenziato la didattica per laboratori;
- aumentato la presa di coscienza rispetto all'importanza delle competenze chiave da parte degli studenti;

⁶² Per approfondimenti cfr. Isfol (2014), "Le competenze chiave del cittadino. Il contributo di LLP-Leonardo da Vinci alle strategie per l'apprendimento".

⁶³ Sugli aspetti di innovatività metodologica e sul loro peso nella didattica si vedano i Capp. 4.4 e 4.7.

- consentito, in taluni casi, di migliorare la didattica tradizionale, laddove le attività extracurricolari sono state adeguatamente integrate con quelle curricolari.
- sostenuto lo sviluppo di competenze specifiche negli studenti, come si diceva, spendibili anche fuori dal contesto scolastico, grazie al puntuale rilascio di certificazioni e /o attestazioni *ad hoc*.

Per ciò che concerne eventuali suggerimenti per il futuro dall'analisi emerge una significativa convergenza intorno alle seguenti indicazioni generali:

- **occorrerebbe investire sullo sviluppo di un sistema di validazione e certificazione adeguato, anche basato sui cosiddetti *Learning Outcomes***; ciò permetterebbe di ottenere risultati migliori sia per gli studenti, sia per gli stessi docenti. Ciò premesso, la valutazione per competenze sembra essere un processo ancora debole anche per via della mancanza di modelli di riferimento adeguatamente strutturati;
- **andrebbe meglio accompagnata e strutturata la fase progettuale** della didattica; spesso la necessità di rispondere nei tempi e nelle modalità imposte dalla Programmazione ha sacrificato la corretta definizione degli obiettivi formativi, delle metodologie più idonee e degli strumenti più coerenti con il raggiungimento di tali obiettivi. Questa fretta è stata abbondantemente "pagata" riducendo sia gli impatti, sia la sostenibilità nel tempo dei cambiamenti realizzati;
- **bisognerebbe investire maggiormente sul processo di reclutamento degli esperti esterni**. Questo aspetto costituisce un elemento comune di critica da parte di tutti gli attori locali raggiunti. **L'istituzione di un Albo** con il quale garantire più controllo e terzietà di valutazione sembra essere la proposta più condivisa;
- **andrebbe affrontata in maniera più risoluta l'emergenza della lingua italiana**. Promuovere competenze di comprensione per sostenere un più agevole apprendimento di tutte le altre discipline.

In sintesi, il giudizio espresso dai partecipanti all'indagine sugli interventi del PON in merito al rafforzamento delle competenze in italiano, matematica e scienze degli studenti risulta essere piuttosto positivo, sebbene si continuano a ancora registrare enormi gap distribuiti in maniera frammentata e disomogenea - nelle scuole e nei territori – all'interno della popolazione studentesca. La consapevolezza del ritardo sulle competenze di base si accompagna alla piena consapevolezza della capacità che il Programma ha avuto di colmare in misura significativa alcuni dei più gravi squilibri tra Nord e Sud.

Ciò non solo da punto di vista della infrastrutturazione, dove il FESR è riuscito a colmare il gap di dotazioni in uso presso le scuole, ma anche nelle competenze di base degli studenti.

Il nodo critico rimane, comunque, in capo ai docenti la cui scarsa padronanza nell'uso delle nuove tecnologie rischia di mettere in serie discussione la stessa sostenibilità degli effetti generati dalla loro opportuna introduzione. Ma di questo si parlerà ancora nel prossimo paragrafo.

3.2.4. D - Diffusione, accesso e uso della società dell'informazione

Attraverso l'Obiettivo Specifico D (di seguito anche OS D o Obiettivo) "Accrescere la diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione nella scuola", il Programma ha risposto alla **Priorità 1.1.1. del QSN 2007-2013** "Migliorare la qualità dell'offerta di istruzione-formazione, i risultati dell'apprendimento e agevolare la riconoscibilità delle competenze acquisite". Gli interventi si sono sviluppati, prevalentemente, promuovendo **l'apertura delle scuole verso lo sviluppo della società dell'informazione con un'Azione rivolta ad innovare i processi di apprendimento** agendo, prima di tutto, sull'innalzamento delle competenze del personale scolastico, in particolare Dirigenti e docenti.

Figura 7 - O.S. D: Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico D

CODICE AZIONE	TITOLO AZIONE
D1	Interventi formativi rivolti ai docenti e al personale della scuola, sulle nuove tecnologie della comunicazione
D4	Iniziative per lo sviluppo della società dell'informazione attraverso i centri polifunzionali di servizio
D5	Progetti nazionali con FAD

A tal fine l'AdG ha avviato le azioni riepilogate dalla Figura 7, nel cui quadro sono stati realizzati *i*) interventi formativi rivolti ai docenti e al personale della scuola,

sulle nuove tecnologie della comunicazione, *ii*) iniziative per lo sviluppo della società dell'informazione attraverso i Centri Polifunzionali di servizio, *iii*) progetti nazionali con FAD. Nell'ottica di voler restituire un quadro sulle realizzazioni dell'O.S. D che sia esaustivo è necessario sottolineare che le elaborazioni della presente sezione non terranno conto dei relativi dati di monitoraggio fisico e finanziario dell'azione D5 che, per motivi legati alle modalità di esecuzione del Programma, sono stati attribuiti all'Obiettivo Specifico E.

Sotto il profilo finanziario è possibile rilevare che, rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse I "Capitale Umano" pari a € 1.396.752.312,00, **l'OS D ha registrato una capacità d'impegno del 3,66% ed una capacità realizzativa del 3,31%.**

Tabella 15 – O.S.D: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario

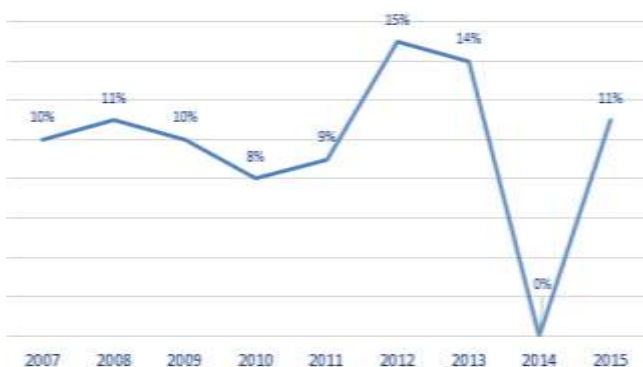
O.S.D, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b) / dotazione ASSE I	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse I
D.1	€ 45.616.952,09	€ 41.401.844,61	€ 38.786.149,91	3,27%	2,96%
D.4	€ 5.483.532,00	€ 4.844.432,55	€ 4.708.244,42	0,39%	0,35%
Tot. Ob. D	€ 51.100.484,09	€ 46.246.277,16	€ 43.494.394,33	3,66%	3,31%

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

Grafico 33 - O.S.D: N° di progetti finanziati per singola azione



Grafico 34 - OSD: Timeline delle progettualità finanziate



In termini quantitativi, risultano finanziati **5.554 progetti** con una concentrazione del 96% sul totale delle progettualità realizzate a valere sull'obiettivo D, ovvero n. 5.346 interventi.

Inoltre, sotto il profilo dello sviluppo temporale, l'ammissione a finanziamento dei progetti sull'OS D rispetto ai restanti interventi sostenuti dal PON nella stessa annualità di riferimento, registra un andamento abbastanza regolare negli anni dal 2007 al 2009; nel 2010 si assiste ad un primo decremento di 2 punti percentuali, ridotto già nel 2009 di un punto e ampiamente superato nel 2012 e 2013 (rispettivamente, 1.545 e 6.965 progetti). Infine, se nel 2014 non sono stati avviati progetti, nel 2015 si registra un'ultima *tranche* di ben 609 iniziative finanziate.

Grafico 35 - O.S.D: Territorialità degli interventi attivati



Con riferimento alla **territorialità degli interventi attivati a valere sull'OS D**, la Campania, con 2.017 progetti (36% del totale interventi realizzati a valere sull'OS B), è la Regione che dimostra il più elevato livello di progettualità. Seguono la Puglia, la Sicilia e la Calabria rispettivamente con 1.445 (26%), 1.396 (25%) e 696 (13%) interventi realizzati.

A completamento del quadro si riporta, di seguito, la ripartizione degli interventi realizzati per tipologia di Istituto beneficiario da cui si evince la mancata partecipazione dei Centri Territoriali Permanenti (e la scarsa adesione dei Convitti) in tutte le Regioni.

Tabella 16 -- O.S.D: Ripartizione del n° di progetti per singola Regione Convergenza e tipologia d'istituto

CALABRIA		CAMPANIA		PUGLIA		SICILIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	0	Centro Territoriale	0	Centro Territoriale	0	Centro Territoriale	0
Ist. Professionali	20	Ist. Professionali	40	Ist. Professionali	29	Ist. Professionali	26
Ist. Magistrale	14	Ist. Magistrale	28	Ist. Magistrale	24	Ist. Magistrale	24
Ist. Tecnici	32	Ist. Tecnici	67	Ist. Tecnici	55	Ist. Tecnici	45
Licei	45	Licei	150	Licei	85	Licei	76
Primaria	10	Primaria	219	Primaria	191	Primaria	166
Secondaria I grado	12	Secondaria I grado	119	Secondaria I grado	105	Secondaria I grado	60
Istituto comprensivo	476	Istituto comprensivo	1078	Istituto comprensivo	658	Istituto comprensivo	787
Istituti superiore	87	Istituti superiore	315	Istituti superiore	297	Istituti superiore	209
Convitti	0	Convitti	1	Convitti	1	Convitti	3
Totale progetti OS B	696	Totale progetti OS B	2017	Totale progetti OS B	1445	Totale progetti OS B	1396

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

Scomponendo i dati per singola Azione, e raffrontando il numero di progetti realizzati con il numero dei corsi erogati, emerge che sull'Azione D1 ogni intervento è stato implementato in media con 1,2 moduli formativi, rapporto che sull'Azione D4 si attesta a 3,2.

Infine, in termini di **distribuzione del personale scolastico ai corsi** si rileva che sul totale dei destinatari coinvolti pari a 159.295 unità, è stato coinvolto rispettivamente il 12% in Calabria, il 37% in Campania, il 25% in Sicilia e il restante 26% della Puglia con una più spiccata partecipazione, come era lecito attendersi, delle donne pari all'84% contro il restante 16% degli uomini.

Allo stesso modo, se si effettua l'analisi dei dati per **categorie di destinatari** risulta che la gran parte dei essi (86%) sono docenti, segue con l'8% il personale ATA e con l'1% i Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA).

Interessante, infine segnalare, come dai dati di monitoraggio risultino anche interventi a favore degli studenti a valere sull'azione D1 in Sicilia, con un modulo formativo che ha visto la partecipazione di 29 iscritti, di cui 26 femmine e 3 maschi.

Per capitalizzare i risultati della esperienza formativa in questa Area, ma anche per analizzarne nel dettaglio le ricadute, è stata progettata e realizzata un'indagine di approfondimento che ha inteso rispondere alle esigenze conoscitive dell'Autorità di Gestione del PON in merito al *grado di digitalizzazione* dei destinatari che hanno usufruito delle azioni promosse con la Programmazione Unitaria 2007/2013 e ai loro fabbisogni formativi. Tale indagine si è rivolta a tutte le

Grafico 36 - O.S.D. – N° di progetti e relativi moduli formativi erogati

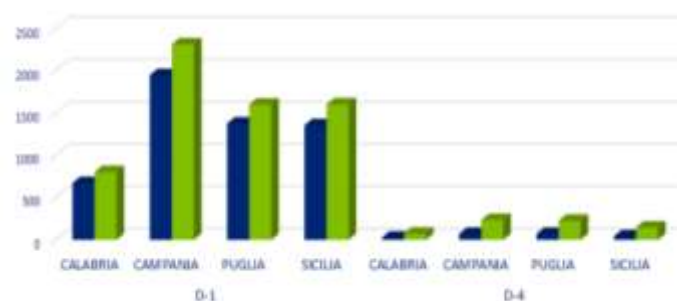
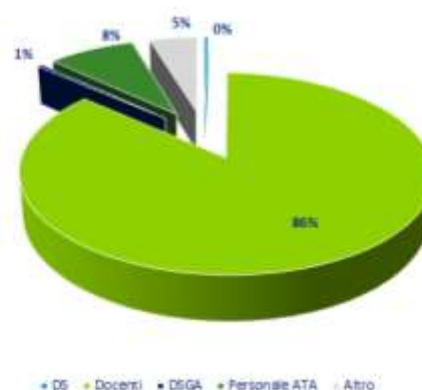


Grafico 37 - O.S.D: Articolazione per genere degli iscritti



Grafico 38 - O.S.D.: Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario



tipologie di destinatari del Programma (studenti, personale scolastico, adulti delle Regioni Obiettivo Convergenza), relativamente al campo delle competenze digitali e al loro uso nella pratica didattica e nel lavoro: questo studio⁶⁴ appare particolarmente importante perché mostra come, nonostante si registrino atteggiamenti positivi da parte dei docenti e degli studenti, l'uso delle TIC nei processi di apprendimento resti ancora relativamente poco diffuso. Accanto a difficoltà infrastrutturali e formative (presenza nelle scuole di molti docenti non formati nell'uso delle TIC), viene, altresì, indagato l'uso di *retroscena*, cioè l'impiego che i docenti dichiarano di fare delle tecnologie: il maggiore utilizzo per la didattica non avviene durante le ore in classe, ma viene realizzato a casa allo scopo di documentarsi, studiare o reperire informazioni di carattere organizzativo sulla vita della scuola di appartenenza.

Dall'indagine emerge, da parte degli insegnanti intervistati, l'attribuzione di un valore positivo alle potenzialità inclusive delle TIC, probabilmente in grado di aumentare la motivazione ed il coinvolgimento degli studenti e di favorire l'inclusione degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e, più in generale, con bisogni educativi speciali (BES). Sembra, invece, rimanere in secondo piano la fiducia sul fatto che l'uso delle TIC sia funzionale al miglioramento dell'apprendimento degli studenti e alla qualità della didattica. L'obiettivo di questa indagine è stato quello di restituire una rappresentazione delle competenze digitali e delle abitudini dei corsisti, Dirigenti Scolastici e docenti-esperti coinvolti nel PON/POR, integrata con una mappatura, in termini infrastrutturali, del livello di digitalizzazione della scuola.

Questa mappatura, che ha avuto anche l'intento di tracciare un quadro ampio di riflessioni a supporto all'implementazione delle linee di intervento da realizzare nel ciclo di programmazione 2014-2020, ha consentito anche la costruzione un indicatore sintetico del livello di "adozione tecnologica" della scuola (*e-maturity*).

La disponibilità di strutture unite all'utilizzazione effettiva di tali dotazioni per la didattica e le dinamiche di crescita delle competenze informatiche del personale della scuola e degli studenti, saranno oggetto di riflessioni più approfondite nello Rapporto tematico già precedente richiamato.

Vanno, comunque, restituite qui le informazioni raccolte attraverso l'analisi di campo, condotta dal Valutatore, che vede il giudizio di docenti e Dirigenti convogliare verso una sostanziale area di convergenza così sintetizzabile:

- la **dotazione strumentale delle scuole è indubbiamente migliorata** ma non altrettanto e con lo stesso livello di crescita può definirsi aumentato il livello di utilizzo delle tecnologie. Non è un caso che su questo aspetto l'88,7% dei Dirigenti e il 71,6% dei docenti rispondenti ritenga che le nuove tecnologie costituiscano un valido supporto alle metodologie tradizionali mentre solo l'11% veda la nuova strumentazione come strumento per approfondimenti o per un altro modo di pensare la didattica stessa (cfr. Tabelle 17 e 18);

⁶⁴ Effetti sulla didattica dell'investimento della politica regionale in attrezzature digitali nelle scuole del Mezzogiorno La ricerca, a cura di Simone Giusti, Marco Gui, Marina Micheli e Andrea Parma, è sostenuta dal Progetto: "Supporto alle attività di valutazione del Quadro Strategico Nazionale 2007/2013", PON "Governance e Assistenza Tecnica 2007-2013" - Obiettivo Operativo I.2 – UVAL Dipartimento per lo Sviluppo e la Coesione Economica.

Tabella 17- Quale è il contributo più rilevante che l'incremento dell'uso delle nuove tecnologie ha dato alla pratica didattica?

Quale è il contributo più rilevante che l'incremento dell'uso delle nuove tecnologie ha dato alla pratica didattica?							
	Favorire l'emersione di eccellenze e criticità	Migliorare l'appeal delle scuole	Migliorare le competenze informatiche dei docenti	Migliorare le competenze informatiche dei giovani	Nessuna delle precedenti	Supportare efficacemente le metodologie "tradizionali"	Total
Docente referente autovalutazione o delegato	81	37	54	113	12	750	1.047
Docente referente laboratori informatica o delegato	84	42	54	151	9	644	984
Total	165	79	108	264	21	1.394	2.031

Tabella 18 - Le dotazioni tecnologiche ed i lab. multimediali vengono utilizzati nei processi di insegnamento-apprendimento?

Le dotazioni tecnologiche ed i lab. multimediali vengono utilizzati nei processi di insegnamento-apprendimento?				
	No	Si, come supporto didattico	Si, per approfondimenti	Total
Dirigente Scolastico	3	957	119	1.079
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	6	915	92	1.013
Total	9	1.872	211	2.092

- esiste un **problema di sotto-utilizzazione della dotazione** e di difficile, se non impossibile, manutenzione della stessa che mette in pericolo la sostenibilità stessa degli interventi e degli investimenti (talvolta anche molto consistenti);
- **serve promuovere un approccio innovativo delle tecnologie** nella didattica, facendo ricorso a figure specializzate in grado di avvicinare i linguaggi dei giovani e degli adulti (docenti);
- occorre verificare **l'effettiva adozione di modalità innovative** in ambito didattico, metodologie e strumenti di valutazione per apprezzare i risultati del processo in corso.

Sia dai focus sia dai questionari raccolti emerge una percezione positiva sull'utilità dei percorsi intrapresi (informatizzazione, de-materializzazione, formazione di base e avanzata, innovazione metodologica) ma appare difficile evidenziarne la portata reale e le implicazioni organizzative in senso chiaramente innovativo. I temi critici risiedono in una concomitante percezione di un limite di formazione (basse competenze del personale) e un limite di infrastrutturazione (soprattutto in termini di manutenzione) che incide negativamente sulla programmazione effettiva delle attività. Come si fa, infatti, a programmare lezioni, percorsi, progetti innovativi se non si ha contezza dell'effettivo funzionamento delle dotazioni informatiche? Si tratta di una domanda particolarmente importante a cui occorrerà trovare risposta nella Programmazione 2014-2020, su cui, come ricordato in precedenza, pesa il carico di "digital gap" del corpo docente.

Occorre chiedersi, allora, se si tratti di un vero problema di manutenzione o se, invece, non si tratti più semplicemente di scarsa familiarità o padronanza. Su questi aspetti si tenterà di trovare alcune prime risposte oltre che nel Rapporto Tematico, anche nel Cap. 4.5.

Un ultimo aspetto che attiene all'attuazione di questo Obiettivo Specifico riguarda il ricorso alle ICT per il perseguimento di uno degli Obiettivi strategici del Programma, vale a dire l'innalzamento delle competenze di italiano, matematica e scienze degli studenti del Sud. Su questo aspetto il corpo docente e i Dirigenti sembrano abbracciare l'idea di un uso strumentale delle nuove tecnologie per assicurare un innalzamento dei livelli di inclusività della scuola, ma non di potenziarne l'efficacia in termini di crescita delle competenze di base.

3.2.5. E - Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio

L'Obiettivo Specifico E (di seguito anche OS E o Obiettivo) "Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio", ricomprende una serie di linee di attività attraverso le quali il Programma risponde alla Priorità 1.1.2 del QSN 2007-2013 "Migliorare il governo dell'attuazione, l'integrazione tra i sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro e il rapporto con il territorio".

Per sostanziare e perseguire questa finalità sono state programmate Azioni riguardanti i) il rafforzamento dei Centri Polifunzionali di servizio per il

sostegno allo sviluppo dell'autonomia scolastica (che prevede, tra l'altro, l'interazione con il contesto locale), ii) l'apertura della scuola al territorio con interventi di rete tra le scuole e altri soggetti (agenzie formative, centri di ricerca, università, associazioni ecc.), iii) il sostegno alla creazione di reti su aree tematiche trasversali di forte impatto sociale (l'educazione ambientale, interculturale, la legalità, la cittadinanza, ecc.); iv) il supporto alle reti per lo sviluppo e la valorizzazione dell'istruzione tecnica e professionale, v) la realizzazione di tirocini, stage e gemellaggi tra scuole.

l'AdG ha avviato, pertanto, l'azione E-2 "Interventi per la creazione di reti su diverse aree tematiche e trasversali (educazione ambientale, interculturale, competenze di base, ecc.)", nel cui quadro sono state promosse reti dedicate a tematiche specifiche, coordinate da poli in grado di svolgere una funzione di catalizzazione per differenti Azioni di formazione, informazione e sensibilizzazione.

Nell'ottica di voler restituire un quadro sulle realizzazioni dell'O.S. E esaustivo è necessario sottolineare che le elaborazioni della presente sezione includono i dati di monitoraggio fisico e finanziario dell'azione B10 e D5 che, per motivi legati alle modalità attuative, sono stati attribuiti dall'Amministrazione all'Obiettivo Specifico E; di conseguenza, la Figura 9 riepiloga i filoni progettuali a cui sottendono l'insieme dei dati in analisi.

Sotto un profilo squisitamente finanziario, dalla Tabella n.19 si rileva che, rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse I "Capitale Umano", pari a € 1.396.752.312,00, l'OS E ha registrato una capacità d'impegno dello 0,83% ed una capacità realizzativa dello 0,54%. In termini quantitativi, risultano finanziati 1.625 progetti, ovvero il 3% del totale delle progettualità finanziate dal Programma al 1.07.2015 in favore delle scuole beneficiarie, con una ripartizione su scala regionale che pone la Campania a quota 490 interventi realizzati

Figura 8 - O.S.E.: azioni avviate dal PON sull'Obiettivo specifico E



Figura 9 - O.S.E.: Progettualità avviate dal PON sull'Ob. Specifico E



(30% sul totale dell'OS E). Seguono la Sicilia, la Puglia e la Calabria con rispettivamente 477, 425 e 233 progetti come evidenziato dalla Tabella 20.

Tabella 19 – O.S.E.: Azioni avviate al 01.07.2015 – Avanzamento finanziario

O.S.E, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b)/ dotazione ASSE I	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse I
E-2	€ 11.539.346,98	€ 7.507.177,33	€ 6.467.195,32	0,83%	0,54%
Tot. Ob. E	€ 11.539.346,98	€ 7.507.177,33	€ 6.467.195,32	0,83%	0,54%

Fonte: MIUR, dati di monitoraggio al 1.07.2015

Grafico 39 - O.S.E. – Territorialità degli interventi avviati



Inoltre, vale la pena sottolineare come, in controtendenza rispetto alle altre regioni, la Campania rileva un + 1,77% di pagamenti sul livello degli impegni assunti.

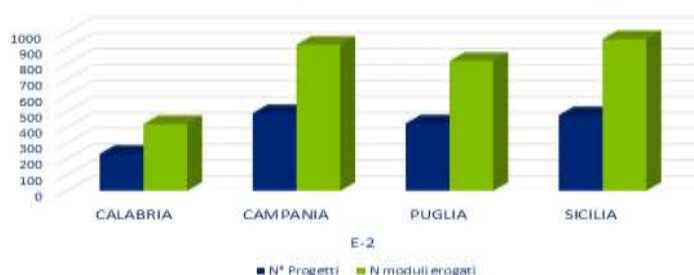
A completezza del quadro, di seguito si riporta la ripartizione degli interventi realizzati per tipologia di Istituto beneficiario, da cui si evince la non partecipazione dei Centri Territoriali Permanente e la mancata adesione dei convitti in tutte le Regioni considerate.

Tabella 20 – O.S.E.: Ripartizione del N° di progetti per singola Regione Convergenza e Tipologia d'istituto

CALABRIA		CAMPANIA		PUGLIA		SICILIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	0	Centro Territoriale	0	Centro Territoriale	0	Centro Territoriale	0
Ist. Professionali	17	Ist. Professionali	18	Ist. Professionali	16	Ist. Professionali	28
Ist. Magistrale	12	Ist. Magistrale	40	Ist. Magistrale	33	Ist. Magistrale	16
Ist. Tecnici	37	Ist. Tecnici	65	Ist. Tecnici	43	Ist. Tecnici	87
Licei	45	Licei	118	Licei	67	Licei	88
Primaria	0	Primaria	2	Primaria	8	Primaria	1
Secondaria I grado	1	Secondaria I grado	8	Secondaria I grado	16	Secondaria I grado	15
Istituto comprensivo	26	Istituto comprensivo	81	Istituto comprensivo	45	Istituto comprensivo	70
Istituti superiore	95	Istituti superiore	158	Istituti superiore	197	Istituti superiore	172
Convitti	0	Convitti	0	Convitti	0	Convitti	0
Totale progetti OS B	233	Totale progetti OS B	490	Totale progetti OS B	425	Totale progetti OS B	477

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

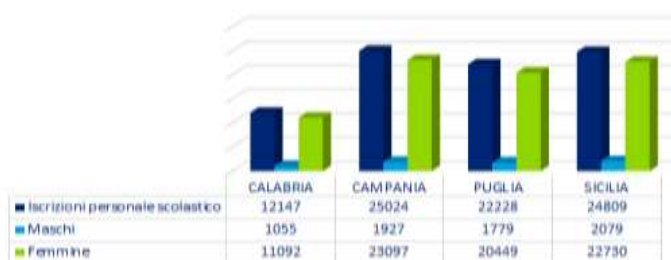
Grafico 40 - O.S.E.: N° di progetti e relativi moduli formativi



Effettuando il *breakdown* dei dati per singola Azione e raffrontando il numero di progetti realizzati con il numero dei corsi erogati emerge che sull'Azione E2 ogni intervento è stato implementato in media con 2 moduli formativi.

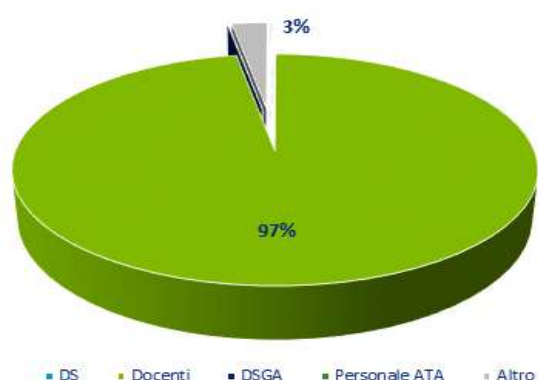
Infine, in termini di **distribuzione del personale scolastico ai corsi** si rileva che sul totale dei destinatari coinvolti pari a 84.208 unità, è stato coinvolto rispettivamente il 14% in Calabria, il 30% in Campania, il 29% in Sicilia e il restante 26% della Puglia, con una spiccata partecipazione, come era lecito attendersi, delle donne, in questo caso, pari all'92% contro il restante 8% degli uomini.

Grafico 41 - O.S.E.: Articolazione per genere degli studenti iscritti



Allo stesso modo, se si effettua l'analisi dei dati per **categorie di destinatari** risulta che la quasi totalità di essi sono docenti con il 97%, segue con il restante 3% il personale ATA.

Grafico 42 - O.S.E.: Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario



L'analisi di campo realizzata su questa tematica ha **dato risultati molto differenziati** in ragione delle metodologie di rilevazione delle informazioni adottate. Dall'analisi effettuata attraverso la somministrazione dei questionari emerge **un giudizio sostanzialmente positivo in merito all'apertura delle scuole al territorio.**

Tale apertura ha, secondo i docenti raggiunti dall'indagine, **consentito un apprendimento organizzativo** favorito dal contatto con istituzioni e organizzazioni di differente missione e offerto maggiori opportunità agli studenti per una migliore conoscenza del territorio, nonché portato più risorse economiche e progettuali alla propria scuola.

Il miglioramento e l'ampliamento dell'offerta formativa anche di tipo curriculare ha generato **un effetto positivo anche sul rapporto tra scuola e genitori.**

Esiste, peraltro, una sostanziale convergenza nel ritenere che **gli interventi attuati** per l'apertura al territorio e la costruzione di reti **siano ancora insufficienti e che occorra ancora aspettare del tempo prima di poter apprezzare pienamente l'effetto di quanto realizzato in questi anni.**

Non va, tuttavia, posto in secondo ordine il giudizio di una parte consistente di rispondenti, per i quali gli interventi realizzati sono da considerarsi già pienamente in linea con i bisogni e le capacità potenziali e che, forse, non rimanga ancora molto da fare in questo ambito.

Tale sensazione appare, peraltro, confermata dagli interlocutori intervistati *de visu* e durante i focus group. In considerazione, però, della valenza strategica del lavoro di rete questi giudizi sembrano mostrare una certa sottovalutazione del problema.

La mancanza di risorse sufficienti alla costruzione e al consolidamento di reti territoriali, unitamente alla differenze organizzative tra i diversi sistemi che operano sul territorio rappresentano per i docenti raggiunti dal questionario le **principali difficoltà** che gli istituti incontrano nel portare avanti questo tipo di azioni.

Un'ulteriore evidenza emersa dall'analisi riguarda la **differenza** piuttosto netta tra i **risultati raggiunti da reti di scuole e reti realizzate con collaborazione con altri attori territoriali.**

Le prime vantano **discreti successi** dal punto di vista degli obiettivi raggiunti, considerati non raggiungibili se perseguiti come scuole singole. Offerte formative più ampie e progettualità condivise che non si sarebbero potute efficacemente stabilire, altrimenti, portano i rispondenti ad esprimere un giudizio complessivamente positivo su questa tipologia di reti.

Al contrario si evidenziano numerose **difficoltà in relazione alla, cosiddetta, apertura al territorio**. La comunicazione con gli enti locali è ritenuta inadeguata e manchevole: in particolare, il rapporto con Regione e Provincia sembra essere ancora difficile. Risultano più presenti, anche se limitatamente ad alcuni territori regionali, i Comuni, ma è diffusa, tuttavia, la percezione di una comunicazione ancora troppo discontinua e, comunque, non adeguata alle necessità poste dalle relazioni di rete avviate.

Particolarmente difficile appare il rapporto con le imprese, anche se su questo aspetto sono emerse chiaramente alcune differenze territoriali. **Il tessuto imprenditoriale delle quattro Regioni è troppo debole e non in grado di supportare processi stabili che prevedano inserimenti e/o percorsi strutturati di alternanza scuola/lavoro di figure professionali qualificate**. Fatta eccezione per le scuole alberghiere, gli altri istituti tecnici e professionali faticano a trovare partner validi: non manca la volontà di aprirsi quanto la possibilità di costruire *reti di valore* fondate su un dialogo ricco tra scuola e impresa.

Un maggiore **successo per le reti si osserva per quelle realizzate con il Terzo Settore**, laddove si riesce a coinvolgere studenti e famiglie in progetti di inclusione con esiti giudicati molto positivi. Da questo punto di vista si lamenta, però, il fatto che siano sempre le scuole a dover coinvolgere gli altri attori locali perché **manca ancora un appeal delle scuole agli occhi del territorio** e la capacità di stimolare interesse autentico e non strumentale.

Per quello che riguarda più precisamente il giudizio espresso dai docenti, il principale **fattore di spinta** alla creazione di reti territoriali verrebbe individuato nei **vantaggi economici che ne derivano**. Troppo spesso le reti vengono costituite per intercettare i finanziamenti e rimangono formali e poco concrete: per evitare situazioni di questo tipo si suggerisce di **puntare su progettualità multiple** dove il supporto e la condivisione di responsabilità, risorse e obiettivi possa diventare una necessità reciproca. Attivare più progetti analoghi in rete andrebbe a stimolare la realizzazione di organizzazioni efficienti e una divisione dei compiti più chiara.

Il tema delle reti viene particolarmente sentito da docenti e Dirigenti soprattutto in relazione **all'impegno che si richiederà in futuro di attivare scambi e collaborazioni con il mondo delle imprese** per l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro. Su questo fronte il lavoro fatto viene giudicato come "appena avviato" e si sente, ancora pressante, la necessità di essere supportati adeguatamente.

Per il futuro è condiviso il suggerimento di svincolare le reti da interessi economici che hanno eccessivamente "viziato" l'attuazione e puntare su alcune tipologie di reti (ad esempio la rete finalizzata alla formazione dei docenti, la rete con le imprese).

L'urgenza/utilità/obbligo di costituire reti, sono stati ulteriormente rafforzata a partire dal 2012, quando si è dato avvio ad una nuova Azione di durata biennale F3 Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi (Piano d'Azione Coesione), dedicata alla messa in atto di attività complesse e di lungo periodo, trasferibili e ripetibili, con l'intento di capitalizzare le esperienze che quotidianamente si realizzano nelle scuole. Con questa Azione, dopo quanto si è sperimentato nei progetti F1 e F2, si è voluto maggiormente incidere sul contrasto ai fenomeni di fallimento formativo precoce in aree di esclusione sociale (aree a rischio). Tale estensione e rafforzamento del ruolo delle reti ha ulteriormente rinvigorito le spinte centrifughe delle scuole che, tuttavia, rimangono ancora scettiche sull'utilità reale dell'investimento. **Grazie**

al PON la scuola ha iniziato, comunque, ad aprirsi al territorio e a confrontarsi con le altre scuole e con i diversi attori locali. Lo stato ancora iniziale di questo processo porta con sé diversi problemi di organizzazione, gestione e comunicazione. Mancano una chiara definizione dei ruoli e dei compiti che ritardano e complicano processi non immediatamente leggibili ed efficienti.

3.2.6. F - Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale

Su questo Obiettivo Specifico sono diverse le valutazioni già condotte o in corso di realizzazione (Valutazione Indipendente dell'Azione F3). Il presente paragrafo non utilizzerà le conoscenze già acquisite dall'Adg in materia, ma osserverà i livelli realizzativi e i risultati ottenuti sia dal punto di vista finanziario e fisico, sia dal punto di vista dei partecipanti. Risulta opportuno precisare che le misure volte al contrasto della dispersione scolastica dell'Azione F.3 sono state realizzate dall'AdG in qualità di Organismo Intermedio per l'utilizzo delle risorse PAC e dei POR Calabria, Campania, Puglia, Sicilia. Pertanto, i relativi dati di monitoraggio non saranno oggetto di analisi nella presente sezione. Una parte di essi, comunque necessaria alla analisi, è presente nel Cap. 4.7

Attraverso l'Obiettivo Specifico F (di seguito anche OS F o Obiettivo) "Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e inclusione sociale", **il Programma ha inteso rispondere alle priorità 1.2.1 del QSN 2007-2013 "Accrescere il tasso di partecipazione all'istruzione e formazione iniziale"** contribuendo a *i)* promuovere l'accesso di tutti all'istruzione, con particolare riguardo alle fasce deboli e ai *drop-out*, agli allievi immigrati, ai soggetti diversamente abili; *ii)* favorire il successo scolastico attraverso strategie didattiche finalizzate a migliorare le competenze di base e a valorizzare le potenzialità dei singoli (le competenze informali e non formali) con modalità attraenti, *iii)* sviluppare azioni di orientamento che, partendo dalla dimensione del sé e della storia personale, consentono la fruibilità delle diverse opportunità formative presenti sul territorio; *iv)* coinvolgere e sensibilizzare i genitori e le famiglie per condividere le scelte educative e formative dei ragazzi e delle ragazze; *v)* promuovere la convivenza civile, la cultura della legalità e l'educazione ambientale.

In considerazione di dette finalità, l'AdG ha avviato le Azioni riepilogate dalla Figura 10, nel cui quadro sono stati realizzati interventi per incoraggiare il successo scolastico per le scuole del primo ciclo nonché interventi rivolti ai genitori degli studenti sull'utilizzo dei servizi digitali.

Figura 10 - O.S.F.: Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico F

CODICE AZIONE	TITOLO AZIONE
F1	Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del primo ciclo
F2	Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del secondo ciclo

L'Obiettivo Specifico F concorre direttamente al raggiungimento del terzo obiettivo strategico della strategia ET2020 "Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva".

Le Azioni F.1. "Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del primo ciclo" e F.2 Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del secondo ciclo", finanziate fin dall'inizio della Programmazione 2007-2013, come esplicitato nella circolare 8124 del 15/07/2008, hanno risposto alla finalità di ridurre la dispersione scolastica e "mirare ad ottenere i risultati di riduzione della percentuale dei giovani che riportano insuccessi scolastici di varia natura".

Tali Azioni hanno concorso anche allo sviluppo delle competenze chiave del cittadino, ma si sono distinte da quelle dell'Obiettivo Specifico C per l'approccio, le metodologie, gli stili di lavoro e le professionalità coinvolte. Non mancano esperienze dove si siano svolte Azioni concomitanti tra F1 e C1.

I progetti contro la dispersione e per l'inclusione sociale nell'ambito dell'Obiettivo F rispondono, comunque, ad un progetto condiviso da tutto l'istituto scolastico e attuato con la partecipazione di tutte le sue componenti, per far fronte alle maggiori criticità di certi territori o di particolari allievi che occorre recuperare alla motivazione all'apprendimento, per i quali più forte è la richiesta di comprensibilità del messaggio

educativo, di contestualizzazione e concretezza nella costruzione delle competenze. Essi mirano, inoltre, a coinvolgere le famiglie e il territorio nell'azione educativa per potenziarne efficacia e sostenibilità"⁶⁵.

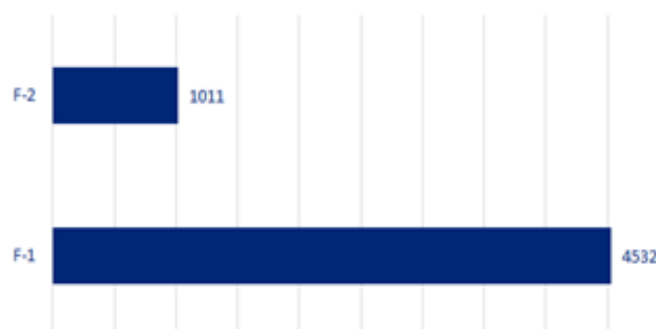
Rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse I "Capitale Umano", pari a € 1.396.752.312,00, l'OS F ha registrato una capacità d'impegno del 19,43% e una capacità realizzativa del 18,05%.

Tabella 21 – O.S.F.: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario

O.S.F, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b)/ dotazione ASSE I	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse I
F-1	€ 238.598.017,14	€ 221.660.359,15	€ 214.684.908,14	17,08%	15,87%
F-2	€ 32.767.910,97	€ 30.442.326,85	€ 29.594.515,03	2,35%	2,18%
Totale OS F	€ 271.365.928,11	€ 252.102.686,00	€ 244.279.423,17	19,43%	18,05%

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

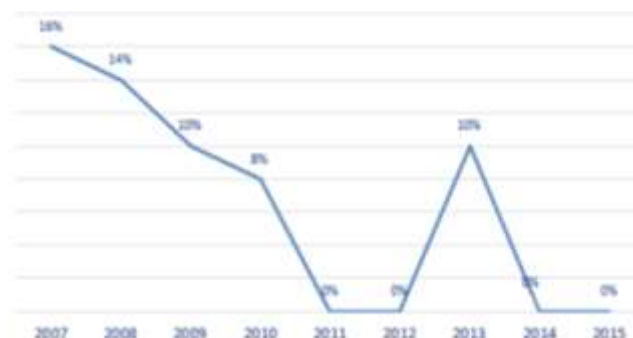
Grafico 43 - O.S.F.: N° di progetti finanziati per singola azione



In termini quantitativi, risultano finanziati **5.554 progetti**, con una concentrazione significativa sull'Azione F1, "Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del primo ciclo" del 82% (ovvero n. 4532) sul totale degli interventi finanziati sull'OS.

Le Azioni finanziabili nel contesto dell'OS F sono state avviate fin dal 2007, con una quota di interventi ammessi a finanziamento in quell'anno pari al 16% (n. 1532) sul totale delle progettualità avviate dal Programma sulle scuole nella stessa annualità. Negli anni immediatamente successivi e fino al 2012 il trend propositivo e attuativo ha registrato una costante diminuzione, con due momenti di interruzione registrati nel 2011 e 2012. L'ultima *tranche* di istanze ammesse a finanziamento è del 2013, annualità in cui l'AdG finanzia n. 402 interventi.

Grafico 44 - O.S.F.: Timeline delle progettualità finanziate



⁶⁵ Cfr. Circolare 8124 del 15/07/2008

Grafico 45 - O.S.F.: Territorialità degli interventi attivati



Con riferimento alla **territorialità degli interventi attivati a valere sull'OS F**, la **Campania, con 1.864 progetti, è la Regione che dimostra il più elevato livello di progettualità**. Seguono la Sicilia, la Puglia e la Calabria rispettivamente con 1.696, 1.056, 927 interventi realizzati - ovvero il 31%, 19% e 17% del totale a valere sull'OS.

I suddetti andamenti, come rappresentato nel Grafico 46, vengono specularmente confermati in termini di contributo finanziario impegnato e speso per singola Regione Convergenza.

Grafico 46 - O.S.F.: Dimensione finanziaria per Regione Convergenza



A completamento del quadro, di seguito si riporta la ripartizione degli interventi realizzati per tipologia di Istituto beneficiario (Tabella 22) che, per ragioni insite alla natura degli interventi, non ha previsto un coinvolgimento dei Centri Territoriali Permanenti.

Tabella 22 – O.S.F.: Ripartizione del N° di progetti per singola Regione Convergenza e tipologia d'Istituto

CALABRIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	n.p.
Ist. Professionali	6
Ist. Magistrale	14
Ist. Tecnici	26
Licei	49
Primaria	13
Secondaria I grado	9
Istituto comprensivo	702
Istituti superiore	108
Convitti	0
Totale progetti OS B	927

CAMPANIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	n.p.
Ist. Professionali	47
Ist. Magistrale	11
Ist. Tecnici	38
Licei	76
Primaria	298
Secondaria I grado	79
Istituto comprensivo	1123
Istituti superiore	192
Convitti	0
Totale progetti OS B	1864

PUGLIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	n.p.
Ist. Professionali	15
Ist. Magistrale	9
Ist. Tecnici	25
Licei	40
Primaria	189
Secondaria I grado	31
Istituto comprensivo	574
Istituti superiore	173
Convitti	0
Totale progetti OS B	1056

SICILIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	n.p.
Ist. Professionali	30
Ist. Magistrale	12
Ist. Tecnici	23
Licei	26
Primaria	289
Secondaria I grado	55
Istituto comprensivo	1159
Istituti superiore	102
Convitti	0
Totale progetti OS B	1696

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

Grafico 47 - O.S.F.: Articolazione per genere degli studenti iscritti



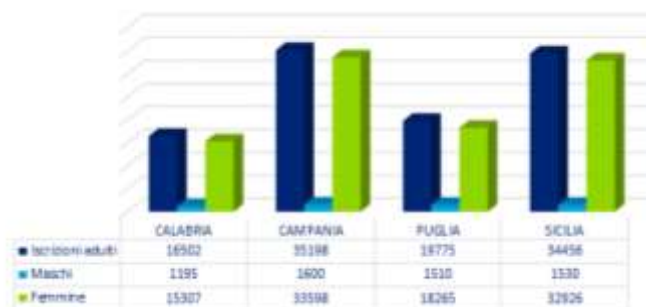
Osservando i dati per singola Azione, e raffrontando il numero di progetti rispetto al numero dei moduli formativi erogati, è possibile evidenziare che, su un totale di 4.807 moduli, il 97% di questi si concentra sull'Azione F1.

In ultimo, in termini di **numero di studenti iscritti ai corsi** si rileva che sul totale dei destinatari pari a 511.568, il 34% è campano, il 20% pugliese, il 31% siciliano e il 16% calabrese.

Se si effettua l'analisi dei dati per genere, in termini complessivi, il 52% degli studenti sono femmine contro il 48% di maschi.

Nel dettaglio su scala regionale, se in Calabria è registrabile una quasi coincidenza del rapporto tra il numero di maschi e di femmine iscritti, tale ripartizione per Campania, Sicilia e Puglia evidenzia uno scarto di un punto percentuale a favore degli iscritti femmine.

Grafico 48 - O.S.F.: Articolazione per genere degli adulti iscritti



Questi trend sono coerenti anche con i dati inerenti le iscrizioni degli adulti (genitori); infatti, con riferimento alla ripartizione dei destinatari su scala regionale vengono confermati sostanzialmente le stesse percentuali, mentre rispetto alla ripartizione per genere, su un totale di 10.5931 iscritti, il 94% sono femmine e il restante 6% maschi a riprova del contributo "al femminile" dato alle scuole da parte delle famiglie.

Dal punto di vista realizzativo va osservato che le scuole del Primo Ciclo hanno partecipato con percentuali più che doppie rispetto alle scuole del secondo ciclo: l'Azione di lotta alla dispersione scolastica è essenzialmente pensata come azione di **prevenzione** che si attua soprattutto nella prima fase del percorso scolastico: il che appare come un dato positivo - in un'ottica di prevenzione pura del fenomeno dell'abbandono. Lo è meno se ci concentriamo, invece, sull'evidenza che la dispersione scolastica riguarda essenzialmente gli studenti del II Ciclo di istruzione che hanno meno partecipato alle iniziative promosse.

Il monitoraggio INDIRE fornisce indicazioni in merito alla tipologia di interventi formativi avviati. I Grafici che seguono illustrano la distribuzione percentuale di F1 e F2.

Grafico 49 - Distribuzione percentuale del tipo di modulo attivato rivolto agli alunni nell'Obiettivo-Azione F1 e F2



Fonte: INDIRE

Le considerazioni che seguono riguardano, invece, le tipologie di intervento volte a creare una scuola più inclusiva. Ci si riferisce - in particolare - all'insieme di azioni che hanno inteso promuovere la cultura della diversità (come, ad esempio, le iniziative volte a superare lo stereotipo di genere), oppure che hanno promosso azioni di contrasto al bullismo, di crescita del senso di cittadinanza e della legalità.

Tanto la rilevazione tramite CAWI, quanto l'animazione dei focus territoriali hanno posto questioni su queste tematiche.

Per quanto riguarda le azioni di **contrasto ai fenomeni di bullismo** i due terzi dei rispondenti dichiara che esse sono state realizzate, anche se utilizzando prevalentemente i fondi del bilancio di istituto (Tabella 23).

Tabella 23 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di bullismo? (Cfr. Allegato - Tab. A-29)

Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di bullismo?			
	No	Si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	386	661	1.047
Docente referente laboratori informatica o delegato	363	621	984
Totale	749	1.282	2.031

Quali sono le tracce o gli ambiti sui quali gli effetti di queste azioni sono più evidenti? Certamente il miglioramento del clima in classe e il coinvolgimento delle famiglie nell'affrontare il problema rappresentano quelli più evidenti, ma le circa 200 risposte che dichiarano di registrare una riduzione significativa degli episodi di bullismo rappresentano, *à la fois*, un risultato almeno interessante sull'efficacia delle azioni, ma anche *allarmante*, poiché lascia supporre una dimensione del fenomeno bullismo che sembrerebbe escluderne il carattere episodico (Tabella 24).

Tabella 24 - Se sì, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti? (Cfr. Allegato - Tab. A-29.3)

Se sì, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti?					
	Coinvolgimento delle famiglie nell'affrontare il problema	Miglioramento progressivo del "clima" della classe	Migliore focalizzazione di un problema fino ad oggi non particolarmente visibile	Riduzione significativa degli episodi di bullismo	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	99	383	85	94	661
Docente referente laboratori informatica o delegato	77	344	93	107	621
Totale	176	727	178	201	1.282

La conferma di quanto queste Azioni siano state considerate, comunque, marginali è emersa anche all'interno dei *focus group*. In questa sede i partecipanti hanno, infatti, sottolineato come tali iniziative, pur risultando interessanti, sono considerate non efficaci rispetto agli obiettivi che un percorso di inclusione dovrebbe attivare. In taluni casi, si evidenzia la *tangenzialità* degli interventi rispetto al contesto scolastico all'interno del quale essi si realizzano. Tale carattere di marginalità è dovuto in parte all'episodicità delle azioni e, in parte, alla qualità delle professionalità coinvolte (considerate non sempre all'altezza del compito).

Le informazioni raccolte in merito allo sviluppo di iniziative volte a far crescere una **cultura della legalità** mostrano che, se quantitativamente più numerose (cfr. Tabella 25), le ricadute sembrano essere non sempre tracciabili. Anche in questo caso, inoltre, il PON è solo uno degli strumenti a supporto di questo obiettivo, dal

momento che il contrasto all'illegalità sembrerebbe far parte stabilmente dell'offerta educativa (sostenuta con fondi istituzionali e risorse interne).

Tabella 25 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di illegalità? (Cfr. Allegato - Tab. A-30)

Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di illegalità?			
	No	Si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	181	866	1.047
Docente referente laboratori informatica o delegato	177	807	984
Totale	358	1.673	2.031

Ancora una volta, inoltre, si osserva un dato piuttosto in controtendenza: secondo i docenti le **famiglie** hanno dato un contributo significativo al processo di contrasto dei fenomeni di illegalità **solo in un numero estremamente limitato dei casi**, laddove, invece, (ad esempio, nel caso della misura dedicata al contrasto della dispersione) il PON ha sicuramente contribuito in modo significativo a sviluppare e sostenere forme organizzative che favorissero un loro coinvolgimento diretto (cfr. Tabella 26).

Tabella 26 - Se sì, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti? (Cfr. Allegato Tab. A-30.3)

Se sì, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti?					
	Il contrasto ai fenomeni di illegalità è una attività presente stabilmente nell'offerta scolastica	La scuola viene percepita da tutti come un luogo più sicuro che in passato	Le famiglie hanno dato un contributo significativo al processo di contrasto dei fenomeni di illegalità	L'illegalità è un fenomeno del quale la scuola ha cominciato ad occuparsi	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	576	162	15	113	866
Docente referente laboratori informatica o delegato	515	163	21	109	807
Totale	1.091	325	36	222	1.673

Una considerazione a parte va fatta sullo sviluppo della **cultura delle diversità**.

Nel 69% delle risposte fornite dai Dirigenti in merito allo sviluppo di interventi volti a promuovere le pari opportunità si afferma che non sono stati effettuati (cfr. Allegato – Tab. B-32) e laddove essi sono stati realizzati, ciò è avvenuto attraverso Fondi di istituto. Nel Programma Operativo la questione delle pari opportunità e non discriminazione godeva di una considerazione specifica non solo nella garanzia del

perseguimento del principio all'interno delle dinamiche organizzative e procedurali del PON stesso, ma anche come tematica che, trasversalmente, avrebbe dovuto accompagnare tutti gli interventi e toccare tutti i beneficiari diretti e indiretti delle azioni.

Un'opinione più positiva in merito all'impatto ottenuto dall'attuazione di questi interventi proviene dai Docenti, i quali ritengono che, con i corsi attivati su questo tema, il risultato più evidente abbia riguardato l'innalzamento della soglia di attenzione al tema da parte degli studenti. Nel 23% dei casi si è arrivati alla creazione di servizi specifici (di orientamento per studenti, docenti e famiglie, *counselling* individualizzato) a supporto e a sostegno della parità tra uomini e donne all'interno dell'Istituto.

La carenza di interventi sul tema "pari opportunità" non è solo un elemento che emerge chiaramente dai questionari, ma anche dai focus e dalle interviste. La mancanza di elementi vincolanti (come soglie, riserve di quota, ecc.), inoltre, non ha messo al riparo l'AdG dal rischio di "polverizzazione" degli interventi, che suggerisce per il futuro la necessità di una strategia di intervento coordinata sulla tematica.

Il problema principale rispetto alle progettualità attivate per contrastare le discriminazioni e promuovere l'inclusione sociale risiede nella difficoltà, ancora persistente, di **misurare gli esiti degli interventi**. Nonostante le limitate ricadute sull'offerta formativa si avverte ancora forte la necessità di azioni in questa direzione.

Gli interlocutori incontrati nel corso dei focus, sollecitati ad esprimersi in materia, hanno manifestato apprezzamenti sulle attività extracurricolari "artistiche" che costituiscono un potente motore di inclusione (teatro, musica, etc.). Si evidenzia, in molti casi, il particolare successo che questi interventi hanno ottenuto, soprattutto nel processo di sensibilizzazione degli studenti sin dai primi anni di scuola.

Rimanendo sull'Obiettivo Specifico va, infine, fatta una considerazione a parte sugli interventi volti ad integrare immigrati e studenti con gravi lacune linguistiche. **Le risposte ai questionari evidenziano che mancano gli strumenti e le figure per gestire queste situazioni e la numerosità degli studenti per classe è un'ulteriore difficoltà:** lavorare sul singolo è impossibile.

Tra i suggerimenti che spesso emergono dai *Focus group* il ricorso a figure specialistiche (come i mediatori linguistici) potrebbe aiutare, anche se ciò acquisirebbe maggiore efficacia ed impatto se fossero impegnate in orario curricolare. Non a caso, anche in questo ambito, l'impatto maggiore che viene percepito è relativo all'innalzamento della soglia di attenzione e sensibilizzazione al tema della diversità da parte degli studenti, ma non si riesce ad incidere nelle prassi didattiche e a fare del principio della diversità un filo conduttore della programmazione educativa delle scuole.

3.2.7. G - Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita

Il Programma ha inteso rispondere alla Priorità 1.4.2 del QSN 2007-2013 "Indirizzare il sistema di formazione continua a sostegno della capacità di adattamento dei lavoratori". Ad essa possono ricondursi contenuto e meccanismi di implementazione dell'**Obiettivo Specifico G** (di seguito anche OS G o Obiettivo) "Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita", centrato sull'incremento **della coesione sociale sia attraverso l'accesso all'istruzione e l'acquisizione di un titolo di studio da parte di giovani e meno giovani, sia attraverso il contrasto ai nuovi analfabetismi, l'aggiornamento di saperi e competenze, la partecipazione attiva alla vita sociale e politica.**

Sostanzialmente, l'AdG ha avviato le Azioni riepilogate nella Figura 11.

Figura 11 - Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico G

CODICE AZIONE	TITOLO AZIONE
G1	Interventi formativi flessibili finalizzati al recupero dell'istruzione di base per giovani privi di titolo di studio e adulti
G4	Interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali

Sotto il profilo finanziario, come dettagliato in Tabella 27 indicante l'avanzamento al

1.07.2015 delle singole azioni attivate, è possibile rilevare che, rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse I "Capitale Umano", pari a € 1.396.752.312,00, **l'OS G ha registrato una capacità d'impegno del 6,53% ed una capacità realizzativa del 5,84%.**

Tabella 27 - O.S.G: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario

O.S.G, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b)/ dotazione ASSE I	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse I
G.1	€ 86.873.914,63	€ 77.562.539,51	€ 74.156.696,74	6,22%	5,55%
G.4	€ 4.393.290,18	€ 3.955.248,52	€ 3.591.295,92	0,31%	0,28%
Tot. Ob. G	€ 91.267.204,81	€ 81.517.788,03	€ 77.747.992,66	6,53%	5,84%

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015.

In termini quantitativi, risultano finanziati **2.717 progetti** con una concentrazione rilevante sulle azioni G1 "Interventi formativi flessibili finalizzati al recupero dell'istruzione di base per giovani privi di titolo di studio e adulti" con n. 2.387 interventi finanziati, ovvero pari all'88% sul totale dell'O.S. G.

Grafico 50 - O.S.G.: N° di progetti attivati



La tempistica attuativa dei progetti mette in luce un trend iniziale costante nel periodo dal 2007 al 2010, con un incremento nel 2008 con l'ammissione a finanziamento di 631 iniziative, ovvero l'8% del totale degli interventi finanziati dal PON in favore delle scuole beneficiarie. Nel 2013 viene avviata un'ultima tranche di 384 azioni (pari a circa il 10% sul totale).

Grafico 52 - O.S.G.: Timeline delle progettualità finanziate

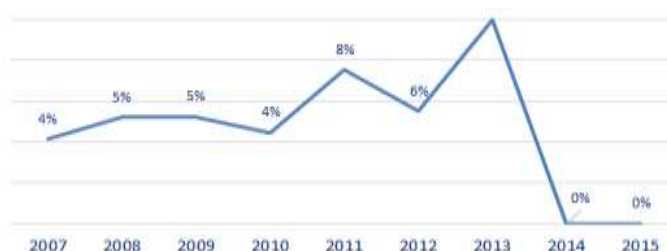


Grafico 51 - O.S.G.: Territorialità degli interventi attivati



Con riferimento alla **territorialità degli interventi attivati**, la Puglia, con 882 progetti (ovvero il 33% del totale delle azioni finanziate), è la Regione che dimostra il più elevato numero di iniziative avviate dal PON nel quadro di questo OS. Seguono la Campania, la Sicilia e la Calabria rispettivamente con 739, 681 e 415 interventi realizzati - ovvero il 27%, 25% e 15% del totale degli interventi realizzati.

I suddetti andamenti, come rappresentato nel Grafico n. 53, vengono specularmente confermati in termini di contributo finanziario impegnato e speso per singola Regione Convergenza.

Grafico 53 - O.S.G.: Dimensione finanziaria per Regione Convergenza



Inoltre, vale la pena sottolineare che, se per la Calabria si registra una sostanziale coincidenza del livello d'impegni e pagamenti, in Campania, in controtendenza rispetto a Puglia e Sicilia, il livello di pagamenti registra un + 0,17% rispetto al livello d'impegni.

A completezza del quadro, di seguito si riporta la ripartizione degli interventi realizzati per tipologia di Istituto beneficiario.

Tabella 28 – O.S.G.: Ripartizione del N° dei progetti per singola Regione Convergenza e tipologia d'istituto

O.S. G: RIPARTIZIONE DEL NUMERO DI PROGETTI PER SINGOLA REGIONE CONVERGENZA E TIPOLOGIA D'ISTITUTO

CALABRIA		CAMPANIA		PUGLIA		SICILIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	130	Centro Territoriale	365	Centro Territoriale	202	Centro Territoriale	312
Ist. Professionali	29	Ist. Professionali	21	Ist. Professionali	46	Ist. Professionali	24
Ist. Magistrale	0	Ist. Magistrale	3	Ist. Magistrale	8	Ist. Magistrale	0
Ist. Tecnici	69	Ist. Tecnici	89	Ist. Tecnici	114	Ist. Tecnici	69
Licei	6	Licei	14	Licei	13	Licei	22
Primaria	0	Primaria	0	Primaria	0	Primaria	4
Secondaria I grado	0	Secondaria I grado	0	Secondaria I grado	10	Secondaria I grado	0
Istituto comprensivo	19	Istituto comprensivo	19	Istituto comprensivo	24	Istituto comprensivo	36
Istituti superiore	162	Istituti superiore	228	Istituti superiore	465	Istituti superiore	214
Convitti	0	Convitti	0	Convitti	0	Convitti	0
Totale progetti OS B	415	Totale progetti OS B	739	Totale progetti OS B	882	Totale progetti OS B	681

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

In ultimo, in termini di **numero di iscrizione ai corsi**, si rileva che sul totale dei destinatari pari a 197.181 unità, è stato coinvolto rispettivamente il 14% in Calabria, il 28% in Campania, il 26% in Sicilia e il restante 32% della Puglia, con una significativa partecipazione delle donne pari al 63% contro il restante 37% degli uomini.

Grafico 55 - O.S.G.: N° di progetti e relativi moduli formativi finanziati

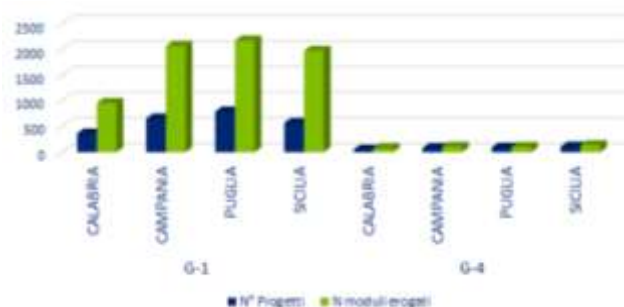


Grafico 54 - O.S.G.: Articolazione per genere degli adulti iscritti



La dinamica attuativa delle Azioni previste sull'OS ha visto un articolazione di quelle riconducibili all'Azione G1 capace di una implementazione continuativa e che ha comportato che ogni annualità del Programma ha visto la conclusione di un numero considerevole di iniziative progettuali; per quanto riguarda, invece, l'Azione G4 "Interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali" la progettazione degli interventi è iniziata nel 2011. Nella Tabella 28 seguente, tratta dal RAE FSE 2014 (con dati estratti dal SIGI MIUR INDIRE), la progettualità avviata ha consentito sull'O.S. G1 il coinvolgimento di poco meno di 181.000 soggetti, mentre poco meno di 10.000 (9759) sono gli adulti coinvolti nelle iniziative finanziate a valere sull'O.S. G4.

Tabella 29 – Avanzamento fisico degli Obiettivi Specifici per azione - Asse I Obiettivo Specifico G -Numero di destinatari

Avanzamento fisico degli Obiettivi Specifici per azione - Asse I Obiettivo Specifico G -Numero di destinatari							
Obiettivo-Azione G		G2	G1	G5	G3	G4	Totale G
2007	Approvati						
	Avviati		86				86
	Conclusi						
2008	Approvati						
	Avviati		27.934				27.934
	Conclusi		20.201				20.201
2009	Approvati						
	Avviati		37.136				37.136
	Conclusi		25.686				25.686
2010	Approvati						
	Avviati		39.575				39.575
	Conclusi		26.494				26.494
2011	Approvati						
	Avviati		20.155			205	20.360
	Conclusi		13.967				13.967

Avanzamento fisico degli Obiettivi Specifici per azione - Asse I Obiettivo Specifico G -Numero di destinatari							
Obiettivo-Azione G		G2	G1	G5	G3	G4	Totale G
2012	Approvati						0
	Avviati		26.793			4.361	31.154
	Conclusi		16.111			2.422	18.533
2013	Approvati						
	Avviati		10.622			2.166	12.788
	Conclusi		9.936			2.527	12.463
2014	Approvati						
	Avviati		18.523			3.027	21.550
	Conclusi		16.179			2.766	18.945
Totale cumulato al 31.12.2014	Approvati						
	Avviati		180.824			9.759	190.583
	Conclusi		128.574			7.715	136.289

Fonte: Sistema Informativo "Gestione Interventi" MIUR-INDIRE

Per quanto riguardagli interventi educativi e formativi OS G1, le aree di apprendimento oggetto dei corsi avviati sono state le seguenti:

1. competenze tecnologiche⁶⁶;
2. competenze scientifico-tecnologiche;
3. competenze matematico-scientifiche;
4. competenze linguistiche (lingue straniere);
5. competenze linguistiche (italiano);
6. competenze linguistiche;
7. competenze storico socio-economiche.

La cittadinanza posseduta (italiana o straniera) spiega in larga misura la polarizzazione o la distribuzione maggiormente equilibrata delle iscrizioni rispetto all'offerta educativa disponibile.

Se rispetto al totale delle iscrizioni è osservabile una forte concentrazione sull'area delle competenze tecnologiche (quasi il 47%) - con percentuali di adesione significative anche per quanto riguarda le competenze linguistiche - lingua straniera (20,8%) e storico-socio-economiche (poco più del 15%) -, **distinguendo per cittadinanza** è possibile osservare che **gli adulti italiani** hanno colto l'opportunità per adeguare le proprie competenze, soprattutto, in materia di conoscenze in lingua straniera (quasi il 22%), competenze linguistiche (20,1%) e competenze tecnologiche di base (17,6%); **i cittadini stranieri** hanno, invece, decisamente rivolto la propria attenzione verso l'offerta di formazione sulla conoscenza della lingua italiana (più del 53%), soprattutto per essere supportati nel superamento del test per l'ottenimento del permesso di soggiorno.

⁶⁶ L'area è suddivisa per livelli: base, intermedio e avanzato

Gli interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali, realizzati in OS G4 e finanziati con fondi PON-POR, hanno coinvolto, come evidenziato nella Tabella precedente circa 9759 soggetti. I corsi offerti e realizzati hanno avuto finalità formative, ma non sono, evidentemente, orientati all'acquisizione di un titolo di studio o di una certificazione di una competenza specifica (nel caso degli stranieri, per esempio, all'attestato di conoscenza della lingua italiana al livello previsto dalla normativa). Ciò ha comportato una partecipazione di adulti stranieri molto più ridotta rispetto a quella riscontrata su G1.

Dalle rilevazioni effettuate attraverso l'indagine CAWI⁶⁷, a conferma di un investimento relativamente significativo del PON sul tema, emerge una numerosità degli interventi sull'aggiornamento del personale docente sull'educazione degli adulti piuttosto ridotta.

Tabella 30 – Sono stati realizzati interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti?

Sono stati realizzati interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti?			
	No	Si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	912	135	1.047
Docente referente laboratori informatica o delegato	855	129	984
Totale	1.767	264	2.031

Rispetto ai contenuti di tale aggiornamento (cfr. Allegato - Tab. [A-16.1](#)), essi hanno riguardato più nuove metodologie didattiche e aspetti organizzativi e meno i nuovi contenuti.

Per inquadrare correttamente i ragionamenti che saranno presentati più avanti nel Rapporto, può essere utile premettere un quadro riepilogativo circa il livello di raggiungimento dei due indicatori previsti nel PON in riferimento a questo O.S.⁶⁸

Tabella 31 – Sono stati realizzati interventi formativi

Obiettivi Specifici	Indicatori	Linea di partenza	Obiettivo o 2013	Risultati							
				2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Tasso di copertura dell'universo della popolazione adulta (di età 25-64 anni)	Rapporto percentuale fra i destinatari delle azioni G1 e G4 in età 25-64 anni e il totale della popolazione in età 25-64 anni. ***	0,4%	1,2%	0,0%	0,2%	0,3%	0,5%	0,6%	0,7%	0,8%	0,9% ⁶⁹

⁶⁷ Gli interventi di aggiornamento dei docenti sono stati realizzati nel quadro dell'implementazione dell'OS B: vengono brevemente qui richiamati per l'evidente rilevanza e il potenziale impatto che gli stessi avrebbero potuto esercitare rispetto alle finalità dell'OS G.

⁶⁸ Il primo è il rapporto percentuale fra i destinatari delle azioni G1 e G4 in età 25-64 anni e il totale della popolazione in età 25-64 anni, laddove il secondo consiste nella percentuale della popolazione 25-64 anni che frequenta un corso di studio o di formazione.

⁶⁹ Non essendo ancora disponibile il dato al 2014, il tasso di copertura è stato calcolato ponendo al denominatore la popolazione al 2013.

Obiettivi Specifici	Indicatori	Linea di partenza	Obiettivo 2013	Risultati							
				2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Adulti che partecipano all'apprendimento permanente	Percentuale della popolazione 25-64 anni che frequenta un corso di studio o di formazione professionale. <i>Fonte: banca dati sulle politiche di sviluppo ISTAT.</i>	5,2%	Allineamento alla media nazionale	5,2%	5,4%	5,1%	5,2%	4,8%	5,3%	4,9%	n.d. ⁷⁰

Fonte (RAE FSE 2014)

Rispetto al primo indicatore (vedi nota), con un obiettivo fissato al 2013 del 1,2% (rispetto ad una baseline pari allo 0,4%), le azioni sviluppate hanno portato al raggiungimento dello 0,8 (nel 2014 il dato dello 0,9 riportato nel RAE 2014 adotta per il calcolo la popolazione al l'anno precedente). A fronte di un risultato finale parzialmente negativo, si nota che l'andamento è stato regolarmente progressivo.

Per quanto riguarda il secondo indicatore, riguardante il tasso di partecipazione della popolazione adulta ad opportunità formative ed educative, con un obiettivo di allineamento alla media nazionale (attualmente situabile al 6,6%, e una baseline del 5,2%), il risultato appare estremamente deludente: in attesa del dato del 2014, al 2013 si registra addirittura un arretramento (4,9%).

Si concorda con INDIRE (RAE FSE 2014) che "il PON "Competenze per lo Sviluppo" abbia, su questo fronte, un margine di intervento e di impatto piuttosto contenuto": cionondimeno questi dati confermano quanto il nuovo sistema dell'IDA si trovi - negli anni a venire - di fronte ad una sfida impegnativa, rispetto alla quale all'investimento fatto nel riformare l'intera architettura del sistema dell'offerta educativa per questo target della popolazione (la riforma sui CPIA) dovrà corrispondere un investimento altrettanto ingente, focalizzato soprattutto sulla qualità delle competenze dei docenti e dei Dirigenti e sulla creazione di elementi di attrattività e coinvolgimento della popolazione adulta.

⁷⁰Il dato relativo al 2014 non è ancora stato reso disponibile dall'ISTAT.

3.2.8. H - Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico

Le azioni che declinano e accompagnano il raggiungimento dell'Obiettivo Specifico H "Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico" (di seguito anche OS H o Obiettivo), sono tese a sostenere la capacità istituzionale e all'efficienza delle pubbliche amministrazioni e dei servizi pubblici, in una prospettiva di riforme e miglioramento della regolamentazione e buona governance nel settore dell'istruzione.

Osservando la tipologia degli interventi attivati - quali, ad esempio, i percorsi di formazione sulle procedure di acquisto della PA finalizzate a promuovere la trasparenza dell'azione amministrativa e la legalità, gli interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile, la predisposizione di sistemi di monitoraggio finalizzati al controllo dei flussi finanziari degli uffici dell'amministrazione centrale e periferica e delle istituzioni scolastiche delle aree dell'Obiettivo Convergenza - **appare evidente la rilevanza** dell'OS H - e degli obiettivi operativi e delle azioni sviluppate per perseguirli - rispetto alle finalità individuate nella **Priorità 1.1.2 del QSN 2007-2013** (Migliorare il governo dell'attuazione, l'integrazione tra i sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro e il rapporto con il territorio). L'AdG ha avviato le azioni riepilogate dal Figura 12

Figura 13 - O.S.H.: Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico H

CONFESSIONI	STILI AZIONI
H1	Interventi formativi di tipo innovativo, a vari livelli, sugli strumenti e sulla struttura di governo della totalità del sistema per promuovere la capacity building, in particolare della dirigenza e del personale dell'amministrazione
H2	Percorsi di formazione sulla procedura di acquisto della PA in ottemperanza alle direttive europee e comunque finalizzate a promuovere la trasparenza dell'azione amministrativa e la legalità
H3	Interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile, anche attraverso l'adozione di nuovi modelli
H4	Interventi volti a migliorare le capacità di gestione informatizzate dei processi
H5	Interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale

Più specificamente, l'implementazione delle Azioni H1, H2, H3 e H4 sono state delegate, a seguito di apposito accordo, alla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per la Funzione Pubblica (il DFP), che ne ha garantito l'attuazione avvalendosi dell'apporto del ForomezPA. La Figura 13 riepiloga i progetti attivati.

Figura 12 - O.S.H.: Progettualità avviate dal PON sull'OS H

Miglioramento della performance delle Istituzioni Scolastiche
Sviluppo delle competenze dei dirigenti scolastici e dei DSGA nella programmazione e gestione di attività e progetti: formazione e social networking
Azioni di sistema per l'accrescimento delle competenze dei controllori di primo livello del PON FSE "Competenze per lo Sviluppo"
Azioni di sistema per l'accrescimento delle competenze dei revisori dei conti che operano per conto dell'Autorità di Audit
Agorà, il portale FORMIUR: valorizzare l'informazione e la conoscenza per il miglioramento dei servizi scolastici
Percorsi formativi su "Semplificazione e nuova Codice dell'amministrazione digitale" rivolti al personale amministrativo degli USR e delle scuole"
Formazione in presenza o a distanza sulle tematiche delle opere pubbliche
Task force e servizi integrati di accompagnamento
Valutazione e Miglioramento
VAlaS - Valutazione e Sviluppo Scuola
VAlaS

Sotto un profilo finanziario, come sintetizzato nella Tabella 32 indicante l'avanzamento al 1.07.2015 delle singole azioni attivate, è possibile rilevare che, rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse II "Capacità istituzionale", pari a € 29.740.000,00, l'OS H ha registrato una capacità d'impegno del **102,84%** e una capacità realizzativa del **59,47%**.

Tabella 32 - O.S.H.: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario

O.S.H, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b)/ dotazione ASSE II	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse II
H-1	€ 2.995.991,90	€ 2.160.805,02	€ 2.160.805,02	10,07%	7,27%
H-2	€ 8.979.478,60	€ 5.737.587,08	€ 5.737.587,08	30,19%	19,29%
H-3	€ 3.200.000,00	€ 2.479.067,50	€ 2.479.067,50	10,76%	8,34%
H-4	€ 1.320.000,00	€ 701.986,06	€ 701.986,06	4,44%	2,36%
H-9	€ 14.089.492,42	€ 6.608.148,22	€ 6.608.148,22	47,38%	22,22%
Totale OS H	€ 30.584.962,92	€ 17.687.593,88	€ 17.687.593,88	102,84%	59,47%

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR, al 01.07.2015

Sotto il profilo temporale, l'attuazione dei progetti evidenzia che la quasi totalità degli interventi sono stati avviati nel corso delle annualità 2012 e 2013 scontando la tardiva stipula degli Accordi che ne hanno permesso l'avviamento delle Azioni (cfr. Grafico 56).

In termini quantitativi, risultano finanziati **11 progetti**, di cui 6 sulle azioni H3 "Interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo – contabile, anche attraverso l'adozione di nuovi modelli" e H9 "Interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale".

Infine, posto che delle 11 progettualità avviate 4 non prevedevano l'erogazione di formazione e, dunque, il coinvolgimento diretto di un bacino di utenti (è il caso dei progetti: Formazione in presenza e a distanza sulle attività negoziali; Portale Agorà; Sistema di Audit e accompagnamento delle 'Scuole PON' (2009), Progetto VALeS), il totale delle iscrizioni registrate è stato di 36.055, la cui articolazione per genere conferma una maggiore presenza delle donne con una quota del 62% contro il restante 38% degli uomini (cfr. Grafico 57). In termini di tipologie di destinatari si rileva che il 25% è personale ATA, il 23% dirigenti scolastici, il 21% DSGA e il 13% docenti (cfr. Grafico 58).

Grafico 56 - O.S.H.: Timeline dei progetti degli iscritti

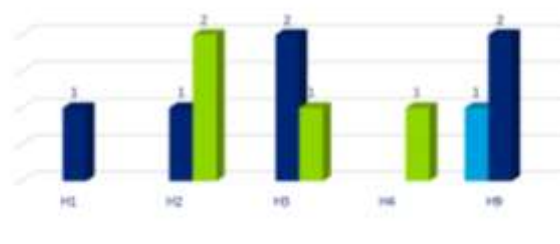


Grafico 57 - O.S.H.: Articolazione per genere degli iscritti

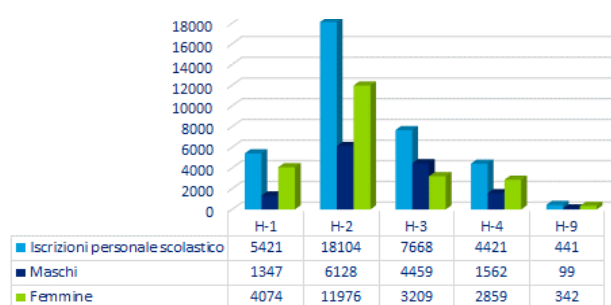
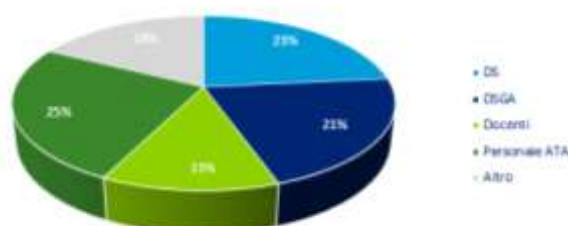


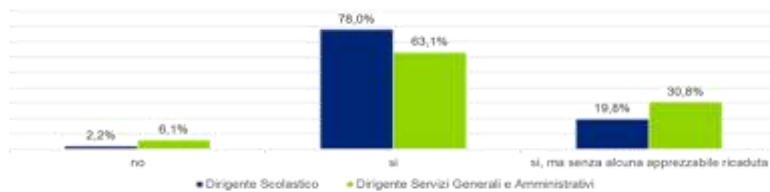
Grafico 58 - Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario



Si riportano di seguito alcuni risultati dell'*analisi field* per quanto riguarda le tematiche di riferimento del presente paragrafo.

Si precisa che una approfondita analisi sui temi della Governance e della Capacity Building è oggetto di un Rapporto tematico⁷¹ che, ovviamente, prende in considerazione soprattutto, ma non solo, i risultati dell'implementazione delle Azioni dell'O.S. H. Nelle prossime pagine si presenta, quindi, una sintesi di quell'esercizio di analisi a scopo introduttivo delle riflessioni che verranno oltre presentate nella sezione del rapporto dedicata al "Learning" (cap. 4 e segg.)

Con riferimento alla sua esperienza diretta si è verificato negli ultimi anni un potenziamento del sistema di verifica e valutazione della qualità del servizio scolastico?



Negli ultimi anni in molte scuole sono stati sviluppati o sperimentati modelli di autovalutazione. Secondo la sua opinione ciò ha influito soprattutto sulla:



I grafici cui si fa riferimento nel presente paragrafo richiamano essenzialmente le risposte ai questionari sottoposti dei Dirigenti Scolastici e dei Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi, relativamente a tre aree principali: l'autodiagnosi e l'autovalutazione, la governance, lo sviluppo delle reti e del territorio.

Con riferimento al **tema dell'autodiagnosi**, sebbene si rilevi in maniera chiara l'importanza percepita per il processo valutativo

l'alta percentuale di DSGA che ritiene che l'applicazione della metodologia non abbia portato effetti apprezzabili nella gestione del servizio, lascia spazio ad una riflessione critica. Il dato viene ulteriormente corroborato dalla presenza di percentuali basse, sia di DS sia di DSGA, che ritengono che il percorso di autovalutazione sia stato rilevante ai fini dell'ottimizzazione delle risorse finanziarie e materiali, e delle risorse umane e professionali.

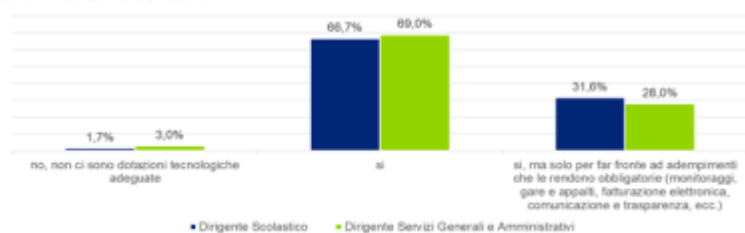
Sebbene, dunque, si veda una linea di orizzonte cui tendere - per giungere alla quale il sistema valutativo costituisce un metodo efficace e utile (definizione di piani di intervento e diagnostica) - ancora non si vedono nella pratica quotidiana effetti apprezzabili. Ciò lascia supporre la necessità di un **percorso di stabilizzazione delle procedure** le quali, com'è del tutto evidente, producono per loro natura effetti soprattutto nel medio periodo.

Con riferimento alla gestione, il tema della **dotazione tecnologica assume un aspetto particolarmente rilevante** quando ci si accosta alla necessità di semplificazione (che peraltro dell'asse 11

La dotazione tecnologica disponibile nel suo Istituto viene:



Nel suo Istituto riscontra un incremento nell'uso delle nuove tecnologie nella gestione amministrativa contabile?

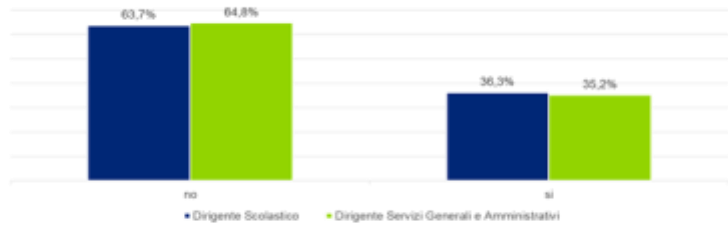


⁷¹ Cfr. Rapporto di Valutazione Tematica sugli interventi dell'asse II – Capacità Istituzionale

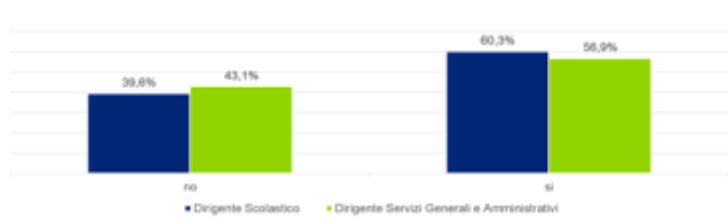
del PO 2014-2020 costituisce una delle ossature). Appare qui significativo che l'uso della nuove tecnologie sia particolarmente spinto (ben il 31% dei DS e il 28% dei DSGA) solo per quelle procedure che le rendono obbligatorie.

Quando si scende nello specifico tale teoria trova un'ulteriore conferma: si scopre difatti che ben il 64% degli istituti non si è adeguato alla necessità di controllo dei flussi finanziari dell'amministrazione mentre oltre il 50% ha provveduto a "prendere iniziative a supporto delle procedure di acquisto della PA". Il dato dà conferma -ove ce ne sia bisogno- di come la richiesta pubblica stimoli la crescita nel settore.

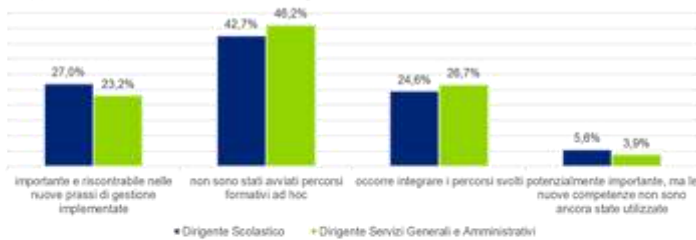
Sono state attivate iniziative a supporto dell'utilizzo dei sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari dell'amministrazione?



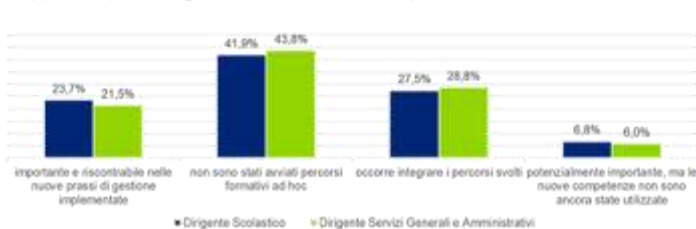
Sono state attivate iniziative a supporto delle procedure di acquisto di beni e servizi della PA?



Se realizzati, quale ricaduta hanno avuto i percorsi di formazione dedicati allo sviluppo di capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile?



Se realizzati, quale ricaduta hanno avuto i percorsi di formazione dedicati allo sviluppo di capacità di gestione informatizzata dei processi?



L'ultimo grafico dedicato a questa tematica conferma quanto sopra, solo nel 27% dei casi si rileva una particolare importanza per i percorsi attivati in tema di sviluppo di capacità di controllo di gestione, mentre in oltre il 42% dei casi non sono stati avviati percorsi formativi ad hoc.

Una situazione molto simile si ottiene quando si analizzano le risposte relative alla gestione informatizzata dei processi.

Con riferimento al processo di trasformazione della scuola in un centro polifunzionale di servizio, si evince chiaramente una mancanza di interesse

(generato con tutta probabilità dalla percezione di una scarsa priorità) rispetto all'argomento.

Risponde Sì alla domanda solo il 26.3% dei presidi e il 21% dei DSGA (e anche questo scostamento appare piuttosto singolare e offre qualche indizio rispetto al fatto che il tema non è particolarmente "acquisito" da parte del management e del middle management scolastico).

Anche in questo caso, rispetto all'effetto di strutture con funzioni specifiche, presso le istituzioni si rileva che, per la maggior parte degli intervistati la ricaduta appare positiva, tuttavia la risposta è netta solo per il 30% circa del campione, laddove per il 44% circa gli effetti, presumibilmente positivi, sarebbero da controllare tra qualche tempo ("non è stata ancora valutata la dimensione ma si ritiene che ci sia stato un miglioramento connesso").

Come valuta gli interventi per l'apertura della scuola al territorio?



Quali sono le difficoltà maggiori che incontra il suo Istituto nel processo di costruzione di reti con altri attori del territorio?



Con riferimento alle reti e a quanto concerne l'apertura del sistema scuola verso l'esterno si ottiene un risultato chiaro, che potrebbe riassumersi come segue: le potenzialità sono molto ampie e lo si percepisce anche nella quotidianità, tuttavia gli investimenti e le risorse non sono ancora sufficienti.

Inoltre si rileva in maniera abbastanza netta come molti fattori influiscano sulla riuscita dell'apertura, in particolare le "differenze di organizzazione" e la "positività degli interlocutori".

L'insieme complesso e articolato delle sperimentazioni e degli esercizi di valutazione,

attribuiti amministrativamente all'OS H.9, sono oggetto di presentazione e riflessione nei capitoli successivi.

La scelta di non riepilogare in questa sede tali azioni deriva – pertanto - dalla considerazione che per la formulazione di un giudizio a prevalere debba essere una logica di lettura trasversale sulla tematica dello sviluppo di una cultura valutativa nel sistema scolastico nazionale, alla quale contribuiscono e sulla quale convergono risorse provenienti anche da dotazioni riferibili ad altri OS (prevalentemente, ma non esclusivamente da OS A e OS B). Tale lettura trasversale è presente nella parte dedicata al Learning (Capp. 4.9 e 4.10)

3.3. Le Azioni di Sistema

Nella analisi dei risultati ottenuti dagli interventi del PON si è proceduto separando le azioni rivolte ai beneficiari dalle Azioni di Sistema - Piano di Comunicazione e Sistema informativo integrato.

Il giudizio complessivo sull'efficacia del Programma non può, evidentemente, considerare separati questi due ambiti di intervento, giacché la funzionalità delle azioni di sistema impatta certamente sull'efficienza realizzativa e sull'efficacia potenziale degli interventi sul territorio. Dunque, la focalizzazione sul contributo apportato sia dalla Strategia di Comunicazione sia dal Sistema informativo integra ha solo lo scopo di contribuire a sostenere la coerenza tra l'effort finanziario e l'insieme delle realizzazioni ascrivibili alle Azione del Programma. Risponde, inoltre, ad esigenze di *accountability* e completa il quadro conoscitivo necessario al processo di *learning*.

3.3.1. Azioni di Sistema: l'attuazione delle azioni di comunicazione e delle attività di informazione

Nella Programmazione 2000-2006 il confronto tra le Autorità Nazionali e la Commissione Europea aveva individuato un **rilevante deficit complessivo di comunicazione** sull'insieme della politica di coesione⁷².

Un deficit che, in sintesi, si traduceva:

- nella **limitata evidenza** degli obiettivi, delle strategie di intervento e del ruolo stesso dell'Unione Europea e dei Fondi Strutturali nella politica di coesione e nella strategia di Lisbona;
- nella **bassa conoscenza** da parte della cittadinanza delle ragioni e dell'entità degli interventi realizzati e, ancor più, dei risultati conseguiti grazie alla integrazione e cooperazione tra Fondi Strutturali e le risorse nazionali;
- in una **opacità informativa, una scarsa trasparenza** che limitava la consapevolezza dei cittadini sui problemi affrontati e, per contrappasso, favoriva la sottovalutazione, a volte la non motivata denigrazione degli interventi (spreco, dispersione ecc.)⁷³.

La **maturazione del ruolo strategico della comunicazione e della pubblicità** ha trovato espressione compiuta nell'attuale Programmazione, passando da elemento esterno, accessorio, di accompagnamento, ad elemento costitutivo dei Piani che declinano e implementano la politica di coesione. D'altra parte, questa

⁷² E' la Commissione stessa che sottolinea che "la comunicazione istituzionale, benché fondamentale ed in continuo miglioramento fino ad ora è tuttavia riuscita solo parzialmente a parlare al grande pubblico, in quanto le azioni di informazione e pubblicità realizzate all'interno dell'Unione sono state rivolte in prevalenza ai beneficiari finali, cioè agli organismi ed alle imprese pubbliche/private responsabili della committenza delle operazioni"

⁷³ Il Libro Bianco della Commissione Europea sulla comunicazione riconosce fra i suoi obiettivi quello di "Collegare i cittadini e le istituzioni pubbliche. Una buona comunicazione a due sensi tra i cittadini e le pubbliche istituzioni è fondamentale in una democrazia sana. Gli sforzi attualmente prodigati per rendere le istituzioni europee più responsabili, aperte e accessibili devono essere costantemente potenziati. Ma ciò riguarda anche le istituzioni nazionali, regionali e locali. Ridurre le distanze tra l'Europa e i suoi cittadini significa creare e mantenere i collegamenti tra i cittadini e le pubbliche autorità, dal livello locale a quello europeo".

scelta è resa manifesta e vincolante dal suo inserimento nei **Regolamenti Comunitari**⁷⁴ e, quindi, nel suo divenire una **componente interna della Programmazione**, con uno specifico capitolo nei PO⁷⁵.

Le valutazioni delle esperienze relative al periodo di Programmazione precedente e le ricadute sul piano regolamentativo hanno spinto verso la concentrazione degli impegni e delle risorse su:

- garanzia della trasparenza sulle possibilità di finanziamento e sui beneficiari;
- diffusione dei risultati e valorizzazione dei progetti particolarmente significativi;
- valorizzazione del ruolo dell'Unione europea nel finanziamento/supporto del Programma;
- scelte comunicative a supporto di una più efficace ed efficiente attuazione dei Programmi, dal momento che informazioni chiare, assistenza adeguata e massima accessibilità delle opportunità offerte favoriscono un miglior raggiungimento degli obiettivi in essi individuati.

3.3.2. L'implementazione della Strategia di Comunicazione

Le finalità di garantire massima trasparenza e crescita della consapevolezza e del consenso A) sulle strategie e sulle modalità adottate per la relativa implementazione (metodi, strumenti, canali), nonché B) sui risultati delle politiche d'investimento promosse dal MIUR nei confronti dei beneficiari e

Figura 14 - Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico L

CODICAZIONE	TITOLO AZIONE
LL	Attività di pubblicazione e informazione sul Programma
LE	Iniziativa di promozione e diffusione del Programma e dei suoi contenuti

della cittadinanza costituiscono l'**Obiettivo Specifico L** (in seguito anche Obiettivo e/o OS L) **"Migliorare e sviluppare forme e contenuti dell'informazione e pubblicizzazione del Programma, degli interventi e dei risultati"** facente capo all'Asse III "Assistenza Tecnica" del PON FSE Competenze per lo sviluppo.

Nello specifico, per dare attuazione all'OS L, l'AdG ha avviato le Azioni riepilogate dalla Figura 14 e sviluppate coerentemente all'articolazione strategica definita dal **Piano di Comunicazione 2007-2013** disciplinante, oltre gli interventi d'informazione e pubblicità a valere sul PON FSE, anche le Azioni da realizzarsi nel quadro del PON FESR "Ambienti per l'Apprendimento" (FESR) (vedi Box seguente).

Il Piano di Comunicazione è stato il risultato dell'analisi della pianificazione precedente e dei Piani di Comunicazione adottati da altre Amministrazioni. Per la sua realizzazione è stato fatto un lavoro di équipe con lo staff degli altri PON e POR, sfruttando in particolare due reti di comunicatori: una per il FSE (coordinata

74. Regolamento (CE) n. 1083/2006 del Consiglio dell'11 luglio 2006 recante disposizioni generali sul Fondo europeo di sviluppo regionale, sul Fondo sociale europeo e sul Fondo di coesione - Titolo VI Capo III art. 69 e Regolamento (CE) n. 1828/2006 della Commissione dell'8 dicembre 2006 che stabilisce le modalità di applicazione del Regolamento (CE) n. 1083/2006, in particolare il considerando 2 e il Capo II Modalità di applicazione del Regolamento (CE) n. 1083/2006, Sezione 1 Informazione e pubblicità, artt.2-10.

75. Nei PO l'informazione e la pubblicità entrano, per la prima volta, come responsabilità specifica dell'Autorità di gestione, chiamata ad assicurare il rispetto degli obblighi in materia di informazione e pubblicità delle operazioni finanziate a titolo del programma e delle modalità di attuazione, così come specificati nel Regolamento n° 1828/2006.

Tali obblighi riguardano in particolare: i) la preparazione, l'attuazione e la sorveglianza del piano di comunicazione; ii) gli interventi informativi relativi ai potenziali beneficiari e ai beneficiari; iii) la responsabilità dell'autorità relative agli interventi informativi e pubblicitari destinati al pubblico; v) le responsabilità dei beneficiari (ossia i soggetti attuatori) relative agli interventi informativi e pubblicitari destinati al pubblico, nonché lo scambio di esperienze.

dal Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali) e una per il FESR (coordinata dal Ministero dello Sviluppo Economico). Sono state reti che, secondo i funzionari responsabili delle azioni di informazione e comunicazione, hanno funzionato molto bene per la condivisione di strumenti e proposte.

La strategia comunicativa dei PON: il Piano di Comunicazione

Gli obiettivi del PdC

1. Sviluppare la comunicazione interna al sistema d'istruzione e alle amministrazioni pubbliche;
2. sviluppare la qualità degli interventi di comunicazione degli istituti scolastici; evidenziare agli istituti scolastici, principali beneficiari dei PON, l'importanza del proprio ruolo nelle azioni di comunicazione; attivare e rendere efficienti i partenariati e network di scuole per la diffusione delle informazioni;
3. far conoscere all'opinione pubblica, a tutti i potenziali beneficiari e ai beneficiari finali il quadro delle politiche dell'Unione nel campo dell'Educazione, la politica regionale svolta in partenariato con gli Stati membri, attraverso gli interventi cofinanziati dai Fondi strutturali; rivolgere una attenzione particolare al coinvolgimento degli enti locali e di tutti i soggetti coinvolti nei processi formativi a livello locale;
4. far conoscere all'opinione pubblica, a tutti i potenziali beneficiari e ai beneficiari finali le finalità e le opportunità offerte dai Fondi strutturali e le modalità per accedervi; rivolgere una particolare attenzione agli istituti scolastici che non hanno mai aderito ai PO, ai beneficiari potenziali che non sono stati coinvolti nei PO e ad altri gruppi specifici socialmente deboli;
5. far conoscere all'opinione pubblica, a tutti i potenziali beneficiari e ai beneficiari finali le attività, gli interventi e i prodotti realizzati con i Fondi Strutturali nel quadro dei PO;
6. garantire la trasparenza nell'utilizzo delle risorse pubbliche attraverso la diffusione chiara delle informazioni e l'utilizzo di procedure e strumenti di partecipazione semplici ed efficaci;
7. garantire l'efficacia e l'efficienza delle attività di comunicazione attraverso un processo continuo di monitoraggio e valutazione dei risultati.

Le tre tipologie dei gruppi bersaglio del PdC

- A. Gli istituti scolastici che sono stati coinvolti nel difficile compito di sensibilizzazione i giovani nel processo di crescita del senso di consapevolezza e di appartenenza all'Unione europea;
- B. il grande pubblico, nei confronti del quale, così come specificamente previsto dall'articolo 7, comma 2, lettera c) del regolamento 1828/2006 il Piano prevedeva la realizzazione di un evento, ogni anno, per tutta la durata del programma, finalizzato ad illustrare l'attività svolta nel quadro dei due PON e i risultati delle valutazioni in itinere;
- C. i componenti del Comitato di Sorveglianza dei Programmi dove si prevedeva la restituzione sull'attuazione degli interventi formativi e pubblicitari realizzati e su gli strumenti di comunicazione utilizzati.

Canali e strumenti principali

Il Piano ha previsto la realizzazione di campagne informative (sugli obiettivi di servizio e sulla valutazione delle competenze di lettura e di matematica, sul ruolo dell'UE e del valore aggiunto dell'intervento comunitario e per la promozione e diffusione delle buone pratiche e dei risultati delle attività svolte (include i concorsi per le scuole e l'attività editoriale). Per l'attuazione di tali campagne sono stati previsti i seguenti *steps* di lavoro:

- implementazione delle attività di collaborazione (gruppi di lavoro, commissioni, gare contratti con l'assistenza tecnica);
- elaborazione degli strumenti informativi e grafici, aggiornamento del sito web;
- manifestazioni e azioni di lancio dei nuovi programmi e delle nuove iniziative;
- attività di partenariato: lavori di commissioni e gruppi di lavoro; coordinamento delle attività gestite dalle società dell'assistenza tecnica;
- attività diretta (seminari, riunioni) rivolta alle scuole e ai partner locali per supportare la gestione delle attività;

Attività trasversale di sperimentazione di nuove modalità di comunicazione, anche attraverso i *mass media*, da gestire insieme alla società alla quale verranno affidate alcune azioni di comunicazione.

La Figura 15 seguente fotografa, in sintesi, l'impostazione strategica del Piano di Comunicazione.

Figura 15 – Gli Obiettivi Specifici e i destinatari della Strategia di Comunicazione

Obiettivi Specifici	Obiettivi operativi	Destinatari
1. Sviluppare la comunicazione interna al sistema d'istruzione e alle amministrazioni pubbliche	Sviluppare la concertazione e la collaborazione con i partner istituzionali dell'Autorità di gestione	Amministrazioni centrali e locali, Partner dell'AdG, Istituti scolastici
2. Sviluppare la qualità degli interventi di comunicazione degli Istituti scolastici	<ul style="list-style-type: none"> Prevedere specifiche azioni regionali di formazione "a cascata", iniziando dal nucleo regionale e dalle scuole di supporto alla gestione Potenziare e rendere efficienti le nuove tecnologie nella pratica quotidiana delle attività di comunicazione delle istituzioni e degli individui Attivare e rendere efficienti i partenariati e network di scuole per la diffusione delle informazioni 	Istituti scolastici, con una particolare attenzione ai dirigenti scolastici, ai Direttori Servizi Amministrativi
3. Far conoscere all'opinione pubblica, a tutti i potenziali beneficiari e ai beneficiari finali il quadro delle politiche dell'UE nel campo dell'educazione (...)	Organizzare a livello nazionale e nelle regioni dell'obiettivo convergenza azioni che evidenziano le politiche dell'UE nel campo dell'educazione	Opinione pubblica, potenziali beneficiari e beneficiari finali, enti locali e tutti i soggetti coinvolti nei processi formativi a livello locale
4. Far conoscere all'opinione pubblica, a tutti i potenziali beneficiari e ai beneficiari finali le finalità e le opportunità offerte dai Fondi strutturali e le modalità per accedere	Istituire appositi gruppi di lavoro/commissioni per stabilire le strategie di comunicazione da utilizzare con i gruppi specifici (debiti)	Opinione pubblica, potenziali beneficiari e beneficiari finali; attenzione particolare agli Istituti scolastici che non hanno mai aderito ai PO, e ai beneficiari potenziali che non sono stati coinvolti nei PO
5. Far conoscere all'opinione pubblica, a tutti i potenziali beneficiari e ai beneficiari finali le attività, gli interventi e i prodotti realizzati con i Fondi Strutturali nel quadro del PO	<ul style="list-style-type: none"> Informare e formare i beneficiari finali affinché gli interventi realizzati con i Fondi Strutturali nel quadro dei due P.O. abbiano ampia visibilità; Dare massima diffusione ai risultati e i prodotti elaborati nel quadro di queste attività 	Opinione pubblica, potenziali beneficiari e beneficiari finali; attenzione particolare agli alunni delle scuole, i genitori e le varie istituzioni sul territorio
6. Garantire la trasparenza nell'utilizzo delle risorse pubbliche attraverso la diffusione chiara delle informazioni e l'utilizzo di procedure e strumenti di partecipazione semplici ed efficaci	<ul style="list-style-type: none"> Informare e formare i beneficiari finali affinché gli interventi realizzati con i Fondi Strutturali nel quadro dei due P.O. garantiscano la massima trasparenza Pubblicare sul sito dell'AdG gli elenchi dei beneficiari, i relativi progetti e finanziamenti pubblici, conformemente alle direttive della Commissione 	Istituti scolastici, amministrazioni scolastiche locali
7. Garantire l'efficacia e l'efficienza delle attività di comunicazione attraverso un processo continuo di monitoraggio e valutazione dei risultati	Istituire un gruppo di monitoraggio, controllo, valutazione delle attività di comunicazione	AdG, Commissione di Controllo, Amministrazioni Pubbliche, beneficiari

FONTE: PIANO DI COMUNICAZIONE PON AMBIENTI PER L'APPRENDIMENTO E COMPETENZE PER LO SVILUPPO 2007-2013

Gli indicatori di risultato associati all'OS L al 31.12.2014, riportati nella Tabella 33, confermano la capacità realizzativa che ha contraddistinto il Programma in relazione allo scenario nazionale.

Tabella 33 – L'avanzamento degli indicatori di risultato al 31/12/2014

Indicatori di risultato	TARGET al 2013	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Grado di diffusione delle azioni di informazione e pubblicizzazione	25.000.000	11.895.892	28.014.135	27.101.368	39.316.526	77.633.193	45.850.971	58.807.983	2.839.078
Tasso di copertura delle scuole che realizzano azioni di informazione e pubblicità	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

FONTE: IAS 2014

In particolare, con riferimento al "grado di diffusione delle azioni d'informazione e pubblicità", misurato rispetto al numero di accessi medi annuali al sito dall'area Fondi Strutturali del Sito web del MIUR - www.istruzione.it, è rilevabile il superamento del target già a partire dal secondo anno di attività del Programma, mentre per il "tasso di copertura delle scuole che realizzano azioni di informazione e pubblicità" - inteso come la percentuale di scuole che realizzano azioni di informazione e pubblicizzazione sul totale delle scuole - l'aver raggiunto da subito l'obiettivo fissato al 2013 denota un coinvolgimento a tappeto nell'implementazione di misure afferenti all'OS L di tutti gli istituti scolastici beneficiari del sostegno del Programma. Nel Box seguente sono sinteticamente - e a titolo esemplificativo - richiamate alcune delle attività nelle quali la strategia ha trovato una operazionalizzazione concreta ed efficace.

Azioni comunicative e di valorizzazione del PON: un elenco non esaustivo ma emblematico

Attività di informazione e pubblicità specifiche realizzate dagli istituti scolastici

Nel corso degli anni di attuazione 2007-2013 sono state finanziate iniziative delle istituzioni scolastiche volte a informare il "grande pubblico" sulle opportunità offerte alle scuole nel quadro dei Programmi MIUR (attraverso avvisi). Le scuole hanno realizzato manifestazioni, eventi culturali e seminari nelle scuole e sul territorio. Tali azioni, rivolte a studenti, docenti, genitori, rappresentanti degli enti locali, parti sociali, associazioni, imprese, soggetti a vario titolo interessati, hanno permesso di presentare le attività realizzate nell'ambito dei due Programmi Operativi 2007-2013.

Attività di comunicazione/informazione finalizzate al supporto agli istituti scolastici per la gestione dei programmi.

Numerose azioni sono state dedicate, inoltre, in modo specifico, al supporto delle scuole per la fase finale della progettazione 2007-2013: avvisi, manualistica e conferenze di servizio.

Attraverso le manifestazioni regionali e nazionali sono stati diffusi i risultati e le buone pratiche della programmazione 2007-2013 e sono state presentate le principali linee d'intervento della programmazione 2014-2020. Nel 2012 sono state finanziate iniziative delle istituzioni scolastiche volte a informare il "grande pubblico" sulle opportunità offerte alle scuole nel quadro dei Programmi MIUR (Circolare n. 984 del 28 gennaio 2011 e bando 3031 del 13 marzo 2012). La circolare 984 ha previsto tre tipologie di intervento:

1. Progetti di manifestazione o evento culturale: le istituzioni scolastiche hanno organizzato negli spazi della scuola e sul territorio, manifestazioni rivolte a studenti, docenti, genitori, rappresentanti degli enti locali, parti sociali, associazioni, imprese, soggetti a vario titolo interessati, in cui hanno presentato le attività realizzate a valere sui due Programmi Operativi. Le iniziative sono state organizzate in rete con almeno quattro scuole del territorio;
2. Progetto di concorso. I concorsi realizzati dalle istituzioni scolastiche nelle quattro regioni PON hanno consentito di pubblicizzare prodotti e iniziative realizzati con i Fondi strutturali;
3. Progetti che hanno previsto l'ideazione e l'uso di strumenti innovativi (*web TV*, programma radio, sito *web*, etc).

Manifestazioni regionali e nazionali

Un ulteriore circolare (la numero 3031), ha consentito alle scuole di organizzare iniziative di rilievo regionale attraverso il contributo e la regia degli USR. I progetti di informazione pubblicità a livello regionale o interregionale hanno coinvolto più scuole, enti locali ed altre istituzioni importanti sul territorio.

Il concorso Vocivivaci

Durante l'A.S. 2013-2014, è stato bandito, con la collaborazione dell'INDIRE, il Concorso "Voci Vivaci, Storie di scuole che crescono" rivolto a tutte le istituzioni scolastiche delle regioni dell'obiettivo convergenza (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia). I prodotti presentati dalle scuole hanno evidenziato, attraverso le voci e le testimonianze dei ragazzi e del personale della scuola, le iniziative promosse, sostenute e realizzate nell'ambito dei due Programmi Operativi Nazionali 2007-2013 del settore Istruzione, PON FSE "Competenze per lo sviluppo" e PON FESR "Ambienti per l'apprendimento".

Cataloghi progetti FSE e FESR. Le esperienze significative realizzate dalle "Scuole del PON"

Ogni anno, per la predisposizione del Rapporto Annuale di Esecuzione del Programma Operativo Nazionale (PON), l'Autorità di Gestione ha individuato le esperienze significative realizzate dalle scuole con il finanziamento dei Fondi Strutturali Europei (FSE e FESR).

Tali esperienze sono state raccolte in due cataloghi: "Le scuole si raccontano" (progetti FSE) e "Scuole e laboratori" (progetti FESR).

Strumenti grafici, Sito web "PON- Fondi Strutturali Europei", pubblicazioni

In considerazione delle continue evoluzioni dei Programmi sono stati messi a punto e perfezionati nel tempo alcuni strumenti utili per le azioni di pubblicità e di diffusione delle attività svolte. Senza entrare nel merito dei singoli contenuti e delle pagine inserite nella sezione dedicata alla Programmazione Comunitaria, va segnalata la realizzazione di una piattaforma base di tipo *open* ("Pon in Chiaro") sviluppata in linea con il progetto "Open Coesione". Questa piattaforma è stata realizzata grazie alla collaborazione con il gruppo di lavoro del sistema informativo del MIUR. Parallelamente sono state attivate le collaborazioni con l'ufficio Comunicazione dell'INDIRE, per l'organizzazione del comitato di Sorveglianza e la gestione del concorso "Vocivivaci" e con lo staff del FORMEZ per l'aggiornamento della piattaforma "FORMIUR".

3.3.3. L'analisi delle attuazioni

Rispetto all'ambizioso Programma di Comunicazione, l'analisi delle attuazioni⁷⁶ evidenzia la messa in campo di numerose azioni "interne" alla scuola, mentre sono risultate quasi assenti le campagne di livello nazionale. Ciò è stato confermato dagli stessi funzionari intervistati a livello centrale che, per esplicita scelta strategica di non affidare all'esterno la realizzazione delle Azioni di comunicazione, hanno puntato sull'utilità e sulla capillarità delle iniziative e sulle manifestazioni locali.

La strategia attuata è, dunque, il risultato delle sinergie individuate tra soluzioni proposte a livello centrale e un'intensa azione di "ascolto delle voci dei beneficiari" (es.: scuole che propongono concorsi – il manifesto del PON più bello, un format di evento, ecc.)⁷⁷.

Nel processo di attuazione della strategia comunicativa il ruolo di facilitatore è stato svolto dagli USR cui sono stati delegati sul territorio numerosi aspetti chiave della comunicazione, con punte di efficacia e di efficienza rimarcabili. Tale delega, tuttavia, si è rivelata maggiormente efficace in Puglia e in Campania.

Nel tempo, per evitare fenomeni di dispersione di risorse e di inutili ridondanze, è stato chiesto alle scuole di presentare proposte e progetti di comunicazione **costituendosi in gruppi e reti**. Spesso le iniziative proposte e accolte hanno coinvolto numeri importanti di istituzioni scolastiche (300-400)⁷⁸ e, in questo modo, è stato creato un sistema capace di supportare l'azione promozionale, consentendo la realizzazione di numerosissimi eventi e manifestazioni nonché di azioni di maggiore impatto⁷⁹.

La strategia attuata, marcatamente orientata a spingere le scuole a comunicare tra di loro, ha puntato prevalentemente a supportare azioni locali di comunicazione ed informazione investendo meno - e con efficacia più ridotta - su azioni di respiro e portata nazionali e verso target non interni al sistema scolastico. Lo scarso coinvolgimento del partenariato sociale e di altre istituzioni centrali e locali nel disegno della strategia non ha certamente facilitato l'ampliamento e la diversificazione dei pubblici destinatari: ciò si configura senz'altro come ambito di miglioramento sul quale occorrerà investire maggiormente nel periodo di programmazione 2014-2020.

La carenza di competenze tecnico professionali specifiche, sia nell'ambito dell'Amministrazione Centrale, sia negli USR, associata alla decisione di non esternalizzare il servizio di informazione e comunicazione dei PON ha determinato o contribuito a determinare uno squilibrio tra l'efficacia comunicativa all'interno del sistema scolastico e quella rispetto ai contesti e ai target esterni ad esso.

Tale scelta, derivante soprattutto da considerazioni in merito alla complessità delle azioni da gestire e dalle difficoltà di attivare procedure di affidamento all'esterno, non poteva che comportare il dirottamento delle risorse verso i terminali territoriali (USR e Scuole). L'impatto di questa scelta è stato analizzato attraverso una indagine⁸⁰ di monitoraggio e valutazione delle azioni di Informazione e di Pubblicità realizzate dalle Scuole all'interno dei Piani integrati.

Dalle indicazioni riportate dall'indagine si evince come il Piano di Comunicazione sia stato attuato - in termini di progetti messi in campo - in linea con quanto definito dal relativo documento di Programmazione. Si tratta

⁷⁶ Condotta attraverso la consultazione dei RAE, integrata dall'intervista realizzata centralmente (vedi Tavola 6) e con i riscontri nell'attività di campo (soprattutto nel corso dei focus group territoriali).

⁷⁷ La pratica dell'ascolto connota, tra l'altro, buona parte della strategia complessiva di implementazione del PON.

⁷⁸ Con le singole scuole sono stati stipulati contratti e, sulla base di un capitolato, sono stati erogati i fondi. Successivamente si è passati agli avvisi per alleggerire la procedura del capitolato in quanto troppo lunga e farragginosa.

⁷⁹ Ad esempio, il lancio della webTV.

⁸⁰ http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/secure/allegati/1.7_e_2.7_informativa_comunicazione.pdf

di un numero consistente di interventi, sviluppati attraverso metodologie di lavoro on desk e azioni dirette, correlati e a diverso grado di complessità, che coinvolgono l'intero territorio delle Regioni Convergenza, attraverso un coordinamento stringente da parte del MIUR, garantendo così il rispetto e la coerenza con gli impegni assunti dall'AdG nel Comitato di Sorveglianza.

Un secondo ambito di attività per il quale è stata realizzata un'azione specifica di monitoraggio e valutazione attiene alle iniziative poste in essere dalle istituzioni scolastiche a valere sulla Circolare 2810 per informare il "grande pubblico" sia sulle opportunità offerte ai giovani e alle scuole dai PON, sia sui progetti realizzati dalle scuole nel quadro del PON FSE "Competenze per lo Sviluppo". I primi risultati relativi ad un campione di 208 istituti scolastici titolari di azioni finanziate dalla Circolare indicata nel 2010 ha consentito di evidenziare alcuni elementi utili a orientare la Programmazione 2014-2020 sugli strumenti di comunicazione di maggiore efficacia e utilità.

In termini sintetici, appare evidente che l'azione di comunicazione e pubblicità del PON abbia attivato interessanti processi di responsabilizzazione di quelli che sono stati definiti terminali territoriali del sistema (USR e scuole) che hanno funzionalmente supportato l'AdG nell'implementazione della strategia. Ciò è avvenuto facendo fronte alla carenza di professionalità e competenze tecnico specialistiche con creatività e impegno e, si sottolinea ancora, con forte sensibilità e consapevolezza rispetto a obiettivi di trasparenza e *accountability*.

La modalità prevalente di implementazione, ovvero la realizzazione di iniziative di promozione, pubblicità e informazione attraverso scuole polo e reti di scuole, ha creato le condizioni per uno scambio infra-organizzativo e il rafforzamento reciproco del capitale sociale. Anche se probabilmente determinato in buona parte dal bisogno di reperire informazioni utili per l'attuazione di progetti e iniziative (reperimento circolari, manualistica, avvisi e bandi, ecc.), i dati relativi all'accesso al portale fanno concludere che la sua struttura e navigabilità rispondano coerentemente ed efficacemente alla domanda informativa proveniente dal sistema scolastico.

A *latere* di queste considerazioni, si suggeriscono come focus di attenzione e riflessione alcuni temi (e conseguenti ambiti che necessiterebbero un maggiore investimento nella Programmazione 2014-2020):

1. l'efficacia comunicativa verso il mondo scolastico non trova riscontro rispetto a target esterni ad esso e la dimensione territoriale degli impatti non riesce ad uscire significativamente dalle Regioni coinvolte nel Programma;
2. le *performances* (soprattutto relative alla spesa e alle realizzazioni) non emergono nella giusta dimensione e peculiarità: l'attuazione dei PON del MIUR sembra essere percepito come "parte di un tutto" - che la *vulgata comune* definisce come *i finanziamenti UE* - scontando pregiudizi sulla capacità attuativa e l'utilità delle risorse spese dalle Amministrazioni pubbliche titolari di interventi analoghi (PON e POR). Non si tratta certamente di marcare una differenza o costruire una graduatoria di merito: piuttosto di valorizzare prestazioni, soluzioni organizzative, scelte operative ai fini di un trasferimento - o almeno dell'attivazione di processi di *benchmarking* - che possono supportare l'intero Sistema Paese;
3. la scelta di coinvolgimento delle scuole e degli USR nell'attivazione di campagne informative e pubblicitarie⁸¹ potrebbe essere utilmente supportata da professionalità esperte (Assistenza tecnica

⁸¹ La nuova Programmazione prevede di individuare delle scuole polo in ogni provincia e città metropolitana. A tali scuole probabilmente sarà affidato e/o rafforzato il ruolo di "catalizzatori" a livello locale delle azioni di informazione e pubblicità.

dedicata), non tanto per la definizione della strategia, quanto per l'individuazione di canali e strumenti non attivati finora proprio in assenza di quelle competenze esperte necessarie per sfruttarne appieno il potenziale comunicativo.

3.3.4. La piattaforma di e-government per l'accesso ai finanziamenti e per la gestione degli interventi e della fruibilità della stessa da parte delle Istituzioni scolastiche

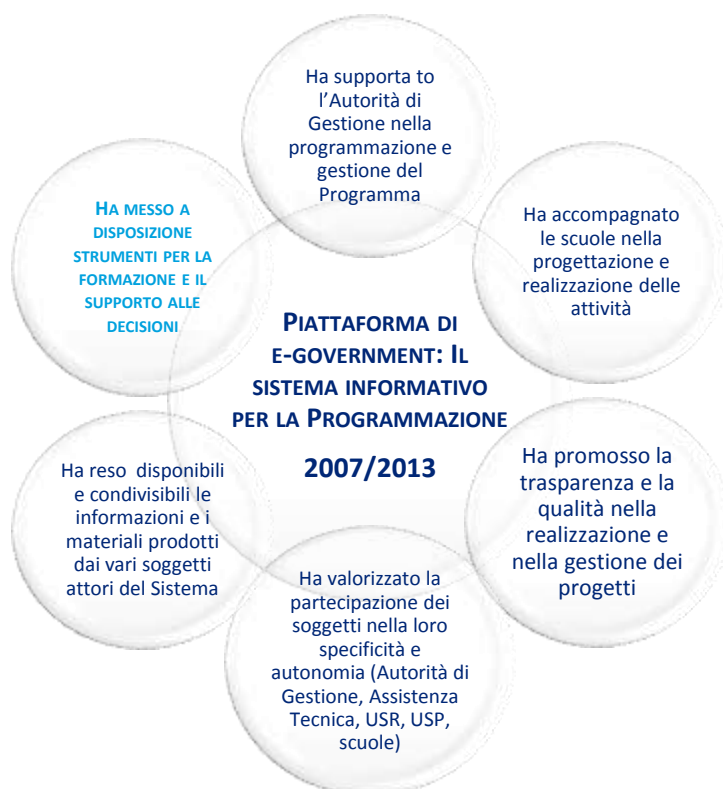
L'attuazione del PON è stata accompagnata da una piattaforma di *e-government* che ne ha supportato efficacemente la gestione, il monitoraggio, il controllo e il trasferimento dei dati all'Unione Europea. Le due caratteristiche principali della Piattaforma sono rappresentate da un elevato livello di coinvolgimento di tutti i soggetti che, a vario titolo sono stati attivi nel Programma - in qualità di gestori e di beneficiari - e dalla piena integrazione, attraverso un accesso unico, nel **Sistema Informativo per la Programmazione 2007/2013** di due ambienti di lavoro con finalità distinte:

- il **sistema dell'INDIRE** ingegnerizzato per sostenere l'iter di presentazione e approvazione dei progetti presentati dalle scuole (**Gestione Progetti**);
- il **sistema informativo dell'istruzione** (SIDI) per quanto riguarda la valutazione, la gestione delle autorizzazioni, la relativa movimentazione delle risorse (la contabilità vera e propria dei progetti) e il controllo (**Gestione finanziaria**).⁸²

Come rappresentato nella descrizione del Sistema di Gestione e Controllo (Si.GE.CO.) e nel Manuale delle Procedure dell'Autorità di Gestione, **il sistema informativo ha gestito le informazioni relative a tutti gli interventi finanziati sia dal PON FSE "Competenze per lo Sviluppo", sia dal PON FESR "Ambienti per l'Apprendimento"**. Tali Fondi, quindi, seppur in un quadro unitario, hanno avuto una gestione separata per tutte le attività previste di informazione, monitoraggio, certificazione, rendicontazione, controllo, gestione e sorveglianza della spesa.

⁸² Il **SIDI** è un sistema centralizzato, caratterizzato da un'unica interfaccia, accessibile ovunque via web, che offre alle scuole le funzionalità necessarie allo svolgimento delle operazioni gestionali, amministrative e contabili. Il portale è il punto di accesso unico a tutti i servizi, per utenti istituzionali ed esterni, e offre servizi differenziati in funzione delle autorizzazioni e del profilo dell'utente. In questo modo i dati sono patrimonio delle singole scuole, ma vanno anche ad alimentare una base dati unica, gestita a livello centrale, integrata e completa delle informazioni di tutte le scuole, statali e non statali.

Figura 16 – Il sistema informativo per la Programmazione 2007/2013: il supporto fornito



In sintesi, il Sistema di Gestione ha consentito il tracciamento delle azioni di carattere progettuale, organizzativo e didattico che i beneficiari hanno attuato, nonché la loro relazione con le procedure di valutazione, amministrative e finanziarie gestite dal sistema Gestione Finanziaria (SIDI).

Il sistema informativo ha permesso, inoltre, la **costituzione di una contabilità informatizzata delle domande di pagamento** alimentando così, anche se per ora non direttamente, il sistema dei pagamenti dell'IGRUE, attraverso il quale vengono erogati i finanziamenti direttamente alle scuole beneficiarie. È prevista, inoltre, al suo interno la costituzione del registro dei recuperi.

Come evidenziato nella Figura 16, parallelamente alla copertura di funzioni prettamente gestionali e amministrative, **il sistema ha messo a disposizione anche strumenti per la formazione e il supporto alle decisioni**. A tal fine, sono stati realizzati tre *Web Based Training* (WBT) indirizzati ai diversi soggetti che operano nell'ambito della programmazione dei due Programmi Operativi: le scuole, gli Uffici Scolastici Regionali, l'Autorità di Gestione e l'Assistenza Tecnica.

I prodotti rispondono a bisogni formativi dei diversi soggetti interessati, sono integrati nel Sistema Informativo dell'Istruzione (SIDI) e sono disponibili *online*, fruibili direttamente dalla rete, oltre che accessibili per essere scaricati localmente.

Tale sistema informativo ha permesso, dunque, all'AdG di gestire una *governance* molto complessa con circa 3.500 scuole beneficiarie. Sono individuabili 3 piani su cui tale *governance* si articola e si esprime rispetto al sistema:

- il Piano dell'AdG;

- il piano dei beneficiari (le scuole);
- il piano dei destinatari (gli utenti finali).

Per quanto riguarda il **Piano dell'AdG** l'ambiente ha consentito, innanzitutto di: i) suggerire proposte di interventi formativi o infrastrutturali, seguire il ciclo di vita dei progetti presentati dalle scuole; ii) interrogare la partecipazione delle scuole per capire se le esigenze espresse fossero state individuate; iii) utilizzare il sistema per un fase di tipo esplorativo legato ad esigenze conoscitive; iv) utilizzare il sistema per il controllo delle progettualità avviate.

Il sistema è apparso in grado di documentare ampiamente quanto realizzato: i prodotti di tale realizzazione attengono ad un processo di costante monitoraggio della spesa e rispondono prioritariamente a condizioni strategiche relative all'*accountability* delle attività del Programma. La capacità di restituzione delle informazioni, anche in tempo reale, ha consentito di rispondere ai bisogni informativi sia interni al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca Scientifica (connessi al monitoraggio delle azioni in corso e alle possibili azioni correttive da intraprendere per garantire efficienza ed efficacia nel processo di avanzamento della spesa), sia esterni all'Amministrazione (legate ad esigenze conoscitive più ampie come ad esempio la capacità e il tasso di copertura della popolazione target raggiunta, alle modalità di intervento scelte, ecc.).

Per quanto riguarda **le scuole** l'ambiente sembra aver risposto adeguatamente all'obiettivo di incrementare autoconsapevolezza e facilitare partecipazione al programma. Le figure di riferimento della scuola hanno avuto, per esempio, la possibilità di registrare e monitorare come la scuola stesse rispondendo attraverso una serie di riflessioni sui progetti messi in atto, anche in un'ottica di autovalutazione e sviluppo del Piano di Miglioramento.

Il sistema, inoltre, ha consentito di monitorare i corsi avviati nelle diverse fasi (percezione dei bisogni, bilancio delle competenze, definizione delle attività, registrazione delle metodologie, etc.) permettendo anche di ripensare e correggere il tiro sulla base dei risultati osservati.

Per quanto riguarda il livello **dei destinatari**, **il sistema è stato reso accessibile e ha offerto** la possibilità di interagire sia consentendo l'espressione di una valutazione e un giudizio sulle funzionalità stesse, sullo svolgimento dei corsi di formazione, sulle capacità dell'insegnante o del tutor. È stato possibile, inoltre, rendere esplicite ulteriori necessità in termini di fabbisogno formativo, permettendo di riorientare un eventuale riprogettazione di una particolare azione.

Come si evince nella figura seguente, il sistema informativo, inoltre, si è interfacciato efficacemente con tre piattaforme "esterne":

1. **la piattaforma del CIPE** per la generazione e l'attribuzione dei Codici Unici di Progetto (CUP), obbligatori dal 01/01/2004 per tutti i progetti a finanziamento pubblico;
2. **la piattaforma dell'IGRUE** per la trasmissione e la verifica dei dati attraverso i quali vengono erogati i pagamenti ai beneficiari finali;
3. **la piattaforma MONITWEB** del Ministero dell'Economia e delle Finanze, con la quale ha scambiato tutte le informazioni relative al monitoraggio fisico, finanziario e procedurale e dialoga con essa attraverso il previsto protocollo di comunicazione, peraltro già utilizzato nella precedente programmazione.

Figura 17 – Il sistema informativo per la Programmazione 2007/2013: interfaccia con le piattaforme esterne



Dalle interviste svolte e dai *Focus group* si rileva un forte consenso sull'utilità di tale strumento sia da parte delle scuole che da parte dell'AdG, in quanto viene considerato un valido elemento per:

- **la gestione dei progetti:** la piattaforma si è rivelata come un potente strumento di accompagnamento ai diversi processi che il PON ha portato nelle scuole. I meccanismi di *alert e stop* sono percepiti dalle scuole come una garanzia della correttezza delle procedure seguite;
- **il monitoraggio degli interventi:** la piattaforma ha permesso un effettivo e costante monitoraggio delle attività svolte dalle scuole sull'ambiente informatico *online*: i) attraverso un cruscotto informativo è stato possibile, per l'Autorità di Gestione, ma anche per la scuola stessa, conoscere quali obiettivi azione di un Piano e quali progetti sono stati avviati e chiusi. Essi hanno avuto una panoramica immediata dei dati relativi allo svolgimento dei singoli corsi autorizzati; ii) attraverso la procedura di avvio e di chiusura di un progetto FSE e FESR, è stato possibile avviare l'erogazione dei finanziamenti; iii) attraverso la sezione specifica GANTT, è stato, inoltre, possibile variare la data di inizio e di fine di un intervento e, nel caso si fosse presentata la necessità, si è potuto procedere alla richiesta di proroghe; iv) attraverso un'area RETTIFICHE, è stato reso possibile modificare alcuni dati di un progetto chiuso, comunicando tali variazioni all'Autorità di Gestione;
- **l'aumento dell'autoconsapevolezza e della partecipazione delle istituzioni scolastiche al Programma:** le figure di riferimento hanno avuto, infatti, la possibilità di registrare e monitorare come la scuola stesse rispondendo a una serie di riflessioni sui progetti messi in atto in un'ottica di autovalutazione e sviluppo del Piano di Miglioramento. Questo percorso assume valore proprio perché la scuola, nella sua dimensione di collegialità, dovrebbe poter condividere una partecipazione integrata nella massima trasparenza e comprensione delle linee progettuali che decide di intraprendere. Il sistema, inoltre, ha consentito di seguire i corsi avviati nelle diverse fasi (percezione

dei bisogni, bilancio delle competenze, definizione delle attività, registrazione delle metodologie, etc.) permettendo anche di ripensare e correggere il tiro sulla base dei risultati osservati;

- **la diffusione delle buone pratiche:** attraverso una sezione alimentata tramite il contributo delle scuole che - utilizzando un format standardizzato - hanno inserito progetti e prodotti, il sistema ha permesso di raccogliere i progetti qualificabili come buone pratiche;
- **favorire la collaborazione:** per le scuole, il GPU ha messo a disposizione un ambiente dedicato che sostiene le attività necessarie a raggiungere più elevate e più diffuse competenze e capacità di apprendimento di giovani e adulti/e, e una maggiore attrattività della scuola. Perciò il Sistema ha sostenuto la collaborazione interna, facilitato la partecipazione attiva e guidata alle iniziative proposte dall'AdG, consentito i processi di auto-osservazione e autovalutazione.

Tra i risultati conseguiti occorre includere quelli relativi all'obiettivo di avviare il processo di dematerializzazione, perseguito cercando di coinvolgere le scuole a partire dalla progressiva eliminazione dei passaggi di carte tra gli istituti e il Ministero: in questa programmazione ciò è principalmente avvenuto con riguardo - soprattutto, ma non solo - alla presentazione di attività progettuali, ai questionari somministrati prima e dopo gli interventi, alla valutazione dei risultati.

Appare chiaro che ci siano notevoli margini per sfruttare più efficacemente questa grande capacità di "controllo amministrativo", evitando che la raccolta di informazioni rimanga fine a se stessa. La piattaforma di *e-government* può essere, pertanto, un validissimo strumento di decisione anche nella definizione della strategia. Occorre, però, ridurre il focus eccessivo sulla quantità dei dati per concentrarsi sulla *qualità funzionale* degli stessi.

Il Sistema è stato utilizzato dalle scuole e ha consentito loro di attrezzarsi a livello di procedure e di comprensione dei processi nei confronti di uno sviluppo che la scuola sta attuando nel tempo. Contemporaneamente, ha certamente supportato, anche se appare non semplice stimare il peso e la misura di questo contributo, la strategia generale che ha previsto un innalzamento complessivo della *cultura del digitale* di tutti gli *stakeholders* interni al sistema educativo.

4. Il Learning – dalle Teorie alle attuazioni ai risultati

4.1. Le scoperte fatte lungo i percorsi di apprendimento

Le pagine che seguono hanno lo scopo, come annunciato nei Capitoli 1 e 2, di accompagnare il lettore alla scoperta dei risultati conseguiti con gli interventi del PON, osservati attraverso una visuale specifica più legata agli apprendimenti rilevati dal Valutatore nel corso della ricerca.

La struttura del Capitolo offre, pertanto, una lettura sistematica delle realizzazioni e dei risultati a partire da una analisi, che seppur si riferisce ai singoli Obiettivi Specifici in capo al Programma, si sforza di osservare i processi di implementazione in relazione a più generali aree di intervento. Tali aree sono sottese, come noto, a più Obiettivi Specifici che danno, ognuno per sé, un contributo unico ed originale che l'analisi qui presentata ha tentato di ricomporre e riconsegnare in maniera sistematica. Ogni singola area tematica, come già annunciato, contiene Tavole di sintesi delle teorie in uso, specifiche dei meccanismi al lavoro, dei risultati conseguiti e delle criticità rilevate. In alcuni casi alcuni dei risultati attesi sono osservati, per via della loro rilevanza per l'area tematica considerata, anche in modalità più specifiche e ravvicinate, nelle quali viene condotto anche il *risk assessment* del processo di realizzazione effettivo.

Come annunciato, conclude il Capitolo una Tavola riepilogativa di tutti risultati conseguiti, suddivisi per singola area di analisi⁸³.

4.2. Il miglioramento della capacità diagnostica delle scuole e della qualità dei sistemi educativi

L'approccio prevalente utilizzato negli ultimi due decenni in relazione alle politiche di riforma dei sistemi scolastici è stato centrato sulla modifica progressiva degli strumenti che possono consentire una migliore e più efficace regolazione dei sistemi nel loro complesso. Ci si riferisce alle cosiddette *input* o *process based policies*, a seconda che esse siano imperniate maggiormente sulla gestione di risorse e investimenti (*input based*) oppure imperniate sulla riforma dei processi di erogazione dell'offerta di servizi scolastici (*process based*) e che prevedano, anche, una riallocazione delle risorse.

Il principio fondante che ha animato questa generazione di politiche *input* e *process-based* è che per migliorare la scuola sia necessario modificarne la struttura, o introducendo nuove risorse, o reindirizzando quelle esistenti, in base alle necessità dei principali *stakeholders* - Dirigenti Scolastici, docenti, studenti, famiglie, opinione pubblica.

Le politiche che, sinteticamente, possono essere ricondotte a queste categorie si sono concentrate su aspetti quali la durata dell'istruzione obbligatoria, le riforme dei curricula, della gestione delle unità scolastiche, le forme di reclutamento, etc. (Allulli 2010).

Tuttavia, la crescente insoddisfazione per questa generazione di politiche pubbliche (Hanushek 2015; Hanushek e Woessmann 2012; European Commission, 2008) motivata dalla constatazione che l'aumento e o la sola differenziazione della spesa per l'istruzione abbia, solo raramente, determinato con sicurezza il

⁸³ Fanno eccezione l'apprendimento lungo l'arco della vita, la valutazione e l'integrazione FSE FESR che, per alcune specifiche caratteristiche loro proprie, sono stati affrontati in maniera differente, seppur omogenea e non troppo dissimile delle altre aree.

miglioramento dei risultati dei sistemi di istruzione dell'istruzione, ha favorito l'affermarsi di differenti approcci.

Per migliorare i risultati degli alunni e, in ultima analisi, migliorare la qualità del servizio, invece di intervenire sugli *input* e sui processi, viene messa al centro della politica di riforma la verifica dei risultati (meglio se standardizzabili) dell'azione formativa. Con questa scelta, si vuole che sia il miglioramento della prestazione degli alunni, in ultima analisi i destinatari *naturali* dell'azione messa in campo, a produrre (trascinare) effetti positivi su altre aree del sistema, attivando processi virtuosi di cambiamento in grado di migliorare, *a cascata*, sia l'efficacia dell'organizzazione sia le prestazioni del personale.

La convinzione che accompagna queste politiche è che il rendimento dell'investimento nell'istruzione sia, chiaramente, maggiore in quei Paesi che, meglio di altri, sanno agire per migliorare i risultati dell'istruzione, identificati nelle *skill* e nelle competenze possedute dai giovani che transitano nel sistema.

Questo approccio, che si è sviluppato già da alcuni decenni *in primis* nei Paesi di cultura anglosassone, viene definito *Output Driven* (o *Market oriented* o *Performance based*) *Approach*.

Le politiche scolastiche che ad esso si ispirano si basano prevalentemente su:

- la definizione di obiettivi e traguardi misurabili attraverso sistemi di indicatori più o meno complessi;
- la definizione puntuale dei risultati di apprendimento: il percorso scolastico e formativo viene definito attraverso *learning outcomes*;
- la valutazione dei risultati degli alunni attraverso l'utilizzo di prove standardizzate da integrare o meno con altre forme di valutazione locali;
- l'introduzione di pratiche valutative del personale;
- l'introduzione di strumenti e di logiche di premialità individuale o di scuola;
- il potenziamento dell'autonomia scolastica attraverso l'ampliamento delle competenze gestionali dei Dirigenti in materia di reclutamento, organizzazione dell'insegnamento e dell'attività scolastica;
- la responsabilizzazione dell'Istituzione scolastica rispetto ai risultati raggiunti che prevede la loro comunicazione trasparente;
- l'ampliamento del set informativo a disposizione delle famiglie per una scelta il più possibile informata in relazione al *tracking* educativo.

Anche il nostro Paese sembra avvicinarsi a grandi passi a questa prospettiva.

Nel corso dell'implementazione del PON si sono fatte scelte piuttosto coerenti con le logiche appena descritte, seppur caratterizzate da "minore convinzione" e implicazioni (un raggio di azione in parte differente e in parte più ridotto) non ancora completamente rese esplicite nella forma di processi completamente omogenei⁸⁴.

Le differenze che possono essere individuate sembrano, perlopiù, dovute a storici ritardi attuativi del nostro sistema educativo, alla presenza di differenti approcci di natura storica e culturale (es. sulla valutazione del personale, sulle logiche di premialità⁸⁵, sulla competizione sugli output, sulla libertà di insegnamento) che

⁸⁴ Si tratta, come noto, per larga parte di un processo che presenta, ancora, un carattere sperimentale.

⁸⁵ Le debolezze che sono state evidenziate nel percorso di ricerca sono riconducibili da una parte alla scarsa strutturazione del percorso di rielaborazione delle sperimentazioni nel corso del PON, dall'altra alla notevole differenziazione di logiche, strumenti,

hanno consigliato ai sostenitori di questa prospettiva, INVALSI *in primis*, un approccio più cauto e più problematico.

Resta innegabile, però, che l'impianto attuativo, così come definito nelle sue linee principali dal Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione, si muova, più o meno esplicitamente, nell'alveo definito da questi principi guida.

L'enfasi sui risultati dello studente tende ad assumere una valenza generativa di nuove pratiche scolastiche pur all'interno di un quadro caratterizzato da non poche contraddizioni e difficoltà. Prima fra tutte l'opacità ancora presente, anche nella riflessione e nella ricerca internazionale, di nessi certi e dimostrabili (ovunque si adotti questa visuale) tra incremento dei risultati scolastici degli studenti e incremento della qualità complessiva del sistema. Tale qualità, peraltro, dovrebbe scaturire da politiche/strategie di miglioramento che partono dal miglioramento della performance della singola scuola a livello locale.

Nel contesto italiano l'approccio al quale si è pervenuti nei progetti orientati a sviluppare le competenze diagnostiche delle scuole ha previsto, al termine di una lunga gestazione caratterizzata da numerose sperimentazioni (a geometria e metodologia differenziata), di integrare la raccolta delle informazioni per sostenere la valutazione della qualità del sistema nel suo complesso con quella relativa ai singoli contesti scolastici (autovalutazione e valutazione esterna di istituto). L'obiettivo è stato quello di definire e sostenere, in futuro, un quadro di riferimento (o *framework*) unitario, *al fine di tenere insieme una prospettiva utile a chi fosse interessato ad una comprensione generale del funzionamento del sistema di istruzione a partire da una prospettiva di lavoro centrata sulla singola unità scolastica* (INVALSI 2010).

La necessità da parte delle scuole di raccogliere informazioni rilevanti per la propria azione educativa da indicatori *macro/micro* sul funzionamento complessivo del sistema istruzione, sembra essere stata supportata dall'idea di rendere disponibili (in futuro anche sulla GPU) informazioni *ad hoc* che potessero, nel tempo, consentire di situare il lavoro di ogni singola scuola all'interno di una prospettiva più squisitamente territoriale. Sulla difficoltà di rendere semplice (sostenibile) tale processo gli operatori hanno manifestato le proprie perplessità situate anche sul versante della mancanza di risorse specialistiche (ricercatori sociali) che si suppone vengano reperite attraverso un supporto nazionale e attraverso accordi di rete di natura locale (esperti territoriali).

Una scuola che possa confrontare il proprio operato con un riferimento esterno sia di natura locale sia nazionale, sembra essere, secondo la visuale adottata, maggiormente in grado di compiere una valutazione (e soprattutto un'autovalutazione) più efficace delle proprie attività istituzionali. Essa cercherà di individuare, all'interno della propria *mission coerente con gli obiettivi del sistema nel suo complesso*, le proprie specificità - e con esse - le opportunità, oltre che i punti di forza e di debolezza nonché i rischi in relazione al proprio operato.

Questa convinzione ha portato alla elaborazione del sistema di indicatori⁸⁶ che costituiscono il RAV (Rapporto di Autovalutazione di Istituto), ognuno dei quali opportunamente collocato lungo il *continuum tra azione locale e azione di sistema*. Questo perché la prospettiva teorica prescelta è quella di ritenere che la qualità delle scuole è un concetto complesso e polivalente che non dipende esclusivamente dalle scelte compiute

metodi e prodotti che sono stati utilizzati per arrivare al modello prescelto. Esso non appare, infatti, come l'esito di un processo sperimentale sfaccettato ma piuttosto come il modello "vincente" all'interno di un processo implicito (cioè, di fatto, non esplicitato, nei documenti nazionali di indirizzo) di benchmark tra modelli basati sul merito, sulla premialità e/o sulla performance ad importanti risultati finali (la pubblicizzazione dei RAV e l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione).

⁸⁶ Ritenuto da molti dei partecipanti ai focus esageratamente dettagliato.

dagli operatori interni alle singole Istituzioni scolastiche, ma anche dalle ricadute delle decisioni assunte in altre sedi, o dalla negoziazione fra più attori coinvolti; viceversa la qualità di un sistema scolastico non è caratterizzata unicamente dalle politiche scolastiche decise a livello nazionale, ma dipende anche da come il servizio viene effettivamente realizzato nei singole Istituzioni scolastiche autonome (INVALSI 2010).

Ulteriori elementi caratterizzanti di questo approccio hanno riguardato il tentativo, in molte realtà riuscito, di pervenire ad un'adeguata integrazione delle informazioni relative al contesto, agli input, ai processi e ai prodotti⁸⁷ con quelle relative ai risultati ottenuti dagli studenti, sia immediati (percentuali di promossi, votazioni conseguite agli esami di stato, livelli di apprendimenti rilevati con prove standardizzate) sia a medio e lungo termine (accesso all'università, al mondo del lavoro, etc.) e a livello di singola scuola.

Nello specifico, e in relazione alle prove standardizzate, la scelta operata è stata quella di pensare di utilizzare, *a regime*, i risultati delle prove standardizzate internazionali (OCSE - PISA) e nazionali (Prove INVALSI) per consentire:

- a) la comparabilità nel tempo dei risultati di ogni singolo studente ma, soprattutto, dei risultati complessivi della scuola (*accountability*);
- b) la comparabilità orizzontale della prestazione dei singoli istituti non orientata alla sanzione ma al ri-orientamento delle prassi a partire dai deficit rilevati (*learning*);
- c) una valutazione esterna orientata alla verifica sia della sostenibilità degli obiettivi e dei risultati attesi posti a base dell'azione di miglioramento (piani) sia della loro coerenza con le informazioni raccolte e contenute nei documenti di autovalutazione (RAV);
- d) la possibilità di evidenziare con maggiore chiarezza ed univocità il valore aggiunto apportato dall'attività della scuola in relazione alle condizioni di partenza dello/degli studente/i in termini di miglioramento di *skill* e di competenze.

La Teoria del Programma (cosa si intende fare).

Quelle che seguono rappresentano le principali visuali utilizzate dagli *stakeholders* nel corso delle attività.

La qualità del Sistema scolastico è rinvenibile principalmente:

- nella qualità e livello degli apprendimenti dei giovani (standard europei e sviluppo del capitale umano);
- nelle competenze dei docenti (professionalità);
- nei processi orientati all'analisi e autocorrezione dei comportamenti organizzativi (autovalutazione e valutazione di sistema);
- nei processi orientati all'inclusione sociale basati sulla promozione di un accesso alla conoscenza universalistico, adeguato ed equo (capacitazione dei destinatari finali).

Lo sviluppo di strumenti per l'autodiagnostica e per il miglioramento della qualità è possibile se:

- si possiedono competenze adeguate per promuoverlo e svilupparlo all'interno delle scuole;

⁸⁷ Framework teorico di riferimento è il modello CIPP (Context – Input – Process - Product).

- si possiedono strumenti di lavoro adeguati alla attivazione, registrazione e riconsegna standardizzata degli esiti dei processi (risultati) organizzativi (scuola) e di apprendimento (alunni);
- si innestano percorsi organizzativi in grado di modificare in profondità atteggiamenti incoerenti con l'affermazione di una cultura della valutazione.

Le leve per il cambiamento utilizzate sono:

- la formazione dei docenti e degli altri operatori della scuola che sono chiamati a (o scelgono di) presidiare il processo;
- l'offerta di strumenti adeguatamente modellizzati (soprattutto format e linee guida) che garantiscano omogeneità al processo e consentano un suo più rapido e generalizzato avvio;
- l'accompagnamento *on demand* e la valutazione esterna;
- il potenziamento dei sistemi informativi e di conoscenza territoriale *web-based* a sostegno dei processi attivati.

I risultati attesi sono:

- la presenza nelle scuole e nel sistema nazionale di istruzione di risorse umane esperte dedicate alle attività di autovalutazione;
- l'innesto di una relazione significativa tra risultati dell'apprendimento degli studenti e qualità del servizio;
- una più sviluppata e omogenea conoscenza dei processi interni alla scuola stessa (apprendimento organizzativo);
- una maggiore trasparenza dei processi organizzativi, educativi e di apprendimento (*accountability*);
- innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale (reti per l'apprendimento e apprendimento in rete);
- miglioramento della *governance* territoriale e potenziamento dell'autonomia scolastica;
- innesto di una cultura del risultato inteso come performance organizzativa (e del merito);
- innesto di una cultura della valutazione nelle scuole e tra i docenti come contributo al miglioramento del sistema scolastico nel suo complesso (*accountability* e valutazione).

La Teoria dell'Implementazione (come è stato effettivamente fatto quello che si intendeva fare).

Nell'elenco che segue sono descritte le principali azioni realizzate per sostenere la prospettiva precedentemente delineata.

- 1) Promuovere azioni formative a livello di sistema, nazionale e locale, sia per coloro che gestiscono i processi interni alla scuola sia per coloro che accompagneranno le scuole e/o saranno incaricati della valutazione esterna;
- 2) realizzare sperimentazioni nel corso del Programma gestite da differenti promotori (Formez, INVALSI, INDIRE, altri Valutatori esterni) a geometria (numeri differenti di destinatari/attuatori) e geografia variabile (differenti aree e territori) per:

- a. sostenere e orientare la scelta di modelli di autovalutazione e di valutazione;
 - b. testare strumenti e forme organizzative attraverso la messa in campo di progetti sperimentali paralleli di differente natura e impatto che rispondano a filosofie e modelli non perfettamente coincidenti (es CAF, Valorizza o Valutazione e miglioramento);
 - c. consentire la scelta consapevole delle strumentazioni e delle metodologie da adottare in futuro.
- 3) definire un modello di azione da proporre alle scuole su cui avviare un processo sistematico;
 - 4) costruire un vero e proprio Sistema di Valutazione nazionale (esito recente su cui sono convogliate risorse e processi nell'ultima parte dell'attuazione) a partire dalla scelta di alcuni modelli validati, solo in parte dall'esperienza realizzata in Italia e, per molta parte, realizzata all'estero;
 - 5) realizzare, per tappe successive di natura incrementale, un sistema informativo servente ai processi in grado sia di dialogare con le scuole, le altre agenzie territoriali e autorità nazionali ai vari livelli sia di fornire informazioni salienti basate su criteri generalisti e flessibili di raccolta dati (anagrafiche basate su codici interoperabili). Di seguito la tabelle che riassumono l'intero approccio.

Tavola 11- Il miglioramento della capacità diagnostica delle scuole e della qualità dei sistemi educativi - Sintesi processi, meccanismi, effetti

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
La presenza nelle scuole e nel sistema nazionale di istruzione di risorse umane esperte dedicate alle attività di autovalutazione	<p>Formazione dei referenti per l'autovalutazione</p> <p>Formazione di una lista di esperti per la valutazione esterna</p> <p>Formazione di esperti per la valutazione esterna</p> <p>Riconoscimento formale dei compiti delle due agenzie tecniche del MIUR (INVALSI e INDIRE)</p>	<p>Non sono chiare ed omogenee le indicazioni sui processi di selezione del personale dedicato</p> <p>Condizioni di selezione prevalenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocandidatura - Individuazione da parte del DS - Individuazione da parte del Collegio <p>I risultati dell'azione valutativa attraverso le differenti sperimentazioni non sono ancora sufficientemente diffusi</p>	<p>Propensione individuale all'innovazione</p> <p>Appartenenza pregressa al management della scuola (autoselezione)</p> <p>Autopromozione per coloro che credono nella differenziazione delle professioni scolastiche e investono sul merito</p> <p>Presidio di processi di prestigio organizzativo e strategicamente rilevanti</p> <p>Socializzazione anticipatoria⁸⁸ e senso di autoefficacia</p>	<p>Resistenza sistematica all'innovazione</p> <p>Non sono chiari e definiti i guadagni di lungo termine di remunerazione sociale)</p> <p>Sfiducia sistematica nelle possibilità di cambiamento effettivo e di un guadagno effettivo (ruolo, visibilità, autorevolezza, reddito)</p> <p>Appartenenza ad una Comunità che non viene riconosciuta dai propri destinatari</p>	<p>Sul piano normativo la nascita del Sistema Nazionale di Valutazione</p> <p>Promozione della Direttiva sull'Autovalutazione</p> <p>Si tratta di esiti attesi in senso lato e, di fatto, risultati conseguiti che però sono, in parte, da attribuirsi ad un percorso attivato a livello nazionale e sperimentato direttamente anche con risorse PON</p> <p>Si avvia un poderoso processo di formazione che vede la crescita, seppur estremamente differenziata, di una generazione di docenti che parlano il linguaggio della diagnostica e della valutazione</p>	<p>Isolamento dei referenti per la valutazione</p> <p>I processi riguardano spesso solo lo staff e non sono integrati nei processi ordinari</p> <p>Le competenze per la valutazione e l'autovalutazione risultano ancora inadeguate</p> <p>L'<i>expertise</i> risulta fortemente concentrato nello staff direzionale delle Agenzie tecniche del Ministero (INVALSI e INDIRE)</p>

⁸⁸ La socializzazione anticipatoria è un processo in base al quale ci si comporta in qualche modo per candidarsi diventare e/o comportarsi come se si appartenesse ad una data comunità di cui si condividono, visuali, codici e comportamenti (citazione).

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
			<p>Obbligo all'adesione al processo veicolato dalla regolazione (DS)</p> <p>Appartenenza ad una Comunità di ricercatori che ha un compito istituzionale riconosciuto</p>	<p>naturali (colleghi di lavoro e studenti)</p> <p>Senso di frustrazione in relazione alla scarsa utilità percepita dei percorsi intrapresi e dei prodotti realizzati</p>	<p>Si struttura, soprattutto nelle scuole che hanno partecipato, un approccio proattivo verso processi complessi di natura diagnostica</p>	<p>Il patrimonio si perde in mancanza di continuità di risorse e di rinforzo positivo in relazione ai risultati conseguiti (premiabilità, riconoscimento sociale, visibilità pubblica, percorsi individuali di carriera)</p>
L'innesto di una relazione significativa tra risultati dell'apprendimento degli studenti e qualità del servizio	<p>Costruzione del Sistema dei Test INVALSI</p> <p>Promozione dei Test PISA OCSE</p> <p>Inserimento dei risultati dei Test come elemento a sostegno della definizione del profilo della scuola.</p> <p>Più in generale si promuove la misurazione degli apprendimenti come elemento</p>	<p>L'obiettivo è quello di adeguare il nostro Sistema educativo agli standard europei.</p> <p>Prevale una nuova idea dell'economia dell'istruzione che si avvale dei risultati sul livello di apprendimento come predittori dello sviluppo del sistema educativo e dello sviluppo economico (più soldi non fanno una scuola migliore se non si lavora sulle <i>skill</i> dei destinatari)</p>	<p>Riconoscimento del valore delle metodologie adottate e dei risultati conseguiti</p> <p>Crescita e riconoscimento professionale</p> <p>Produzione di senso in relazione alla propria attività valutativa</p> <p>Competizione sui risultati tra gli studenti come elemento</p>	<p>Paura di essere valutati perché non se ne capiscono le logiche</p> <p>Resistenza alla valutazione basata su test standardizzati a difesa della propria libertà di insegnamento</p> <p>La trasparenza indebolisce l'identità (il re è nudo)</p>	<p>I test standardizzati entrano nel set degli strumenti ordinari della valutazione</p> <p>Si stabiliscono nessi (ancora deboli) tra qualità dell'istruzione e qualità dei risultati nei test</p> <p>Si sviluppano percorsi di ricerca educativa basati su temi e risultati del dibattito, che evidenziano</p>	<p>Mancata partecipazione ai test</p> <p>Mancato utilizzo dei risultati nella valutazione finale (scrutini)</p> <p>Nuove alleanze trasversali tra insegnanti, studenti e famiglie per indebolire la valenza dei test</p> <p>Rafforzamento di una visuale "tradizionalista" che vede nei test il</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
	<p>distintivo/interpretativo della scuola</p> <p>Si sceglie di mettere in connessione progressiva i Test con i risultati finali dell'apprendimento dei singoli studenti</p>	<p>Il calcolo de valore aggiunto della scuola è il processo che riequilibra il rapporto tra le differenze territoriali, gli input e i risultati della scuola</p>	<p>fondante di natura reputazionale (dimostrazione delle proprie competenze didattiche)</p>	<p>La misurazione standardizzata è una questione per esperti (estraneità culturale e assenza di competenze <i>ad hoc</i>)</p> <p>Impoverimento personale (il test riduce la ricchezza del processo di valutazione unico e non standardizzabile)</p> <p>Opposizione verso qualsiasi processo o strumento che alteri i rapporti di potere e modifichi la relazione studente - docente</p>	<p>la specificità del caso italiano</p> <p>Si promuove una cultura del risultato (ancora debole) basata su standard, parametri tendenzialmente misurabili</p>	<p>pericolo di uno snaturamento della funzione formativa della scuola</p> <p>Frammentazione dei risultati dei test INVALSI e Pisa al limite del caso per caso</p> <p>Si introducono nuovi attori con compiti definiti ma tutti da costruire (corpo ispettivo)</p>
<p>Una più sviluppata e omogenea conoscenza dei processi interni alla scuola stessa (apprendimento organizzativo)</p>	<p>Offerta di Linee Guida, strumenti di</p>	<p>Il processo così come descritto dai suoi destinatari (partecipanti) appare perlopiù del tipo <i>top down</i></p> <p>Bottom – up e top-down, invece, nel</p>	<p>Sense-making - il percorso aiuta il consolidamento della propria identità professionale e dà senso al proprio agire organizzativo</p>	<p>Estraneità al processo (Il processo riguarda solo i referenti e il dirigente scolastico)</p> <p>Estraneità culturale e chiusura (libertà di insegnamento a fondamento di una</p>	<p>Verifica di fattibilità dell'esperienza della costruzione dei RAV, dei Piani di miglioramento e, in generale, degli strumenti di autodiagnostica proposti</p>	<p>La conoscenza prodotta dai percorsi di autovalutazione non è distribuita adeguatamente all'interno della scuola, tra le scuole del territorio, tra i territori</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
	<p>ricognizione, accompagnamento a supporto dello sviluppo dei processi di autodiagnosi</p> <p>Visite in loco, accompagnamento e avvio di processi di valutazione e supporto all'autodiagnosi</p> <p>Formazione specifica</p>	<p>racconto delle esperienze specifiche di scuola</p> <p>Il processo tende a cristallizzarsi nelle scuole che partecipano alle sperimentazioni</p> <p>I processi interni rilevanti vengono sostanzialmente definiti a livello centrale (INVALSI) e sottoposti a verifica</p>	<p>Migliora e struttura le proprie competenze manageriali (setting operativo del dirigente scolastico) costituendo una preziosa forma di apprendimento on the job</p> <p>Migliora la visibilità territoriale del DS e della sua scuola</p> <p>Aumenta il potere sanzionatorio del manager migliorandone le capacità di scelta</p> <p>Obbliga a interessarsi del problema e a comprenderne la portata</p>	<p>scuola dove si apprende e si insegna (esclusivamente)</p> <p>Resistenza culturale alla definizione della <i>scuola come organizzazione</i> educativa con obiettivi da darsi e risultati collettivi da raggiungere</p> <p>Approccio ritualistico e burocratico per aggirare la dimensione dell'obbligo</p>	<p>nelle varie esperienze di sperimentazione</p> <p>Ancoraggio (debole) alla definizione della <i>scuola come organizzazione educativa</i> fatta di persone esperte che collaborano per un fine comune differente e aggiuntivo all'apprendimento dello studente</p> <p>Vengono meglio definiti i compiti e i ruoli del personale e dello staff procedendo ad un più efficace riconoscimento professionale e del merito</p>	<p>Gli strumenti da utilizzare risultano di difficile comprensione e utilizzazione</p> <p>I differenti livelli di partenza se non compensati nella strumentazione e nelle competenze organizzative lavorano contro l'omogeneizzazione e potenziano differenziazione e frammentazione</p> <p>Eccesso di sperimentazioni guidate da differenti Teorie e strumenti</p>
Una maggiore trasparenza dei processi organizzativi, educativi e di apprendimento (<i>accountability</i>)	Sostegno attraverso manuali, linee guida e attività di formazione alla stesura dei documenti di autovalutazione previsti	Si tratta della prima occasione in cui la scuola punta attraverso la pubblicizzazione di un prodotto collettivo (di scuola)	Obbligo all'adesione, alla redazione e alla pubblicazione del documento di analisi (RAV) e del Piano di miglioramento	Adempimento burocratico simile a molti altri (solita burocrazia)	La pubblicazione dei Rapporti di autovalutazione dimostra	I linguaggi utilizzati sono ancora per addetti ai lavori e questo porta a processi di delusione e demotivazione degli utilizzatori potenziali (i differenti pubblici che

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
	dalle varie sperimentazioni Pubblicazione su un sito dedicato che migliora ampiamente il processo di accountability attivato dalle scuole	Esso risponde ad una esigenza sottesa alla una domanda proveniente da differenti pubblici (opinione pubblica, esperti, più raramente genitori) di capire come funziona, come cambia la scuola e come risponde alle esigenze dei suoi utenti (studenti e famiglie)	Migliora la visibilità dell'Istituto del DS e del suo Staff - Gratificazione Riconoscimento e rinforzo – La realizzazione del RAV e in futuro dei Piani di miglioramento è un bene collettivo prodotto dalla scuola	Contrasto – La pubblicazione del RAV al quale non si è dato un diretto e visibile contributo conferma la estraneità del processo di valutazione alla crescita professionale individuale Perdita di potere e di vantaggi personali – gli altri non devono sapere cosa succede effettivamente a scuola perché non possono capirlo	l'innesto di un processo virtuoso Scuola in Chiaro: http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/ I Rav, i Piani di miglioramento, i rapporti conclusivi di progettualità orientante all' <i>Organizational Learning</i> e al miglioramento della performance rappresentano un corpus di metodologie e strumenti che, se opportunamente utilizzato, può avere un valore strategico e costruire una forte coscienza condivisa (apprendimento istituzionale di ampio raggio)	hanno spinto in direzione del cambiamento) I documenti prodotti appaiono a volte incoerenti , limitandosi, a volte, a rispondere a quanto previsto dalle linee guida senza una reale consapevolezza dei nessi necessari Spesso gli obiettivi di miglioramento rischiano di essere velleitari e non sostenibili
	Promozione di reti di scuole su esperienze concrete (Formazione, lotta alla dispersione)	Gli stakeholders territoriali percepiscono una evidente autoreferenzialità della	Potenziamento del proprio ruolo territoriale			La partecipazione alla rete è spesso una prerogativa di DS, DSGA e collaboratori

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
Innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale (reti per l'apprendimento e apprendimento in rete)	<p>Valorizzazione del contributo delle istituzioni territoriali alla crescita del capitale sociale locale</p> <p>Potenziamento della funzione delle reti come forme di apprendimento e di cooperazione</p>	<p>scuola nel suo rapporto con il territorio</p> <p>Le reti funzionano molto meglio tra scuole che tra scuole ed altri agenti territoriali</p> <p>Le reti verticali mostrano una maggiore difficoltà nella distribuzione dei compiti</p>	<p>Apertura alla cooperazione tra docenti</p> <p>Responsabilità culturale della scuola come istituzione formativa</p> <p>Incentivo economico e remunerazione del lavoro aggiuntivo dei propri operatori</p> <p>Prestigio - Visibilità individuale e della propria scuola</p> <p>Condivisione per l'accesso a risorse (cognitive, finanziarie e strumentali) scarse</p> <p>Ibridazione con culture organizzative altre</p>	<p>Chiusura verso altre esperienze didattiche e altre agenzie educative</p> <p>Deresponsabilizzazione e della scuola verso il territorio</p> <p>Resistenza al superamento di una visione autoreferenziale del sistema scolastico</p> <p>Mancato riconoscimento del ruolo proattivo e propositivo della scuola da parte delle altre agenzie territoriali</p>	<p>Coinvolgimento diffuso di agenzie territoriali di natura educativa, sociale, culturale</p> <p>Coinvolgimento di esperti estratti dal tessuto locale</p> <p>Realizzazione di esperienze importanti di reti orizzontali (tra scuole) e verticali (tra differenti Istituzioni) per il successo formativo</p> <p>Il lavoro di rete per sostenere l'apprendimento e per condividere risorse nasce come percorso (debole) di mutuo aiuto</p> <p>Vengono elaborate strategie, metodi e strumenti che supportano le scuole nel percorso di avvicinamento</p>	<p>La dimensione della didattica fatica ad uscire dallo stretto alveo degli attuatori del sistema istruzione</p> <p>La Comunità locale chiede alla scuola maggior trasparenza ma non interagisce nella collaborazione "interna" alle dinamiche educative</p> <p>La rete nasce solo come preconditione per l'ottenimento di risorse finanziarie e (DS e scuole esperte con maggiore esperienza sul campo)</p> <p>Non ancora definita la elaborazione di modelli e prototipi, interconnessioni tra ambiti e aree differenti dell'organizzazione</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
					dell'efficacia dell'autodiagnosi	
Innesto di una cultura del risultato inteso come performance organizzativa (e del merito)	<p>Realizzazione di progetti che hanno avuto differenti concettualizzazioni sul merito (es. Valorizza, CAF)</p> <p>Realizzazioni di percorsi pluriennali che hanno avuto il supporto di altre agenzie e che hanno lavorato non esclusivamente sui processi di autodiagnosi ma anche sul miglioramento della governance e della capacity building</p>	<p>Il concetto di risultato (performance finale) in una dinamica organizzativa strutturata appare ancora debole e poco condiviso</p> <p>Il concetto di merito è ancora motivo di conflitto culturale e professionale</p> <p><u>L'INVALSI non ha la valutazione del personale tra i propri obiettivi di mandato</u> e la questione del merito e della carriera restano esterne, seppur tangenti, alle attività promosse e ne costituiscono un</p>	<p>Attrattività centrata su criteri di premialità (economica e reputazionale)</p> <p>Fiducia nella possibilità di cambiamento prefigurata dalle promesse e premesse dei progetti</p> <p>Riduzione della dissonanza cognitiva tra sentirsi i migliori e essere considerati i migliori dagli altri</p> <p>Adesione e comprensione –</p>	<p>Dissonanza cognitiva tra aspirazioni e vita vissuta nel contesto organizzativo (non c'è tensione al risultato se non c'è riconoscimento)</p> <p>Estraneità verso i linguaggi e le culture di riferimento (mi ritiro nelle mia classe)</p> <p>Chiusura dovuta alla sfiducia in relazione al processo di cambiamento attivato (non cambia niente)</p> <p>Isolamento personale (per coloro che realizzano il progetto)</p>	<p>Le attività, i progetti e le esperienze che hanno avuto merito, premialità, reputazione dei singoli, competizione sui risultati conseguiti dalle organizzazioni hanno avuto un'eco ridotta che non entra a pieno titolo nella teoria del cambiamento che ha animato e anima il programma</p> <p>La libertà di scelta (candidatura), la formazione, la durata e l'articolazione del percorso hanno dato credibilità al processo che è riproducibile in tutto o in parte in altri contesti</p> <p>L'utilizzo di modelli quali, ad esempio, CAF</p>	<p>L'assenza di strategie credibili di sostegno alla differenziazione ai fini della premialità e/o delle sanzioni costituiscono una delle derive irrisolte e possibili cause del fallimento della Teoria dell'Implementazione o di una sua necessaria revisione futura</p> <p>Si è trattato di un percorso simile ma non sovrapponibile a quanto oggi viene chiesto alle scuole.</p> <p>Il modello "vincente" enfatizza il Learning come risultato e non la performance. L'incontro tra queste due filosofie produrrà qualche effetto di spiazzamento per le scuole (non poche) che</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
		<p>implicito rischio di fallimento (consapevole)</p> <p>I concetti di governance e capacity building sono più espliciti e acquistano senso e strategia, seppur in maniera non omogenea tra le differenti esperienze</p>	finalmente si capisce che cosa significa performance nei contesti educativi	Isolamento culturale l'attività rimane, come un tubo di cristallo trasparente, visibile ma ininfluenza per i comportamenti collettivi	Education hanno anticipato le linee di indirizzo attuali creando un substrato positivo all'innesto di comportamenti organizzativi (autoriflessività sui processi) maggiormente collaudati	<p>hanno lavorato per anni su un differente modello</p> <p>Difficoltà di riunificare i due percorsi se non si affronta adeguatamente la questione delle carriere</p>
Innesto di una cultura della valutazione e dell'autovalutazione nelle scuole e tra i docenti come contributo al miglioramento del sistema scolastico nel suo complesso (accountability e valutazione)	<p>Costruzione del Sistema dei Test INVALSI</p> <p>Promozione dei Test Pisa OCSE</p> <p>Inserimento dei risultati dei Test come elemento a sostegno della definizione del profilo della scuola</p> <p>Più in generale si promuove la misurazione degli apprendimenti come elemento</p>	<p>L'obiettivo è quello di adeguare il nostro Sistema educativo agli standard europei</p> <p>Prevale una nuova idea dell'economia dell'istruzione che si avvale dei risultati sui livelli di apprendimento come predittori dello sviluppo del sistema educativo e dello sviluppo economico (più soldi non fanno una scuola migliore se non si lavora sulle skill dei destinatari)</p>	<p>Riconoscimento del valore delle metodologie adottate e dei risultati conseguiti</p> <p>Crescita e riconoscimento professionale</p> <p>Produzione di senso in relazione alla propria attività valutativa</p> <p>Competizione sui risultati tra gli studenti come elemento</p>	<p>Paura di essere valutati perché non se ne capisce l'utilizzo</p> <p>Resistenza alla valutazione a difesa della propria libertà di insegnamento</p> <p>La trasparenza indebolisce l'identità alla quale ci si riferisce formalmente (il re è nudo)</p> <p>La misurazione standardizzata è una questione per esperti</p>	<p>I test standardizzati entrano nel set degli strumenti ordinari della valutazione</p> <p>Si stabiliscono nessi (ancora deboli) tra qualità dell'istruzione e qualità dei risultati nei test</p> <p>Si promuove una cultura del risultato (ancora debole) parametrica e tendenzialmente "oggettiva"</p>	<p>Mancata partecipazione ai test</p> <p>Mancato utilizzo dei risultati nella valutazione finale (scrutini)</p> <p>Nuove alleanze trasversali tra insegnanti, studenti e famiglie per indebolire la valenza dei test</p> <p>Rafforzamento di una visuale "tradizionalista" che vede nei test il pericolo di uno</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
	<p>distintivo/interpretativo della scuola</p> <p>Si sceglie di mettere in connessione progressiva i Test con i risultati finali dell'apprendimento dei singoli studenti</p>	<p>Il calcolo del valore aggiunto della scuola è il processo che si sforza di riequilibrare il rapporto tra le differenze territoriali, gli input e i risultati della scuola</p>	<p>fondante di natura reputazionale (dimostrazione delle proprie competenze didattiche e organizzative)</p>	<p>(estraneità culturale e assenza di competenze <i>ad hoc</i>)</p> <p>Impoverimento delle competenze individuale del personale (il test riduce la ricchezza del processo di valutazione unico e non standardizzabile)</p> <p>Opposizione verso qualsiasi processo o strumento che alteri i rapporti di potere e modifichi la relazione studente - docente</p>		<p>snaturamento della funzione formativa della scuola</p>

Tavola 12 - Il miglioramento della capacità diagnostica delle scuole e della qualità dei sistemi educativi

Miglioramento della capacità diagnostica delle scuole e della qualità dei sistemi	
Sintesi ragionata delle Teorie del Programma e dell'Implementazione in uso	
<ul style="list-style-type: none"> - La qualità degli apprendimenti fa la qualità del Sistema Educativo; - la formazione delle figure di sistema dedicate (funzioni strumentali e Dirigenti Scolastici) e dei consulenti per la valutazione esterna è la leva strategica del cambiamento di comportamenti e competenze; - l'autovalutazione e la valutazione esterna rappresentano le leve/processi strategici per il miglioramento delle competenze organizzative; - un buon sistema informativo sostiene e promuove i cambiamenti attesi; - la modellizzazione e la standardizzazione degli strumenti in uso orienta e velocizza il cambiamento. Il PON è un terreno di sperimentazione che può dare indicazioni sui percorsi di cambiamento da intraprendere. 	
Risultati effettivamente conseguiti	Criticità
<p><u>Visibilità dei processi interni alla scuola</u> Migliorata in maniera diffusa la percezione della scuola come organizzazione con tempi suoi propri, ruoli, obiettivi, strategie</p> <p><u>Strategie di crescita</u> Scoperta dell'esistenza di percorsi/strumenti che mettono insieme domanda e offerta di formazione che fondano un ciclo organizzativo fondato sulla Autodiagnostica e la Valutazione</p> <p>Miglioramento dell'analisi dei fabbisogni organizzativi e individuali (docenti e studenti)</p> <p>Autovalutazione → Miglioramento → Cambiamento → Valutazione esterna → Correzione → Autovalutazione</p> <p><u>Sostegno alla Capacity building e al miglioramento del rapporto con il territorio</u> Supporto alla costruzione dell'identità della scuola (autonomia scolastica) Le reti si percepiscono come strumenti di crescita e come opportunità di soluzione collettiva di problemi comuni (formazione, scambio di pratiche, miglioramento dell'infrastrutturazione)</p> <p><u>Debole, ma significativa nascita di una cultura della valutazione</u> È diffusa la percezione che la valutazione non sia un processo che si sovrappone ma è trasversale alle pratiche organizzative e didattiche</p> <p><u>Nascita di una cultura del dato</u> L'utilizzo costante della Piattaforma GPU ha creato degli automatismi organizzativi e reso naturale il ricorso alla banca dati come <i>sistema significativo</i> di scambio di informazioni cruciali per il funzionamento Il sistema informativo può consentire con piccoli investimenti e modifiche di avviare la raccolta dati per ampie surveys improntate a metodologie controfattuali</p> <p>Emerge un'idea ancora debole di qualità dell'offerta formativa ma è ancora prematuro immaginare le direzioni che potranno assumere i percorsi futuri</p>	<p>Gli esiti dei processi non sono diffusi in tutte le scuole Frammentazione al limite del caso per caso</p> <p>Eccesso di carico individuale e organizzativo per i responsabili della Valutazione (scarsa formazione di base sul compito, fragilità di mandato, isolamento, basso riconoscimento professionale)</p> <p>Limitato coinvolgimento della scuola nel suo complesso</p> <p>Scarsa chiarezza percepita dei linguaggi utilizzati dall'INVALSI (rapporto tra ricerca educativa e azione educativa)</p> <p>Eccessiva complessità degli strumenti in uso e poco chiaro il processo di estrazione/definizione del Valore aggiunto</p> <p>Ancora poco esplicitato il rapporto tra valutazione esterna ed autovalutazione</p> <p>Il processo di valutazione è a carico esclusivo del Sistema istruzione e utilizza i linguaggi, le visuali e gli strumenti da essa stessa costruiti (eccesso di autoreferenzialità)</p> <p>La concentrazione delle attività sui Docenti che sono professionalmente coinvolti dai Test INVALSI stimola (spinge verso) il potenziamento implicito di <i>gerarchie professionali</i> che possono nuocere al clima e al lavoro di gruppo</p> <p>L'utilizzo della Piattaforma informativa è per molti processi sentito come un complesso obbligo amministrativo e, spesso, <i>complicato</i> (aumento dei carichi di lavoro e scarsa comprensione dell'utilità effettiva)</p> <p>Debole attività di benchmarking e valutazione delle differenti (per teorie, metodi, strumenti) esperienze realizzate</p> <p>Resta difficile, se non impossibile, misurare il cambiamento avvenuto in mancanza di indicatori ex-ante che lo qualificano in maniera chiara</p>
Percorsi suggeriti (sottesi alle Raccomandazioni Finali)	
<ul style="list-style-type: none"> - Investire su percorsi di valutazione indipendente. Rendere maggiormente visibili i risultati (campagne informative). - promuovere lo scambio di pratiche - procedere con percorsi di accompagnamento <i>on demand</i>; 	

<ul style="list-style-type: none">- individuare terreni comuni di lavoro con le scuole e tra le scuole per la definizione condivisa degli standard (competenze organizzative, posizioni organizzative, strumenti per la registrazione dei processi interni, forme di premialità promosse attraverso politiche del personale ordinarie e non dei Fondi strutturali);- Investire ulteriormente nella formazione dei responsabili della valutazione attraverso metodologie <i>peer to peer</i>, tutoring, <i>coaching</i> realizzate tra reti di scuole;- rimuovere le resistenze all'utilizzo dei Test attraverso un ascolto attivo e un confronto aperto tra tutti gli <i>stakeholders</i> del sistema;- lavorare in direzione di una semplificazione della piattaforma e del suo utilizzo, in direzione, quindi, dell'aumento della sua flessibilità in vista di un suo potenziale utilizzo <i>on demand</i> (interfaccia grafica, semplificazione dei campi, maggiore maneggevolezza e interoperabilità tra le varie aree informative);- aumentare in modo consistente la quantità delle informazioni di base <i>standard</i> reperibili in GPU che evitino ripetizioni laddove presuppongano solo una differente ricombinazione di quanto già esistente nella banca dati;- Sottoporre ad una verifica di efficacia il format del RAV (considerato poco <i>friendly</i> dagli utilizzatori).
Rischi di fallimento
<ul style="list-style-type: none">- Burocratizzazione del processo e suo svuotamento in mancanza di riconoscimenti professionali come esito di un aumentato carico di lavoro non retribuito;- mobilità del personale che ritarda o impedisce l'instaurarsi di una cultura organizzativa riconoscibile fondata su figure chiave di riferimento stabile (reputazione, fiducia, cooperazione);- valore retorico del Piano di Miglioramento come strumento di crescita della cultura organizzativa (Mancanza di autorevolezza - è valido solo per coloro che lo scrivono);- ripiegamento progressivo su pratiche ordinarie ritenute più rassicuranti e comprensibili in mancanza di un percorso di sostegno e accompagnamento al cambiamento precedentemente attivato che lo spieghi e lo valorizzi adeguatamente (la scuola senza memoria organizzativa);- resistenza e/o mancato utilizzo del Test INVALSI nelle strategie di miglioramento della pratica didattica ordinaria perché ritenuto inaffidabile ai fini di una verifica del valore della Scuola e dei Docenti (diffusione di pratiche di <i>cheating o training to the test</i>) che invalidano la bontà e la scientificità dei risultati indebolendo, altresì, la loro futura utilizzabilità.

4.3. Il capitale umano della Scuola: la formazione degli operatori

Altrove in questo Rapporto (vedi Cap. 1 e 2) è stato richiamato e sottolineato il vantaggio del ricorso allo studio dei meccanismi come strategia di riduzione del rischio di cedere alla tentazione di addivenire a conclusioni che potrebbero essere sostenute solo in ragione di una supposta (quindi non sufficientemente robusta ed *evidence based*) relazione lineare tra due fenomeni (o meglio tra un meccanismo e il suo effetto/risultato).

In fase di ricostruzione della Teoria del Programma si ipotizza, infatti, che la tensione al miglioramento della qualità del servizio scolastico (o, più propriamente e olisticamente, della Scuola) si snoda e si dota di senso perseguendo e attivando un insieme di processi (peraltro già richiamati e che qui, parzialmente, vengono integrati) identificati in letteratura come informativi e connotativi dei concetti/obiettivi di *school effectiveness* e *school improvement*.

Si tratta di processi il cui impatto previsto, o meglio, desiderato e ipotizzato, si situerebbe sul miglioramento delle prestazioni degli studenti o sulla riduzione delle differenze tra i risultati conseguiti da diversi gruppi di studenti appartenenti alla stessa classe o istituto. Una volta accolte e sviluppate le riflessioni di Reynolds (1996) che mettevano il raggiungimento di questi obiettivi in relazione

- al fattore contesto specifico (l'istituto frequentato) definito in termini di clima, risorse, e stile di management;
- alla qualità professionale dei docenti agita sia al livello individuale che in un quadro di relazioni funzionali e cooperative tra i colleghi,

è possibile procedere alla ricostruzione della **Teoria del Programma** nei termini esplicitati e sintetizzati come segue.

La qualità del Sistema scolastico in un'ottica di *school effectiveness* e *school improvement* si reifica:

- nella qualità e livello degli apprendimenti dei giovani (standard europei e sviluppo del capitale umano);
- nel valore d'uso e di scambio delle competenze acquisite nei contesti sociali (partecipazione, *civiness*, consapevolezza dei diritti/doveri) ed economici (occupabilità, *payback* dell'investimento in termini di retribuzioni ed opportunità di carriera);
- nelle competenze dei docenti, adeguate, aggiornate e funzionali (professionalità);
- nella capacità di selezionare, assorbire e utilizzare innovazioni sul piano organizzativo, culturale, didattico e tecnologico;
- nella capacità di integrare processi di classe (autonomia della didattica), di istituto (autonomia nella programmazione dell'offerta e nella gestione di risorse e *assets* logistici e tecnologici) e variabili socio-economiche del contesto territoriale di riferimento;
- nella capacità di agire in un quadro di responsabilità sociale (*social accountability*);
- nei processi orientati all'analisi e autocorrezione dei comportamenti organizzativi (autovalutazione e valutazione di sistema);
- nei processi orientati all'inclusione sociale basati sulla promozione di un accesso alla conoscenza universalistico, adeguato ed equo (capacitazione dei destinatari finali).

Lo sviluppo di strumenti attivabili in contesto scolastico per la crescita del capitale umano è possibile se:

- tutte le componenti del "personale della scuola" (Dirigenti, DSGA, docenti e personale ATA) possiedono - e condividono - competenze adeguate per promuoverlo e svilupparlo;
- vengono meno resistenze all'innovazione e l'adesione ai principi di autonomia didattica e di programmazione e progettazione dell'offerta educativa viene perseguita senza cedere e sconfinare nell'autoreferenzialità;
- in un'ottica di *mutual trust*, il confronto con altre agenzie educative e formative e con altri contesti nei quali si sviluppano e attivano processi di apprendimento (*informal-non formal*), non viene derubricato a semplice relazione informativa o, peggio, ridotto a formalizzazioni e adempimenti (ad esempio, le reti territoriali dei cpia, o ancora, quelle previste *ex lege* 92);
- si adotta la necessaria flessibilità organizzativa (orari, distribuzione carichi di lavoro, calendarizzazioni efficaci, programmazione su periodi di durata medio-lunga delle attività scolastica) che rende percorribili processi di formazione in servizio secondo modalità innovative e non convenzionali (almeno per i contesti scolastici);
- il progressivo affermarsi di una cultura della valutazione nella scuola consente di estendere e incrementare il *focus* dell'attenzione diagnostica, valutativa e programmatoria sullo *stock* di competenze possedute dal personale scolastico (severa analisi dei bisogni di aggiornamento professionale), sia su scala individuale che collettiva.

Le leve per il cambiamento sono:

- la predisposizione di una offerta formativa e di aggiornamento professionale, destinata all'insieme del personale della scuola;

- l'istituzione di meccanismi premianti, non necessariamente economici, per il personale coinvolto;
- l'istituzione su base di contiguità territoriale (non di ordine o grado), di comunità di apprendimento e gruppi di ricerca educativa;
- l'offerta di strumenti adeguatamente modellizzati (soprattutto format e linee guida) che garantiscano omogeneità al processo e consentano un suo più rapido e generalizzato avvio;
- la valorizzazione e la capitalizzazione degli apprendimenti acquisiti attraverso l'innescio di processi a cascata;
- sviluppo e progettazione di percorsi di aggiornamento e sviluppo di capacità di analisi e di ascolto del territorio, anche coinvolgendo alunni, famiglie, attori socio economici e istituzionali;
- il potenziamento dei sistemi informativi e di conoscenza territoriale *web-based* a sostegno dei processi attivati;
- l'accompagnamento *on demand* e la valutazione esterna;
- l'incremento delle competenze del *management* scolastico nella selezione di *expertise* esterna e nella valutazione delle relative prestazioni (sull'efficacia formativa e apprendimenti e non - solo- in termini di *client satisfaction* o conformità rispetto al mandato).

I risultati attesi sono:

- la presenza nelle scuole di risorse umane con competenze aggiornate, in grado di trasmettere contenuti adeguati ai bisogni di apprendimento degli allievi;
- l'innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale (reti per l'apprendimento e apprendimento in rete);
- il rafforzamento del ruolo della scuola come agente di inclusione sociale e incremento di azioni positive sui temi delle segregazioni e delle discriminazioni, delle pari opportunità e della legalità;
- piena e diffusa consapevolezza delle ricadute organizzative e professionali dell'implementazione delle riforme del settore educazione (es. istituzione del SNV, riforma nel settore dell'istruzione degli adulti, validazione e valorizzazione delle competenze formali e informali e relazione con i sistemi delle qualifiche, avvio del sistema di apprendimento permanente).

In linea con le argomentazioni fondative della scelta del paradigma teorico di riferimento⁸⁹ si anticipa che nelle pagine seguenti ci si concentrerà non tanto sulla dimensione e natura delle risorse che sono state attivate⁹⁰ nel corso del Programma, quanto su una riformulazione delle concatenazioni tra questi elementi "in termini logici, temporali e materiali" e l'individuazione di fattori catalizzatori o inibitori che hanno promosso il raggiungimento degli obiettivi del programma (i meccanismi).

Certamente, la criticità metodologica - che si ribatte sulla qualità e determina l'affidabilità del giudizio (soprattutto in funzione del supporto alla fase di *decision taking* da parte del *Policy maker*) - risiede nella capacità di addivenire ad un livello di approssimazione accettabile - o quanto meno - condiviso,

⁸⁹ Cfr. quanto già esposto in merito alla scelta della teoria dei meccanismi sociali.

⁹⁰ Risorse economiche, sociali, cognitive, culturali, informative, relazionali.

all'enunciazione di tali meccanismi. Ciò avviene attivando veri e propri processi di *fracking*, ovvero mettendo sotto pressione continua e crescente strati consolidati di convinzioni deterministiche, al fine di far emergere elementi imprigionati e non immediatamente rinvenibili senza opportune sollecitazioni.

In esito a questi processi, nella selezione e attivazione dei quali peso rilevante assumono - ovviamente - le dimensioni delle esperienze professionali e le "appartenenze culturali" del Valutatore, si ricostruisce una **Teoria dell'Implementazione**. La stessa è, come d'altra parte per la Teoria del Programma, oggetto di confronto, verifica e validazione attraverso una *review* della letteratura, una presa in carico delle visioni e percezioni - *ad hoc* stimulate e provocate - degli *stakeholders* intervistati e, nel caso del processo euristico intrapreso per la redazione di questo Rapporto, le risultanze della somministrazione di questionari e degli approfondimenti effettuati nel corso dei *focus group* territoriali.

In altri termini, è dal tentativo di apertura, o meglio *scassinatura*, della *scatola nera* che si creano le condizioni per un "*learning*" che, in ragione di una nuova complessità ricostruita, produce i suoi effetti nei confronti non solo di una committenza diretta, ma di una comunità di recettori potenziali che si estende dal *policy maker* al cittadino, passando ovviamente per il personale e gli "abitanti" della scuola.

Rimane da sottolineare che questo approccio facilita da un lato una eventuale *serendipity*, dall'altro l'identificazione di esternalità (se positive, da capitalizzare e valorizzare - se negative, da prendere in carico per l'attivazione di contromisure mitiganti o altre strategie di *coping*).

In termini applicativi e in funzione di una restituzione sintetica ma diretta, la Teoria dell'Implementazione non riduce ma certamente permette di identificare almeno sette opzioni attuative prevalenti⁹¹, a vario titolo e intensità riconducibili al tema del miglioramento delle competenze del personale della scuola:

1. per i docenti, formazione finalizzata all'adozione di strategie didattiche funzionali ad incrementare il coinvolgimento attivo degli studenti;
2. per i docenti, formazione per l'uso delle ICT per finalità didattiche e valutative;
3. per la dirigenza, formazione per l'uso delle ICT per finalità amministrative e valutative;
4. per i docenti, attivazione di progetti con finalità formative in contesti transnazionali;
5. come promozione e realizzazione di azioni formative con l'obiettivo di garantire il massimo livello di *coverage* possibile (scuole, personale);
6. uso della leva della formazione per accompagnare e supportare l'avvio, lo sviluppo e/o il consolidamento di reti territoriali;
7. per la dirigenza, interventi formativi sul management, coordinamento e gestione delle risorse economiche e strumentali, anche in una prospettiva di rispetto delle normative rilevanti (appalti, procedure comparative, affidamento di incarichi interni ed esterni, modalità rendicontative, ecc.).

⁹¹ Nello sviluppo dei ragionamenti seguenti vengono esclusi quelli riguardanti lo sviluppo delle competenze del personale della scuola connesse all'Obiettivo H - Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico:

- H1 Interventi formativi di tipo innovativo, a vari livelli, sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema per promuovere la *capacity building*;
- H2 Percorsi di formazione sulle procedure di acquisto di beni e servizi della PA;
- H3 Interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile;
- H4 Interventi volti a migliorare la capacità di gestione informatizzata dei processi.

Tavola 13 - Il Capitale Umano della Scuola: la formazione degli operatori Sintesi processi, meccanismi, effetti

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Conclusioni a cui si è pervenuti che facilitano la comprensione e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Presenza nelle scuole di risorse umane con competenze aggiornate, in grado di trasmettere contenuti adeguati ai bisogni di apprendimento degli allievi</p> <p><i>ovvero: adeguare le competenze del personale scolastico, con particolare riferimento ai docenti, per rispondere a nuove sfide (globalizzazione, nuovi linguaggi, multiculturalità, complessità degli stili cognitivi degli allievi)</i></p>	<p>Concomitanza di offerta centrale e locale</p> <p>Interventi su tre aree di competenze della professionalità dei docenti: <u>le metodologie</u>, <u>le competenze didattiche integrate e disciplinari</u> e <u>le competenze trasversali</u></p> <p>Formazione in servizio per il pieno sviluppo delle potenzialità delle tecnologie dell'informazione nella pratica didattica</p> <p>Focalizzazione su ambiti di intervento in linea con le politiche UE di settore (competenze chiave, <i>basic skills</i>, competenze di cittadinanza)</p> <p>Interventi sulle competenze linguistiche</p>	<p>Reclutamento dei partecipanti basato su volontarietà e motivazione individuale</p> <p>La formazione è la leva unica prescelta per accompagnare il cambiamento atteso: consulenza, acquisizione di esperienze lavorative in altri contesti organizzativi (per contaminazione culturale reciproca) sul campo, <i>work shadowing</i>)</p> <p>Eccesso di determinismo</p>	<p>Propensione individuale all'innovazione</p> <p>Presenza di domanda esplicita da parte degli allievi</p> <p>Condizioni di contesto/classe particolarmente <i>demanding</i></p> <p>Qualità dell'offerta formativa centralizzata (rilevanza contenuti e standardizzazione dei percorsi, modularità, accessibilità garantita)</p> <p>Autopromozione</p> <p>Socializzazione anticipatoria</p> <p>Forte identità organizzativa</p>	<p>Resistenza sistematica all'innovazione</p> <p>Investimento non collegato alla progressione di carriera o a vantaggi economici</p> <p>Incompatibilità con tempi di vita e di lavoro</p> <p>Il fenomeno della doppia presenza (e del relativo effetto inibitore alla partecipazione) è per definizione marcato in un contesto professionale prevalentemente femminile</p> <p>La remunerazione sociale (ruolo, visibilità, autorevolezza) non rientra tra le aspettative/desideri dei docenti</p>	<p>Coverage degli interventi (sulla dimensione istituto scolastico estremamente significativo e in linea con la strategia distributiva adottata)</p> <p>Socializzazione ai temi proposti dall'UE sulla modernizzazione dei Sistemi formativi</p> <p>Valore aggiunto delle risorse finanziarie FSE, trattandosi di esiti attesi e di fatto risultati conseguiti che sono, in parte, da attribuirsi ad un percorso attivato a livello nazionale e sperimentato direttamente con risorse PON</p>	<p>Debole <i>follow up</i> e carenza di attività di capitalizzazione e diffusione</p> <p>La carenza di <i>spillovers</i> è elemento che inibisce l'attivazione di processi di cambiamento e innovazione</p> <p>Debole attivazione di <i>processi a cascata</i></p> <p>I processi riguardano un numero limitato di docenti per scuola e - in assenza di processi di condivisione e trasferimento - non sono integrati nei processi ordinari</p> <p>Il patrimonio si perde in mancanza di continuità di risorse e di rinforzo positivo in relazione ai risultati conseguiti</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Conclusioni a cui si è pervenuti che facilitano la comprensione e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
	realizzati con il meta-obiettivo di supportare l'internazionalizzazione del sistema e per avere una esposizione internazionale		<p>Senso di efficacia in relazione all'uso delle competenze acquisite nell'agire professionale quotidiano</p> <p>Capacità del singolo docente di ragionare per competenze e dimestichezza con i test di apprendimento</p>	Senso di frustrazione (in relazione alla scarsa utilità percepita dei percorsi intrapresi)		<p>(prezialità, riconoscimento sociale, visibilità pubblica, percorsi individuali di carriera)</p> <p>Svalutazione del ruolo degli esperti, spesso non percepiti come tali</p>

È del tutto evidente come le risorse investite rispetto a questo Obiettivo Specifico abbiano prodotto risultati ampiamente, se non pienamente, in linea con la scelta strategica operata al momento della concezione del PON⁹². Infatti:

- è stata data una concreta e significativa risposta al bisogno di incrementare e potenziare le opportunità di riqualificazione e aggiornamento del personale della scuola, agendo - più convenzionalmente - sulla programmazione ed erogazione di interventi formativi mirati (ad esempio su informatica e competenze linguistiche), stimolando e incentivando le attività di autoformazione dei docenti e introducendo e promuovendo attività centrate sulle competenze chiave (cfr. Allegato - Tab. [A-18](#));
- rispetto agli interventi sulle competenze chiave, al risultato già richiamato si somma anche il contributo offerto per superare le difficoltà di integrazione dei saperi disciplinari e per favorire cambiamenti in relazione alla funzione del sistema istruzione nella formazione dei giovani;
- i percorsi formativi rivolti ai docenti per l'acquisizione e/o il potenziamento delle competenze digitali hanno favorito l'uso della tecnologia nella didattica e le nuove tecnologie appaiono sempre più utilizzate per favorire i processi di apprendimento;
- *a latere* e ad integrazione delle azioni formative dedicate, sono stati attivati interessanti, anche se non numerosi, percorsi di ricerca sulle nuove metodologie didattiche: ne risulta un aumento della propensione ad utilizzare strumenti e approcci innovativi, avvalendosi anche di inesplorati contesti e *setting* di erogazione, riscontrando anche la disponibilità da parte dei 4/5 dei docenti a sperimentare le competenze acquisite in aula (cfr. Allegato - Tab. [A-19](#)).

Tanto la ricostruzione della Teoria del Programma⁹³ (soprattutto con l'individuazione delle tipologie di azioni rilevanti rispetto all'obiettivo), quanto gli esiti delle rilevazioni⁹⁴ sembrano confermare che il Programmatore e i beneficiari siano fondamentalmente persuasi che l'aula resti stabilmente il centro di gravità professionale dei docenti, chiamati ad agire e reificare quotidianamente la propria professionalità essenzialmente in termini di cura di processi iterativi di insegnamento/apprendimento. Il fatto, incontestabile ed auto-evidente, che è in aula che si insegna e che i risultati di apprendimento originano da questo ben definito contesto, suggerisce a molti che il focus e l'investimento in formazione continua e aggiornamento professionale dovrebbe concentrarsi quasi esclusivamente, se non limitarsi, alle conoscenze necessarie per contestualizzare rispetto ai nuovi scenari sociali, economici e culturali, i contenuti e argomenti (gli "oggetti" da insegnare). Eppure, la percezione diffusa (raccolta attraverso i questionari, ma ulteriormente esplorata, confermata e arricchita di argomentazioni a supporto nel corso dei *focus group* regionali) è che siano stati attivati negli anni *processi di svalutazione* dell'insegnamento come *mission* connotativa dell'agire professionale dell'insegnanti. D'altra parte - fin dall'introduzione dell'autonomia scolastica, ma con una accelerazione nell'ultimo decennio - vengono prospettati all'Insegnante (ma anche ai Dirigenti e ai DSGA) nuove funzioni, nuovi ruoli, nuovi incarichi, nuove responsabilità, da molti percepiti come giustapposti piuttosto che come integrati e interfunzionali.

Lo stesso PON "sfida" la scuola e i suoi attori a spostare continuamente i confini dell'universo semantico del termine "*professionalità*" (del docente, del dirigente scolastico, del DSGA), richiedendone un ampliamento e una progressiva diversificazione, organizzazione e *complessificazione* delle competenze implicate:

⁹² Quanto meno in termini meramente sommativi

⁹³ Cfr. Inception report, laddove vengono ripercorsi i principali e rilevanti documenti di programmazione.

⁹⁴ Per esiti delle rilevazioni ci si riferisce essenzialmente a quelle effettuate tramite questionario on line, nel corso delle interviste semi-strutturate agli *stakeholders* e quelle emerse nel corso dei 24 focus group territoriali.

- necessarie per l'assunzione di responsabilità su processi amministrativi mai presidiati in precedenza (rendicontazioni complesse, gestione di appalti pubblici, gestione di contabilità analitica e per progetto) o per rispondere alla richiesta di confrontarsi e interagire con una vasta comunità territoriale, laddove si richiede di agire in rete;
- utili a "impattare" stili cognitivi diversificati e compresenti nello stesso gruppo d'aula e a rispondere a domande esplicite - ma il più delle volte implicite e inesprese - provenienti da genitori e gruppi primari dei propri allievi;
- indispensabili per relazionarsi efficacemente con i colleghi per condividere e ottenerne il supporto nei processi di trasferimento dell'innovazione (nei metodi, negli strumenti, negli approcci e nei paradigmi educativi). Il PON, dunque, ha giocato un ruolo determinante per rafforzare la condivisione piuttosto generalizzata della consapevolezza che le strategie disegnate e i processi di riforma avviati nel periodo (2007 - 2013) esigono dagli insegnanti competenze professionali non solo aggiornate e qualificate ma, soprattutto, estremamente diversificate.

Quanto finora premesso, seppure nella sua estrema sintesi, costituisce il prisma interpretativo adottato per leggere e *dotare di senso* alcune delle evidenze riscontrate (*compresa l'assenza delle stesse*) che - se non correttamente contestualizzate - potrebbero incrementare il rischio di addivenire ad un "frettoloso" quanto rassicurante e conformistico giudizio sulla qualità e l'efficacia delle azioni realizzate e dei relativi risultati.

In altri termini, dopo aver riscontrato anche attraverso il lavoro sul campo la conformità dei processi e la loro relativa correttezza in fase di implementazione (andando oltre la semplice presa d'atto dei "volumi" attuativi), **il valore aggiunto del PON è costituito dall'aver offerto l'opportunità di riflettere sui contenuti e i nuovi profili assunti (o da metabolizzare) della professionalità del personale della scuola**⁹⁵ in ogni possibile occasione (es. avvio di progetto, apertura di un corso, confronto su aspetti amministrativi, logistici, organizzativi o comunicativi legati ai corsi attivati).

Il livello di *coverage* raggiunto, inoltre, soprattutto rispetto agli istituti scolastici, fa ritenere che il processo di traduzione in atto delle principali strategie di modernizzazione proposte dall'UE sia pienamente avviato e che sia possibile già riscontrare effetti di metabolizzazione. *A latere* di queste considerazioni si evidenzia l'importanza di agire con decisione su due direttrici: una che conduca al consolidamento dei risultati acquisiti e l'altra che ne estenda la dimensione.

Per agire nel tracciato della prima (consolidamento) potrebbe non essere efficace estendere quantitativamente l'azione formativa e di aggiornamento con le stesse modalità adottate. In effetti, la copertura raggiunta degli istituti suggerisce che la presenza nelle scuole di docenti e Dirigenti adeguatamente aggiornati potrebbe aver raggiunto una consistenza numerica tale da consentire l'attivazione di importanti effetti a cascata nei confronti dei colleghi non raggiunti da questa tornata di interventi.

Ma l'evidenza dell'attivazione di tali "procedure" di trasferimento, **in grado di trasformare l'apprendimento del singolo in apprendimento organizzativo**, non è emersa nelle rilevazioni del Valutatore che, tanto nei questionari, quanto - soprattutto - nei *focus group*, aveva posto agli interlocutori (Dirigenti e Docenti) domande sul tema. In sintesi, secondo gli intervistati i processi di trasferimento riguardano un numero limitato di docenti per scuola e - soprattutto - non appaiono integrati nei processi ordinari legati al perseguimento di obiettivi di miglioramento, facendo dipendere tutto ciò dalla mancanza di continuità delle

⁹⁵ Quanto in letteratura è chiaro e piuttosto condiviso in materia è stato ampiamente riscontrato. cfr, Paquay et Wagner (2001), Perrenaud (2002), Benadusi (2001/2), Ajello e Ghione (2001) Viteritti (2004), IPRASE (2011).

risorse e, soprattutto, del necessario rinforzo positivo che potrebbe derivare dall'attivazione di percorsi individuali di carriera e/o altre forme di premialità da porre in relazione ai risultati eventualmente conseguiti.

Prende corpo l'ipotesi che il rischio di perdere il patrimonio acquisito possa essere ricondotto e dovuto all'azione di alcuni meccanismi inibitori situabili su piani diversi e interagenti:

- la fisiologica e culturale resistenza all'innovazione da parte di un'organizzazione, che può arrivare a coinvolgere un numero consistente dei suoi componenti, indipendentemente dal ruolo agito (i *laggards*⁹⁶);
- la presenza dei *laggards* non è adeguatamente bilanciata da **effetti di spillover**, ovvero da esternalità generate dall'azione degli agenti capaci (o - nel caso di specie - *capacitati* attraverso gli interventi formativi ai quali sono stati direttamente esposti) di promuovere e veicolare i cambiamenti;
- un eventuale incremento della remunerazione sociale, attraverso un rafforzamento del ruolo, un incremento della visibilità o il riconoscimento dell'autorevolezza sembra essere una leva debole e insufficiente per attivare il coinvolgimento di colleghi ed attrarli in nuovi investimenti di tempo e risorse emotive da dedicare al proprio aggiornamento;
- fortemente connesso al precedente, è il senso di frustrazione rispetto alla scarsa utilità percepita dei percorsi eventualmente intrapresi, manifestato esplicitamente soprattutto nel corso dei *focus group*;
- da non sottovalutare è il problema relativo alla difficoltà di conciliare tempi di vita e di lavoro - soprattutto delle insegnanti e delle Dirigenti (percentualmente maggioritarie) - che scontano il fenomeno della doppia presenza e del relativo effetto inibitore all'utilizzo delle opportunità offerte secondo logistica, tempi e ritmi relativamente gestibili in un quadro di flessibilità ridotta.

Evitando di anticipare in questa sede alcune conclusioni in merito a temi quali l'efficienza allocativa delle risorse e problematiche e criticità relative a percorsi di sviluppo di carriera di insegnanti e Dirigenti - più profusamente riprese nelle conclusioni del Rapporto – preme, però, tornare brevemente sulla questione della mancata o debole attivazione dei processi a cascata.

E' evidente come la diffusione delle innovazioni (in questo caso, nuovi contenuti, nuove metodologie, nuove pratiche didattiche, nuovi paradigmi culturali e valoriali di riferimento, nuovi quadri di riferimento per il livelli di apprendimento, nuove modalità di progettazione e programmazione, ecc.) si sostanzia in processi di comunicazione che si avvalgono di diversi canali. Nella visione di Rogers, che rielabora e adatta la teoria del flusso a due fasi di comunicazione di P. F. Lazarsfeld ed E. Katz (1955), un flusso informativo efficace ha bisogno della mediazione di *opinion leader*, gli individui più sensibili verso certe informazioni e più influenti all'interno di un certo gruppo sociale. Solo successivamente il messaggio è veicolato dagli *opinion leader* al gruppo sociale di riferimento, con ragionevoli speranze sulla sua capacità persuasiva. A questo punto, una interessante pista di lavoro è rappresentata, certamente, dalla chiara definizione della scuola come sistema sociale con caratteristiche distintive, dal momento che i canali e i registri comunicativi determinano gradi di diffusione che si definiscono in ragione:

⁹⁶ Così Everett Rogers definisce i "ritardatari" nell'assorbire le innovazioni. Nella sua teoria sulla diffusione dell'innovazione i "laggards" sono generalmente componenti dell'organizzazione debolmente vincolati se non isolati, con processi di *decision making* lenti e difficoltosi. Gli altri gruppi identificati dall'Autore sono quelli degli Innovatori, degli *early adopters* (anticipatori), degli appartenenti alla *early majority* e alla *late majority*.

- di norme sociali dominanti o prevalenti nel sistema organizzativo dell'istituto;
- della presenza di *leader* formali e/o informali, anche senza considerazione del ruolo formale agito;
- della presenza e la disponibilità di "agenti del mutamento" (*change agents*) e di "aiutanti del cambiamento" (*change aides*).

Nella scheda di sintesi che segue, a questo proposito, si evidenzia il suggerimento di istituire figure dedicate a facilitare processi di *spillover* o agenti di cambiamento: senza dubbio, riflettere su una linea di sviluppo della *mission* del docente con funzioni strumentali legate all'autodiagnosi e alla valutazione, integrandone le competenze in materia di gestione dei cambiamenti, può utilmente essere considerata un'ipotesi percorribile nel breve-medio periodo.

Tavola 14 – Sintesi Risultato: Presenza nelle scuole di risorse umane con competenze aggiornate, in grado di trasmettere contenuti adeguati ai bisogni di apprendimento degli allievi

Sintesi risultato	
Presenza nelle scuole di risorse umane con competenze aggiornate, in grado di trasmettere contenuti adeguati ai bisogni di apprendimento degli allievi	
<p>Criticità attuali riscontrate</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debole <i>follow up</i> e carenza di attività di capitalizzazione e diffusione; - la carenza di <i>spillovers</i> è elemento che inibisce l'attivazione di processi di cambiamento e innovazione; - debole l'attivazione di processi a cascata; - i processi riguardano un numero limitato di docenti per scuola e in assenza di processi di condivisione e trasferimento non sono integrati nei processi ordinari; - il patrimonio si perde in mancanza di continuità di risorse e di rinforzo positivo in relazione ai risultati conseguiti (premiabilità, riconoscimento sociale, visibilità pubblica, percorsi individuali di carriera); - svalutazione del ruolo degli esperti spesso non percepiti come tali. 	<p>Fonti</p> <p>Questionari docenti; Focus group territoriali; Interviste <i>stakeholders</i> locali</p>
<p>Meccanismi inibitori o frenanti</p> <ul style="list-style-type: none"> - resistenza sistematica all'innovazione; - investimento non collegato alla progressione di carriera o a vantaggi economici; - incompatibilità con tempi di vita e di lavoro; - il fenomeno della doppia presenza (e del relativo effetto inibitore alla partecipazione) è per definizione marcato in un contesto professionale prevalentemente femminile; - la remunerazione sociale (ruolo, visibilità, autorevolezza) non rientra tra le aspettative/desideri dei docenti; - senso di frustrazione (in relazione alla scarsa utilità percepita dei percorsi intrapresi). 	<p>Fonti</p> <p>Focus group; Letteratura settoriale</p>
<p>Ipotesi alternative o integrative di implementazione⁹⁷</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Individuazione e riconoscimento del ruolo di <i>spillover</i> con affidamento a insegnanti preposti (funzione strumentale nuova); 2. Individuazione canali e strumenti di capitalizzazione e valorizzazione (meno conferenze + laboratori di <i>peer learning</i>); 3. Misure di welfare "aziendale" per le insegnanti (nidi, banche delle ore, ecc.); 4. Istituzione di albi esperti e formatori cui attingere expertise qualificato e certificato. 	
<p>Condizioni per l'implementazione</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Attivazione procedure di selezione interna per l'individuazione di candidati al ruolo di <i>spillover</i>; 1.2 Attivazione percorsi formativi centralizzati, centrati sulle competenze necessarie; 2.1 Risorse dedicate alla valorizzazione e capitalizzazione; 2.2 Concessione di format per eventi di capitalizzazione; 3.1 Flessibilizzazione oraria; 3.2 Programmazione di più edizioni con calendari differenti, con possibilità di cumulare crediti indipendentemente dall'edizione frequentata; 3.3 Lezioni di recupero; 4.1 Definizione profili degli esperti; 4.2 Definizione livelli e contenuti della seniority richiesta; 4.3 Istituzione di un portale per la raccolta delle candidature; 4.4 Attivazione procedure comparative integrate da colloqui con DS e rappresentanti allievi. 	

⁹⁷ Ogni singola ipotesi alternativa individuata al suo interno è supportata dalle condizioni attuative e dal risk assessment

<p>Risk assessment (fattori interni) 1.1.1 Assenza di candidature interne</p>	<p>Fattori mitiganti - assumptions 1.1.1 a Integrare o sostituire con spillover selezionati nelle reti territoriali</p>
<p>Risk assessment (fattori esterni) 2.1.1 Risorse insufficienti o non previste</p>	<p>Fattori mitiganti - assumptions 2.1.1 a Condivisione costi in rete</p>

4.4. Il miglioramento de i livelli di conoscenza e competenza dei giovani

Il “Quadro di riferimento europeo per le competenze chiave” definisce tali competenze come “una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”. Si sottolinea che “Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”⁹⁸. L’ampiezza della definizione e delle sue implicazioni attuative apre, pertanto, le porte ad un approccio valutativo che non si soffermi solo ed esclusivamente sulle azioni dirette al mero trasferimento di determinate competenze, bensì faccia riferimento ad un complesso di interventi tesi al raggiungimento dell’obiettivo, più generale, del loro miglioramento sulla persona inteso come potenziamento strategico del *well being* dello studente.

L’intero sistema scolastico viene a riorientarsi in relazione allo sviluppo di tali competenze pensando, di fatto, al fine ultimo della realizzazione personale dello studente (intesa in senso sociale prima ancora che in senso professionale ed economico).

Non esistono, in questa visuale, competenze di “Serie A” e competenze di “Serie B”⁹⁹: semmai esistono, invece, competenze il cui valore appare strumentale anche per l’acquisizione di altre competenze.

E’ il caso, naturalmente, delle competenze in lingua madre e delle competenze in matematica e materie scientifiche - sulle quali insistono tutte le rilevazioni internazionali – ma, anche, delle competenze in lingua straniera e delle competenze digitali che supportano strategicamente la capacità di accesso dei giovani alla conoscenza e alla cittadinanza sociale.

Ancor meno scontato è il fatto che anche, e soprattutto, le cosiddette competenze “trasversali” costituiscano, in uscita dai percorsi formativi e di istruzione, il vero *trampolino di lancio* per i giovani e per la loro autoaffermazione.

La strategia ET2020 (Istruzione e formazione 2020) richiama il tema in maniera esplicita in due dei quattro obiettivi strategici, sottolineando come sia fondamentale:

- ***promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva: le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo***

⁹⁸ Raccomandazione [2006/962/CE](#) del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10].

⁹⁹Sul tema la strategia europea è molto chiara; il citato quadro di riferimento, traccia di sviluppo per tutti i sistemi educativi europei, specifica che “Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave”.

svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un'istruzione inclusiva;

- ***incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione:*** occorre incoraggiare l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione). Occorre promuovere i partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione, e incoraggiare comunità di insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate¹⁰⁰.

Ciò detto, gli studi comparativi europei (Eurydice, tra gli altri)¹⁰¹ ci informano che, al di là del peso strategico ad esse attribuito nella formazione complessiva del giovane, l'integrazione delle competenze trasversali all'interno dei curricula scolastici è, ancora, piuttosto carente.

Compito del Valutatore appare essere, in questo contesto di riflessione, quello di individuare, nell'arco delle azioni portate a termine, **quali abbiano maggiormente impattato:**

- sul miglioramento delle competenze di base degli studenti;
- sul miglioramento delle competenze trasversali;
- sull'integrazione delle competenze trasversali all'interno dei curricula;
- sul trasferimento delle sperimentazioni metodologiche all'interno dei percorsi formativi curriculari

e **quali abbiano avuto un effetto indiretto**, seppur potenzialmente rilevante, sul miglioramento delle competenze dei giovani su:

- l'approccio del personale docente all'insegnamento;
- l'implementazione dell'attrattività del sistema scolastico;
- la spendibilità di tali competenze in uscita dal sistema scolastico.

In questa visuale, le competenze rappresentano la struttura logico-cognitiva ponte tra i sistemi di istruzione - formazione e lavoro che sembrano essere costretti, per tale via, a rivedere profondamente le proprie rilevanze e centralità tematiche e metodologiche.

Elementi dirimenti e, a loro modo destrutturanti le pratiche ancora oggi in uso nei due sistemi (istruzione e formazione), sembrano risiedere nel fatto che esse:

- possono essere acquisite all'interno di cornici di apprendimento differenti (scuola ma anche vita quotidiana);
- pongono problemi nuovi alle organizzazioni che devono procedere alla loro identificazione e trasferimento laddove spingono in direzione di un ridisegno profondo di comportamenti in uso di queste organizzazioni;

¹⁰⁰Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009]. Corsivi e grassetto nostri.

¹⁰¹ Per uno studio specifico sulle competenze chiave e l'integrazione nei curricula in Europa si veda Rapporto Eurydice, Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative. Una sintesi del rapporto può essere consultata su INDIRE http://www.INDIRE.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=13842 (controllato il 30/11/2015)

- cambiano la quantità, la qualità e le modalità di riorganizzazione di quello che devono contenere i panieri di cittadinanza ridefinendo *quello che serve* per offrire equi e distribuiti diritti di cittadinanza a tutti, soprattutto in materia di accesso e utilizzo della conoscenza per il proprio *well being*;
- obbligano i mediatori della conoscenza (insegnanti, formatori, esperti, manager etc.) a rivedere profondamente il loro modo di guardare alla professione e all'efficacia dei risultati sui destinatari di quanto realizzato.

La vita organizzativa della scuola è stata, difatti, scadenzata dall'interesse precipuo nei confronti del proprio aggiornamento/rinnovamento. Oggi la scuola si trova nella sostanziale impossibilità di fissare in maniera rigida i contenuti disciplinari immagazzinando le conoscenze una volta per tutte: bisogna, cioè, impegnarsi non tanto e non solo nella selezione delle conoscenze rilevanti per il processo di apprendimento. Tale selezione perde di valore in ragione della rapidità con la quale porzioni ampie e significative di differenti campi di sapere diventano obsoleti. Emerge, al contrario, la centralità di imparare a selezionare le modalità attraverso le quali accedere a *pezzi di conoscenza*, rielaborandone in maniera utile le connessioni e le aree di integrazione.

La padronanza nel maneggiare tali connessioni diventa cruciale sia per imparare un mestiere, sia per entrare in relazione con gli altri e con il mondo circostante in condizioni di autonomia e in possesso di una cassetta degli attrezzi che deve rendere disponibili, ove necessari, attrezzi essenziali che non sono più solo contenuti (le conoscenze della scuola tradizionale). Essi sono metodi, sono comportamenti, sono capacità, sono modi di vedere, sono costrutti cognitivi privati di quell'elemento rassicurante e stabile che ha caratterizzato l'accesso al sapere da secoli. Parliamo in ultima analisi della solidità, la persistenza nel tempo, la maneggevolezza e la padronanza di quanto con uno sforzo di erudizione - una tantum - ogni persona poteva aggiungere nel suo incrementale bagaglio di conoscenze (Pellegrini 2014, 116).

...Uno dei risultati più evidenti di questo processo è stato, infatti, semplificando non poco, l'opacizzazione dei confini disciplinari e l'ibridazione di metodi e di strumenti di accesso e rielaborazione della conoscenza stessa. Ma soprattutto, elemento destrutturante per la vita della scuola intesa come luogo elettivo di trasmissione dei contenuti costitutivi dei saperi (discipline?), si sono create le condizioni per un aumento significativo dei luoghi, spesso concomitanti se non tra loro addirittura in competizione (es. scuola, nuovi media e Internet, gruppo dei pari, famiglia la strada), nei quali è possibile apprendere, delle fonti dalle quali approvvigionarsi in relazione alla proprie necessità conoscitive e, più in generale, esistenziali. Per questo, appare oggi vitale per la scuola, ricentrarsi su un compito di cittadinanza che è quello di offrire metodi, strumenti, vie di accesso alla conoscenza più che, al limite, offrire esclusivamente la conoscenza stessa (seppur in forme fruibili) in continuo cambiamento e incurante dei cicli di vita dei curricula scolastici disciplinari. La rivoluzione di cui parliamo pone, quindi, al proprio centro un processo e non più un contenuto anche se lo tiene a base del processo stesso (Pellegrini 2014, 117).

Il concetto di competenza raccoglie in sé la parte essenziale dei cambiamenti avvenuti e, sinteticamente, descritti.

La competenza è una conoscenza agita che deve essere riconoscibile per l'altro e, quindi, possiede un elevato contenuto sociale già nel suo nascere. La sua strutturazione e trasmissione richiedono innanzitutto:

- a. una definizione puntuale di requisiti e prerequisiti da cui partire per la sua acquisizione (contesti, conoscenze di base, predisposizioni individuali);

- b. una differenziazione di metodi e strumenti che mette in evidenza ambiti specifici e gerarchie tra le competenze stesse;
- c. una specializzazione di come essa possa essere trasferita in condizione di uguaglianza delle opportunità.

Seppur la regolazione nazionale e la riforma dei sistemi (riforma dell'istruzione, creazione di repertori, costituzione di quadri di riconoscimento delle competenze) rende i nostri sistemi di istruzione e formazione formalmente e sostanzialmente più adatti ai nuovi compiti, non c'è dubbio che **ripensare tali sistemi a partire dalle competenze** ponga problemi nuovi a cui entrambi sembrano complessivamente ancora impreparati.

Gli insegnanti che ancora popolano il sistema di istruzione sono stati formati ad una professione centrata sulle conoscenze, sui programmi, su un'organizzazione dello studio rigida fondata sugli insegnamenti disciplinari. Anche il protagonismo che si chiede allo studente oggi è del tutto nuovo e diverso. Esso presuppone una forte inversione di tendenza che porti i giovani ad amare di più le materie scientifiche, a sviluppare le strategie più opportune per la crescita delle professioni tecniche e scientifiche disponibili per le imprese nei nostri sistemi locali del lavoro.

I ritardi che caratterizzano il nostro Sistema di istruzione in questo ambito si caratterizzano, quindi, come una preoccupante *deriva* che può portare, qualora non fosse modificata per tempo, ad un depotenziamento delle generazioni future in relazione alle proprie opportunità di inclusione ma anche, più semplicemente, di apprendimento.

Sul tema delle competenze, importanti cambiamenti regolativi sono stati, altresì, avviati a partire dal 2007, con l'approvazione del DM 139/2007 che inserisce nell'ordinamento scolastico una visuale strutturata dell'insegnamento scolastico basato sulle competenze. Esso prende spunto da quanto stabilito dalla Raccomandazione del 2006 sulle competenze chiave immaginando una loro declinazione nel contesto scolastico *tout court cioè dall'infanzia alla maggiore età*.

Tavola 15 - Tavola di corrispondenze delle Competenze chiave di cittadinanza Allegato 2 del DM 139/2007 e le Competenze chiave per l'apprendimento permanente - Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

1. IMPARARE AD IMPARARE: ogni giovane deve acquisire un proprio approccio allo studio e al lavoro che valorizzi gli stili cognitivi di ognuno e il travaso delle esperienze accumulate nel percorso biografico (formale, informale, non formale).	Imparare a imparare
2. PROGETTARE: ogni giovane deve essere capace di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti in un determinato contesto, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne l'andamento e i risultati.	<ul style="list-style-type: none"> - Imprenditorialità - Espressione culturale - Imparare a imparare
3. COMUNICARE: ogni giovane deve poter comprendere differenti tipologie di linguaggi e di messaggi acquisendo la capacità di utilizzarli in differenti contesti.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicazione nella madrelingua - Comunicazione nelle lingue straniere
4. COLLABORARE E PARTECIPARE: ogni giovane deve saper interagire con gli altri dando cittadinanza a differenti punti di vista comprendendone le matrici culturali e le modalità di espressione e manifestazione concreta.	<ul style="list-style-type: none"> - Competenze interpersonali, interculturali e sociali - Competenza civica
5. AGIRE IN MODO AUTONOMO E RESPONSABILE: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale e dalla capacità di interagire in maniera indipendente e «dotata di senso».	Imparare a imparare

<p>6. RISOLVERE PROBLEMI: ogni giovane deve saper affrontare problemi e risolverli. Deve pertanto dotarsi di un set di metodi e strumenti, di forme di pensiero e comportamenti attivi che potenzino il suo self-management.</p>	<p>Imparare a imparare</p>
<p>7. INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo.</p>	<p>Imparare a imparare</p>
<p>8. ACQUISIRE ED INTERPRETARE L'INFORMAZIONE: ogni giovane deve poter acquisire e interpretare le informazioni interagendo con esse in termini di verifica delle fonti (fatti vs opinioni), fruibilità effettiva, composizione creativa, trasmissione attraverso fonti e modalità differenti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicazione nella madrelingua; - Comunicazione nelle lingue straniere; - Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale

A sua volta, Il Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo Ciclo d'istruzione (DM del 16/11/2012) entra nel merito esplicito di un ragionamento di natura strategica sulle competenze attraverso il quale si stabilisce, già dal primo incontro tra il bambino e la scuola, in che modo si debba guardare il suo processo di apprendimento, con attenzione agli esiti in uscita dopo la maggiore età e agli esiti in uscita nelle classi ponte (*tracking educativo e Orientamento*).

Attraverso il Regolamento viene, infatti, definito un vero e proprio profilo di competenze dello studente al termine del Primo Ciclo di istruzione che vede, *elemento di grande innovazione*, l'assenza di aree disciplinari definite e il richiamo alla necessità che siano le scuole stesse, nella loro autonomia didattica e funzionale, a provvedere ad aggregazioni delle discipline in aree disciplinari nella predisposizione del curricolo d'istituto (vedi Tavola 16).

Anche l'autonomia didattica (e probabilmente la frammentazione degli esiti a livello territoriale) viene potenziata attraverso un forte richiamo ad una progettazione educativa coerente e condivisa. In altre parole, il Regolamento si pone come strumento che ridefinisce lo scenario concettuale, ordina le gerarchie del processo di offerta formativa, individua i necessari nessi per non perdere di vista l'unitarietà del percorso scolastico del bambino a partire dall'unicità della sua personalità.

La scelta di organizzare il curricolo su competenze chiave è, quindi, chiaramente motivata anche dal fatto di rendere possibile il reperimento di un filo conduttore unitario nell'intero processo di insegnamento/apprendimento, appunto rappresentato dalle competenze chiave. Nelle competenze specifiche e nella loro articolazione in abilità, sono rilevabili gli enunciati dei Traguardi fissati dalle Indicazioni nazionali¹⁰². La declinazione della competenza in livelli di padronanza consente, peraltro, la messa al lavoro dei numerosi *framework* di livello internazionale (il Quadro Europeo delle Lingue, i livelli di PISA e l'EQF - che si applica alle qualifiche e ai titoli ottenuti nel secondo ciclo di istruzione, nell'Istruzione Tecnica Superiore, all'Università e in contesto lavorativo).

Non disponendo di *framework* nazionali consolidati, il compito di provvedere ad introdurre cambiamenti significativi è lasciato alle reti di scuole nel territorio: ciò rappresenta un elemento di complessità, se non proprio di criticità, in relazione alla necessità del sistema istruzione di stabilire, al più presto, standard sia di prestazione sia di conoscenza legati alle necessità di validazione degli apprendimenti (formali, informali e non formali) e agli obblighi, laddove previsti, della loro certificazione.

¹⁰² AA.VV (2012), Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero Speciale/2012.

Al di là delle strette coerenze tra i descrittori di competenze dei differenti cicli, il messaggio che traspare dall'ampio processo di ri-regolazione e di revisione metodologica ora descritto è che vengono posti problemi nuovi e diversi ai docenti e ai Dirigenti della scuola di ogni ordine e grado.

Le difficoltà di procedere ad una opportuna revisione dei comportamenti da parte delle Istituzioni scolastiche, proprio in relazione ad una possibile *cambio di paradigma* delle pratiche, risiedono soprattutto nello sviluppo e potenziamento di processi organizzativi e didattici in grado di:

- creare gli opportuni collegamenti verticali tra i processi (metodi, strumenti, classi ponte);
- definire con più precisione i nessi tra la valutazione delle competenze e i campi di esperienza e quella ancorata ancora strettamente ai contenuti disciplinari (es. esami di maturità);
- migliorare la predisposizione di un sistema di indicatori di risultati sull'apprendimento scolastico che si avvalga dei risultati delle indagini internazionali (OCSE – PISA; PIRLS) e ne faccia tesoro in termini di strategie di insegnamento/apprendimento;
- collegare questo intero percorso a quello del miglioramento delle prestazioni del sistema scolastico nel suo complesso inteso come campo organizzativo (insiemi di organizzazioni scolastiche) orientato all'offerta di opportunità di crescita culturale e sociale per tutti i cittadini;
- costruire attorno al concetto di competenza il terreno per la crescita e il potenziamento dell'integrazione effettiva tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

Più di recente, con circolare n. 3/2015 *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*¹⁰³, a sostegno di tali processi, è stata avviata una sperimentazione di grande interesse proprio sulle modalità di certificazione effettiva delle competenze degli allievi delle scuole del I Ciclo.

Tale sperimentazione realizzata a livello nazionale, seppur non finanziata con risorse PON, nonostante siano numerosissime le scuole delle Regioni Convergenza che hanno aderito all'iniziativa, porta a compimento, almeno per il Primo Ciclo, anche il percorso di certificazione per competenze richiamato dalla D.lgs n. 13/2013.

Il decreto, infatti, definisce il documento di certificazione (Tavola 16), che riportiamo qui anche perché rappresenta uno strumento già utilizzato che ha dato già alcuni importanti risultati¹⁰⁴ - *"un atto educativo legato ad un processo di lunga durata che aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale. Accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni"*.

Tavola 16 – Il Documento di certificazione per competenze utilizzato dalle scuole che hanno partecipato alla sperimentazione

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	

¹⁰³ La sperimentazione è stata anticipata dalla circolare n. 22 del 26 agosto 2013 attraverso la quale sono stati forniti orientamenti alle scuole e agli Uffici scolastici regionali per lo sviluppo di azioni di accompagnamento delle *Indicazioni nazionali*. Le Linee guida allegata a tale circolare hanno indicato alcune tematiche di rilievo su cui concentrare l'attività di ricerca in rete.

¹⁰⁴ Miur (2015), *Monitoraggio per la certificazione delle competenze (circolare ministeriale n. 3/2015). Rapporto sulla rilevazione effettuata nel giugno - luglio 2015, Roma.*

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
	le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.		<i>Vengono qui indicati i riferimenti specifici.....</i>	
2	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	Comunicazione nelle lingue straniere.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
4	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	Competenze digitali.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
6	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni.	Imparare ad imparare.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente come presupposto di un sano e corretto stile di vita.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:			
			

A partire dall'insieme delle considerazioni fin qui svolte, e ricollegandosi a quanto ricostruito sul tema degli interventi realizzati per migliorare le competenze dei giovani nella parte del Rapporto dedicata all'*accountability*, si può sostenere che il PON abbia avviato un significativo percorso di revisione dell'approccio ora basato sulle competenze, sforzandosi di abbandonare progressivamente quello, ancora persistente, basato sulle discipline curriculari, intervenendo sia sul versante della formazione docente sia su quello della formazione dei giovani.

Per quanto riguarda le competenze chiave misurate con le indagini standardizzate va preliminarmente detto qui che il lavoro svolto è stato enorme e significativo pur persistendo ancora importanti ritardi. Va, altresì, osservato come siano contestualmente cresciute le percentuali degli alunni più capaci: nello specifico gli studenti con elevate competenze hanno, infatti, raggiunto il 18,3% per quanto riguarda la lettura, il 15,5% per la matematica e il 13,1% per le scienze.

I dati di monitoraggio non sostengono una tessitura informativa basata per competenze chiave, quindi, non siamo in grado di specificare all'interno delle Azioni rivolte al miglioramento delle competenze dei giovani come si siano distribuite le presenze e, quindi, quale possa essere il peso relativo della formazione realizzata suddiviso per competenza chiave¹⁰⁵.

Come in ogni azione formativa di ampio raggio sarà necessario attendere la sedimentazione di alcuni degli *input* attivati. Diciamo che *ragionare per competenze* è un processo difficile e lungo di cui non si intravedono ancora chiaramente le linee di sviluppo né, tanto meno, stabili risultati.

Sembrano particolarmente problematici quelli derivanti dallo sviluppo di competenze di self-management e quelle rielaborative affini *all'imparare ad imparare* sulle quali non esistono evidenze che ci riportino informazioni sull'efficacia degli interventi formativi, anche trattandosi di competenze di rielaborazione che necessitano di specifici *setting* per essere messe al lavoro e rese visibili.

Per quanto riguarda le competenze più direttamente accertate dalle indagini standardizzate OCSE e INVALSI si richiama qui la persistenza di un ritardo consistente che non potrà essere colmato in tempi brevi e che, comunque, non è stato equilibrato dal massiccio intervento promosso dal PON sulle competenze linguistiche e matematiche.

Rilevanza positiva va data, in ogni caso, ai risultati sulle misure C1e C5 su cui sono state raccolte anche osservazioni delle Regioni che hanno gestito le Azioni che sembrano essere quelle che hanno funzionato meglio, in generale. Soprattutto di grande valore è l'esperienza dei tutor aziendali che hanno rappresentato un vero e proprio valore aggiunto. Inoltre, si può sostenere qui che le certificazioni e (o le attestazioni di competenze per le lingue e per l'informatica) rappresentano un importante fattore di adesione e trascinamento alla partecipazione di studenti (e insegnanti) alle attività.

¹⁰⁵ È probabile che questo dato esista all'interno della piattaforma GPU, ma non si ritiene che questa conoscenza sia in grado di modificare in maniera significativa quanto sostenuto qui.

Ci preme, però, sottolineare la differenza sostanziale tra le competenze così come definite dalla Raccomandazione o dai livelli EQF o del *logical framework delle lingue* - che fanno riferimento a profili crescenti di competenza - e quelle attestate attraverso le certificazioni e/o attestazioni che sembrano avere profili e contenuti di tipo promozionale (di I e II livello). Se ci riferiamo agli aspetti della padronanza linguistica (ai vari livelli) e della competenza digitale - che appare essere strategicamente diversa dalla competenza informatica su cui, in questa fase si è insistito - i risultati intercettati non mostrano particolari evidenze che vadano al di là di una massiccia partecipazione che certo non può che essere considerata o valutata positivamente. Si è autorizzati a dire, però, che le attività del PON abbiano avuto un ruolo di diffusione a carattere promozionale che necessita di successivi step per consolidarsi.

La valutazione degli interventi di tirocini e stage finanziati dall'Azione C5

L'azione C5, come evidenziato anche in altre parti del Rapporto, si configura come una delle azioni che hanno mostrato un più elevato grado di efficienza realizzativa e una significativa efficacia complessiva tra tutte quelle promosse attraverso l'Obiettivo Specifico C. La sua evidente utilità di migliorare i contatti tra il mondo della scuola e dell'impresa e di consentire ai giovani di fare una esperienza formativa di qualità rappresentano fattori di successo che si affiancano alla complessità organizzativa della realizzazione. La crescita delle competenze delle scuole su questo specifico versante potrebbe, infatti, costituire un banco di prova importante per il potenziamento dei processi di partenariato scuola-impresa utili non solo nello specifico dell'Azione C5 (si pensi alle reti contro la dispersione scolastica). La Tabella seguente riporta il quadro di sintesi dei partecipanti all'azione C5 dal 1 settembre 2007 al 31.12.2012.

Tabella 34 - Partecipanti alla Azione C5 dal 1 settembre 2007 al 31.12.2012 (interventi conclusi)

		Campania	Puglia	Calabria	Sicilia	Totale
Tirocini e stage in Italia	Femmine	4850	4090	3365	5701	18006
	Maschi	5343	4017	3586	7201	20147
	Totale	10193	8107	6951	12902	38153
Tirocini e stage all'estero	Femmine	455	505	713	490	2163
	Maschi	310	329	585	486	1710
	Totale	765	834	1298	976	3873
Tirocini e stage I Italia e nei Paesi UE	Maschi	-	-	-	42	42
	Totale	-	-	-	42	42
Totale generale	Femmine	5305	4595	4078	6191	20169
	Maschi	5663	4346	4171	7729	21899
	Totale	10958	8941	8249	13920	42068

Fonte – Rapporto di Monitoraggio INDIRE 2015. Ns. elaborazioni.

Come si diceva, molto elevato il numero delle esperienze realizzate (42068 di cui 3873 svolte all'estero) in considerazione del loro costo medio piuttosto alto (superiore ai 3000 euro) e della complessità organizzativa degli interventi, soprattutto in relazione i) al contatto con le imprese; ii) alla progettazione degli interventi; iii) al rapporto con i tutor aziendali; iv) e all'uso mirato delle ricadute sull'offerta formativa scolastica futura. Per quanto riguarda una lettura "interna" della distribuzione qui presentata, uno dei dati più interessanti appare essere la vocazione al femminile degli stage all'estero, in alcuni casi, come la Calabria e la Puglia, davvero molto spiccata. Infine, un dato di interesse aggiuntivo ottenuto da un confronto dei dati in Tabella e quelli sui partecipanti totali. Da questo confronto emerge che l'88,1% del totale dei partecipanti ha avuto l'attestazione finale, a riprova del gradimento ottenuto presso i destinatari finali. A partire, quindi, dall'interesse suscitato dai risultati dell'azione negli anni pregressi, il MIUR ha promosso un'attività valutativa più strutturata delle iniziative promosse dalla Circolare MIUR 6693/2012 e realizzate tra il giugno 2012 e il maggio 2013. Tra giugno 2013 e aprile 2014 l'Isfol (Ente di ricerca del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali) ha svolto, per conto del MIUR e all'interno delle attività previste dal Protocollo di Intesa MIUR - MLPS sulle azioni valutative del PON, un'indagine (questionario Cawi rivolto alle scuole partecipanti e focus group rivolti ai docenti) sugli effetti delle iniziative (Azione C5) che hanno riguardato 1587 interventi rivolti a

23165 studenti (di cui solo il 7% ha abbandonato) di 655 scuole. A dimostrazione, inoltre, della elevata efficienza realizzativa il 93% di essi si è concluso entro dicembre 2012.

L'Azione C5 prevede due specifiche modalità d'intervento:

- Percorsi di raccordo scuola-lavoro (alunni delle classi III e IV) consistenti in attività di formazione e orientamento per lo sviluppo e il rafforzamento delle competenze chiave;
- Percorsi di transizione scuola-lavoro (alunni delle classi V) finalizzati a fornire un'esperienza orientativa e formativa per facilitare il proseguimento negli studi e/o l'inserimento lavorativo.

Le due tipologie di intervento, oltre a delimitare in maniera puntuale la tipologia di destinatari, si concentrano su due obiettivi potenzialmente differenziabili: nel primo caso, gli effetti attesi riguarderebbero il supporto allo sviluppo delle competenze chiave quali strumenti spendibili all'interno del curriculum scolastico. Nel secondo caso si presuppone che le competenze acquisite siano più di tipo tecnico-professionale e che il percorso sia finalizzato maggiormente all'orientamento professionale. La durata prevista di stage e tirocini varia da 3 (120 ore) o 4 settimane (160 ore), fino a un massimo di 8 settimane (320 ore) per le classi quinte. Gli stage possono essere preceduti da percorsi preparatori di 10 ore, con la partecipazione del tutor aziendale e di quello scolastico, finalizzati a informare l'allievo sull'organizzazione aziendale e sulla normativa sulla sicurezza sul lavoro. Due i piani valutativi principali sviluppati dall'indagine: quello delle ricadute degli interventi sugli allievi partecipanti e quello del Rapporto tra scuole e imprese. Chiude l'indagine un insieme di considerazioni relative alla possibilità di introdurre innovazioni che riguardano vari aspetti del dispositivo attuativo dell'Azione C5. Il giudizio dato dai docenti coinvolti, ai quali è stato chiesto di concordare con una affermazione che facesse riferimento alla propria percezione sugli effetti dell'intervento, è stato quasi unanimemente positivo (tra il 90 e il 97%) sul fatto che gli allievi abbiano acquisito; i) maggiore capacità di pianificazione e gestione dei progetti, ii) maggiore conoscenza di contesti e modalità lavorativi; iii) maggiore consapevolezza dei propri percorsi di studio, iv) maggiori competenze; v) maggior grado di apertura verso nuovi contesti culturali. Differenziata e meno unanime è stata la percezione dei docenti sulle ricadute sul rendimento scolastico (solo 35%), mentre positive quelle relative al supporto al miglioramento della motivazione (79%) e all'incremento delle possibilità di migliori ricadute occupazionali (71%). Sulle ricadute dell'intervento sull'offerta formativa della scuola i docenti si dichiarano ottimisti (80%), mentre sembrano avere una percezione molto meno positiva sulle ricadute sui rapporti futuri tra la scuola e le imprese ospitanti (39,4%). In relazione alle tipologie di aziende che hanno partecipato alle iniziative, esse sono state per oltre il 40% microimprese (al di sotto dei 10 dipendenti) e per un altro 40% piccole imprese (al di sotto dei 50 dipendenti). Il loro reclutamento, ai fini dell'esperienza, è stato attuato sia attraverso canali già consolidati in precedenti percorsi realizzati dalle scuole (5,7% del totale), sia attraverso autocandidature e bandi ad hoc (22,7%), sia attraverso la mediazione di Agenzie private o Organizzazioni di categoria (51,5%). La distribuzione percentuale di queste modalità di intercettamento delle imprese sembra mettere in evidenza un certo isolamento territoriale delle scuole rispetto al tessuto produttivo sia locale sia esterno alla propria area territoriale. Le aziende intercettate attraverso il ricorso alla mediazione di agenzie o organizzazioni private, che, comunque, rappresentano oltre la metà delle aziende partecipanti, sembra, peraltro, aver offerto i) un minor grado di collaborazione con le scuole; ii) una minore disponibilità nella progettazione dei percorsi; iii) effetti più contenuti nelle ricadute sull'offerta formativa; iv) un molto più ridotta propensione a costruire partnership più durature. Questi elementi, se osservati nel loro insieme, sembrano delineare per questo tipo di aziende un *modello di collaborazione esterna dell'azienda*, che non sembra essere, perfettamente, nello spirito della circolare. Per quanto riguarda la localizzazione geografica delle aziende partecipanti va evidenziata una più spiccata «vocazione internazionale» della Calabria, con il 42,2% di progetti svolti in sedi estere. Questo dato andrebbe interpretato con cautela (osservazione del Valutatore) in quanto la spinta verso l'estero potrebbe essere anche la riprova (indiretta) di una persistente debolezza del tessuto produttivo locale, "sostituito", *tout court*, da aziende all'estero, rintracciate attraverso la rete di relazioni delle scuole. Per contro, le scuole della Campania hanno svolto progetti in sedi italiane nell'80,8% dei casi (33,4% nella stessa provincia della scuola). Peraltro la Campania è la Regione che ha prodotto una lista di Agenzie alle quali le scuole avrebbero dovuto rivolgersi per la realizzazione delle esperienze stesse.

Le proposte migliorative che emergono dall'indagine sono quelle di:

- rafforzare la qualità formativa degli stage/tirocini, attraverso l'aumento della loro durata e la promozione di una breve formazione specialistica integrativa, da realizzarsi prima o in concomitanza con lo stage (per es. corsi d'inglese per le esperienze all'estero);
- definire una più precisa articolazione del dispositivo (impianti meno generalisti) sulla base degli specifici indirizzi di studio delle scuole e della maggiore differenziazione delle esperienze degli allievi delle terze e quarte classi rispetto a quelli di quinta;
- porre maggiormente l'accento sul criterio della congruità fra indirizzo della formazione e tipologia dell'azienda accogliente: ne consegue la proposta di modificare uno dei criteri di selezione previsti nella Circolare 6693, spostando la priorità non agli allievi che hanno conseguito i migliori risultati complessivi di profitto, ma agli allievi che hanno conseguito i migliori risultati "nelle discipline coerenti con le caratteristiche dello stage/tirocinio";
- migliorare la pianificazione dei percorsi di stage/tirocini (più precisamente dell'intera Azione C5) ponendola maggiormente in connessione con i percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Dalle scuole sono, invece, pervenute:

- la proposta di eliminare completamente l'obbligo di servirsi di agenzie private per l'organizzazione di stage all'estero;
- la richiesta di poter ricorrere "sulla falsariga dei progetti Leonardo Da Vinci, senza gara di appalto, a strutture pubbliche italiane o straniere per il *placement* in impresa. Elementi vincolanti: la definizione di un importo massimo a persona per tipologia o per paese/regione"; il coinvolgimento di aziende-scuola, di strutture logistico-organizzative di associazioni riconosciute o di organismi senza fini di lucro, eventualmente inserite in una lista di accreditati promossa dall'AdG).

Un'altra delle difficoltà ritenute cruciali dai docenti è la persistenza di percorsi paralleli di didattica ordinaria al mattino e di formazione per competenze in orario extracurricolare (vedi anche F1 e F2), modalità persistente che sembra non produrre frutti significativi allo scopo di riconoscere le ricadute dell'intervento pomeridiano sulla didattica curricolare ordinaria.

Restano le difficoltà, a cascata, di una adeguata crescita metodologica degli insegnanti, leva strategica per lo sviluppo di strategie di insegnamento apprendimento basato per competenze. Tale crescita appare molto lenta. Gli insegnanti riportano, infatti, una certa sfiducia nelle competenze dei formatori che rappresentano, in questo ingranaggio, l'elemento cruciale e dirimente.

A specchio, infatti, anche la debolezza della formazione rivolta ai docenti che, evidentemente, è un fenomeno troppo ampio e frammentato per essere valutato in maniera univoca, spinge, comunque, in direzione di innovazioni di natura metodologica, soprattutto in ragione del fatto che l'apprendimento/insegnamento per competenze utilizza materiali e metodi che non si addicono sempre alla formazione d'aula, che sembra ancora essere la modalità formativa più diffusa.

Si ritiene, pertanto, sia necessario attendere ancora per avere un visuale più definita dei cambiamenti in atto. Sicuramente si parla più di competenze che di materie ma si valuta ancora più per materie che per competenze.

L'esperienza della certificazione per competenze del Primo ciclo dà interessanti indicazioni sullo spazio da colmare, sia in termini di consapevolezza metodologica didattica sia in termini di strumenti e esiti di valutazione.

Per quanto riguarda le Azioni sulle competenze di giovani realizzate sulla misura F3 si rimanda al capitolo sull'inclusione sociale. Preme anticipare qui che da quel progetto ci si aspettano proprio risposte sui metodi e i modelli che potranno, dopo la loro validazione, essere utilizzati in maniera più ampia anche da istituti che

non hanno direttamente partecipato ai percorsi sulla *riduzione delle devianze e degli abbandoni potenziali e sul miglioramento dell'occupabilità in uscita in seguito al miglioramento delle competenze.*

La Teoria del Programma (cosa si intende fare)

Sviluppare processi di insegnamento/apprendimento basati sulle competenze chiave.

Le leve per il cambiamento utilizzate sono:

- Azioni formative a tutti i livelli e in diversi contesti di apprendimento rivolti agli studenti e ai docenti.

I risultati attesi sono:

- miglioramento delle competenze chiave degli studenti;
- innovazione delle metodologie didattiche attraverso percorsi formativi extracurriculari;
- trasferimento delle pratiche di innovazione all'interno delle azioni curriculari;
- riduzione delle devianze e degli abbandoni potenziali;
- miglioramento dell'occupabilità in uscita in seguito al miglioramento delle competenze.

La Teoria dell'Implementazione (come è stato effettivamente fatto quello che si intendeva fare)

Il programmatore affronta la tematica dell'implementazione delle competenze dei giovani attraverso una serie di dispositivi attuativi che fanno riferimento come ampiamente anticipato a più di un Obiettivo Specifico. In particolare, richiamando quanto sopra riportato in termini di risultati attesi, si può verificare la seguente corrispondenza di azioni portate a termine:

- miglioramento delle competenze chiave degli studenti:
 - interventi per il miglioramento delle competenze chiave;
 - interventi per il miglioramento delle competenze in ITC del personale docente;
 - interventi per promuovere il successo scolastico.
- trasferimento delle pratiche di innovazione all'interno delle azioni curriculari:
 - interventi per il miglioramento delle competenze chiave;
 - attività laboratoriali;
 - simulazioni aziendali;
 - interventi per il miglioramento delle competenze in itc del personale docente;
 - interventi per promuovere il successo scolastico.
- riduzione delle devianze e degli abbandoni potenziali:
 - interventi per il miglioramento delle competenze chiave;
 - interventi sulla legalità, i diritti umani, l'educazione ambientale e interculturale anche attraverso modalità di apprendimento informali;

- interventi per promuovere il successo scolastico.
- miglioramento dell'occupabilità in uscita in seguito al miglioramento delle competenze:
 - interventi per il miglioramento delle competenze chiave;
 - orientamento formativo e riorientamento;
 - tirocini e stage in Italia e all'estero, simulazioni aziendali, alternanza scuola-lavoro (Azione c.5);
 - simulazioni aziendali.

La sezione precedente del presente Rapporto (Accountability – Cap. 3) ha dato conto, per ciascuno dei dispositivi sopra richiamati, della partecipazione degli istituti e della richiesta degli studenti. La prima evidenza che deriva dalla lettura incrociata di tali dati è che i percorsi puramente formativi sono stati quelli ad avere avuto una maggiore diffusione.

Le esperienze di didattica specificatamente diretta allo sviluppo di competenze trasversali, difatti (con la positiva eccezione degli stage all'estero e presso le imprese) rappresentano una larga minoranza e, da quanto si è rilevato attraverso i Focus group sul territorio, non hanno avuto l'effetto sperato in termini di trasferimento delle metodologie sulla didattica. Non si rileva, pertanto, una correlazione leggibile tra l'applicazione di metodologie innovative nei corsi e il trasferimento di quelle metodologie nel percorso formativo ordinario.

Nella tavola che segue tentiamo di fornire una correlazione tra i vari elementi che hanno interagito a modificare lo scenario: la stessa dimensione di extracurricularità, al di là dei limiti più volte richiamati sulla difficoltà di individuare le ricadute degli interventi sulla didattica ordinaria, potrebbe offrire un maggiore spazio di sperimentazione (e questa, evidentemente, è la stessa principale ragion d'essere della formazione offerta attraverso il Programma).

Questo supposto valore aggiunto tuttavia, non di rado, si limita ai percorsi da 30 a 100 ore "esperiti nel pomeriggio" per una serie di ragioni che proviamo qui di seguito ad esemplificare:

- si rileva la mancanza di obiettivi formativi chiari per i percorsi PON, limite questo che non rassicurerebbe il docente nella scelta di una didattica innovativa in orario curriculare;
- una scarsa disponibilità, in orario curriculare, di quelle tecnologie che permettono l'attivazione delle metodologie innovative sperimentate nel Programma. È, difatti, evidente che operare in una scuola "semivuota" permette di avere a disposizione delle strutture e delle attrezzature che in orario curriculare sono soggette ad un'organizzazione e a delle esigenze "multilivello";
- collegato al precedente, la mancanza, in capo a gran parte dei docenti, delle competenze necessarie ad applicare quelle metodologie, in particolare quando queste comprendono l'utilizzo di nuove tecnologie (che rischia di generare imbarazzo in capo al docente, in ragione di un *digital divide* in questo rapporto più volte rilevato);
- la persistente debolezza di un percorso formativo di supporto ai docenti che permetta loro di progettare per competenze e dia, quindi, una risposta adeguata e leggibile alle richieste di valutazione formativa nazionali e internazionali;
- una difficile relazione tra le attività degli esperti e quelle dei docenti che non sempre si trovano a condividere il percorso extracurriculare e per conseguenza a condividere gli obiettivi formativi ad

esso collegati e soprattutto le metodologie con le quali le competenze vengono stimulate e implementate, ove possibile.

È apparso, altresì, evidente da quanto rilevato che l'utilità formativa dei corsi viene limitata anche da alcuni altri fattori quali:

- la tempistica della formazione (corsi troppo brevi e non abbastanza strutturati da permettere un approfondimento delle competenze);
- l'impossibilità di garantire la qualità degli esperti esterni. La procedura imposta, a detta degli istituti, non riesce a garantire la qualità del trasferimento delle conoscenze dichiarate sul cv. Anche in questo caso non mancano le prassi "consolidate" di DS e DSGA che, pur sottoponendosi al rischio di ricorso, richiedono ai candidati un colloquio in seguito alla "classica" selezione per titoli;
- da un punto di vista sistemico, la brevità dei progetti e soprattutto la loro "concentrazione" nel tempo è imposta da una tempistica, non sempre adeguata, nell'approvazione delle proposte.

Un'ulteriore tematica che impatta sul tema delle competenze chiave è, certamente, rappresentata dall'utilità che il successo formativo dimostra di avere in termini di recupero delle devianze potenziali, dell'attivazione/facilitazione dei processi di inclusione, di riduzione dell'abbandono.

Giunge, infatti, in questo senso da più parti, l'impressione che il percorso extracurriculare abbia delle forti potenzialità in termini di recupero dei ragazzi con situazioni personali più complicate. E', tuttavia, indicativo che, anche in questo caso, il trasferimento delle metodologie utilizzate per i processi di inclusione non riesca ad essere agito, allo stesso modo, nelle classi in orario curriculare.

Rimandando – come accennato - al paragrafo dedicato la trattazione specifica della tematica dell'inclusione per allargare in parte questa visuale interpretativa (es. metodologie), qui occorre rilevare come il miglioramento della prestazione scolastica, dunque del successo formativo, abbia dei riflessi indiscutibili sui giovani che vanno ben al di là dell'implementazione delle competenze in sé¹⁰⁶.

In questo senso però, il fatto – rilevato da gran parte degli intervistati durante i Focus group – che il numero di iscritti ai corsi extracurricolari sia molto più alto tra gli allievi che hanno *curricula studiorum* di qualità, lascia spazio alla domanda sul "se" e sul "come" si riesca ad intercettare, attraverso un percorso pomeridiano, quella categoria di giovani che avrebbero maggiormente bisogno di fruire di quel tipo di formazione "differente" e "innovativa" che in potenza – appunto – i corsi finanziati dal PON offrono.

Nella tavola che segue, si tenta di riassumere l'insieme delle questioni poste.

¹⁰⁶ Tra gli altri Colombo, M (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Milano.

Tavola 17 - Il miglioramento dei livelli di conoscenza e competenza dei giovani. Sintesi processi, meccanismi, effetti

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
Miglioramento delle competenze chiave degli studenti Innovazione delle metodologie didattiche attraverso percorsi formativi extracurricolari	Interventi per il miglioramento delle competenze chiave Interventi per il miglioramento delle competenze in ITC del personale docente Interventi per promuovere il successo scolastico	Le misure relative all'implementazione delle competenze sono state il traino del Programma Gli interventi per le competenze chiave (C1) costituiscono il 66% dell'intero obiettivo C Sostanziale miglioramento delle competenze chiave con riferimento ai dati derivanti dalle indagini internazionali Sostanziale successo di partecipazione dei beneficiari alle azioni relative alle competenze chiave e dei destinatari diretti ai corsi organizzati dalle scuole	Le condizioni attuali del mercato del lavoro spingono all'implementazione delle competenze, in particolare delle competenze in Lingua straniera e ITC Percezione dell'ITC come strumento utile a supporto delle metodologie tradizionali La correlazione docenti-esperti non è sempre adeguata e non garantisce che le competenze acquisite dai destinatari e le metodologie sperimentate vengano valorizzate in fase curricolare	Convinzione piuttosto diffusa che le metodologie internazionali di controllo del livello di competenze non siano adeguate per tutti i contesti Percezione dell'ITC da parte dei docenti non sempre come strumento essenziale per la sperimentazione di nuove metodologie didattiche Percezione della necessità di autoaggiornamento in corrispondenza di nessuna o scarsa ricompensa in termini economici professionali	L'attività centrata sulle competenze chiave ha aperto tra i docenti una breccia di natura culturale Il successo di corsi di formazione extracurricolare che propongono certificazioni in uscita è particolarmente elevato Integrazione delle risorse UE pienamente realizzata Graduale ma costante introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella prassi educativa Le tecnologie hanno positivamente	Le attività di autoaggiornamento appaiono potenziate I partecipanti ai corsi sono spesso destinatari che riportano già performance scolastiche positive, i percorsi non risultano sempre attrattivi per i giovani che ne avrebbero maggiore necessità I meccanismi di selezione degli esperti non sempre garantiscono la qualità della formazione resa Tempi di progetto troppo ridotti per poter apportare modifiche rilevanti da

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
		Le competenze linguistiche e informatiche sono percepite come particolarmente rilevanti – in linea con quanto previsto dalla strategia di programma.		La progettazione per competenze è percepita come un'esigenza di formazione e aggiornamento in capo ai docenti	arricchito il processo di apprendimento e insegnamento. I livelli di competenza rilevati con i test standardizzati sono migliorati, particolarmente tra le eccellenze, seppur restano forti ritardi sul bassi livelli	un punto di vista cognitivo; Tempistiche tecniche di svolgimento dei percorsi PON limitati e condizionati da condizioni esogene alla scuola (processi valutativi e di assegnazione dei fondi); Manca un riferimento chiaro per la progettazione per competenze e di conseguenza per la definizione di percorsi formativi che portino a risultati concreti.
Trasferimento delle pratiche di innovazione all'interno delle azioni curriculari	Interventi per il miglioramento delle competenze chiave Attività laboratoriali	Valore del PON come <i>fucina</i> di sperimentazione del cambiamento delle metodologie e	Ove presente e "strutturata" la correlazione diretta tra docente (con funzione di tutor) ed esperto esterno ha	Scarsa disponibilità della classe docente all'aggiornamento della metodologia, quando tale approccio non presenta garanzie	La correlazione tra metodologie didattiche innovative sperimentate e le lezioni curriculari – ove presenti – hanno	Quando il docente della materia non è anche tutor di progetto in affiancamento all'esperto, il

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
	<p>Simulazioni Aziendali</p> <p>Interventi per il miglioramento delle competenze in ITC del personale docente</p> <p>Interventi per promuovere il successo scolastico</p>	<p>dell'apprendimento non formale</p> <p>Esperienze di successo ove si creano condizioni di collaborazione e complementarietà tra i docenti responsabili della materia e gli esperti selezionati</p>	<p>portato a risultati di rilievo in termini di trasferimento delle competenze e delle metodologie</p> <p>La progettazione condivisa delle azioni tra docente ed esperti porta a risultati migliori in termini di ricadute metodologiche</p>	<p>di raggiungimento di risultati formativi adeguati al <i>delivering</i> del programma di studio a fine anno</p> <p><i>Il digital divide</i> docenti-studenti inibisce l'aggiornamento del metodo attraverso l'ITC</p> <p>Percezione di un aggravio di lavoro derivante dalla richiesta di applicazione di una metodologia non sperimentata direttamente dai docenti</p>	<p>portato a meccanismi di evidente crescita di competenze nei destinatari</p>	<p>trasferimento delle metodologie appare particolarmente complicato</p> <p>La scelta dell'uso delle nuove tecnologie lasciata in capo al docente porta spesso ad un uso limitato delle stesse</p> <p>Con riferimento all'uso dell'ITC per la sperimentazione di percorsi innovativi è ancora rilevante la distinzione tra scuole tecnico-professionali e licei</p>
Riduzione delle devianze e degli abbandoni potenziali	Interventi per il miglioramento delle competenze chiave	Valore dei percorsi extracurricolari innovativi come strumento per	I percorsi particolarmente innovativi sono percepiti dagli	Il ritorno a scuola durante l'orario pomeridiano rischia di ridurre l'impatto dei	L'innovatività dei percorsi proposti, specie se strutturati attraverso	Correlazione tra successo formativo e abbandono scolastico;

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
	<p>Interventi sulla legalità, i diritti umani, l'educazione ambientale e interculturale anche attraverso modalità di apprendimento informale</p> <p>Interventi per promuovere il successo scolastico</p>	<p>richiamare gli studenti in difficoltà</p> <p>Difficoltà del trasferimento dei risultati dei corsi su inclusione, legalità e bullismo nei percorsi curriculari con evidente riduzione dell'impatto degli stessi sui destinatari finali</p>	<p>studenti come "altro dalla scuola"</p> <p>Attraverso la scomposizione delle progettualità dedicate alle competenze trasversali è possibile stimolare l'acquisizione delle competenze di base</p> <p>L'ITC è spesso strumento di richiamo per destinatari meno interessati alla didattica curricolare</p>	<p>corsi PON sugli studenti a rischio;</p> <p>Il ritorno di investimento nei corsi dedicati al miglioramento dell'inclusione e al successo formativo come mezzo di riduzione dell'abbandono è visibile solo nel medio-lungo periodo</p>	<p>metodologie bottom-up in grado di coinvolgere direttamente gli studenti, stimola i giovani all'acquisizione di competenze anche in maniera indiretta</p> <p>Le sperimentazioni di successo riescono nell'intento di far riavvicinare i giovani a rischio attraverso metodologie di didattica alternativa</p>	<p>Successo di esperienze di potenziamento della didattica per gruppi ristretti di destinatari a rischio di abbandono</p> <p>In alcuni casi la tempistica extracurricolare si manifesta come un vincolo per la sperimentazione (impedisce il trasporto delle esperienze in classe escludendo di fatto i giovani in difficoltà che di interventi innovativi sarebbero coloro i quali hanno più bisogno)</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
Miglioramento dell'occupabilità in uscita in seguito al miglioramento delle competenze	<p>Interventi per il miglioramento delle competenze chiave</p> <p>Orientamento formativo e riorientamento</p> <p>Tirocini e stage in Italia e all'estero, simulazioni aziendali, alternanza scuola-lavoro</p> <p>Simulazioni aziendali</p>	<p>Grande successo di partecipazione per i corsi che rilasciano certificazioni</p> <p>Particolarmente apprezzate le opportunità di formazione nelle lingue e nell'ITC per la spendibilità sul mercato del lavoro</p> <p>Ridotta partecipazione delle scuole alla misura dedicata alla simulazione aziendale</p> <p>Scarsa attenzione all'orientamento</p>	<p>La certificazione da parte di enti terzi rende la competenza acquisita più facilmente spendibile sul mercato del lavoro</p> <p>Lo stage all'estero è visto come opportunità di lavoro immediato in uscita</p> <p>La domanda pubblica di sviluppo di percorsi di alternanza scuola-lavoro pone il PO come strumento cardine per l'investimento nel settore</p>	<p>La gestione amministrativa e contabile delle misure dedicate allo stage all'estero ha portato ad un carico di lavoro non sempre supportato adeguatamente dalle competenze del personale amministrativo</p> <p>La formazione esperita in funzione della certificazione in uscita porta un audience di destinatari generalmente già predisposti allo studio della materia, si rischia di perdere i giovani con maggiori difficoltà</p>	<p>Le azioni di orientamento ove esperite hanno avuto buoni risultati in termini di comprensione delle opportunità offerte dal mercato del lavoro</p> <p>L'incremento della didattica di tipo laboratoriale nell'ambito delle competenze di base ha favorito percorsi professionalizzanti che hanno permesso di affacciarsi al mondo del lavoro e dell'università con maggiore expertise, competenza teorica e pratica</p> <p>Notevole arricchimento delle</p>	<p>La percezione del sistema scolastico come ente di garanzia per la conoscenza delle lingue e dell'ITC non è percepita come sufficiente sul mercato del lavoro a garantire la competenza degli studenti</p> <p>L'orientamento in uscita non appare stimolante nelle modalità in cui viene proposto dal Programma, stante la scarsa partecipazione degli istituti. Ciò potrebbe essere anche il portato di una scarsa apertura delle scuole al territorio (da trattare attraverso percorsi</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
					competenze dei giovani grazie agli stage formativi all'estero e presso aziende, con ricadute in termini di occupabilità degli studenti	formativi e capacitanti ad hoc)

Tavola 18 – Sintesi del risultato - Miglioramento delle competenze dei giovani

Miglioramento delle competenze dei giovani	
Sintesi ragionata delle Teorie del Programma e dell'implementazione in uso	
<ul style="list-style-type: none"> - Il tema delle competenze chiave richiede un'implementazione specifica considerato il cambiamento metodologico che la progettazione per competenze necessita e la debolezza persistente di competenze specifiche in merito da parte dei docenti; - il valore dei processi di implementazione delle competenze travalica la conoscenza, evidentemente, impattando su strategie di prevenzione dell'abbandono scolastico, l'inclusione e naturalmente l'occupabilità in uscita; - il programmatore ha previsto di intervenire sul tema delle competenze chiave attraverso dispositivi attuativi consistenti nella formazione dei giovani, nella sperimentazione delle metodologie educative innovative in grado di trasferire nelle classi i risultati attesi dalle azioni formative extracurricolari e attraverso percorsi di orientamento al lavoro e alternanza che preparassero i giovani a rendere le competenze spendibili in uscita. 	
Risultati effettivamente conseguiti	Criticità
<ul style="list-style-type: none"> - I percorsi formativi sono stati molto frequentati, hanno avuto particolare successo quelli che prevedevano una certificazione di competenze in uscita. Anche per questo motivo si è rilevato un sostanziale miglioramento delle competenze in ambito ITC e Lingua straniera di I livello; - il programma ha aperto le porte ad <i>un cambio di mentalità</i> tra gli operatori della scuola che si pone oggi il problema di dover progettare per competenze non limitandosi all'attuazione del programma didattico; - l'innovatività di alcuni percorsi si è dimostrata utile in alcuni casi a riportare in classe allievi in difficoltà (mancano ancora su questo informazioni decisive – percorsi F3); - graduale, ma costante, introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella prassi educativa; - le azioni di orientamento ove esperite hanno avuto buoni risultati in termini di comprensione delle opportunità offerte dal mercato del lavoro; - l'incremento della didattica di tipo laboratoriale nell'ambito delle competenze di base ha favorito percorsi professionalizzanti che hanno permesso di affacciarsi al mondo del lavoro e dell'università con maggiore consapevolezza teorica e pratica; - arricchimento, non misurato, delle competenze dei giovani grazie agli stage formativi all'estero e presso aziende, con ricadute in termini di occupabilità degli studenti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convinzione piuttosto diffusa che le metodologie internazionali di controllo del livello di competenze non siano adeguate per tutti i contesti; - percezione dell'ITC da parte dei docenti come strumento non sempre essenziale per la sperimentazione di nuove metodologie didattiche; - la progettazione per competenze è percepita come un'esigenza di formazione e aggiornamento in capo ai docenti e la percezione della necessità di autoaggiornamento corrisponde al contempo ad un senso di frustrazione derivante dall'assenza di ricompensa in termini economico professionali; - ridotta disponibilità degli operatori all'aggiornamento della metodologia, quando tale approccio non presenta garanzie di raggiungimento di risultati formativi adeguati al <i>delivering</i> del programma di studio a fine anno; - il <i>digital divide</i> docenti-studenti inibisce l'aggiornamento del metodo attraverso l'ITC; - percezione di un aggravio di lavoro derivante dalla richiesta di applicazione di una metodologia non sperimentata direttamente dai docenti; - il ritorno a scuola durante l'orario pomeridiano rischia di ridurre l'impatto dei corsi PO sugli studenti a rischio; - il ritorno di investimento nei corsi dedicati al miglioramento dell'inclusione e al successo formativo come mezzo di riduzione dell'abbandono sarà visibile, si suppone, solo nel medio-lungo periodo. - la gestione amministrativa e contabile delle misure dedicate allo stage all'estero ha portato ad un carico di lavoro non sempre supportato adeguatamente dalle competenze del personale amministrativo; - la formazione esperita in funzione della certificazione in uscita intercetta un'audience di destinatari generalmente già predisposti allo studio della materia: si rischia di perdere i giovani con maggiori difficoltà.
Percorsi suggeriti (sottesi alle raccomandazioni finali)	
<ul style="list-style-type: none"> - Il trasferimento metodologico può avvenire con efficacia solo in presenza di una co-progettazione didattica tra esperti e docenti delle materie interessate; - implementazione dell'affidabilità delle procedure di sistema in termini di tempistica di approvazione e possibilità di lancio dei progetti da parte delle scuole; - supporto all'implementazione di percorsi quanto più possibile innovativi nel metodo al fine di richiamare anche i destinatari più "deboli" da un punto di vista sociale /culturale e/o a rischio di abbandono, e <i>early school leavers</i> che sono già usciti dal circuito scolastico che del PO dovrebbero essere i destinatari primari in ragione delle strategie europee connesse all'azione; - aumentare la domanda pubblica di nuove tecnologie nella didattica sperimentale e non, al fine di spingere sull'autoaggiornamento e favorire i percorsi di formazione docente, riducendo il digital-divide e offrendo la possibilità di stimolare gli studenti. Passare dalla competenza informatica alla competenza digitale; - favorire meccanismi di selezione che lascino le scuole in condizione di poter scegliere gli esperti in ragione non solo del CV ma anche delle capacità di insegnamento verificabili (colloqui e/o albi verificati); 	

- implementazione della formazione per i docenti sul tema delle competenze chiave e della progettazione didattica per competenze;
- implementazione di sistemi di controllo e monitoraggio dei percorsi formativi extracurricolari, che permettano la verifica del raggiungimento di obiettivi formativi specifici, che fungano da riferimento per il docente curricolare.

Rischi di fallimento

- I partecipanti ai corsi sono spesso destinatari che riportano già performance scolastiche positive, i percorsi non risultano sempre attrattivi per i giovani che ne avrebbero maggiore necessità;
- i meccanismi di selezione degli esperti non sempre garantiscono la qualità della formazione resa;
- tempi di progetto troppo ridotti per poter apportare modifiche rilevanti da un punto di vista cognitivo;
- tempistiche tecniche di svolgimento dei percorsi PON limitati e condizionati da condizioni esogene alla scuola (processi valutativi e di assegnazione dei fondi);
- manca un riferimento chiaro per la progettazione per competenze e di conseguenza per la definizione di percorsi formativi che portino a risultati concreti;
- quando il docente della materia non è anche tutor di progetto in affiancamento all'esperto, il trasferimento delle metodologie appare particolarmente complicato;
- la scelta dell'uso delle nuove tecnologie lasciata in capo al docente porta spesso ad un uso limitato delle stesse;
- in alcuni casi la tempistica extracurricolare si manifesta come un vincolo per la sperimentazione (impedisce il trasporto delle esperienze in classe escludendo di fatto i giovani in difficoltà che di interventi innovativi sarebbero coloro i quali hanno più bisogno);
- la percezione del sistema scolastico come ente di garanzia per la conoscenza delle lingue e dell'ITC non è percepita come sufficiente sul mercato del lavoro a garantire la competenza degli studenti;
- l'orientamento in uscita non appare stimolante nelle modalità in cui viene proposto dal Programma, stante la scarsa partecipazione degli istituti. Ciò potrebbe essere anche il portato di una scarsa apertura delle scuole al territorio (da trattare attraverso percorsi formativi e capacitanti *ad hoc*).

4.5. La diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione a scuola

È una idea ormai comunemente accettata che uno dei processi emergenti dell'ultimo ventennio sia stata *l'esplosione del software* (Simone 2000, 66), volendo indicare con questa espressione lo sviluppo esponenziale di programmi veicolati dall'informatica che consentono molteplici accessi ad altrettanto molteplici ambiti e livelli di conoscenza.

Le conoscenze a cui dobbiamo fare riferimento, anche solo per un agire quotidiano minimamente efficace e orientato, sono di gran lunga più complesse e fanno riferimento a *grappoli di competenze* che necessitano di manutenzione costante e progressivo arricchimento: anche questo sembra essere un dato ormai incontrovertibile.

Le conoscenze, peraltro, tendono a richiamarsi vicendevolmente e si organizzano e riorganizzano in gerarchie che prendono la forma di *alberi poliformi*: la capacità che *i più inesperti* hanno di muoversi in maniera consapevole tra queste ramificazioni è inversamente proporzionale al loro espandersi.

Lo scambio, quella che potremmo chiamare la *conversazione* educativa, che solo fino a pochi anni fa consentiva il trasferimento adeguato di parti significative di conoscenza tra docenti e discenti, sembra essersi bruscamente interrotto. Esso ha lasciato il passo a forme più "evolute" di comunicazione, all'interno delle quali le conoscenze stesse si acquisiscono in luoghi appositi, nati per svolgere la specifica funzione di trasmetterle e, soprattutto, di rielaborarle.

Ad essa collegate nascono nuove costruzioni/istituzioni culturali (il tutorial, la demo, *learning objects*) che costituiscono un nuovo gergo e "genere letterario digitale", occupando anche interi scaffali continuamente rinnovati nelle librerie.

In questo contesto, per quanto fortemente mutato, la scuola, e l'educazione più in generale, continuano ad occupare un posto centrale.

Si potrebbe dire che, da sempre, la scuola è il *luogo* in cui si riproduce e si distribuisce la conoscenza evoluta nelle sue forme iniziali ed è, allo stesso tempo, il luogo più tipico della riproduzione sociale (Bordieu e Passeron 1970) che ha il compito di incrementare il numero di coloro che a quella conoscenza, e alle sue più svariate forme, hanno diritto-dovere di accedere.

Accedendo essa stessa ai luoghi di produzione delle conoscenze, almeno idealmente, la scuola continua ad avere il compito precipuo di trasferire ai giovani queste conoscenze, assumendo un ruolo essenziale e insostituibile in ogni *storia del conoscere*.

Oggi, però, ci accorgiamo che tutto questo non è poi, sempre, così vero né può essere dato per scontato.

I luoghi per la trasmissione e la conservazione delle conoscenze sono talmente aumentati nel numero e nella loro capienza, che non è più possibile nemmeno ricostruire, al di là di ogni dubbio, la loro fonte originaria e definire sicure e riconoscibili modalità di fruizione.

Ci si limita, sempre più spesso, a dire *l'ho trovato su Internet*, espressione che, a suo modo, certifica la resa a quello che prima era uno dei meccanismi fondanti dell'apprendere, cioè la autorevolezza e la reperibilità delle fonti.

Se volessimo riconsegnare alla scuola un compito essenziale anche nell'era della *post modernità* (Castells e Himanen 2006) potremmo dire che essa continua ad essere la principale creatrice e distributrice di conoscenze iniziali complesse¹⁰⁷. Per il resto, invece, se pensiamo al passaggio delle conoscenze dal livello di base a quello evoluto, la scuola rischia di perdere giornalmente terreno ed appare sempre in forte difficoltà a rispondere *hic et nunc* alla *Grande Provocazione* della continua espansione della conoscenza.

Troppe difficoltà si frappongono all'esecuzione di questo delicato e fondamentale compito, prima fra tutte, la resistenza esercitata dagli individui e dai mediatori di conoscenza (coloro che di solito la trasmettono) alle richieste di un *programma* che appare eterodiretto e che presuppone una continua ed incessante evoluzione cognitiva dei suoi materiali di scambio e delle sue metodologie (contenuti disciplinari, cognizioni e competenze delle persone).

A queste sfide la scuola sembra, infatti, rispondere in maniera contraddittoria o attraverso una, a volte, paradossale, tranquillità presente nella convinzione di molti dei suoi operatori che, prima o poi, *tutto tornerà come prima* e il fiume *scorrerà di nuovo tranquillo nel suo alveo naturale*.

Difatti se può ritenersi vero che:

- a) al veloce accrescimento di conoscenza la scuola risponde con pacchetti piuttosto statici di conoscenze già selezionate (materie) mostrandosi *cognitivamente lenta*;
- b) al veloce processo di diffusione di metodologie di accesso ai santuari della conoscenza dai vocabolari alle banche dati o ai repertori la scuola si presenta come *metodologicamente lenta* (Simone cit, 69),

il rischio che le nuove generazioni rischiano di correre è che la scuola possa trasformarsi inesorabilmente nel nascondiglio più sicuro per essere protetti da questo *incessante fluire della conoscenza e dal suo, altrettanto incessante, accrescersi*.

¹⁰⁷ Il dibattito scientifico sulle forme moderne di conoscenza applicata le ha chiamate ribattezzate competenze.

Crediamo risieda qui l'ambivalenza degli atteggiamenti e delle resistenze che ancora oggi si incontrano quando si riflette, insieme agli operatori della scuola, sulle nuove tecnologie e sul loro valore nel percorso di accesso e trasferimento della conoscenza.

Crediamo risieda qui, però, anche la sfida che la scuola sembra aver accettato, almeno a partire dall'Agenda che si è data, di assumere il compito di elaborare le cornici concettuali intellettuali, *conceptual frameworks*, attorno ai quali costruire accesso ai nuovi saperi.

A questi aspetti più di natura generale si affiancano, è quanto pone in evidenza la ricerca sul campo, problematiche altrettanto complesse. Ci si riferisce a quelle relative alle nuove forme di socializzazione della conoscenza, alla rapida obsolescenza degli strumenti tecnologici in uso nelle scuole, degli strumenti di supporto sia hardware sia software per accedere alle nuove forme di conoscenza e/o alla rielaborazione delle forme di accesso a quelle che nuove non sono, e alla conseguente difficoltà della scuola di dotarsi di *tecnologie per l'apprendimento* sempre adeguate nel tempo.

Tale processo necessario di adeguamento ha dato avvio, in questi anni, ad una, troppo spesso, impari e non sostenibile rincorsa all'aggiornamento di strumenti e di metodi che dovrebbe, a giudizio del Valutatore, necessariamente trovare, al più presto, approdi condivisi, *luoghi di sintesi* sostenuti da decisioni di natura strategica (es. quali tecnologie per quali apprendimenti e con quali metodi prevalenti).

Infine, non andrebbe dimenticata una nuova, e altrettanto potente, emergenza che vede nell'informatica *applicata al conoscere* un ulteriore strumento che rischia di indebolire le già limitate capacità di accesso (Rifkin 2000) ai beni di cittadinanza delle fasce fragili della popolazione, capacità che andrebbe, invece, tutelata, se non ulteriormente sviluppata (*entitlements*) (Sen, 1992).

Certo è che, sul versante della cosiddetta Società dell'Informazione, il PON ha ereditato una arretratezza infrastrutturale, culturale e di competenze molto significativa. Tale arretratezza è una delle basi di conoscenza da cui partire per valutare adeguatamente i progressi realizzati attraverso le Azioni del PON (in questo contesto, come vedremo sia FSE sia FESR).

Non va dimenticata, inoltre, la presenza di un solido dibattito, piuttosto sentito tra gli operatori (Scotto di Luzio, 2015) su un persistente *strabismo* che caratterizzerebbe la discussione sugli esiti della tecnologia applicata nell'apprendimento che ritiene che chi promuove l'uso del computer a scuola pretenda di misurare cose, in ultima analisi, non riconosciute significative da chi insegna.

Per chi la pensasse così, la valutazione degli esiti dell'insegnamento *web based* sembrerebbe essere, in fondo, solo una *disputa* accesa intorno a ciò che si debba intendere per *educazione* e che cosa ne definisca i termini per una sua efficace acquisizione.

Corollario di questa disputa è che l'acquisizione, a base individuale, di competenze utili all'accesso e alla selezione, all'immagazzinamento e all'uso delle conoscenze, piuttosto che rispondere ad un richiamo di arricchimento della persona risponda, solo, ad esigenze di adeguamento precoce (*tracking* educativo e cognitivo) alle esigenze, nemmeno troppo camuffate, del mercato del lavoro. Il che, sembrerebbe, per i maggiori detrattori della tecnologia nella scuola, essere la strategia di policy a base dei nuovi indirizzi della didattica *per competenze*, dello sviluppo di percorsi obbligatori di alternanza tra scuola e lavoro, la precoce socializzazione all'esperienza lavorativa (tirocini formativi e orientamento), l'affermazione dell'apprendistato come forma contrattuale preferibile mista (formazione lavoro), ma fortemente centrata sulla polarità lavoro (si veda la spinta verso la trasformazione del modello apprendistato nazionale in direzione del *modello duale alla tedesca*).

Queste riflessioni generali appaiono necessarie perché costituiscono la cornice concettuale di credenze, opinioni, convenzioni, rappresentazioni evidenziate nel percorso di scoperta di quello che è stato il *contributo del PON allo sviluppo della Società dell'informazione*.

Evidente sembra essere per gli operatori della scuola il duplice ruolo dell'*informatica a scuola* come strumento che migliora l'accesso alla conoscenza a fini inclusivi per tutti, ma soprattutto per le persone con maggiori fragilità e come strumento per migliorare, da un lato, le metodologie di insegnamento e, dall'altro, le opportunità/metodologie di apprendimento.

Questa concomitante complessità e molteplicità di visuali ha però, di fatto, opacizzato la raccolta di risultati univoci che potessero dipanarsi in maniera chiara sulle direttrici previste dagli Obiettivi del Programma¹⁰⁸.

Esse ci hanno portato, difatti, a intercettare molteplici aspetti del problema, tutti interessanti per la valutazione ma, per la loro gran parte, sovrapposti e non isolabili.

Le tabelle presentate nelle pagine seguenti cercano di dare conto di questa complessità a partire dalle direttrici assunte dal PON, sul versante della matrice strategica di riferimento (Teoria del Programma e dell'Implementazione), che ha promosso interventi orientati al miglioramento e potenziamento de:

- le competenze informatiche di giovani, adulti e operatori;
- le dotazioni informatiche (hardware, software e infrastrutturazione tecnologica, in generale) delle scuole delle Regioni Convergenza
 - sia nell'ottica di una riduzione del gap con le altre regioni;
 - sia nell'ottica di un deciso potenziamento degli accessi alle tecnologie da parte dei giovani come fattore di cittadinanza e di inclusione;
 - sia nell'ottica di un potenziamento delle competenze metodologiche degli insegnanti per un incremento esponenziale delle pratiche di insegnamento *web-based*.

I risultati conseguiti, seppur in generale positivi, laddove hanno innestato le condizioni per lo sviluppo di un vero e proprio nuovo *paradigma tecnologico* nelle pratiche didattiche evidenziano forti disomogeneità, frammentazioni e alcune rilevanti barriere all'accesso.

L'insieme di queste evidenze sarà approfondito anche in un Rapporto tematico *ad hoc* che viene prodotto dal Valutatore contestualmente all'attività di analisi di questa area di indagine nelle modalità previste dalla metodologia utilizzata. Seguono, infatti, nelle prossime pagine sia la ricostruzione della Teoria del Programma e dell'Implementazione, sia le tabelle di approfondimento basate sulla descrizione dei meccanismi, delle criticità incontrate e dei risultati intercettati dall'analisi valutativa sul campo.

Abbiamo, pertanto, registrato una percezione ampiamente positiva soprattutto sull'utilità dei percorsi intrapresi, genericamente, nel campo delle ICT (informatizzazione, de-materializzazione, formazione di base e avanzata, innovazione metodologica) anche se è apparsa immediatamente evidente la difficoltà di individuare l'estensione e la reale portata nonché le implicazioni organizzative veicolate dalle azioni effettivamente finanziate dal PON.

Molto positivo il giudizio sulla efficienza della piattaforma GPU per la comunicazione centro-periferia e per la registrazione/documentazione dei più rilevanti processi organizzativi e finanziari dell'attività. In relazione

¹⁰⁸ Essi sono emersi soprattutto in virtù di una ricostruzione puntuale, come appare dalla narrativa, dei meccanismi facilitatori e inibitori dei processi messi in atto.

a quella ordinaria è stata richiesta soltanto un generica semplificazione e un costante accompagnamento nonché una progressiva standardizzazione di gran parte dei processi di gestione amministrativa e didattica di natura sia generalista sia specifica.

La Teoria del Programma (cosa si intende fare)

Sviluppare l'utilizzo dell'informatica a scuola attraverso un significativo miglioramento delle competenze digitali degli studenti e degli operatori della scuola.

Le leve per il cambiamento utilizzate sono:

- miglioramento significativo delle dotazioni infrastrutturali;
- utilizzo intensivo e costante delle dotazioni a supporto dell'innovazione didattica;
- formazione rivolta agli operatori allo scopo di creare assetti minimi di conoscenze e competenze informatiche (corsi di base, certificazioni, utilizzo di piattaforme per la progettazione, registro elettronico, portfolio dello studente) a sostegno di un uso di base ed evoluto delle nuove tecnologie nella didattica a supporto delle strategie di apprendimento.

I risultati attesi sono:

- riduzione del gap di competenze digitali soprattutto tra gli operatori della scuola nell'accesso agli strumenti base (soprattutto PC, LIM, Internet);
- potenziamento delle competenze del personale alfabetizzato;
- sviluppo di pratiche didattiche che ricorrano all'uso differenziato e mirato di strumenti e competenze *web-based* nell'attività scolastica ordinaria;
- sviluppo di pratiche di rete nella formazione docente, nella manutenzione delle dotazioni, nello scambio di pratiche didattiche;
- miglioramento del sistema gestionale e procedurale *web-based*;
- miglioramento degli ambienti di apprendimento attraverso l'incremento quantitativo, il potenziamento delle strutture e l'uso a scopi didattici dei laboratori di informatica.

La Teoria dell'Implementazione (come è stato effettivamente fatto quello che si intendeva fare)

Anche nel caso del potenziamento delle competenze digitali, così come per quelle relative all'autodiagnostica, le azioni sono state prevalentemente di natura formativa, differenziata per livelli e orientata a migliorare le competenze dei docenti

- nel reperimento di contenuti digitali in aula e in laboratorio (base);
- nel miglioramento del supporto alle attività orientate agli apprendimenti di natura individualizzata (avanzato).

Tali attività sono state affiancate da azioni promosse a livello nazionale di FAD in *blended learning*, anch'esse rivolte ai docenti:

- interventi finanziati dal PON FESR orientati al miglioramento delle dotazioni infrastrutturali (PC, LIM, Reti di connessione, Tablet, etc.).

- investimento significativo nei processi di dematerializzazione dell'attività amministrativa e incremento delle competenze relative alla gestione delle procedure gestionali ordinarie (DS, DSGA figure di sistema, responsabili di laboratorio).
- azioni formative sono state rivolte anche agli studenti all'interno di azioni più generali per il potenziamento delle competenze di base¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Non sono disponibili le informazioni su quanti progetti e quanti destinatari tra gli studenti che hanno partecipato alla formazione sulle competenze chiave abbiano effettivamente ricevuto una formazione sulle competenze digitali.

Tavola 19 - La diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione a scuola Sintesi processi, meccanismi, effetti

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi Facilitatori	Meccanismi Inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Riduzione del gap di competenze digitali soprattutto tra gli operatori della scuola nell'accesso agli strumenti base (PC, LIM, Internet)</p> <p>Potenziamento delle competenze del personale alfabetizzato</p> <p>Sviluppo di pratiche didattiche che ricorrono all'uso differenziato e mirato di strumenti e competenze web-based nell'attività scolastica ordinaria</p> <p>Sviluppo di pratiche di rete nella formazione docente, nella manutenzione delle</p>	<p>Azioni formative differenziata per livelli e orientata a migliorare le competenze dei docenti - nel reperimento di contenuti digitali in aula e in laboratorio (base)</p> <p>- nel miglioramento del supporto alle attività orientate agli apprendimenti di natura individualizzata (avanzato)</p> <p>Azioni promosse a livello nazionale di FAD in <i>blended learning</i>, anch'esse rivolte ai docenti</p> <p>Azioni formative rivolte agli studenti all'interno di azioni più generali per il potenziamento delle competenze di base.</p> <p>Interventi finanziati dal PON FESR orientati al</p>	<p>Presenza di Piani Nazionali per la scuola Digitale dal 2008</p> <p>Sviluppo di attività finanziate con fondi MIUR su differenti ambiti che sviluppano un dibattito a tutto campo sulle ICT scuola</p> <p>Classi e Scuole 2.0</p> <p>Editoria Digitale</p> <p><i>Lim a scuola</i></p> <p>Azione wi-fi L'art. 11 del decreto-legge n. 104 del 2013</p> <p>Azioni Poli Formativi</p>	<p>Utilità delle competenze informatiche anche per la propria quotidianità</p> <p>L'apprendimento di contenuti in rete facilita lo scambio con gli studenti</p> <p>I linguaggi di Internet rendono la lezione più interessante.</p> <p>L'uso di mail, Facebook, sito web della scuola stimola appartenenza e riduce le distanze con gli studenti</p> <p>La sfida con i nativi digitali stimola l'apprendimento adulto</p> <p>Apprendere in rete rende simili</p> <p>Imparando a gestire la comunicazione attraverso la</p>	<p>Paura del confronto con gli studenti ritenuti più capaci</p> <p>Le competenze digitali nella didattica indeboliscono i saperi professionali tradizionali</p> <p>Per utilizzare le infrastrutture digitali bisogna uscire dalla classe e rompere le proprie routines</p> <p>Alcune tecnologie sono troppo impegnative e troppo difficili da apprendere</p> <p>Il contesto scolastico non favorisce il funzionamento della tecnologia (mancanza di reti, difficoltà di connessioni)</p> <p>Il computer non sarà mai un libro.</p>	<p>Il numero dei docenti avviati alla formazione davvero considerevole ha aperto un varco nel dibattito sulle competenze</p> <p>È presente nelle scuole un numero di docenti in grado di rispondere a differenti esigenze in materia di ICT</p> <p>Ogni scuola ha riflettuto sul proprio fabbisogno di tecnologie</p> <p>Si sono costruite le basi per utilizzare le competenze digitali nella didattica</p> <p>Si sono avviate collaborazioni in rete sull'utilizzo comune di attrezzature</p> <p>Attraverso reti di cooperazione è stato possibile mettere in</p>	<p>I livelli di partenza nelle competenze digitali dei destinatari e le tipologie di formazione (differenziata) utilizzate rischiano di cristallizzare le differenziazioni preesistenti</p> <p>Duplicazione di interventi finanziati sulla realizzazione di nuovi laboratori</p> <p>Nonostante la formazione erogata appaia consistente si lamenta la necessità di ulteriori azioni formative</p> <p>L'analisi dei fabbisogni formativi sembra non essere stata capace di centrare in tutti i casi le effettive esigenze dei destinatari</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi Facilitatori	Meccanismi Inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>dotazioni, nello scambio di pratiche didattiche</p> <p>Miglioramento del sistema gestionale e procedurale web-based</p> <p>Miglioramento degli ambienti di apprendimento attraverso l'incremento quantitativo, il potenziamento delle strutture e l'uso a scopi didattici dei laboratori di informatica</p>	<p>miglioramento delle dotazioni infrastrutturali (PC, LIM, Reti di connessione, Tablet, etc.).</p> <p>Investimenti rilevanti nei processi di dematerializzazione dell'attività amministrativa e incremento delle competenze relative alla gestione delle procedure gestionali ordinarie (DS, DSGA, figure di sistema, responsabili di laboratorio)</p>	<p>Progetti Didatec I e II</p> <p>Progetti di formazione su competenze chiave studenti</p> <p>Presenza di esperienze significative pregresse sull'uso delle LIM</p> <p>Forte investimento sul recupero del gap strutturale delle regioni Convergenza</p>	<p>piattaforma di apprendere facendo</p> <p>La padronanza con la strumentazione digitale dà accesso ad un pezzo di mondo prima sconosciuto</p> <p>Apprendere nuovi linguaggi mantiene giovani</p> <p>Tornare a fare esami è una sfida inconsueta</p> <p>Le competenze digitali aiutano a comprendere processi prima sconosciuti</p> <p>Non si dirige una scuola se non si governa un computer</p>	<p>Apprendere su un monitor non è la stessa cosa</p> <p>Stanchezza del confronto con chi è più bravo di te ma non riconosce la tua esperienza</p> <p>Non si può sempre ricominciare daccapo</p> <p>Comunicare attraverso la rete è solo un modo diverso di dire le stesse cose.</p> <p>Non serve la rete per saper insegnare</p> <p>Se si ha il manico per dirigere il PC è solo una inutile estensione</p> <p>Senza manutenzione la tecnologia è <i>un ferro vecchio</i></p>	<p>comune risultati e opportunità</p> <p>Si è imparato a comunicare in maniera abbastanza efficace attraverso piattaforme e interfacce sempre più <i>user friendly</i></p> <p>Si è aperto un grande dibattito sulla cultura del digitale a scuola</p> <p>Molte scuole hanno accettato la sfida di esercitare il proprio ruolo guida anche nei confronti dei nativi digitali</p>	<p>Non è calcolabile, dalla documentazione esistente, il numero dei giovani che hanno partecipato ad azioni formative sulle competenze digitali</p> <p>La presenza di buone tecnologie non aiuta se non ci sono buone competenze</p> <p>La didattica sembra ancora poco permeabile all'innovazione portata dall'uso delle tecnologie</p> <p>La preparazione metodologica degli esperti è considerata insufficiente per portare effettivo valore aggiunto</p> <p>Mancano risorse per la manutenzione</p>

Tavola 20 - Sintesi del risultato - La diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione a scuola

La diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione a scuola	
Sintesi ragionata delle Teorie del Programma e dell'implementazione in uso	
<ul style="list-style-type: none"> - Riduzione del gap di competenze digitali, soprattutto tra gli operatori della scuola, nell'accesso agli strumenti base (soprattutto PC, LIM, Internet); - potenziamento delle competenze del personale alfabetizzato; - sviluppo di pratiche didattiche che ricorrano all'uso differenziato e mirato di strumenti e competenze <i>web-based</i> nell'attività scolastica ordinaria; - sviluppo di pratiche di rete nella formazione docente, nella manutenzione delle dotazioni, nello scambio di pratiche didattiche; - miglioramento del sistema gestionale e procedurale <i>web-based</i>; - miglioramento degli ambienti di apprendimento attraverso l'incremento quantitativo, il potenziamento delle strutture e l'uso a scopi didattici dei laboratori di informatica. 	
Risultati effettivamente conseguiti	Criticità
<p>Il numero dei docenti avviati alla formazione davvero considerevole ha aperto un varco nel dibattito sulle competenze</p> <p>È presente nelle scuole un numero di docenti in grado di rispondere a differenti esigenze in materia di ICT</p> <p>Ogni scuola ha riflettuto sul proprio fabbisogno di tecnologie</p> <p>Si sono costruite le basi per utilizzare le competenze digitali nella didattica</p> <p>Si sono avviate collaborazioni in rete sull'utilizzo comune di attrezzature</p> <p>Attraverso reti di cooperazione è stato possibile mettere in comune risultati e opportunità</p> <p>Si è imparato a comunicare in maniera abbastanza efficace attraverso piattaforme e interfacce sempre più <i>user friendly</i></p> <p>Si è aperto un grande dibattito sulla cultura del digitale a scuola</p> <p>Molte scuole hanno accettato la sfida di esercitare il proprio ruolo guida anche nei confronti dei nativi digitali</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I livelli di partenza nelle competenze digitali dei destinatari e le tipologie di formazione (differenziata) utilizzate rischiano di cristallizzare le differenziazioni preesistenti; - duplicazione di interventi finanziati sulla realizzazione di nuovi laboratori; - nonostante la formazione erogata appaia consistente si lamenta la necessità di ulteriori azioni formative; - l'analisi dei fabbisogni formativi sembra non essere stata capace di centrare in tutti i casi le effettive esigenze dei destinatari; - non è calcolabile, dalla documentazione esistente, il numero dei giovani che hanno partecipato ad azioni formative sulle competenze digitali; - la presenza di buone tecnologie non aiuta se non ci sono buone competenze; - la didattica sembra ancora poco permeabile all'innovazione portata dall'uso delle tecnologie; - la preparazione metodologica degli esperti è considerata insufficiente per portare effettivo valore; - mancano risorse per la manutenzione.
Percorsi suggeriti (sottesi alle raccomandazioni finali)	
<ul style="list-style-type: none"> - Definire con maggiore precisione assetti standard di competenze del personale e infrastrutturazione tecnologiche; - puntare sulla nascita di una generazione di Mediatori della cultura digitale a scuola (animatori, presidi organizzativi e metodologici). Si tratta non solo di integrazione di competenze degli insegnanti ma di vere e proprie nuove professioni; - <i>cooperative learning</i> e <i>peer review</i> come strumenti di crescita delle competenze digitali del personale; - <i>non solo LIM</i>. Sostenere una riflessione aperta sugli effetti di altre tecnologie (anche in considerazione dei rischi che queste hanno evidenziato (costi di manutenzione e elevato tasso di sostituzione PC+ Proiettore); - ambienti per l'apprendimento efficienti per essere efficaci (prerequisiti tecnologici - Agenda Digitale e PNSD); - superamento delle logiche minoritarie di ignoranza sull'uso del digitale e riappropriazione di condizioni di autorevolezza della scuola ma anche spinta verso un'idea più aperta sul sapere e sulla polivalenza delle agenzie formative del futuro; - potenziamento dell'offerta tecnica di accompagnamento (centri polifunzionali? Centri Risorse, reti di scuole, outsourcing) all'infrastrutturazione. Riequilibrio della premazia degli istituti tecnici e rinforzo dei gradi di scuole dove si sostiene la crescita delle competenze dei <i>nativi digitali</i>; - lavorare in logiche di Piano pluriennale (Sezione dei nuovi POF triennali o Piani Digitali di Scuola indipendenti?); - potenziare le pratiche di valutazione delle esperienze con l'obiettivo di sostenere la ricerca di strategie vincenti e condivisi. 	
Rischi di fallimento	
<ul style="list-style-type: none"> - Rimanere in azioni di natura sperimentale nella didattica che costituiscono esempi non generalizzabili e incapaci di fare massa critica in relazione al tema; - resistenza al cambiamento che impedisce una adeguata diffusione delle innovazioni; - rapida obsolescenza delle strutture e delle tecnologie che rischiano di vanificare lo sforzo di omogeneizzazione realizzato in termini infrastrutturale. 	

4.6. Lo Sviluppo di reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio

Le considerazioni sulle quali ci si sofferma qui riguardano le reti per l'apprendimento e l'apprendimento in rete. Se il saper riflettere sul proprio agire didattico spinge innegabilmente in direzione del miglioramento professionale, Perrenaud, nel suo catalogo delle competenze degli insegnanti¹¹⁰, arrivava a definirla come componente base per la cura della propria formazione continua e la definiva come:

- a. *esplicitare le idee sottese alle proprie pratiche;*
- b. *riflettere in itinere sul proprio agire didattico;*
- c. *costruire il proprio bilancio di competenze;*
- d. *costruire il proprio programma personale per la formazione continua;*
- e. *negoziare il progetto di formazione con i colleghi (équipe, scuole, rete di scuole);*
- f. *aderire e partecipare alla formazione dei colleghi;*
- g. *riflettere sul proprio percorso per il miglioramento professionale."*

Sono passati quindici anni dalla formulazione di questo set di competenze, o meglio di indicazioni di aree sulle quali si supponeva di dover chiedere ad ogni insegnante di investire iterativamente per integrare le competenze disciplinari e pedagogiche acquisite e, comunque, oggetto di continuo autoaggiornamento. Si ritiene che, per quanto interessante e probabilmente utile per la definizione di *path* formativi e di aggiornamento dettagliati e operazionalizzabili, il problema da risolvere non sia quello di integrare o incrementare questo elenco, quanto di considerare il valore d'uso delle stesse competenze individuate in un contesto che sempre di più è portatore di domande e di opportunità di apprendimento nuove e necessarie. Lo sforzo di ricentatura che Perrenaud richiede all'insegnante sul modo in cui agisce la propria professione, soprattutto se **scelta** - deve essere, dunque, letto in termini di una richiesta di verifica continua dell'adeguatezza del contributo che può dare e ricevere all'interno di processi relazionali e comunicativi che avvengono in un campo molto più esteso e policentrico rispetto a quello circoscritto alla classe.

L'insieme delle azioni e delle risorse concentrate e destinate al raggiungimento dell'Obiettivo Specifico (E) "Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio", doveva contribuire al raggiungimento dell'Obiettivo Specifico del QSN "Migliorare il governo dell'attuazione, l'integrazione tra i sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro e il rapporto con il territorio": è esattamente in questa prospettiva che, nel ricostruire la **Teoria del Programma** sottesa, e che riconduce alla definizione dell'obiettivo di **rendere più stringente il legame tra didattica e azione territoriale**, il Valutatore non si è arrestato alla registrazione delle implementazioni ma ha anche cercato di formulare un giudizio su quanto le stesse abbiano anche incrementato e facilitato lo sviluppo di una nuova *openess* e influito sull'incremento della capacità di ascolto da parte della scuola dei diversi "mondi possibili"¹¹¹ esterni ad essa.

Una importante evidenza emersa dall'analisi riguarda la differenza piuttosto netta tra i risultati raggiunti da reti di scuole e reti con il territorio. Le prime vantano discreti successi dal punto di vista degli obiettivi raggiunti, che non sarebbero stati realizzabili individualmente.

¹¹⁰ Perrenaud, Dieci nuove competenze per insegnare, Ginevra 2002.

¹¹¹ G.F. Lanzara, Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni, il Mulino, Bologna 1993, p.104.

Tavola 21 - Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio Sintesi processi, meccanismi, effetti

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Conclusioni a cui si è pervenuti che facilitano la comprensione e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
L'innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale (reti per l'apprendimento e apprendimenti in rete)	<p>Creazione di reti dedicate a tematiche specifiche.</p> <p>Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio attraverso formalizzazioni di accordi, protocolli e convenzioni.</p> <p>Individuazione e supporto a poli territoriali, incaricati di svolgere una funzione di catalizzazione per diverse azioni di formazione, informazione e sensibilizzazione</p> <p>Creazione di reti su diverse aree tematiche e trasversali (ed. ambientale, interculturale, competenze di base ecc).</p>	<p>Tendenza ad operare nella continuità territoriale con la continuità organizzativo-culturale: la scuola è ad uno stadio maturo della metabolizzazione del lavoro di rete con le altre scuole del territorio</p> <p>Nelle regioni meridionali le scuole avevano acquisito importanti esperienze di lavoro in rete (sul tema del contrasto alla dispersione scolastica quasi 150 reti attivate) nella</p>	<p>Esperienze pregresse</p> <p>Importanza e dimensione del capitale sociale (relazionale) della Dirigenza.</p> <p>Attivazione di percorsi per lo sviluppo di capacità organizzative, relazionali e di comunicazione</p> <p>Ruolo di presidio o di polo.</p>	<p>Residui comportamenti di autoreferenzialità</p> <p>Percezione inutilità delle reti.</p> <p>Costi elevati e non sostenibili di avvio e manutenzione relazioni di rete (economici/organizzativi)</p> <p>Attività non percepita come parte del ruolo e della <i>mission</i> professionale.</p> <p>Sistema di convenienze e opportunità per gli attori socio-economici presenti sul territorio non identificato e valorizzato sufficientemente</p> <p>Turnover e mobilità inficiano la</p>	<p>Più di 463 presidi hanno avviato progetti, ciascuno dei quali ha potuto coinvolgere nelle attività un bacino più ampio di istituti scolastici – che ha consentito di raggiungere un numero di scuole pari ad almeno il doppio di questo numero</p> <p>Le reti appaiono particolarmente efficaci ed efficienti nell'uso delle risorse nell'implementazione delle azioni F3 (più di 200)</p> <p>Incremento relazioni con attori del terzo settore e con associazioni genitori</p>	<p>Conferma difficoltà relazionali con attori economici del territorio</p> <p>Tessuto socioeconomico del territorio caratterizzato da presenza di imprese ridotta</p> <p>Discontinuità nelle relazioni con le amministrazioni locali</p> <p>Prevalgono logiche adempimentali e di formalizzazione delle relazioni: ciò rafforza la percezione della loro relativa utilità</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Conclusioni a cui si è pervenuti che facilitano la comprensione e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazio ne	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
		programmazione FSE 2000-2006		<p>stabilizzazione delle relazioni tra scuola e altri attori: i processi di networking non sono integrati tra quelli ordinari</p> <p>Il networking è percepito come un processo fortemente <i>time consuming</i>: la risorsa tempo disponibile per attività considerate extracurricolari è residuale</p>		

Offerte formative più ampie e progettualità condivise che non si sarebbero potute efficacemente stabilire altrimenti, portano gli intervistati ad esprimere un giudizio complessivamente positivo su questa tipologia di reti.

Si tratta senza dubbio di un risultato particolarmente importante e incoraggiante, soprattutto nella prospettiva dell'auspicata **promozione della costituzione di reti tra scuole (il cui fondamento giuridico - è bene ricordarlo - risale al Regolamento sull'Autonomia¹¹² che, nel testo della Buona scuola, appaiono finalizzate alla valorizzazione delle risorse professionali, alla gestione comune di funzioni e di attività amministrative, alla realizzazione di progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali)**. Ciò significa, tra l'altro, che tra gli "oggetti" degli accordi di rete rientrano materie come le modalità di utilizzo dei docenti che fanno parte degli istituti in rete (previo, ovviamente, il rispetto di tutte le disposizioni in materia di non discriminazione), la progettazione e l'introduzione di insegnamenti opzionali, la programmazione della formazione in servizio del personale scolastico, la gestione comune di attività amministrative.

Appare evidente che queste opportunità prevedano il consolidamento, prima che di una rete, di quella che Alberti ha chiamato "intelligenza collettiva complessa e in continua crescita"¹¹³.

Ciò riconduce il filo del ragionamento sulla questione delle competenze necessarie per utilizzare la dimensione della comunità e della relazionalità per esplorare le potenzialità e la validità di nuove ipotesi didattiche, aperte e reticolari, adatte e coerenti con bisogni, aspettative ed evoluzioni degli stili cognitivi degli allievi. Competenze e conoscenze che certamente consentono – come sostiene Perrenaud¹¹⁴ di "negoziare il progetto di formazione con i colleghi", ma che soprattutto siano di supporto a processi di condivisione del valore sociale dell'educazione e della creazione e consolidamento di una comunità solidale e partecipe con i problemi scolastici¹¹⁵.

Traspare nelle percezioni degli intervistati e nel corso dei focus group un senso di smarrimento rispetto al compito di dover gestire contemporaneamente una radicata consapevolezza del ruolo della scuola come agente educativo "preposto sul territorio" al raggiungimento di questo obiettivo; e quella - non radicata ma sicuramente prepotentemente emergente – che nel territorio agiscano soggetti che, esplicitamente o meno, direttamente o meno, esercitano in modo significativo un potere educativo e formativo sui giovani, in qualche modo condizionandone sviluppo, scelte, valori di riferimento, bisogni cognitivi e modalità e stili di apprendimento.

In quest'ottica, "rendere più stringente il legame tra didattica e azione territoriale" si declina operativamente nei termini della piena valorizzazione dei vantaggi derivanti da un consolidamento di relazioni caratterizzate da sussidiarietà orizzontale, concepita come *setting* operativo ed organizzativo, ma soprattutto come *setting* culturale nel quale agire consapevolmente e funzionalmente i margini di autonomia propri di ciascun soggetto e, contemporaneamente, ridefinire e affermare l'identità di ciascuno: in altri termini, nel

¹¹² art. 7 - Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche - DPR n. 275/1999.

¹¹³ Cfr. A. Alberti, La specificità della misura 3.2.b: la Rete, in Guglielmi P. (a cura), "Alla ricerca della qualità, Giunti, 2007 ".....*la scuola, per come l'abbiamo conosciuta per la sua natura, la sua storia, la sua tradizione culturale e la sua condizione operativa, non può disporre al suo interno di tutte quelle competenze che si rendono necessarie ad interpretare le attuali vicende culturali e a seguirne l'evoluzione. Ha piuttosto bisogno di mettersi in collegamento con altri soggetti, portatori di punti di vista e approcci originali, per confrontarsi con loro ed elaborare insieme strategie di conoscenza più potenti. In altri termini la scuola ha oggi un'esigenza nuova rispetto al passato: deve diventare un'intelligenza che apprende e che per apprendere ha bisogno di collegarsi con altre intelligenze di diversa natura.....la rete è lo strumento per realizzare questa congiunzione e dar luogo ad una intelligenza collettiva complessa e in continua crescita*".

¹¹⁴ Op.cit.

¹¹⁵ Cfr Guglielmi P., La didattica orientante: reti di scuole e curricolo verticale, Ed. Nuova Cultura, Roma, 2012.

riconoscimento che lo stock di razionalità e intenzionalità presente nella rete è (per dirla ancora con Alberti) "superiore alla sommatoria dei diversi punti di vista dei suoi singoli componenti".

Certamente, rispetto ai contenuti del curricolo e alla didattica, agli insegnanti si richiede, da sempre, padronanza e dominio dei saperi disciplinari e capacità di gestire processi di progettazione e programmazione dell'azione educativa *strictu sensu*. Non variano, significativamente, le competenze richieste laddove vengono richiamate le principali responsabilità professionali relative al compito di garantire agli studenti la qualità degli esiti educativi.

Peraltro, gli scenari imposti dal disegno e dall'avvio dell'implementazione delle nuove riforme amministrative, istituzionali e, persino, costituzionali prevedono l'acquisizione e lo sviluppo di importanti capacità di resilienza, o meglio, di relianza¹¹⁶ per interpretare nuovi ruoli, responsabilità e funzioni. Si tratta di flessibilità e adattività (resilienza) nonché capacità di costruire relazioni funzionali e cooperative con una "nuova generazione" di interlocutori estremamente più complessa che in passato.

Inoltre, le medesime capacità, *diversamente agite*, rispondono a mutamenti organizzativi - non necessariamente stabilizzati - che, da un lato, provocano incertezze e, dall'altro, il bisogno di assumere decisioni in tempi spesso brevi.

Infine, i vissuti professionali personali catalizzano l'uno o l'altro degli aspetti sopra richiamati, influenzando definitivamente - e rendendola particolarmente difficile - una ricostruzione univocamente condivisa del contenuto professionale e della professionalità dei docenti.

Dunque, il profilo del docente è diventato nel tempo un *contenitore di competenze*¹¹⁷ che si sono andate accumulando in elenchi stilati senza stabilire priorità o diversificare e distinguere tra competenze fondative e caratterizzanti e attitudini, *workhabits* o valori da perseguire. Basti richiamare, a supporto della precedente riflessione, la difficoltà di rendere operazionalizzabile un elenco che individui, comprenda e non classifichi competenze quali, ad esempio:

- *"rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curricolare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici";*
- *"gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze";*
- *"ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento";*
- *"promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro";*
- *"assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche*

¹¹⁶ Relianza viene qui utilizzato nell'accezione più ortodossa del termine che Morin ha coniato per definire una crisi tra resilienza e alleanza (*réliance*). cfr. Morin E., "I 7 saperi necessari per l'educazione futura" – Edizione Seuil – 2000.

¹¹⁷ Cfr. IPRAE (2011).

nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana".

La lettura verticale dei dati sulle realizzazioni riscontrate suscita **tre** interrogativi di fondo:

1. la consistenza e l'appropriatezza delle competenze del personale della scuola nel favorire e supportare processi di apprendimento che originano prevalentemente nel contesto scolastico ma che, allo stesso tempo e allo stato attuale, "nel farsi" lo trascendono temporalmente e fisicamente;
2. quale è stato, quale dovrebbe essere e quale potrà essere il ruolo della scuola nel supportare e promuovere l'esigibilità da parte dei cittadini (giovani e meno giovani) dell'ormai stabilito diritto soggettivo a disporre di opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
3. quali siano le condizioni interne ed esterne sui diversi piani (istituzionali - normativi, sociali, organizzativi, amministrativi e culturali) che si verificano già e che si dovrebbero verificare affinché l'apprendimento permanente non resti una formula o un auspicio ma si traduca in efficaci servizi alle persone.

E' del tutto evidente che i margini di intervento del PON siano definiti essenzialmente rispetto al primo tema (o interrogativo), laddove si riconosce che questo strumento, per la sua natura, ha capacità di intervento estremamente limitate e circoscritte agli ambiti della sensibilizzazione nei contesti nei quali con diversa intensità interagisce ed opera.

Tavola 22 – Sintesi del risultato - Innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale

Sintesi risultato Innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale (Reti per l'apprendimento e apprendimenti in rete)	
<p>Criticità attuali riscontrate</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficoltà a tradurre in termini di cultura organizzativa le sperimentazioni di costruzione e mantenimento di reti (assenza o eccessivo <i>turnover</i> di risorse e competenze dedicate e stabili) esistenti, ovvero è difficile il passaggio dalla prassi alla procedura; - discontinuità o assenza nelle relazioni con le amministrazioni locali; - conferma difficoltà relazionali con attori economici del territorio; - tessuto socioeconomico del territorio caratterizzato da presenza di imprese ridotta; - logiche adempimentali e di formalizzazione delle relazioni: ciò rafforza la percezione della loro relativa utilità. 	<p>Fonti</p> <p>Focus group; Interviste <i>stakeholders</i></p>
<p>Meccanismi inibitori o frenanti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Residui comportamenti di autoreferenzialità; - percezione di uno scarso valore aggiunto derivante dall'operare in rete; - costi elevati e non sostenibili di avvio e manutenzione relazioni di rete (economici/organizzativi); - attività non percepita come parte del ruolo e della <i>mission</i> professionale; - sistema di convenienze e opportunità <u>per</u> gli attori socio-economici presenti sul territorio non identificato e valorizzato sufficientemente; - <i>turnover</i> e mobilità inficiano la stabilizzazione delle relazioni tra scuola e altri attori: i processi di networking non sono integrati tra quelli ordinari; - il networking è percepito come un processo fortemente <i>time consuming</i>: la risorsa tempo disponibile per attività considerate extracurricolari è residuale; - il lavoro di rete non è considerato se non come strumentale o meramente adempimentale: non è un valore in sé; - capitale sociale degli operatori della scuola troppo scarso e limitato (solo relazioni <i>similes cum similibus</i>); - percorsi formativi attivati non prevedono il trasferimento di competenze legate alla funzione di networking (comunicazione, negoziazione, analisi degli <i>assets</i>, <i>problem setting and solving</i>, gestione dei conflitti). 	<p>Fonti</p> <p>Focus group; Letteratura scientifica (network analysis, change management), Questionari (docenti e Dirigenti)</p>
<p>Ipotesi alternative o integrative di implementazione</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizzare interventi formativi sulle tecniche e metodologie di networking; 	

2. Individuare e valorizzare gli attrattori per attivare interesse del territorio; 3. Individuare figure strumentali, formalizzando incarichi e fissando obiettivi (e premialità); 4. Ampliare le reti esistenti, fissando meccanismi di premialità anche per <i>new entries</i> .	
Condizioni per l'implementazione	
1.1 Attivazione procedure di selezione interna per l'individuazione di candidati al ruolo di animatore di rete territoriale; 1.2 Attivazione di percorsi formativi centralizzati sulle competenze necessarie; 2.1 Integrare i percorsi di autovalutazione con diagnosi di punti forti e di interesse per diversi potenziali interlocutori territoriali; 2.2 Concezione di format per strumenti e canali di comunicazione (sul modello di quelli utilizzati per il marketing territoriale); 3.1 Definire il profilo dell'animatore di rete dell'istituto; 3.2 Promuovere call interne per il reperimento delle candidature; 3.3 Definire mandato e obiettivi; 4.1 Mappatura reti esistenti; 4.2 Confronto tra architetture di rete esistenti e individuazione nodi mancanti; 4.3 Promozione della rete verso attori-nodi mancanti	
Risk assessment (fattori interni)¹¹⁸	Fattori mitiganti
1.1.1 Non ci sono candidature; 3.2.1 Non ci sono candidature; 4.1.1 Non ci sono reti attive.	1.1.1 a Valorizzare ruolo, chiarendone funzione e responsabilità. Integrare le competenze di quanti sono implicati nei processi di autodiagnosi e programmazione. Il DS assume la responsabilità; 3.2.1.a Valorizzare ruolo, chiarendone funzione e responsabilità. Integrare le competenze di quanti sono implicati nei processi di autodiagnosi e programmazione. Il DS assume la responsabilità.
Risk assessment (fattori esterni)	Fattori mitiganti
N.a.	N.a.

4.7. La promozione del successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale

Gli interventi realizzati attraverso il PON per il successo formativo dei giovani, per l'inclusione sociale, per la legalità e contro ogni discriminazione si sono snodati su un insieme di attività piuttosto articolate per dimensione e impatto.

Da una parte si trovano: le azioni realizzate attraverso le risorse degli obiettivi F1 e F2 rivolte agli allievi del I e II ciclo di istruzione e i loro genitori; dall'altra sono stati presi in considerazione:

- gli interventi a valere sulla Azione F3, come si vedrà, finanziata con le risorse del Piano di Azione Coesione;
- gli interventi a supporto della legalità nonché altre, a dire il vero piuttosto limitate e sporadiche, iniziative contro il bullismo¹¹⁹.

Per quanto riguarda l'approccio utilizzato dagli interventi, si può sostenere che esso sia centrato, in generale, su un investimento prevalente sulla prevenzione dell'abbandono scolastico. Tale approccio si è sostanziato attraverso l'offerta di corsi sulle abilità di studio, l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità sia attraverso attività dirette agli studenti sia con attività rivolte ai loro genitori. *L'idea forza* è che il coinvolgimento delle famiglie possa essere l'elemento di collante che favorisce la partecipazione dei giovani e sviluppa "l'attaccamento" alla scuola.

La partecipazione dei genitori è, altresì, pensata per incidere in maniera proattiva sul comportamento dei

¹¹⁸ I punti elenco mancanti nella Tavola sono da interpretarsi come assenza di specifici elementi di interesse

¹¹⁹ Si veda su questo l'interessante indagine Morano M.B., Valentino D. (a cura di) (2012), *Più scuola meno mafia e cyberbullismo. Contrasto alle nuove forme di devianza giovanile, Annali della Pubblica Istruzione, n.6/2012.*

propri figli. Sulla forza trasformativa della relazione tra la partecipazione dei genitori alle iniziative contro l'abbandono e il miglioramento del rendimento e del comportamento degli allievi non ci sono evidenze incontrovertibili. L'indagine ISFOL, a cui si fa riferimento nel box sottostante, considera, infatti, il rapporto con i genitori solo sul versante del background culturale, evidenziato dal possesso di determinati titoli di studio.

Il MIUR è stato, comunque, incentivato a proseguire sulla strada già intrapresa con la Misura 3 del PON 2000-2006, che sembra essere considerata *il fiore all'occhiello della passata Programmazione*, come esplicitamente richiamato dalla AdG stessa nella Circolare richiamata in nota¹²⁰, strategica per via del livello di dettaglio rilevante di indicazioni date alle scuole sulle *filosofie attuative* degli interventi finanziati a valere su ogni singolo Obiettivo Specifico del PON.

Del resto, **il tema**, per così dire, **dell'Alleanza Pedagogica tra scuola e famiglia non è un tema nuovo**.

Nei territori più degradati delle regioni Convergenza questa *Alleanza* potrebbe avere una sua importanza e valore se, come ci suggeriva uno degli esperti della Regione Campania che lavorano sulla Misura F3, la scuola "avesse più coraggio" e uscisse del ristretto alveo dell'esperienza di didattica in senso stretto. Su questo si tornerà brevemente anche più avanti.

Le azioni del PON "Competenze per lo Sviluppo" di contrasto alla dispersione scolastica: un'indagine valutativa a cura di Isfol (ente di Ricerca del MLPS)

Tra le molteplici attività valutative previste dal Piano unitario di valutazione (Puv) del PON, il Miur ha promosso, nel 2014, una indagine pilota di tipo quali-quantitativo sugli esiti degli interventi di contrasto alla dispersione scolastica attivati dalle scuole nelle regioni che partecipano al PON. Per la sua realizzazione si è avvalsa dell'Isfol (Ente di ricerca del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali) che ha svolto, per conto del MIUR e all'interno delle attività previste dal Protocollo di Intesa MIUR- MLPS sulle azioni valutative, l'indagine dal titolo *Le azioni del PON "Competenze per lo Sviluppo" di contrasto alla dispersione scolastica: un'indagine valutativa*.

Tale indagine si è sviluppata attorno alle attività previste dall'Obiettivo Specifico F *Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale*, e, al suo interno, l'Azione F1 *Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del primo ciclo*, e l'Azione F2 *Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del secondo ciclo*. Ha però analizzato, elemento molto interessante ai fini valutativi, i nessi tra le attività realizzate su F1 e F2 con quelle realizzate contestualmente negli stessi contesti scolastici attraverso l'obiettivo C1. Questo ha consentito di avviare alcuni ragionamenti sugli eventuali effetti cumulati delle due Azioni.

L'azione F1 si è rivolta alle scuole del primo ciclo e richiede la progettazione di interventi di 180 ore per gli studenti e di un modulo di 60 ore per i genitori, obbligatorio. Le tematiche trattate sono state di tipo ambientale, tecnologico, psicomotorio ed espressivo, orientativo, socio-relazionale o, comunque, possono aver riguardato aspetti collegati agli obiettivi degli interventi. Il modulo rivolto ai genitori ha dovuto coinvolgere almeno 20 destinatari, possibilmente genitori degli alunni impegnati negli altri moduli e trattare temi "paralleli" a quelli prescelti nei moduli per gli alunni, così da assolvere al compito di integrazione e rafforzamento degli interventi rivolti ai ragazzi. Delle 60 ore previste, 30 sono state svolte da esperti esterni (psicologi, orientatori, etc.), le altre 30 dal tutor della scuola. L'Azione F2 si è rivolta, invece, alle scuole del secondo ciclo e ha richiesto la progettazione di interventi di 150 ore per gli alunni e, facoltativamente, di 60 ore per i genitori. Lo scopo di questi interventi è stato quello di offrire un'opportunità aggiuntiva, rispetto all'offerta formativa dell'istituto scolastico, che potesse contribuire a stimolare l'interesse dei ragazzi verso lo studio e a rendere la scuola un ambiente più attrattivo. Le attività programmate nei moduli avrebbero dovuto essere differenziate rispetto all'anno di corso dei ragazzi. Per gli allievi del biennio lo scopo è stato quello di rafforzare le competenze definite nelle indicazioni nazionali sull'obbligo di istruzione; per gli allievi del triennio sono state ritenute prioritarie azioni di orientamento post-secondario, esperienze collegate al mondo del lavoro e attività

¹²⁰ Circolare Prot. 8124 del 15 Luglio 2008 Indicazioni e orientamenti metodologici per gli Obiettivi ed Azioni del Fondo Sociale Europeo. Allegato VI.

di arricchimento formativo, soprattutto nell'ambito delle competenze linguistico-espressive e di quelle matematico-scientifiche. Per quanto riguarda, infine, l'Azione C1 le scuole hanno attivato, contestualmente, interventi per rafforzare le competenze di base dei ragazzi con l'obiettivo di migliorare il loro profitto, ma anche per rafforzare la loro autostima e, di conseguenza, la loro motivazione allo studio. I moduli attivati riguardano principalmente le competenze in italiano, matematica, scienze, lingua straniera e le competenze digitali.

I territori individuati dall'indagine sono quelli della Provincia di Bari e della Provincia di Catania. Sono state coinvolte 9 scuole della Provincia di Catania (2 medie; 7 istituti istruzione superiori) e 9 scuole della Provincia di Bari (2 medie; 7 istituti istruzione superiori). La scelta dei territori e delle scuole target è stata effettuata dalla AdG del PON sulla base di una valutazione di efficienza delle stesse scuole. Il panel dei progetti selezionati si situa in un'area territoriale che aveva prodotto in passato progetti di buona qualità. A giudizio dell'AdG, questo avrebbe potuto consentire di svolgere, un esercizio valutativo che poteva essere in grado di identificare gli elementi di successo dei progetti e fornire un concreto contributo al miglioramento del attuativo del PON. L'indagine ha utilizzato un mix di metodologie quali-quantitative e si è avvalsa di rilevazioni di tipo statistico e di rilevazioni di tipo qualitativo (percezione soggettiva dei partecipanti ai progetti). L'indagine sul campo è stata realizzata attraverso questionari on line e interviste in loco ai referenti delle singole scuole.

Il campione è numericamente piuttosto limitato, se si pensa che i partecipanti nelle 4 Regioni alle Azioni (almeno quelle F e F2) nel periodo 1 settembre 2007- 31 dicembre 2012 è stato di 323.822. I risultati sono, come vedremo, però, di un certo interesse e rilevanza interpretativa. Gli studenti partecipanti sono così suddivisi:

Tabella 35 - Tipologia del corso

Tipologia del corso	Valori assoluti	Valori percentuali
Solo corso C1	1.165	40,0
Solo corso F1/F2	1.395	47,9
2 o più corsi	352	12,1
Totale	2.912	100,0

Fonte Indagine Isfol

Tabella 36 - Criteri di scelta dei partecipanti

Criteri di scelta dei partecipanti (anche più di un criterio per allievo)	Valori percentuali
Su base volontaria (nessun criterio di selezione)	60,0
Profitto scolastico scarso	100,0
Ripetenze	40,0
Assenze	46,7
Altro	20,0

Fonte Indagine Isfol

Tabella 37 - Metodologie didattiche utilizzate

Metodologie didattiche utilizzate	Valori percentuali (valori di media tra le due aree territoriali oggetto di indagine)
Approccio comportamentale	4,4
Cooperative learning	16,0
Didattica laboratoriale	39,6
Discussione	17,0
E- learning	3,4
Lezione frontale	21,3
Problem solving	2,6
Project work	10,8
Ricerca sperimentale	9,2
Ricerca-azione	6,4
Simulazione-Role play	8,9
Studi di caso	10,8

Fonte Indagine Isfol. Ns elaborazioni

L'elemento di interesse dell'indagine è consistito, oltre che nella possibilità di osservare gli effetti degli interventi sui partecipanti, a partire dalla percezione degli insegnanti, proprio nell'aver messo in correlazione tale percezione con una variabile definita "culturale" dai ricercatori, relativa al titolo di studio dei genitori, correlazione possibile grazie ai dati in possesso dell'AdG e contenuti in GPU.

Tale variabile è costruita su informazioni sul livello culturale dei genitori dell'allievo. Sono state ottenute tre differenti modalità:

- 1) livello basso, quando entrambi i genitori hanno al massimo la licenza media;
- 2) livello medio, quando almeno uno dei genitori è in possesso del diploma;
- 3) livello alto, se almeno uno dei genitori ha la laurea.

I risultati delle attività sono stati, quindi, osservati attraverso il giudizio dato dai docenti in merito:

- al profitto scolastico dei singoli partecipanti, nelle principali materie curriculari (matematica, italiano, lingua straniera, scienze), ex ante e ex post gli interventi finanziati;
- al numero delle assenze dall'attività curriculare effettuate nel periodo immediatamente precedente e in quello immediatamente successivo agli interventi.

Rispetto all'obiettivo valutativo di verificare le ricadute della partecipazione ai corsi finanziati dal PON sul profitto scolastico e sui fenomeni di assenteismo, si evidenzia come:

- il profitto scolastico di coloro che hanno frequentato i corsi PON è migliorato in tutte le principali materie curriculari (italiano, matematica, lingue straniere e scienze), in una misura sempre superiore al 50% dei casi. Le materie che hanno visto una crescita più consistente delle competenze sono, nell'ordine, le lingue straniere (62,2%), l'italiano (61,1%), la matematica (60,6%) e le scienze (57,9%);
- gli allievi appartenenti a famiglie di livello culturale "basso", ovvero quelli i cui genitori possiedono, entrambi, al massimo la licenza media, hanno ricevuto un notevole beneficio laddove si registra un incremento delle competenze in italiano e in lingue straniere in più del 60% dei casi e in matematica e in scienze in più del 55% dei casi. Il beneficio è molto maggiore per gli studenti con famiglie di livello culturale alto per coloro che hanno partecipato solo ad F1 e F2.
- I corsi a valere sull'Obiettivo Specifico C1 sono stati i più efficaci per il miglioramento del profitto scolastico in matematica, in lingue straniere e scienze, mentre per l'italiano si registra un miglioramento superiore al 70% dei casi per quegli allievi che hanno frequentato sia i corsi C1 che i corsi F1 o F2 e, all'interno di questo gruppo, sono proprio gli allievi appartenenti a famiglie di basso livello culturale a trarre il maggior profitto dalla frequenza ai corsi (78,48% dei casi);
- anche se, considerando l'Obiettivo Specifico dell'azione C1, nelle materie sopra citate l'effetto dei corsi C1 sia stato superiore a quello dei corsi F1 o F2, va sottolineato come questi ultimi abbiano contribuito a colmare deficit cognitivi degli allievi in una misura vicina al 60% dei casi. Ciò prova, in qualche modo, che l'adozione di metodologie didattiche innovative, seppur non direttamente finalizzate alla dimensione cognitiva degli apprendimenti, hanno determinato effetti positivi sull'amento e/o sul recupero delle competenze di base;
- sul miglioramento del profitto scolastico sembra incidere in misura notevole la tipologia di istituto. Considerando la media del profitto ottenuto nelle quattro materie prese in esame sono gli istituti di istruzione superiore (Licei e Istituti tecnici) a trarre il maggior beneficio dai corsi finanziati dal PON, in una misura pari al 64% dei casi; negli Istituti Professionali più colpiti dal fenomeno dell'abbandono scolastico l'aumento delle competenze di base ha riguardato solo il 60,3% dei casi percentuale, comunque, assai rilevante. Nelle scuole medie il miglioramento complessivo del profitto ha riguardato il 46,3% dei casi ed è questo un elemento che varrebbe la pena di indagare meglio, anche se la ristrettezza del campione consiglia, in ogni caso, una certa cautela interpretativa;
- considerando le ricadute dei corsi sul numero delle assenze alle lezioni curriculari, si registra un successo decisamente più limitato, se non addirittura in controtendenza, in quanto la diminuzione del numero di assenze, nel quadrimestre immediatamente successivo agli interventi, ha riguardato la metà circa degli allievi. Per il 43,2% di essi, invece, si sono verificati casi di aumento delle assenze. Essi sembrano essere riprova, ad avviso del Valutatore, di una ridotta efficacia nel tempo degli interventi. L'efficacia, cioè, sarebbe massima solo nei

momenti di attivazione dei progetti, quasi ad indicare che un certo tipo di target avrebbe bisogno continuamente di interventi formativi così strutturati.

Infine, le criticità messe in luce dalle scuole riguardano soprattutto l'attuazione dei progetti:

- difficoltà di selezione degli esperti esterni. La scelta di privilegiare nei bandi l'anzianità di servizio o i titoli e le competenze formali non si rivela una buona scelta perché non risponde ai fabbisogni di allievi che hanno particolari problemi;
- il basso grado di adesione da parte del collegio dei docenti allo sviluppo delle iniziative. Esso sembra essere o non interessato o addirittura considera i progetti una perdita di tempo che ostacola, per esempio, lo svolgimento dei compiti a casa.

Se queste sono le attività di prevenzione primaria sull'abbandono scolastico realizzate dal 2007, a partire dal 2011 sono state, invece, realizzate attività specifiche di contrasto alla dispersione scolastica fondate su interventi in rete e strutturate a partire dal rinnovato impegno promosso dal Piano di Azione Coesione.

Nel 2011 la Raccomandazione del Consiglio¹²¹, specificatamente dedicata alle politiche contro l'abbandono scolastico, ha sottolineato come le cause del fenomeno siano notevolmente differenti da un Paese all'altro così come all'interno delle singole regioni di ogni singolo Paese.

La Raccomandazione specifica, peraltro, come le strategie di contrasto al fenomeno¹²² possano comprendere azioni di vario genere "volte a:

- *trasformare le scuole in comunità di apprendimento*, fondate su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa, utilizzare l'esperienza e la conoscenza di tutti e offrire un ambiente aperto, stimolante e gradevole che incoraggi i giovani a proseguire lo studio o la formazione;
- *predispone sistemi di allarme*, che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio può permettere di adottare misure efficaci prima che i problemi insorgano, gli studenti comincino a sentirsi a disagio, a marinare la scuola o ad abbandonarla anzitempo;
- *stabilire una rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola*, come comunità locali, organizzazioni che rappresentano immigrati o minoranze, associazioni sportive e culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile, permette di trovare soluzioni globali per aiutare gli studenti a rischio e facilitare l'accesso all'aiuto esterno, ad esempio di psicologi, assistenti sociali e operatori giovanili, servizi culturali e locali. A questo scopo può essere utile l'azione di mediatori appartenenti alla comunità locale, in grado di facilitare la comunicazione e ridurre la diffidenza;
- *fornire agli insegnanti strumenti che li aiutino nel loro lavoro con gli studenti a rischio è indispensabile* perché le misure prese nelle scuole abbiano efficacia. La formazione iniziale e lo sviluppo

¹²¹ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01), Bruxelles, 2011.

¹²² Sul tema si consultino le fonti bibliografiche più recenti. Cfr. European Commission (2013), *Education and Training Monitor*, Bruxelles; European Commission (2013), *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*, Bruxelles; MIUR (2013) Focus "La dispersione scolastica", Roma; ESRI (2010), *No Way Back?, The Dynamics of Early School Leaving*, Dublin; Polidano C, Tabasso D., Tseng YP(2012), *A Second Chance at Education for Early School Leavers. Working Paper*, EZI Institute for the Study of Labor, Dusseldorf; Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2010), *Early School leaving, Working paper Lessons from research for policy makers*, Bruxelles; European Parliament (2012), *Reducing Early School Leaving in EU. Study*, Bruxelles; European Commission (2012), *Reducing Early School Leaving: Efficient and Effective Policies in Europe*, Bruxelles; European Commission (2013), *Peer Review on Early School Leaving, Draft Report*, Bruxelles; Cedefop (2009), *European Guidelines for Validating non formal and informal learning*, Luxembourg; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2013), *Rapporto sulla Coesione Sociale*, Roma, Fondazione Agnelli (2014) Nota per l'Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati, Roma.

professionale continuo possono consentire a insegnanti e Dirigenti Scolastici di far fronte alla diversità di provenienza degli alunni, di aiutare alunni provenienti da ambienti svantaggiati sotto il profilo socioeconomico e di risolvere situazioni difficili;

- *attività extracurricolari, artistiche, culturali e sportive possono rafforzare l'autostima degli alunni a rischio e accrescere la loro capacità di superare le difficoltà incontrate a scuola*¹²³.

Come è noto, nel nostro Paese le politiche di contrasto alla dispersione scolastica sono state affrontate, in anni recenti, soprattutto attraverso la progressiva estensione dell'obbligo scolastico (che ha prodotto sicuramente risultati rilevanti se osservati *prevalentemente* dal punto di vista quantitativo).

Oltre al miglioramento significativo della qualità dell'istruzione scolastica e della capacità delle scuole di offrire percorsi di istruzione sempre più adeguati alle esigenze dello studente, anche di quelli più in difficoltà, un impulso alla riduzione del fenomeno è stato certamente dato anche dall'attivazione dei percorsi di arricchimento delle opportunità di accesso lungo tutta la rinnovata filiera dell'istruzione¹²⁴.

Ci si riferisce ai corsi IFP, allo sviluppo crescente dei percorsi di alternanza scuola-lavoro¹²⁵, al persistere di esperienze di Scuole della seconda opportunità, così come all'attivazione di un numero ancora molto significativo di Corsi serali, di Centri Territoriali Permanenti¹²⁶ (oggi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti); tutto questo accompagnato da una crescita della flessibilità in entrata e in uscita dai vari percorsi che ha consentito una loro elevata personalizzazione a salvaguardia della loro tenuta nel tempo e al loro successo.

Tali pratiche, inoltre, sono state supportate da politiche e approcci multidimensionali, nonché da iniziative di coinvolgimento degli studenti in percorsi extracurricolari, molti dei quali all'estero. Grazie all'insieme di queste iniziative ai vari livelli il tasso di abbandono prematuro degli studi è stato significativamente ridotto passando, nelle Regioni dell'Obiettivo Convergenza, dal 26,5% nel 2006 al 22% nel 2014. La mancanza di una valutazione delle *cause dirette* di tale riduzione oggi non consente ancora di specializzare l'intervento in una specifica direzione. Ma molto si sta facendo in questo senso.

L'insuccesso della lotta all'abbandono scolastico, che ha caratterizzato nell'ultimo decennio le politiche di *Education* nell'Unione Europea, caratterizza, però, anche il nostro Paese¹²⁷.

Se gli allievi che smettono di frequentare sono ancora in numero considerevole, il fenomeno sembra irrobustirsi lungo altri versanti. Rispetto ad essi andrebbe opportunamente la progettualità locale delle scuole.

Ci si riferisce, da una parte, alla problematicità del ruolo della famiglia sulla quale oggi si interviene in maniera molto più sistematica che in passato e, dall'altra, come vedremo anche più avanti, alla bassa profilatura del rendimento scolastico in senso stretto, alla percezione di insuccesso individuale, nonché alle basse competenze che caratterizzano la partecipazione di molti giovani alla vita scolastica (soprattutto nel Mezzogiorno).

Ciò detto, infatti, continua ad essere alto - seppur in costante diminuzione - il numero dei giovani nella fascia d'età 18-24 che abbandonano gli studi anche se la Tabella 16 dà conferma di una tendenza omogenea su tutto il territorio nazionale verso la diminuzione dei tassi di abbandono dal 2009 al 2014.

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ Primo rapporto Italiano di Referenziazione delle Qualificazioni al Quadro Europeo EQF 2012.

¹²⁵ INDIRE, *Alternanza Scuola Lavoro: lo stato dell'arte – Rapporto di Monitoraggio 2012* – Firenze 2013.

¹²⁶ INDIRE, *Istruzione degli adulti Rapporto di Monitoraggio*, 2012, Firenze.

¹²⁷ Per quanto il nostro livello di partenza drammatico ci ha permesso di raggiungere risultati piuttosto significativi se osservati esclusivamente nella visuale nazionale, mette, se non altro, in trasparenza la complessità del fenomeno e la sua multidimensionalità.

In Italia alla scarsa partecipazione di alcune tipologie di giovani al sistema di istruzione tende ad associarsi, sempre più, un innalzamento della percentuale dei giovani non coinvolti in percorsi di lavoro o di formazione professionale. Tale atteggiamento si fonda prevalentemente:

- *sulla sfiducia nelle proprie possibilità* di trovare un lavoro adeguato alla formazione scolastica ricevuta e alle proprie aspettative, sfiducia incentivata anche da una scarsa capacità di fare *matching* domanda-offerta di lavoro da parte dei servizi per il lavoro pubblici,
- *su fattori culturali*, che spingono in direzione di comportamenti ancora molto orientati ad una prolungata permanenza in famiglia in attesa della propria occasione favorita dell'elevato costo di servizi di base quali l'abitazione,
- *su specifiche carriere biografiche* che maturano tra i *banchi di scuola* e che si sviluppano attorno a strategie di ripiegamento in relazione a mancate aspettative.

Il fenomeno dei NEET (*Not in Employment, not in Education and not in Training*), che riguarda, appunto, la crescita consistente del numero di giovani non inseriti in alcun percorso di natura lavorativa, formativa e scolastica è la più allarmante cartina al tornasole di quanto qui si sostiene. Il fenomeno, come noto, non riguarda solo l'Italia, anche se qui assume connotazioni di maggiore intensità e ampiezza.

Più di recente, anche sulla base dei risultati non considerati soddisfacenti è stata nei fatti riconosciuta la necessità di imprimere all'intervento alcune caratteristiche ritenute essenziali per la sua efficacia:

- costanza nel tempo delle azioni e coordinamento tra i promotori delle politiche, nonché valutazione dei risultati;
- approccio basato sulle competenze di base e personalizzazione degli apprendimenti;
- alleanze tra scuola, territorio, famiglia, agenzie educative¹²⁸.

A partire da quanto osservato, va ricordato come nella XVII legislatura, nell'ambito di attuazione di politiche in linea con le raccomandazioni europee, il Parlamento ha approvato la conversione del decreto-legge 12 settembre 2013, n.104 (convertito, con modificazioni, dalla legge n. 128 del 2013), contenente misure di spesa per 15 milioni di euro (3,6 milioni per il 2013 e 11,4 milioni per il 2014), volte a prevenire la dispersione scolastica. L'articolo 7 prevede, infatti, un programma di didattica integrativa che contempla, tra l'altro, dove ce ne siano le condizioni di realizzazione, il prolungamento dell'orario scolastico per gruppi di studenti, il rafforzamento delle competenze di base e l'individualizzazione dei percorsi. Il programma è rivolto a scuole di ogni ordine e grado, nella prospettiva della prevenzione degli abbandoni, concentrati soprattutto nella scuola secondaria di Secondo Grado. Il relativo decreto ministeriale attuativo prot. 87 del 7 febbraio 2014, in attuazione dell'art.7, ha avviato i bandi per le reti di scuole che intendono partecipare al progetto¹²⁹.

Al fine di consolidare e completare il percorso di rilancio dei programmi cofinanziati dai Fondi strutturali 2007-2013, avviato con le iniziative di accelerazione ex Delibera CIPE 1/2011, il Piano di Azione Coesione¹³⁰ ha

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ I moduli base hanno previsto due modalità di intervento: azioni per piccoli gruppi di studenti cui dedicare percorsi di recupero, individuati in base a indicatori di rischio di evasione, e laboratori/attività per tutto l'istituto, di tipo artistico, culturale e ricreativo.

¹³⁰ Nel corso del 2011 è stata avviata, di intesa con la Commissione Europea, l'azione per accelerare l'attuazione dei programmi cofinanziati dai fondi strutturali 2007-2013 sulla base di quanto stabilito dalla Delibera CIPE 1/2011 e puntualmente concordato nel Comitato Nazionale del Quadro Strategico Nazionale (riunione del 30 marzo 2011) da tutte le Regioni, dalle Amministrazioni centrali interessate e dal partenariato economico e sociale. Questa azione di accelerazione ha prodotto alcuni significativi risultati in termini di avanzamento finanziario dei programmi operativi. Allo scopo di consolidare e completare questo percorso è stato predisposto, appunto, il **Piano di Azione Coesione**, inviato il 15 novembre 2011 dall'allora *Ministro per i Rapporti con le Regioni e per la Coesione Territoriale* al *Commissario Europeo per la Politica Regionale*. <http://www.coesioneterritoriale.gov.it/fondi/piano-di-azione-coesione>.

riorientato in maniera consistente la destinazione di parte delle risorse dei Programmi Operativi delle Regioni Calabria, Campania, Puglia e Sicilia e dei Programmi Operativi Nazionali 2007/2013, focalizzandole su settori di intervento strategici per lo sviluppo dei territori dell'Area Convergenza.

Nell'ambito del settore Istruzione, in particolare, il Piano di Azione Coesione (PAC):

- ha riproposto Azioni consolidate in grado di insistere sui fattori di criticità che permangono nel sistema scolastico;
- ha promosso Azioni di carattere innovativo e anticipatorio delle strategie definite nei documenti comunitari relativi alla Programmazione 2014-2020.

Come si può osservare nella Tavola 23 seguente e come sostenuto in altre parti del Rapporto (vedi OS C), il Piano di Azione Coesione ha finanziato Azioni del PON in sinergia con le Regioni su molti contenuti degli OS ritenuti strategici dall'AdG, quali competenze dei giovani, informatica ed edilizia scolastica - ambiti, questi, che hanno con forza spinto in direzione di un miglioramento significativo delle pratiche di integrazione FSE/FESR, facilitate, nel caso del PON, dall'approccio per Piani Integrati e dalla titolarità di entrambi i PON FSE e FESR da parte della stessa AdG.

Tavola 23 - Il Piano di Azione Coesione. Priorità Istruzione - Azione 3

Intervento di supporto trasversale		Azioni	Programmi	Fondo
VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO CONTINUO DELLE SCUOLE	⇒	Iniziative di raccordo scuola-lavoro	POR	FSE
		Periodi di residenza e studio in scuole all'estero	POR	FSE
		Contrasto alla dispersione scolastica	POR	FSE
		Nuove tecnologie per la didattica	POR	FESR
		Interventi per gli ambienti scolastici	POR	FESR
		Innalzamento delle competenze chiave	PON	FSE
		Orientamento	PON	FSE

Fonte: Circolare MIUR AOODGAI/11666 del 31/7/12

Con la Circolare 11666/2012, il MIUR ha inteso dare attuazione alla Azione 3 prevista nel PAC, finalizzata alla prevenzione e al contrasto dell'abbandono scolastico e del fallimento formativo precoce.

I risultati attesi del Piano sono stati così individuati:

- creare reti di scuole e attori del territorio che agiscano in maniera sinergica per ridurre il fallimento formativo dei giovani;
- ridurre la dispersione scolastica;
- offrire una seconda opportunità a tutti coloro che sono usciti precocemente dal Sistema di istruzione e formazione.

I relativi indicatori di risultato sono:

- riduzione del tasso di abbandono nel biennio;
- aumento del tasso di passaggio alla classe successiva;
- riduzione dell'abbandono scolastico nelle scuole che partecipano alla progettualità promossa dall'azione;

- aumento del tasso di rientro di coloro che hanno abbandonato precocemente gli studi.

Come sottolineato dalla Circolare gli interventi relativi a tale priorità *“rivestono un ruolo prioritario ai fini del superamento del divario fra il sistema di istruzione e formazione delle Regioni dell’Obiettivo Convergenza e il resto del Paese. Essi, inoltre, rispondono a una più generale esigenza di attivazione delle risorse umane – in particolare i bambini e ragazzi in età scolare delle aree a forte concentrazione di esclusione sociale nel Mezzogiorno – in modo da contribuire alla ripresa dei fattori di crescita economica e a favorire la coesione sociale”*.

Perché ciò avvenisse, il Programma ha inteso coinvolgere in maniera proattiva numerose agenzie (enti locali, privato sociale, servizi sociali, tribunale per i minori, forze dell’ordine, artigiani, operatori delle produzioni e dei servizi, parrocchie, centri dell’aggregazione giovanile e solidale, centri sportivi, associazionismo e volontariato, ecc.), attivando un percorso documentato di crescita degli allievi che desse traccia dei progressi intervenuti attraverso il Programma.

L’approccio prescelto è stato fortemente improntato a metodologie partecipative, capaci di coinvolgere gli alunni interessati alle azioni di recupero (*tra l’altro, in piena coerenza con quanto previsto nel Codice di condotta del partenariato attualmente parte della riflessione europea sulla piena attivazione dei destinatari di ogni politica pubblica dedicata in particolare ai soggetti deboli*).

Le azioni prototipali proposte hanno seguito la metodologia della ricerca-azione, per la definizione di interventi che coinvolgono gli attori del territorio in un percorso di crescita congiunto (in particolare in contesti territoriali a più elevato rischio di dispersione scolastica, seguendo il principio di concentrazione delle risorse).

Seguendo quanto analizzato dall’INVALSI¹³¹, le cui ricerche confermano *“la stretta correlazione fra risultati di apprendimento e background familiare e sociale degli allievi”* – e sottolineando come entrambi questi fattori incidono sulla motivazione ad apprendere, sull’impegno e la frequenza - con l’attivazione dell’azione F3 del Programma Operativo Nazionale “Competenze per lo Sviluppo”, per la prima volta, vengono individuate all’interno delle Regioni dell’Obiettivo Convergenza *solo alcune specifiche aree territoriali che sono diventate aree specifiche di intervento*.

L’individuazione è stata operata sulla base di dati provenienti dall’Anagrafe Nazionale degli allievi del MIUR e di elaborazione di dati forniti dall’INVALSI relativi ai livelli di apprendimento, allo status socio-economico-culturale e alla percentuale di abbandoni scolastici¹³².

¹³¹ E. Campodifiori, E. Figura, M. Papini, R. Ricci *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia – INVALSI Working paper 2/2010*.

¹³² Sono stati elaborati i dati dell’Anagrafe Nazionale degli Alunni gestita dall’Ufficio Statistico del MIUR per costruire una graduatoria delle scuole con maggiore percentuale di interruzione di frequenze e di abbandoni. Questa graduatoria è stata poi confrontata e integrata con una graduatoria degli Istituti scolastici, sviluppata dall’INVALSI, che ha, a tal fine, elaborato un indicatore composito che tiene conto dell’indice di status socio-economico-culturale, dei livelli di apprendimento e della percentuale di abbandoni per ogni scuola. L’utilizzo, solo ove possibile integrato, di entrambe le fonti (Anagrafe Alunni e banche dati INVALSI) è necessario per individuare le situazioni critiche anche nel secondo biennio e nell’ultimo anno del secondo ciclo della secondaria, ove non ci sono rilevazioni del Servizio Nazionale di Valutazione. Quest’ultimo segmento è, d’altra parte, quello più rilevante ai fini del contenimento degli “Early School Leavers”, percentuale della popolazione in età 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni. L’elenco dei Comuni e delle aree allegato alla presente Circolare (Allegato 1) è stato redatto individuando i Comuni (o le zone urbane/quartieri individuati dai CAP) in cui sono concentrati gli Istituti che presentano maggiori criticità. A partire dai Comuni (e dalle zone urbane/quartieri) in cui sono presenti gli istituti individuati sono state formate delle piccole reti (minimo 3 massimo 7 istituti con maggiori criticità) e sono così state definite le “aree” che sono caratterizzate dai comuni (o dalle zone urbane/quartieri) in cui gli istituti hanno sede. Mentre l’elenco dei comuni (e delle zone urbane/quartieri) è univoco, l’aggregazione in aree potrà essere modificata dall’effettiva costituzione delle reti di scuole che risulterà dalle proposte degli istituti scolastici.

La Tabella seguente raccoglie i numeri che hanno caratterizzato i Progetti finanziati con la misura F3. Si tratta di un impegno importante e generalizzato che ha avuto l'effetto di mobilitare oltre 800 scuole e portare alla creazione di più di 200 reti tra istituti scolastici.

Tabella 38 - I numeri del progetto Crescere in Coesione - Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale. Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi.

I numeri del progetto Crescere in Coesione	
Reti ammesse al finanziamento	209
Scuole coinvolte	840
Scuole coinvolte ubicate in Aree a rischio	647
Numero Laboratori disponibili	6.179
Enti partner	820
Pubblici	181
No profit	639

I numeri del progetto Crescere in Coesione	
Partecipanti complessivi alle attività	
Percorsi attivati	1.554
Moduli attivati nei percorsi	7.345
Ore di didattica da erogare	260.126
Risorse umane coinvolte	10.502
Interne	7.476
Esterne	3.026
Destinatari previsti nelle attività dei moduli	74.173
Di cui destinatari appartenenti ai target prioritari	53.788
Di cui destinatari appartenenti ai target strumentali	20.385
Esperti previsti dalle attività dei moduli	10.502
Di cui interni alle reti di scuole	7.476
Esterne alle reti di scuole	3.026

Fonte - Rapporto di Monitoraggio INDIRE 2015

L'azione F3 è oggetto di una Valutazione Indipendente specifica: si rimanda, pertanto, alla lettura di quel Rapporto per avere una visuale diretta sulle caratteristiche del progetto e sui suoi risultati. Alcune questioni vanno però sottolineate anche qui.

Se l'idea che ha mosso il Programma è quella di promuovere azioni di contrasto all'abbandono scolastico, l'efficacia dei risultati dovrebbe risiedere nell'indicazione di quanti giovani a rischio di dispersione siano stati recuperati. Su questo al momento non ci sono informazioni cruciali. Per di più il risultato atteso dell'Azione F3 era, in realtà, soprattutto la produzione di prototipi e modelli di intervento contro la dispersione e tali modelli dovrebbero essere estratti da esperienze di successo realizzate nel corso delle attività.

A questo proposito l'AdG ha messo a disposizione delle scuole linee guida per la stesura dei prototipi di rete contro la Dispersione Scolastica. Inoltre, una task force gestita da INDIRE ha avuto lo scopo di sostenere e osservare il processo di stesura e riconsegna dei prototipi stessi (AODGAI/8312 del 25 settembre 2014).

Dalla lettura della documentazione di progetto, ad oggi disponibile, così come per le misure F2 ed F3, non sembra essersi sviluppata, nelle prassi valutative dello studente, nessuna modalità alternativa a quella dei voti per disciplina, al di là delle numerose attività trasversali di natura laboratoriale e di formazione in impresa che dovrebbero presupporre, *almeno*, il tentativo di individuare ambiti di **discriminazione positiva** per quegli studenti che hanno partecipato con successo (declinandone modalità differenziate per tipologia) alle attività.

Su questo, si attendono risposte che dovrebbero essere dirimenti soprattutto in direzione della individuazione delle pratiche specifiche "che fanno la differenza" nella trattabilità dei giovani a rischio di dispersione.

Un'ultima questione riguarda proprio la funzione della **scuola come agente per l'inclusione**.

L'impostazione metodologica delle Azioni svolte attraverso l'Obiettivo Specifico F si concentra sugli studenti che sono ancora all'interno della scuola (e le loro famiglie). La struttura delle proposte e la tempistica delle iniziative rispondono ad esigenze promosse dalle scuole, seppur in rete a livello territoriale, per quanto riguarda i propri destinatari (studenti iscritti e frequentanti).

Inoltre, il non aver inserito le imprese tra i partner di rete ma solo tra i partner esterni alla rete, se da una parte, come sembra essere nell'intendimento dell'AdG, ha stimolato le scuole ad uscire del loro ambito per "cercare" le imprese, dall'altro *ha privato le reti stesse della presenza di partner dotati di una visuale differente, in grado di portare valore aggiunto a quello, di valore sostanzialmente confermativo del disagio giovanile, portato alle reti dalla cooperazione sociale*.

Va, inoltre, osservato come la caratteristica più preoccupante della disoccupazione giovanile al Sud riguardi soprattutto coloro che hanno già abbandonato, gli *Early School Leavers* dei quali, stante l'approccio utilizzato, la scuola non riesce più ad occuparsi trasformandoli tutti in potenziali *destinatari invisibili*.

Flessibilità curriculare, ma soprattutto apertura al territorio e ai servizi sociali e per il lavoro, alle imprese, all'associazionismo non dovrebbero portare solo risorse all'interno della scuola per prevenire l'abbandono; dovrebbero, altresì, spingere la scuola stessa a sviluppare i propri contatti con coloro che hanno abbandonato che avrebbero, invece, bisogno di ritrovare motivazioni forti al rientro in formazione.

Non c'è dubbio, come confermato anche da alcuni docenti nei focus group, che la scuola continui a svolgere per alcuni target di giovani particolarmente disagiati, **il ruolo di famiglia di ultima istanza**, caratterizzandosi come *argine* essenziale contro l'esclusione sociale.

Inoltre, traccia evidente di queste persone che hanno già abbandonato riappare - come un *fiume carsico che scorre di nuovo in superficie* e ridiventa visibile – nell'analisi attuativa di altri Programmi rivolti agli stessi destinatari.

La Tabella sottostante indica il numero di giovani che hanno aderito al 31.12.2015 alla Garanzia Giovani. Per quanto si tratti di una quota ampiamente minoritaria dei NEETS che risiedono nelle regioni, è di un certo interesse, ad esempio, evidenziare come oltre 25 mila giovani in età di obbligo formativo (15-18), usciti, quindi, precocemente dal sistema istruzione siano stati "rintracciati/ritrovati" da altri Programmi.

Tabella 39 – Partecipanti alla Garanzia Giovani per regione scelta e classe di età – Regioni Convergenza

GARANZIA GIOVANI PER REGIONE SCELTA e CLASSE DI ETÀ (31.12.2015)				
REGIONE SCELTA PER L'ADESIONE	TOTALE			TOTALE COMPLESSIVO
	15-18	19-24	25-29	
CAMPANIA	5.703	52.995	42.500	101.198
PUGLIA	4.509	37.666	28.254	70.429
CALABRIA	2.459	23.900	20.591	46.950
SICILIA	12.988	87.698	58.239	158.925
TOTALE	25.659	202.259	149.584	377.502

Fonte - Ministero del lavoro – Report di monitoraggio adesioni alla Garanzia Giovani al 31 dicembre 2015

Un'evidenza ulteriore della necessità che le scuole, seppur in rete, hanno di aprirsi al territorio e, soprattutto, a soggetti esterni al sistema istruzione per svolgere al meglio la loro funzione di supporto all'inclusione

sociale.

Per quanto riguarda, invece, le azioni contro il **bullismo** esse non sembrano aver superato una massa critica di progetti tale da configurare una vera e propria linea di intervento. Peraltro, nei territori delle regioni Convergenza si sono sviluppate altre progettualità su Dispersione e Bullismo che hanno coinvolto gruppi di scuole attraverso progetti finanziati dal Ministero dell'interno¹³³.

Altre attività sono state realizzate nella regione Campania **promosse**¹³⁴ dal MIUR con la collaborazione della Seconda Università di Napoli.

Quelle realizzate dal PON sembrano incidere sul clima e sulla visibilizzazione del fenomeno che tende, di solito, a rimanere poco percepito e, generalmente, sottovalutato.

Sugli aspetti della **legalità** gli interventi più significativi sono quelli realizzati attraverso l'iniziativa "Le(q)ali al sud: un progetto per la legalità in ogni scuola", promossa dal Ministro dell'Istruzione nell'ambito della manifestazione "Un Patto per la Legalità" del 23 maggio 2010 e quelli sulla legalità previsti dall'obiettivo **C3** - *Interventi di educazione ambientale, interculturale, sui diritti umani, sulla legalità e sul lavoro anche attraverso modalità di apprendimento "informale"* e **B1** - *Interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre, lingue straniere, competenze civiche (legalità, ambiente ecc.)*.

Si è trattato di interventi che hanno tenuto sufficientemente alto l'interesse delle scuole al tema, anche se non ci sono evidenze sui risultati conseguiti dalle attività, le quali non avevano riferimenti specifici a indicatori di efficacia.

Per quanto riguarda, invece, i Dirigenti Scolastici si segnala l'iniziativa "Agorà FORMIUR", corso in autoapprendimento sulle "Attività negoziali" che affronta due differenti tematiche: Codice degli Appalti Pubblici e Sicurezza e legalità¹³⁵.

Segnali incoraggianti e, quindi, spinte ulteriori vengono da interventi realizzati a livello nazionale dalla Consigliera di parità nazionale sulle questioni della sicurezza e della legalità nella contrattualistica di lavoro e nell'accesso alle opportunità, rivolte a ragazzi e ragazze, anche nell'ambito degli interventi promossi dalla Garanzia Giovani¹³⁶.

Sul tema delle pari opportunità e della non discriminazione si registra complessivamente un *vuoto progettuale* colmato da iniziative spot, frammentate e sporadiche, che consentono di poter affermare che su queste tematiche il PON non abbia investito in maniera convincente.

Un ultimo elemento da sottolineare riguarda le **disabilità**, sulle quali non sono disponibili informazioni su indicatori di integrazione in classe e/o a livello sociale e territoriale. I dati disponibili riguardano l'intero territorio nazionale e si concentrano sul numero dei disabili e degli insegnanti di sostegno piuttosto che sulle attività distintive rivolte al target¹³⁷ e quanto contenuto nel RAE FSE 2014 sui target fragili.

¹³³ *Intervento di prevenzione primaria e di recupero dei ragazzi coinvolti nei fenomeni di dispersione scolastica e bullismo* Progetto promosso dal Ministero dell'Interno - Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione - Direzione Centrale per i diritti civili, la cittadinanza e le minoranze - Area II "Tutela delle fragilità sociali", nell'ambito del PON "Sicurezza per lo sviluppo del Mezzogiorno" 2007-2013 e realizzato da un RTI costituito dal Censis (capofila) in *partnership* con Iprs, ENAIP (Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale), Associazione Consorzio Scuole Lavoro e Società Cooperativa STAMPA.

¹³⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Seconda Università degli Studi di Napoli, Osservatorio Regionale sul Bullismo, U.S.R. Campania (2009) *Il bullismo: Indagine Conoscitiva nella Regione Campania*, Napoli.

¹³⁵ Sui temi delle attività di capacity building si rimanda al Rapporto tematico.

¹³⁶ <http://www.lavoro.gov.it/ConsiglieraNazionale/LM/AttivitaInCorso/Documents/3-%20Ragazze%20Ragazzi%20al%20Lavoro.pdf>

¹³⁷ MIUR (2015), Servizio Statistico, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s.2014/2015 (novembre 2015)*, Roma.

Tabella 40 – Interventi attivati, migranti, persone disabili e altri soggetti svantaggiati

Interventi attivati	46.727
Migranti	48.297
Persone disabili	63.288
Altri soggetti svantaggiati	67.812
Totale	179.397

Fonte RAE FSE 2014

La descrizione abbastanza sommaria di interventi e destinatari non accompagnata da una descrizione puntuale degli interventi nonché l'assenza di riferimenti al tasso di copertura degli interventi in relazione ai differenti universi di riferimento non consente una pesatura né una valutazione qualitativa di quanto realizzato.

4.7.1. Una visione periferica dell'inclusione sociale

Dalla ricostruzione degli interventi operata dal Valutatore emergono alcuni fattori distintivi delle attività realizzate che elenchiamo qui brevemente:

- la prevenzione all'abbandono scolastico è l'iniziativa che nell'immaginario collettivo (AdG e operatori) appare più coerente tra quelle che la scuola può mettere in campo contro l'inclusione;
- la riflessione sulla utilità e stabilità dei cambiamenti delle pratiche didattiche nelle scuole delle aree a rischio è ancora debole (si confida sui risultati che saranno rilevati su F3);
- la presenza di nessi tra le attività, gli apprendimenti e la riduzione dell'abbandono è ancora debole;
- il sistema Istruzione non ha ancora offerto ai territori una propria visuale sull'inclusione e non riesce a creare collegamenti rilevanti tra i temi (legalità, disagio delle famiglie, povertà), che sono affrontati dalle iniziative scolastiche in maniera puntuale ma senza i necessari collegamenti;
- la mancata valorizzazione delle esperienze locali delle imprese, così come dell'associazionismo, ad esempio quello maggiormente orientato alla legalità, che stenta a partecipare alle iniziative della scuola. Essa, in realtà, fatica ad immaginarsi collettore delle *esperienze educative territoriali*;
- la difficoltà di affrontare forme di violenza e di sopraffazione che si realizzano *tra i banchi di scuola* con strumenti non riducibili all'azione didattica "ordinaria", ma a partire dalla rottura di quelle cristallizzazioni che vedono la stessa e i suoi rituali essere il terreno prescelto di alcune pratiche devianti (quali il bullismo o il Cyberbullismo).

Nelle pagine che seguono verranno ricostruiti gli elementi salienti delle Teorie utilizzate dagli attuatori per l'implementazione delle attività previste dall'OS, così come sono state ricostruite, in analogia con quanto fatto per gli altri OS.

La Teoria del Programma (cosa si intende fare)

- riduzione del numero dei giovani che abbandonano precocemente gli studi;
- presenza diffusa di reti territoriali interistituzionali a sostegno dell'inclusione educativa e sociale dei giovani (capitale sociale territoriale);
- miglioramento delle competenze dei giovani a rischio di esclusione;

- definizione di un set di comportamenti organizzativi e di pratiche didattiche a sostegno dell'inclusione sociale ed educativa dei giovani;
- sviluppo di una cultura della legalità e della cittadinanza attiva che abbia le scuole tra i suoi promotori;
- miglioramento sensibile dei livelli di istruzione e di partecipazione sociale degli adulti.

La leva di cambiamento maggiormente utilizzata è stata il massiccio coinvolgimento di studenti, genitori, esperti e associazioni, prevalentemente nella revisione e ammodernamento delle pratiche didattiche ordinarie, a partire da attività aggiuntive svolte in orario extracurricolare di cui resta difficile evidenziare le ricadute nella pratica ordinaria.

La Teoria dell'Implementazione (come è stato effettivamente fatto quello che si intendeva fare)

- Costruire le condizioni per prevenire l'abbandono scolastico dei giovani (famiglie, organizzazioni di supporto);
- costruire le condizioni per il miglioramento delle competenze dei giovani a rischio di abbandono;
- potenziare la dotazione di capitale sociale territoriale;
- sviluppare la rete delle opportunità di rientro in formazione di giovani e adulti;
- costruire o promuovere contesti educativi in tempi e luoghi diversi dall'aula del mattino;
- promuovere pratiche di orientamento, *empowerment*, *counselling*, tutoraggio;
- sperimentare forme di personalizzazione e "*attenzione*";
- promuovere la ricerca educativa per poter sperimentare didattiche inclusive innovative;
- promuovere più in generale la didattica innovativa per soggetti fragili;
- valorizzare e capitalizzare buone prassi nelle reti scolastiche;
- costruire le condizioni per lo sviluppo di comportamenti orientati alla legalità;
- realizzare attività a sostegno delle pari opportunità e alla non discriminazione.

Tavola 24 - La promozione del successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale Sintesi processi, meccanismi, effetti

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi Facilitatori	Meccanismi Inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Riduzione del numero dei giovani che abbandonano precocemente gli studi</p> <p>Presenza diffusa di reti territoriali interistituzionali a sostegno dell'inclusione educativa e sociale dei giovani (capitale sociale territoriale)</p> <p>Miglioramento delle competenze dei giovani a rischio di esclusione</p> <p>Definizione di un set di comportamenti organizzativi e di pratiche didattiche a sostegno dell'inclusione sociale ed educativa dei giovani</p>	<p>Costruire le condizioni per prevenire l'abbandono scolastico dei giovani (famiglie, organizzazioni di supporto)</p> <p>Costruire le condizioni per il miglioramento delle competenze dei giovani a rischio di abbandono</p> <p>Potenziare la dotazione di capitale sociale territoriale</p> <p>Sviluppare la rete delle opportunità di rientro in formazione di giovani e adulti</p> <p>Costruire o promuovere contesti educativi in tempi e luoghi diversi dall'aula del mattino</p> <p>Promuovere pratiche di orientamento, empowerment, counselling, tutoraggio</p>	<p>Presenza di una significativa attività rivolta a genitori e studenti (formazione e informazione)</p> <p>Attivazione di un'Azione complessa completamente dedicata alla riduzione della dispersione scolastica (F3 con fondi del Piano di Azione Coesione)</p> <p>Attivazione di formazione mirata sulla legalità rivolta ai Dirigenti Scolastici attraverso il Formez</p> <p>Molte scuole e molti insegnanti, anche appartenenti alle reti F3, partecipano ad attività di formazione per il miglioramento delle competenze degli studenti</p>	<p>Presenza di esperienze pregresse di azioni contro la dispersione scolastica</p> <p>Presenza di un contesto, economico, istituzionale favorevole alla collaborazione</p> <p>Capacità della scuola di diffondere i propri obiettivi di educativa territoriale</p> <p>Presenza di un associazionismo attivo e sensibile sui temi della legalità (es. pratiche di riutilizzo dei beni confiscati)</p> <p>Presenza di modelli organizzativi che non confinano le attività di recupero al di fuori della attività didattica ordinaria</p>	<p>Non esistono esperienze pregresse sul tema della Dispersione scolastica (si partecipa per acquisire risorse e per non perdere un'opportunità)</p> <p>Il contesto istituzionale mostra resistenza e indifferenza (paura, sfiducia, isolamento) Debolezza delle istituzioni territoriali</p> <p>Il sistema delle imprese non offre opportunità anche solo di socializzazione all'esperienza lavorativa (tirocini)</p> <p>Le scuole non hanno risorse e competenze interne da dedicare alla promozione di una dinamica educativa</p> <p>L'intervento sulla dispersione percorre le</p>	<p>Miglioramento delle prestazioni scolastiche, per il periodo di riferimento dei giovani coinvolti nelle Azioni F1 e F2</p> <p>Attivazione di azioni di didattica aggiuntiva fondate sulla collaborazione tra scuole in rete attraverso il ricorso ad esperti (interni ed esterni) e organizzazioni no profit territoriali, imprese</p> <p>Significativo coinvolgimento delle famiglie dei giovani a rischio e famiglie orientate alla cittadinanza attiva nelle attività della scuola contro la dispersione</p> <p>Creazione di reti territoriali contro la dispersione scolastica dotate di una certa stabilità</p>	<p>Il tema dell'inclusione sociale è un tema <i>omnibus</i> che ha un valore culturale ma non seleziona pratiche specifiche (tutte vengono ricondotte ad una finalità non misurabile)</p> <p>Molti giovani (per quanto in misura ancora residuale rispetto al numero complessivo dei destinatari) prendono parte ad altri Programmi orientati all'inclusione sociale e lavorativa</p> <p>Molte iniziative territoriali sui temi della dispersione e della legalità sono svolte da agenzie e attori con risorse di altri Programmi. Si realizzano pratiche che utilizzano le stesse parole chiave ma <i>non integrate con quelle svolte con risorse PON</i></p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi Facilitatori	Meccanismi Inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Sviluppo di una cultura della legalità e della cittadinanza attiva che abbia le scuole tra i suoi promotori</p> <p>Miglioramento sensibile dei livelli di istruzione e di partecipazione sociale degli adulti</p>	<p>Sperimentare forme di personalizzazione e "attenzione" e "attenzionamento"</p> <p>Promuovere la ricerca educativa per poter sperimentare didattiche inclusive innovative</p> <p>Promuovere più in generale la didattica innovativa per soggetti fragili</p> <p>Valorizzare e capitalizzare buone prassi nelle reti scolastiche</p> <p>Costruire le condizioni per lo sviluppo di comportamenti orientati alla legalità</p> <p>Realizzare attività a sostegno delle pari opportunità e alla non discriminazione</p>	<p>Viene attivata un'esperienza sulla legalità che ha le caratteristica di azione di sistema Iniziativa "LE(g)ALI AL SUD: UN PROGETTO PER LA LEGALITÀ IN OGNI SCUOLA". (segue l'esperienza del 2009 Cittadinanza e costituzione)</p>	<p>Le reti sono dotate di aree di documentazione e registrazione delle pratiche (capitalizzazione)</p> <p>La ricerca educativa utilizza i linguaggi degli operatori e offre sistemi di conoscenze fruibili</p> <p>La legalità è un tema già presente nelle pratiche territoriali e costruisce reti di cittadinanza associativa/attiva</p> <p>Esistenza di organizzazioni e reti sulle pari opportunità che costruiscono un terreno su cui innestare la progettualità scolastica</p>	<p>dinamiche che lo riproducono (metodologie della scuola del mattino, modalità di scambio non "interessanti")</p> <p>La ricerca educativa è un tema per esperti. Riconsegna o offre soluzioni non negoziate che cadono dall'alto</p> <p>La legalità è una materia di studio e non un comportamento attivo (ritualismo e burocratizzazione)</p> <p>Le pari opportunità rappresentano un tema residuale e non hanno promotori locali</p>	<p>Coinvolgimento di giovani nelle pratiche didattiche di prevenzione dell'abbandono (laboratori, formazione in impresa, potenziamento delle competenze di base)</p> <p>Potenziamento delle competenze dei Dirigenti Scolastici in tema di legalità (azione di Sistema)</p> <p>Sviluppo di una rete debole di scuole sul tema della legalità</p> <p>I temi della cittadinanza attiva e dell'imprenditorialità onesta entrano nel lessico delle scuole</p>	<p>Mancano informazioni salienti sui giovani che non hanno abbandonato e non sono "più a rischio"</p> <p>I prototipi e modelli per il successo formativo non sono ancora disponibili</p> <p>Le reti hanno obiettivi di funzionamento amministrativo e burocratico (utilizzo e distribuzione di risorse esterne a quelle ordinarie) e non si pongono l'obiettivo di sedimentare le pratiche (<i>free rider</i>)</p> <p>Le modalità di valutazione dei giovani a rischio sono sostanzialmente identiche a quelle degli altri studenti (Monitoraggio FSE INDIRE 2015)</p> <p>Il tema delle pari opportunità trova un riscontro nel dibattito</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi Facilitatori	Meccanismi Inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
			Stabilità dello staff e presenza di leadership	Instabilità dello staff e assenza di leadership		ma non attiva in pari misura interventi concreti e/o l'affermarsi di una centralità La legalità è una tema di interesse ma non costruisce reti "significative"

Tavola 25 – Sintesi del risultato: La scuola come organizzazione educativa che contribuisce all'inclusione sociale dei giovani. La visuale interna alle scuole

La scuola come organizzazione educativa che contribuisce all'inclusione sociale dei giovani. La visuale interna alle scuole	
Sintesi risultato (ex Teoria del Programma ricostruita)	
<ul style="list-style-type: none"> - Riduzione del numero dei giovani che abbandonano precocemente gli studi; - miglioramento delle competenze dei giovani; - definizione di un set di comportamenti organizzativi e di pratiche didattiche a sostegno dell'inclusione economica sociale ed educativa dei giovani. 	
Criticità attuali riscontrate	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - Il tema dell'inclusione sociale è un tema <i>omnibus</i> che ha un valore culturale ma non seleziona pratiche specifiche (tutte vengono ricondotte ad una finalità non misurabile); - mancano informazioni salienti sui Giovani che non hanno abbandonato e non sono "più a rischio"; - i prototipi e modelli per il successo formativo non sono ancora disponibili; - le modalità di valutazione dei giovani a rischio sono sostanzialmente identiche a quelle degli altri studenti. 	Interviste <i>stakeholders</i> regionali e nazionali; Fonti di ricerca autonome; Questionari. (Monitoraggio FSE INDIRE 2015)
Meccanismi inibitori o frenanti	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - non esistono esperienze pregresse sul tema della Dispersione scolastica (si partecipa per acquisire risorse e per non perdere un'opportunità) - l'intervento sulla dispersione percorre le dinamiche che lo riproducono (metodologie della scuola del mattino, modalità di scambio non "interessanti") - la ricerca educativa è un tema per esperti. Riconsegna o offre soluzioni non negoziate con i docenti che cadono dall'alto e non vengono utilizzate nella didattica ordinaria - instabilità dello staff e assenza di leadership 	Focus group; Letteratura; Ipotesi su risposte questionari.
Ipotesi alternative o integrative di implementazione¹³⁸	
1. Evidenziare i prototipi e i modelli significativi attraverso l'analisi dei risultati diretti sui giovani che non hanno abbandonato; 2. Trovare, grazie ai sistemi informativi e alle anagrafi disponibili sugli studenti e le loro famiglie, quali possano essere i fattori e le pratiche di successo legate al contesto territoriale di riferimento; 3. Sostenere pratiche personalizzate di ultima istanza (casi specifici non risolvibili in classe) progettando percorsi di inclusione sociale a base comunitaria e con risorse di rete.	
Condizioni favorevoli all'implementazione	
1.1 Migliorare la condivisione di esperienze di successo sperimentandone il valore nella pratica didattica ordinaria; 2.1 Definire percorsi di ricerca a partire dalle pratiche progettuali che interrompano il ciclo della sperimentaltà e si sforzino, soprattutto, di imparare dagli insuccessi (fattori di rischio e meccanismi inibitori). 3.1. Sostenere modelli interistituzionali (già sperimentati es. Piani di Zona) che possono essere arricchiti da pratiche di successo realizzate a scuola.	
Risk assessment (fattori interni)	Fattori mitiganti - assumptions
1.1.1 Non esiste condivisione e le pratiche restano appannaggio solo di chi le ha attuate; 2.1.1 I percorsi di ricerca seguono filiere non coerenti con le realizzazioni; 3.1.1 Gli operatori della scuola continuano a non percepire la collaborazione con strutture del territorio.	1.1.1 Raccolta sistematica attraverso GPU e riconsegna mirata per temi, problemi, metodi; 2.1.1 Delineare i percorsi di ricerca più rilevanti a partire da 1.1.1; 3.1.1 Potenziare la diffusione di pratiche e modelli basati sul networking.
Risk assessment (fattori esterni)	Fattori mitiganti - assumptions
1.2.1 Le altre istituzioni territoriali non hanno interesse a ragionare di pratiche che partano dallo specifico del sistema educativo; 3.2.1 Anche i servizi territoriali non comprendono i temi della didattica e la funzione inclusiva dei processi di apprendimento scolastico.	1.2.1 Potenziare la capacità informativa e rielaborativa delle reti orizzontali; 3.2.1 Potenziamento della formazione di rete a partire dagli <i>studi di caso</i> .
Effetti inattesi	
Molti giovani (per quanto in misura ancora residuale rispetto al numero complessivo dei destinatari) prendono parte a Programmi (es. Garanzia Giovani, azioni promosse dai POR) orientate all'inclusione sociale e lavorativa.	

¹³⁸ L'assenza di alcuni punti elenco è da ritenersi attribuibile alla mancanza di elementi salienti di riferimento dell'analisi

La scuola come organizzazione educativa che contribuisce all'inclusione sociale dei giovani. La visuale interna alle scuole

In molti casi di giovani in seria difficoltà la scuola e i docenti svolgono un ruolo di "famiglia di ultima istanza"

Tavola 26 – Sintesi del risultato - La scuola come organizzazione educativa che contribuisce all'inclusione sociale dei giovani. La visuale esterna alle scuole (reti)

La scuola come organizzazione educativa che contribuisce all'inclusione sociale dei giovani. La visuale esterna alle scuole (reti)	
Sintesi risultato (ex Teoria del Programma ricostruita)	
Presenza diffusa di reti territoriali interistituzionali stabili sostegno dell'inclusione educativa e sociale dei giovani	
Criticità attuali riscontrate	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - Il tema dell'inclusione sociale è un tema <i>omnibus</i> che ha un valore culturale ma non seleziona pratiche specifiche (tutte vengono ricondotte ad una finalità non misurabile); - le reti hanno obiettivi di funzionamento amministrativo e burocratico (utilizzo e distribuzione di risorse esterne a quelle ordinarie) e non si pongono l'obiettivo di sedimentare le pratiche (<i>free rider</i>, meccanismi gerarchici nell'attribuzione di responsabilità); - molte iniziative territoriali sui temi della dispersione sono svolte da agenzie e attori con risorse di altri Programmi. Si realizzano pratiche che utilizzano le stesse parole chiave ma non integrate con quelle svolte con risorse PON. 	Interviste <i>stakeholders</i> regionali e nazionali; Fonti di ricerca autonome; Questionari (Monitoraggio FSE INDIRE 2015)
Meccanismi inibitori o frenanti	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - Il contesto istituzionale mostra resistenza e indifferenza (paura, sfiducia, isolamento). Debolezza delle istituzioni territoriali; - il sistema delle imprese non offre opportunità anche solo di socializzazione all'esperienza lavorativa (tirocini); - le scuole non hanno risorse e competenze interne da dedicare alla promozione di una dinamica educativa; - instabilità dello staff e assenza di leadership. 	Focus group; Letteratura; Ipotesi su risposte questionari
Ipotesi alternative o integrative di implementazione	
1. Rafforzamento della definizione della <i>mission delle reti</i> (Priorità alle reti tematiche); 2. <i>Imparare a scambiare</i> . Migliorare la definizione dei sistemi di convenienza, delle aspettative, delle modalità e delle pratiche di condivisione delle risorse.	
Condizioni favorevoli all'implementazione	
1.1 Favorire la partecipazione alle reti attraverso la creazione di barriere all'accesso basate su indicatori di coerenza di missione, capacità di posizionamento nella rete, e condivisione di risorse (che cosa e come si mette in comune in quello specifico terreno progettuale); 2.1 Accompagnare l'adesione con strumenti di sostegno alla progettualità (<i>SWOT analysis, logical framework, risk assessment, milestones</i> e analisi dell'implementazione) che sviluppino l'autoriflessività e favoriscano la selezione e la scelta di comportamenti partecipativi virtuosi.	
Risk assessment (fattori interni)	Fattori mitiganti - assumptions
1.1.1 Le scuole non sono in grado di rispondere adeguatamente a questo cambio qualitativo di visuale; 2.1.1 Le scuole non comprendono l'utilità dell'uso di questi strumenti perché non hanno riferimenti e risorse umane competenti;	1.1.1 Formazione sulle pratiche di rete basate su testimonianze, studi di caso, simulazioni, giochi di ruolo, <i>outdoor training</i> ; 2.1.1 formazione sugli strumenti.
Risk assessment (fattori esterni)	Fattori mitiganti - assumptions
1.2.1 Il territorio è privo di fattori di sviluppo e di sostegno alle dinamiche di rete; 2.2.1 Questo tipo di autoriflessività aumenta l'isolamento della scuola e dei suoi linguaggi.	1.2.1 Investire nella comunicazione della scuola come promotore di sviluppo. 2.2.1 Costruire terreni di formazione innovativa con le altre agenzie territoriali.
Effetti inattesi	
<ul style="list-style-type: none"> - Molti giovani (per quanto in misura ancora residuale rispetto al numero complessivo dei destinatari) prendono parte a Programmi (es. Garanzia Giovani, azioni promosse dai POR) orientate all'inclusione sociale e lavorativa; - In molti casi di giovani in seria difficoltà la scuola e i docenti svolgono un ruolo di "famiglia di ultima istanza". 	

Tavola 27 – Sintesi del risultato - Il contributo del PON alla promozione del successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale

Il contributo del PON alla promozione del successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale	
Sintesi ragionata delle Teorie del Programma e dell'Implementazione in uso	
<ul style="list-style-type: none"> - Riduzione del numero dei giovani che abbandonano precocemente gli studi; - presenza diffusa di reti territoriali interistituzionali a sostegno dell'inclusione educativa e sociale dei giovani (capitale sociale territoriale); - miglioramento delle competenze dei giovani a rischio di esclusione; - definizione di un set di comportamenti organizzativi e di pratiche didattiche a sostegno dell'inclusione sociale ed educativa dei giovani; - sviluppo di una cultura della legalità e della cittadinanza attiva che abbia le scuole tra i suoi promotori; - miglioramento sensibile dei livelli di istruzione e di partecipazione sociale degli adulti; - costruire le condizioni per prevenire l'abbandono scolastico dei giovani (famiglie, organizzazioni di supporto); - costruire le condizioni per il miglioramento delle competenze dei giovani a rischio di abbandono; - potenziare la dotazione di capitale sociale territoriale; - sviluppare la rete delle opportunità di rientro in formazione di giovani e adulti; - costruire o promuovere contesti educativi in tempi e luoghi diversi dall'aula del mattino; - promuovere pratiche di orientamento, <i>empowerment</i>, <i>counselling</i>, tutoraggio; - sperimentare forme di personalizzazione e "attenzione"; - promuovere la ricerca educativa per poter sperimentare didattiche inclusive innovative; - valorizzare e capitalizzare buone prassi nelle reti scolastiche; - costruire le condizioni per lo sviluppo di comportamenti orientati alla legalità; - realizzare attività a sostegno delle pari opportunità e alla non discriminazioni. 	
Risultati effettivamente conseguiti	Criticità
<ul style="list-style-type: none"> - Miglioramento delle competenze dei giovani che hanno partecipato (a partire dalla percezione che di essi hanno rilevato i docenti); - attivazione di azioni di didattica aggiuntiva (parzialmente innovativa) fondate sulla collaborazione tra scuole in rete attraverso il ricorso ad esperti (interni ed esterni) e organizzazioni no profit territoriali, imprese; - significativo coinvolgimento delle famiglie dei giovani a rischio e famiglie orientate alla cittadinanza attiva nelle attività della scuola contro la dispersione; - creazione di reti territoriali contro la dispersione scolastica - innesti significativi di innovazione metodologico didattica - coinvolgimento di giovani nelle pratiche didattiche di prevenzione dell'abbandono (laboratori, formazione in impresa, potenziamento delle competenze di base); - potenziamento delle competenze dei Dirigenti Scolastici in tema di legalità (azione di Sistema); - sviluppo di una rete <i>debole</i> di scuole sul tema della legalità; - i temi della cittadinanza attiva e dell'imprenditorialità <i>onesta</i> entrano nel lessico delle scuole. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il tema dell'inclusione sociale è un tema <i>omnibus</i> che ha un valore culturale ma non seleziona pratiche specifiche (tutte vengono ricondotte ad una finalità non misurabile); - molti giovani (per quanto in misura ancora residuale rispetto al numero complessivo dei destinatari) prendono parte a Programmi (es. Garanzia Giovani, azioni promosse dai POR) orientate all'inclusione sociale e lavorativa; - molte iniziative territoriali sui temi della dispersione e della legalità sono svolte da agenzie e attori con risorse di altri Programmi. Si realizzano pratiche che utilizzano le stesse parole chiave ma <i>non integrate con quelle svolte con risorse PON</i>; - mancano (ad oggi) informazioni salienti e significative sui giovani che non hanno abbandonato e non sono "più a rischio"; - i prototipi e modelli per il successo formativo non sono ancora disponibili; - le reti hanno obiettivi di funzionamento amministrativo e burocratico (utilizzo e distribuzione di risorse esterne a quelle ordinarie) e non si pongono l'obiettivo di sedimentare le pratiche (<i>free rider</i>); - le modalità di valutazione dei giovani a rischio sono sostanzialmente identiche a quelle degli altri studenti (Monitoraggio FSE INDIRE 2015); - il tema delle pari opportunità trova un riscontro nel dibattito ma non attiva in pari misura interventi concreti e/o l'affermarsi di una centralità; - la legalità è una tema di interesse ma non costruisce reti "significative".
Percorsi suggeriti (sottesi alle raccomandazioni finali)	
<ul style="list-style-type: none"> - Evidenziare i prototipi e i modelli significativi attraverso l'analisi dei risultati diretti sui giovani che non hanno abbandonato. 	

Il contributo del PON alla promozione del successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale

- Trovare, grazie ai sistemi informativi e alle anagrafi disponibili sugli studenti e le loro famiglie, quali possano essere i fattori e le pratiche di successo legate al contesto territoriale di riferimento;
- sostenere pratiche personalizzate di ultima istanza (casi specifici non risolvibili in classe) progettando percorsi di inclusione sociale a base comunitaria e in risorse di rete;
- migliorare la condivisione di esperienze di successo sperimentandone il valore nella pratica didattica ordinaria;
- definire percorsi di ricerca a partire dalle pratiche progettuali che interrompano il ciclo della sperimentalità e si sforzino, soprattutto, di imparare dagli insuccessi (fattori di rischio e meccanismi inibitori);
- sostenere modelli interistituzionali (già sperimentati es. piani di zona) che possono essere arricchiti da pratiche di successo realizzate a scuola;
- rafforzare la definizione della *mission* delle reti (priorità alle reti tematiche);
- migliorare la definizione dei sistemi di convenienza, delle aspettative, delle modalità e delle pratiche di condivisione delle risorse;
- rafforzare le pratiche orientate alla legalità attraverso la valorizzazione delle esperienze di utilizzo dei beni confiscati e delle pratiche di formazione sulle pratiche di sostegno all'emersione della legalità finanziaria (edilizia e beni pubblici territoriali);
- rafforzare le attività interne alle scuole di sostegno alle pratiche educative delle pari opportunità e non discriminazioni che sono apparse frammentate e fragili;
- migliorare il coordinamento delle attività territoriali svolte sugli stessi temi da differenti agenzie e programmi attraverso il potenziamento delle reti tematiche;
- ridare corpo e vigore alle strategie di apprendimento nell'arco della vita come componente strategica dell'inclusione sociale a livello territoriale.

Rischi di fallimento

- Le scuole non sono in grado di rispondere adeguatamente al cambio qualitativo di visuale (reti come opportunità di crescita e come terreno di offerta dei propri beni educativi da condividere);
- le scuole non comprendono l'utilità dell'uso di questi strumenti perché non hanno riferimenti e risorse umane competenti;
- il territorio è privo di fattori di sviluppo e di sostegno alle dinamiche di rete;
- questo tipo di autoriflessività aumenta l'isolamento del Sistema educativo e dei suoi linguaggi.

4.8. Il miglioramento dei sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita

Per quanto riguarda l'apprendimento lungo l'arco della vita e le strategie attuative del PON è utile richiamare qui alcuni degli ambiti problematici del contesto realizzativo a cui questo processo fa, ad oggi, riferimento e non solo in relazione alle strategie attuative del PON, ma da cui il PON 2014-2020, dovrà prendere necessariamente avvio.

Essi sono principalmente due:

- il basso livello di partecipazione degli adulti ad opportunità formative comunque presenti a livello territoriale (6.6% contro una media UE del 9% e un benchmark del 15%);
- l'altrettanto basso livello delle competenze di base rilevate dall'indagine PIAAC che situano l'Italia negli ultimi posti delle classifiche tra i Paesi dell'Unione sia in *literacy* sia in *numeracy*.

La concomitanza di questi due fattori sembra, perciò, interrogare non solo il sistema istruzione ma l'intera filiera istruzione-formazione e lavoro in merito alle strategie da suggerire per la affermazione stabile di un sistema attrezzato per svolgere al meglio i nuovi compiti a cui viene chiamato.

Essi sembrano situarsi ben al di là delle azioni di recupero dei gap di alfabetizzazione di base e funzionale degli adulti, all'interno di una capacità strategica, se non *visionaria*, di accompagnamento degli utenti adulti all'interno di un efficiente, polivalente e moderno sistema *lifelong and lifewide learning oriented*, che abbia caratteristiche di capillarità e ricchezza di percorsi, stante per la pluralità di pubblici che ad esso si rivolgono.

In relazione a questa pluralità¹³⁹ va richiamata qui una più generale complessità, già presente nel sistema di EDA (Educazione degli Adulti) precedente alla riforma (DPR n. 263/2012) e traghettato per intero nel sistema IdA (Istruzione degli adulti) che, nell'enfatizzare il tema delle competenze, della loro certificazione e del rilascio dei titoli di cittadinanza (alfabetizzazione funzionale di I e II livello, lingua, informatica e inglese) allarga e specifica gli stessi obiettivi di sistema. Uno dei limiti già evidenti di questo sistema, così come il legislatore ha inteso riformarlo, sembra risiedere nella mancata previsione di opportuni percorsi "paracadute" - organizzativi e metodologici - che possano sostenere le nuove emergenze e le crescenti differenziazioni della domanda (personalizzazione spinta dei *patterns* e degli strumenti di accompagnamento).

Le criticità, a cui si faceva riferimento, si situano, comunque, su più versanti che qui elenchiamo brevemente.

La compresenza in aula, o comunque tra coloro che accedono ai servizi offerti dal sistema, di portatori di bisogni molto differenziati:

- immigrati, che chiedono strumenti di capacitazione e abilitazione alla cittadinanza e si rivolgono per la certificazione A2 della conoscenza della lingua italiana;
- giovani *dropout*, che hanno fallito a scuola, nella formazione professionale, nell'apprendistato e, in generale nei percorsi di transizione scuola lavoro, che guardano ai CPIA come una opportunità inattesa, ma anche sconosciuta nelle sue potenzialità effettive;
- adulti senza titoli e qualifiche professionali, espulsi e/o mai entrati nel mercato del lavoro reale;
- adulti che in passato, e non sappiamo quanto in futuro dopo la riforma, si sono rivolti al sistema EDA perché spinti da curiosità, da una improvvisa disponibilità di tempo, da interessi nuovi che li hanno spinti ad interpretare, se si vuole, nel suo più pieno valore lo sforzo di camminare all'interno del percorso di apprendimento lungo l'intero corso della vita.

A costoro, che sono portatori di stili cognitivi e fabbisogni *educativi* evidentemente differenti, e spesso molto distanti tra loro, la risposta di sistema è stata debole nel tempo e, oggi, ancora poco definita. Troppo incerta la sistematizzazione organizzativa e funzionale necessaria ad una fase post riforma. Tale sistematizzazione è, di fatto, aggravata dalla abolizione di un forte riferimento geografico e istituzionale, quale l'ente locale Provincia.

Sostanzialmente si intravedono alcune scelte strategiche di sistema non residuali che si fondano:

- su un utilizzo degli insegnanti curricolari del mattino in una struttura che funziona in differenti orari (sera);
- sulla razionalizzazione delle sedi, che ha modificato gli assetti preesistenti, opacizzando e depotenziando il sistema informativo preesistente e, con esso, l'intera rete di sostegno delle attività territoriali del sistema istruzione (reti, Protocolli, accordi, titolarità), che i CTP avevano costruito nel tempo rendendo scarsamente visibili i vecchi percorsi di opportunità (territoriali).

Sul piano dell'offerta formativa, la prevalenza data, tra le competenze chiave, all'informatica sembra rispondere ad un fabbisogno di alfabetizzazione funzionale importante che, però, enfatizza non tanto il compito dell'Istruzione nella formazione della persona adulta, quanto la sua caratteristica di gratuità o di costo contenuto del servizio che, in considerazione delle fragilità economiche dei destinatari potenziali è pur

¹³⁹ Rimandiamo per ulteriori approfondimento su questo ed altri aspetti qui solo tracciati al Rapporto tematico prodotto sul tema dal Valutatore Indipendente.

sempre un dato positivo. In trasparenza, però, appare evidente un depotenziamento strategico del ruolo della scuola, se si allarga la visuale alla analisi di altri aspetti del cambiamento avviato.

Tale depotenziamento, infatti, appare più evidente se osserviamo il sistema dal lato delle carenze di servizi educativi e formativi con finalità di *empowerment*, *assessment*, di *coaching*, di *tutoring* ecc. servizi, cioè, che fanno delle metodologie di educazione e formazione degli adulti il proprio riferimento forte.

L'enfasi data ai servizi di accoglienza e "smistamento" della domanda, seppur rispondono ad un moderno concetto di prima accoglienza, non assolvono il secondo livello, che segue l'accoglienza e che manifesta ancora una fragilità organizzativa. Essa riguarda il primo orientamento e l'accompagnamento alla scelta del percorso interno e/o ad altri servizi. Si pensi, ad esempio, ai pubblici all'interno di programmi di protezione e/o di riconoscimento di status, ai *dropout* o come, sempre più accade in questi anni di migrazione forzata dal sud e dall'est del mondo, ai minori non accompagnati soli e/o in carico ai servizi territoriali.

Parliamo, altresì, dell'acquisizione del sapere che serve effettivamente, come dicono alcuni degli utenti, per la vita e per il lavoro e non di quello che attraversa le discipline e le materie: un sapere che serve che potrebbe, secondo la UE e la comunità scientifica, essere acquisito anche in contesti e con modalità *WebBased Learning*.

Da qui, sembra nascere, anche se il sistema deve maturare *naturalmente* nell'elaborazione degli obblighi previsti dalla legge, il problema dell'incapacità/disinteresse/impossibilità oggettiva di *fare rete*, attività più volte richiamata in questo Rapporto che, nel caso della educazione e formazione degli adulti, appare come una *conditio sine qua non* per evitare la costruzione di un sistema già datato nelle sue competenze e fortemente autoreferenziale nei suoi processi di offerta.

A rompere questa autoreferenzialità potrebbero contribuire piani personalizzati altamente flessibili e realizzati in differenti aree dei servizi territoriali presenti¹⁴⁰.

Di qui il problema della *flessibilizzazione* dei percorsi - affrontato certamente dalla riforma dei CPIA con i Patti formativi individuali, a modello delle azioni previste per i CPI o nel Programma Garanzia Giovani, che, però, non trovano, nel sistema istruzione, professionalità per essere correttamente redatti e gestiti: sono gli insegnanti stessi, infatti, a dover ricostruire i saperi pregressi degli adulti all'atto dell'iscrizione, insegnanti che, soprattutto, non conoscono e non frequentano, anche per ragioni di rigidità del mandato professionale, servizi paralleli e strutture con le quali intraprendere percorsi multilaterali e integrati (es. Servizi sociali e/o CPI o Agenzie private per il lavoro).

Osservando il problema da questa visuale potenziata dai processi di riforma attivati, il PON sembra agire in una dimensione parallela: il mondo dell'istruzione per gli Adulti (significativo sembra essere anche il cambiamento terminologico: da EDA a IDA).

Se il nome cambia e con essa la centralità dell'istruzione che viene, almeno concettualmente riaffermata, non cambia il modo di pensare gli interventi sul piano strategico.

Le poche azioni pensate e realizzate non accompagnano il cambiamento, non considerano questi elementi così rilevanti per curare un utilizzo più mirato delle risorse in una nuova direzione.

¹⁴⁰ Si veda Pellegrini f. (2000) Rientro in formazione Realizzazione di Azioni di valutazione dei progetti dei Comitati Locali EDA "Avvio del Sistema cittadino per l'Educazione degli Adulti e sperimentazione dei Comitati locali nei Municipi I e IX, V e VI, VII, XIII, XV" (Progetto FSE - Regione Lazio - Ob. 3Misura C 4), Paper non pubblicato.

Le azioni del PON

Le Azioni realizzate dal PON si sono svolte nei primi anni di implementazione del Programma (INDIRE 2012¹⁴¹) in presenza di un altro sistema organizzato (EDA) e sono andati via via rarefacendosi.

La scuola, così come appare dalle esperienze realizzate, ha stentato a trovare una sua collocazione nei processi di apprendimento permanente. Si pensi al fatto che la stessa legge sul *lifelong learning* (la legge 92/2012- Legge Fornero) è una legge promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e appare essere, prevalentemente, una *legge di cornice del sistema* piuttosto che, come ci si sarebbe aspettati, di indirizzo. Ma rappresenta, al tempo stesso, ad avviso del Valutatore una *proxy* per descrivere un certo ritardo di comprensione degli elementi di strategia e del posizionamento del sistema educativo, peraltro, richiamato dalla legge di indirizzo dei CIPIA con una forte volontà di ri-centraggio sull'Istruzione delle attività previste in futuro.

Inoltre, non si può troppo sorvolare sul fatto che le competenze regolative in materia di *lifelong learning* sono riorientate dalla Commissione Europea in senso spiccatamente lavoristico, passando dalla DG *Education* alla DG *Employment, Social Affairs and Inclusion*. Seppur non spetta al Valutatore Indipendente esprimere un giudizio di merito a questa scelta della Commissione, va da sé che essa appare in netta controtendenza con i processi di riforma del sistema avviati in Italia.

Nel predisporre i curricula dell'offerta formativa e nel predisporre anche i servizi di accompagnamento dell'utenza, il sistema dell'IDA dovrebbe, pertanto, avere presenti, nel proprio scenario di riferimento, il problema della transizione e dell'accompagnamento al lavoro che, se per i giovani (vedi la legge sulla Buona Scuola) può portare, financo nei Licei, ad enfatizzare il tema di una precoce socializzazione di giovani al lavoro (tirocini e attività di alternanza o riforma dell'apprendistato in senso duale (alla tedesca) etc.) nei CIPIA tende a riverberarsi necessariamente nell'enfasi da dare ai percorsi in direzione dell'occupabilità, del rientro in formazione degli utenti adulti, soprattutto di quelli fragili, nella ricerca del lavoro "vero".

Se, volendo semplificare riferendosi a quanto già sostenuto sul tema delle reti e della *governance*, la scuola *del mattino* ha difficoltà nel fare rete territoriale, come può la *scuola della sera* riuscirci con le stesse tipologie di personale, negli stessi contesti socio-economici, ma con un evidente ridotto *appeal* presso gli "studenti della sera", i propri naturali destinatari, che sappiamo caratterizzarsi come target fragile, da conquistare faticosamente al *self-empowerment* centrato sul rientro in formazione?

Va da sé che, stanti queste premesse, i suggerimenti del Valutatore vadano a concentrarsi sulla necessità di:

- *ingaggiare* personale specializzato in accoglienza e orientamento anche in rotazione con i servizi per il lavoro territoriali;
- rendere disponibili ambienti di apprendimento *dedicati* con altissime caratteristiche di flessibilità e *appeal* (informatica, spazi sempre fruibili, iniziative di osmosi e di valorizzazione della vita reale, utilizzo delle associazionismo in funzione di esempio educativo, degli *opinion leaders* delle comunità immigrate come esperti, degli esperti settoriali, delle pratiche migliori già sperimentate);
- prevedere uno sforzo strategico su una didattica e programmazione per competenze. Le competenze della vita adulta sono sì quelle della comprensione del contesto e della motivazione (riduzione dell'*analfabetismo di ritorno* e sviluppo della alfabetizzazione funzionale) ma sono anche competenze di *empowerment*, di cittadinanza, di imprenditorialità, cioè tutte quelle competenze che per i target di riferimento costituiscono *entitlements di corrispondenti panieri di cittadinanza e di*

¹⁴¹ INDIRE (2012),

IDA Rapporti di Monitoraggio. http://www.INDIRE.it/lucasas/lkmw_file/Ida/Report_Monitoraggio%20_IDA_2011-12.pdf

inclusione sociale. La valutazione ci dice che siamo ancora lontani, per il personale educativo utilizzato, dalla padronanza metodologica nel trasferimento di questo genere di competenze;

- responsabilizzare gli enti locali e il sistema delle imprese sul versante dell'*education* e del *lifelong learning* come leve dello sviluppo locale;
- creare e sviluppare esponenzialmente un sistema delle opportunità di stage e tirocini per gli utenti adulti;
- allargare la visuale (internazionalizzazione dei CPIA) in relazione alla apertura di un dibattito e di un filiera di ricerca educativa sulle buone prassi internazionali e sul *benchmarking* sui metodi. Questo versante è l'unico che può consentire la necessaria emancipazione di un sistema che, se possibile, sembra ulteriormente chiuso in sé stesso dopo la riforma.

Su questi ed altri temi, anche a partire dalla configurazione assunta dalle attività attraversate, come si diceva da un importante processo di riforma, è stato realizzato uno specifico Rapporto Tematico di supporto.

4.9. La capacità di governance e di gestione delle risorse da parte del *management* scolastico

In un recente lavoro dell'OCSE (OECD 2012) è possibile rintracciare alcune interessanti sottolineature riguardanti le specificità che dovrebbero caratterizzare le strategie di potenziamento della *Capacity Building* nel settore *dell'Education*, quelle, cioè, che riguardano il cosiddetto management educativo.

In esso si richiama la necessità di mantenere sempre presenti i nessi tra il miglioramento della *capacity building*¹⁴² e il miglioramento delle prassi e i processi decisionali e organizzativi della scuola intesa come organizzazione educativa. Soprattutto si fa riferimento alla necessità di legare, in maniera inscindibile, la conoscenza di processi più ampi che riguardano la riforma dei sistemi educativi e la capacità di dare senso alla partecipazione delle scuole a percorsi a geometria variabile di livello territoriale a partire da processi giornalieri di natura gestionale.

Si richiama, cioè, il forte ancoraggio tra i due livelli - quello di natura strategica e quello di politica scolastica ordinaria - all'interno del fine ultimo delle attività che resta la formazione dei giovani.

Osservato sotto questa luce, cruciale appare lo sforzo di consolidare processi e strategie che fanno della crescita della consapevolezza manageriale e di *governance* i propri elementi cardine.

La competenza manageriale nelle scuole oggi sembra enfatizzare al suo interno, infatti, molto più che in passato, la capacità di pianificazione e la qualità dei processi decisionali che costituiscono elementi di cambiamento forti di una visione rinnovata del management educativo. Peraltro, la domanda di innovazione pubblica non passa solo per il sostegno allo sviluppo della managerialità scolastica, intesa come dinamica gestionale, ma anche come stimolo alla trasparenza dell'azione pubblica, ai processi di dematerializzazione, in ultima analisi, ad una serie molto più ampia di piccoli e grandi adattamenti progressivi che si accompagnano ad un'idea di riforma più ampia della Pubblica Amministrazione e del ruolo della Dirigenza Pubblica, Riforma tutt'altro che giunta al suo compimento.

¹⁴² intesa come l'insieme delle competenze che sostengono persone e organizzazioni nell'affrontare e risolvere in modo sostenibile ed efficace problemi delle loro relazioni agite in determinati contesti.

Il modello dell'Autonomia Scolastica, ad oggi, implementato nel nostro sistema educativo, sembra essere, infatti, per molti versi, ancora in via di maturazione. L'aumentato carico di responsabilità di natura gestionale e di organizzazione nella gestione dell'attività ordinaria si incrocia con la gestione centralizzata delle risorse umane che ancora contiene, come noto, alcuni - ad oggi- ineliminabili elementi di rigidità (carriere e forme contrattuali), seppur modulate ed ammorbidite dalla Riforma Renzi.

Ne consegue che il miglioramento delle capacità del singolo Manager o membro del management educativo è ancorata ad uno scenario di cambiamento che deve ancora trovare un suo assetto definito e coerente.

Ciò detto, si è lavorato con il PON per consentire, appunto, la crescita significativa, la padronanza e l'indipendenza decisionale del DS e DSGA consentendo ad ogni singolo istituto - o più istituti in rete tra loro e/o con altri attori - di intraprendere la propria azione a livello territoriale con adeguati margini di efficacia, affidabilità e credibilità interni ed esterni alla scuola stessa.

Anche il miglioramento promosso delle competenze informatiche e delle dotazioni infrastrutturali è andato nella direzione di:

- sostenere questi processi;
- velocizzarli (piattaforme gestionali) e renderli accessibili da differenti *access point* di una rete condivisa a vari livelli di responsabilità (autenticazioni);
- renderli visibili ed efficienti all'interno di una cornice che guarda, più in generale, alla semplificazione e allo snellimento delle procedure (*dematerializzazione*) come elementi fondanti di una visione più *smart* di Amministrazione Pubblica.

La riflessione su quanto è stato realizzato attraverso questo processo evidenzia punti di forza e di debolezza che vengono di seguito descritti.

Tra i primi si individua l'aver selezionato con precisione e sistematicità i temi del *policy change* che caratterizza il Management educativo che, come premesso, presenta specificità proprie.

Su questo, va richiamata qui la difficoltà di dare uniformità alle ricadute dei processi formativi attivati a partire da modalità differenti adottate tra i Dirigenti nel modo di gestire la propria evoluzione professionale.

Nel passaggio dal *primus inter pares* a leader e/o Manager educativo pubblico ("metafora di partenza e di arrivo" del DS) non sembra esistere una chiara soluzione di continuità rintracciabile nelle pratiche ordinarie.

Gran parte dei cambiamenti, che così profondamente hanno segnato il comportamento quotidiano del Management educativo, sono stati veicolati dalla legge *in maniera incrementale* e all'interno di un disegno *lasco* - iniziato negli anni '90 - e che oggi trova, per ragioni non tutte interne al processo stesso, alcuni importanti punti di sintesi e di approdo.

Gioco forza, a livello locale nonché a livello individuale, sembrano essersi strutturate e incontrate differenti reinterpretazioni e sintesi tra questi stimoli e questi passaggi. L'età media elevata dei DS come dei DSGA fa presupporre che si tratti di persone che, per ragioni di carriera, abbiano vissuto, seppur non in quella posizione stessa organizzativa, *tutte le stagioni del cambiamento* e ne abbiano tratto insegnamenti non necessariamente omogenei.

Sono emersi differenti tipologie di leadership già consolidate, differenti non foss'altro perché, al di là del loro rapporto con le autorità centrali, le scuole materne o i licei o i professionali già presentavano ineliminabili differenze di natura gestionale, organizzativa, relazionale e di missione.

La ristrutturazione della rete scolastica (vedi Cap. 3) e la incessante ridefinizione dei profili organizzativi delle scuole che oggi contengono al proprio interno indirizzi di studio tra loro anche molto differenti ha avuto:

- **da una parte** l'effetto benefico di liberare le figure del management da un riferimento troppo forte all'indirizzo di studi che oggi non dovrebbe impattare, se non in minima parte, sulle nuove competenze di management (omogeneità delle competenze indipendente dagli indirizzi di studio);
- **dall'altra** il continuo e progressivo riassetto dell'organizzazione dovuta a cambiamenti interni, moltiplicazioni (spesso) o riduzioni di sedi, cambi di titolarità sembrano aver messo a dura prova gli esiti di un processo di costruzione delle competenze di management che, nelle proprie dichiarazioni programmatiche, sembra aver dato per scontato questo cambiamento e averlo ritenuto esterno al proprio "oggetto di intervento". In altri termini, al processo di formazione si è affiancato un processo di apprendimento *on the job autodiretto* che ha svolto una funzione sua propria che ha interagito, caso per caso, con l'azione formativa proposta dal PON.

Ne consegue, questa è l'impressione raccolta nei *focus*, una notevole disomogeneità di linguaggi, consapevolezza del ruolo, visione e modalità di intervento nonché stili di direzione che sono apparsi essere esito *non governato* dell'incrocio tra il tipo di istituto diretto, la propria esperienza biografica e *l'imprinting territoriale* (cioè in quale territorio la scuola è inserita).

Ciò premesso, bene ha fatto l'AdG a dare un impulso sistematico e strategico ad un cambiamento da ritenersi, senz'altro, fortemente necessario in relazione ai nuovi compiti.

Per farlo l'AdG si è avvalsa di Formez PA¹⁴³ che ha gestito, in maniera sostanzialmente indipendente, l'intero processo di aggiornamento delle competenze del management scolastico¹⁴⁴.

Alla fine del percorso realizzato sembra restino ancora alcune importanti criticità se la maggioranza degli istituti partecipanti all'indagine non ha ancora provveduto ad adeguarsi alle necessità di controllo dei flussi finanziari, così come solo la metà dei rispondenti ha già avviato iniziative a supporto di procedure di acquisto della PA e solo un terzo dei rispondenti ha trovato utili i corsi attivati sul tema del controllo di gestione. Infine, quasi la metà dei rispondenti dichiara, altresì, che non sono stati avviati nelle scuole percorsi formativi *ad hoc*¹⁴⁵

Se poi si passa allo specifico delle reti, le difficoltà, osservate anche sotto la visuale della capacity building, riconfermano il quadro noto in relazione alla presenza di insiemi di opportunità all'esterno delle scuole, molte delle quali difficili da cogliere per diffidenza reciproca tra la scuola e gli altri attori.

Per quanto riguarda, poi, i DSGA, la percezione raccolta è quella di una forte disomogeneità interna delle competenze professionali che caratterizza questa figura professionale, modificatasi, anch'essa, in maniera incrementale nel tempo¹⁴⁶.

In relazione alla necessità di sviluppare una morfologia e una visione della scuola più affine a quella di un Centro di servizio promossa dalle attività di Formez PA, si è registrata una bassa percezione di utilità di questa prospettiva di lavoro.

¹⁴³ Centro servizi, assistenza, studi e formazione per l'ammodernamento delle P.A. Ministero per la Semplificazione e la pubblica Amministrazione - Presidenza Del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Funzione Pubblica

¹⁴⁴ Convenzione tra il Dipartimento della Funzione Pubblica e il Formez PA per la realizzazione dei progetti previsti dall'accordo tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Dipartimento per la Programmazione e il Dipartimento della Funzione pubblica del 21.10.2010 - PON "Competenze per lo sviluppo"

¹⁴⁵ Vedi rapporto tematico Valutazione Tematica sugli interventi dell'asse II – Capacità Istituzionale, p. 15

¹⁴⁶ Es. forme di collaborazione tra pari per risolvere problemi pratici e tecnici che oggi farebbero obbligatoriamente parte del core di competenze professionali standard di un DSGA nuovo assunto.

Dal punto di vista del Valutatore, così come formulata nella documentazione di progetto, essa sembra seguire linguaggi e metafore di riferimento più tipici del settore della Pubblica Amministrazione dello Stato che della sua declinazione nel Sistema di istruzione.

E' evidente che il riferimento ad una migliore performance di Servizio della scuola può far parte degli obiettivi del suo Piano di Miglioramento. Va da sé, però, che, al di là di ogni rischio di corto circuito linguistico, la prospettiva della scuola come Centro *di servizio* scorre parallelamente alla visuale della Scuola come *organizzazione educativa*.

Le due prospettive non sono necessariamente coincidenti ed è probabile che bisognerà, in seguito, evidenziarne meglio le coerenze evitando di costruire percorsi tutti efficaci in apparenza, trasparenti ma, nella sostanza, non interagenti. Il rischio di una presenza di linguaggi sovrapposti è stato in effetti riscontrato anche nell'implementazione del modello CAF come modello *autosussistente* nell'ottica dell'autovalutazione di istituto promossa, invece, alle fine del processo, attraverso il RAV.

In conclusione, i cambiamenti registrati nella forma di risultati effettivamente conseguiti attengono soprattutto ad un miglioramento della percezione delle capacità, comportamenti, conoscenze (competenze) legate alla leadership scolastica individuale, fortemente connotata di aperture verso la dimensione più propria del management gestionale. Tale cambiamento sembra essere veicolato prevalentemente attraverso una modalità top down (leggi→circolari→formazione), ma sostenuto da un apprendimento cooperativo e tra pari già in essere nelle pratiche dei DS e DSGA da decenni.

Anche i nuovi contenuti veicolati dalle azioni sopra descritte, sembrano essere state sostenute ed accompagnate da un fitto scambio informale di opinioni e suggerimenti reciproci che è la modalità di formazione *on the job che è apparsa più efficace*. Su questi nuovi contenuti la richiesta è di ulteriore formazione specifica. Infine, si registra un miglioramento sostanziale della comunicazione ai vari livelli tra USR, USP e scuole.

I suggerimenti individuati dal Valutatore sono sviluppati in maniera articolata e maggiormente approfondita nel rapporto tematico realizzato *ad hoc*. Riportiamo qui alcuni elementi distintivi dei percorsi futuri suggeriti.

Essi riguardano la necessità di:

- facilitare la correlazione tra interventi formativi attivati e dimensione territoriale investendo su piattaforme tecnologiche che permettano lo sviluppo di reti anche virtuali e di comunità di pratiche locali. L'obiettivo è superare l'astrattezza di alcuni contenuti formativi e sostenere l'azione concreta a livello locale;
- favorire occasioni di co-progettazione che facilitino la crescita di competenze strategiche e di pianificazione (soprattutto in rete);
- introdurre meccanismi premiali e/o incentivanti per il mantenimento di reti stabili nel tempo (comunque sicuramente in fase di follow-up progettuali).

La Teoria del Programma (cosa si intende fare)

Volendo, come per tutti gli interventi del PON, ricostruire la Teoria che gli attori hanno utilizzato per proporre percorsi di cambiamento attesi si potrebbe concludere, qui, che i risultati attesi consistano:

- nel miglioramento dei processi di controllo di gestione alla luce della sempre maggiore autonomia scolastica, al fine di favorire un efficientamento degli istituti e un'ottimizzazione delle risorse disponibili sia per la gestione ordinaria che per la gestione straordinaria;
- nell'acquisizione di competenze specifiche nella semplificazione dei processi e nell'uso delle nuove tecnologie finalizzate alla gestione amministrativa dell'ente;
- nel miglioramento della capacità di operare in reti multilivello al fine di ottimizzare competenze e know-how, favorire il posizionamento degli istituti come centri polifunzionali in grado di offrire servizi multilivello, generare economie di sistema;
- nella valorizzazione del sistema di valutazione e autovalutazione come strumento di implementazione dei processi nel tempo.

La Teoria dell'Implementazione (come è stato effettivamente fatto quello che si intendeva fare) e le leve utilizzate

La Teoria dell'Implementazione si è fondata sull'idea che gli aspetti di natura tecnica sottesi al tema del potenziamento delle competenze di *governance* e di *capacity building* facessero parte di un corpus formativo da affidare ad un formatore esperto, in questo caso il Formez che ha gestito in autonomia l'intera attività.

Tavola 28 - La capacità di governance e di gestione delle risorse da parte del management scolastico Sintesi processi, meccanismi, effetti

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
Miglioramento dei processi di controllo di gestione alla luce della sempre maggiore autonomia scolastica, al fine di favorire un'efficientamento degli istituti e un'ottimizzazione delle risorse disponibili sia per la gestione ordinaria che per la gestione straordinaria;	<p>Miglioramento delle competenze del DS e dei DSGA</p> <p>Miglioramento della performance delle istituzioni scolastiche;</p> <p>Task Force servizio di accompagnamento alle attività negoziali</p> <p>Accrescimento delle competenze dei controllori di I livello</p>	<p>La formazione è arrivata tardiva rispetto alle necessità del sistema</p> <p>La qualità percepita non è stata sempre sufficiente;</p> <p>Il servizio offerto ha interagito correttamente con il sistema di assistenza tecnica offerta sull'Asse II</p> <p>La formazione sul personale degli uffici territoriali del MIUR ha avuto buoni risultati in termini operativi</p> <p>La manualistica e le procedure di gestione introdotte dal livello centrale risultano efficaci e chiare agli uffici territoriali e il trasferimento delle stesse verso gli istituti</p>	<p>Propensione individuale all'autoaggiornamento</p> <p>Necessità di aggiornamento derivante dall'opportunità di sfruttare a pieno i fondi disponibili</p> <p>Necessità di adeguamento delle strutture scolastiche rispetto alle richieste del sistema</p> <p>Completezza e chiarezza delle procedure interne di gestione per il personale periferico del ministero</p> <p>Correlazione efficace degli uffici periferici del ministero con le strutture di assistenza tecnica di supporto</p>	<p>Sfiducia nel processo di cambiamento di approccio</p> <p>Percezione del lavoro aggiuntivo come "fardello" esterno rispetto alle proprie competenze</p> <p>Scarso o nullo riconoscimento economico</p> <p>Senso di frustrazione</p> <p>In relazione alla scarsa utilità percepita dei percorsi intrapresi e dei prodotti realizzati</p> <p>Dimensionamento degli uffici periferici del ministero non sempre adeguato alla gestione delle informazioni e al trasferimento delle conoscenze verso gli istituti</p>	<p>Miglioramento dell'approccio alla leadership scolastica e miglioramento, seppur a volte solo marginale, della percezione della scuola come sistema autonomo</p> <p>Apertura al cambiamento sebbene "imposto" dal sistema in ottica top-down</p> <p>Miglioramento della comunicazione circolare USR-USP-Scuole</p>	<p>La libera partecipazione alle attività di aggiornamento non è un vantaggio, da più parti si richiedono percorsi di formazione obbligatoria</p> <p>Il percorso di aggiornamento attraverso metodologie di somministrazione "blended" ha portato inaspettatamente ad un'implementazione delle competenze nell'uso delle nuove tecnologie</p> <p>Livello di partecipazione non sempre adeguato e alto livello di abbandoni, sintomo di una percezione di utilità scarsa</p> <p>Sistema di backup funzionale degli uffici ministeriali periferici in assenza di un sistema formativo adeguato</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
		appare agevole e adeguato				nelle prime annualità di Programma
Acquisizione di competenze specifiche nella semplificazione dei processi e nell'uso delle nuove tecnologie finalizzate alla gestione amministrativa dell'ente	<p>Miglioramento della performance delle istituzioni scolastiche</p> <p>Percorso formativo semplificazione e nuovo CAD</p> <p>Accrescimento delle competenze dei controllori di I livello</p> <p>Accrescimento delle competenze dei controllori di II livello</p>	<p>Il numero di scuole che ancora dichiara di non utilizzare correttamente i sistemi informatizzati per la gestione dei flussi finanziari è ancora particolarmente alto</p> <p>Le dotazioni informatiche presenti nelle scuole non sempre possono essere sfruttate a pieno stante la carenza di reti adeguate o di personale tecnico in grado di garantirne la manutenzione</p> <p>L'innovazione è percepita come una necessità</p> <p>L'autoaggiornamento non è considerato un metodo adeguato a garantire il</p>	<p>Socializzazione anticipatoria</p> <p>Senso di efficacia in relazione all'uso consapevole e diffuso dei percorsi promossi o intrapresi e dei prodotti realizzati</p> <p>Presenza di dotazione infrastrutturale adeguata a garantire –in potenza– un'innovazione</p> <p>Propensione individuale all'innovazione</p> <p>Presidio di processi di prestigio organizzativo e strategicamente rilevanti</p>	<p>Aggravio del carico di lavoro non adeguatamente valorizzato</p> <p>Necessità di autoaggiornamento soprattutto per il management con maggiore anzianità nel ruolo</p> <p>Disponibilità non del tutto uniforme sul territorio di connessioni a banda larga adeguate a sostenere il cambiamento</p> <p>Senso di frustrazione derivante dall'impossibilità di utilizzare al meglio le infrastrutture informatiche stante l'assenza di personale</p>	<p>La correlazione tra dotazione infrastrutturale offerta dal FESR e utilizzo della dotazione ai fini del miglioramento della performance ha dimostrato di poter portare buoni risultati in termini di efficientamento</p> <p>Efficace recepimento nel medio periodo delle procedure gestionali introdotte attraverso il PO che entrano a far parte della quotidianità delle istituzioni scolastiche</p>	<p>La mancanza di continuità nella struttura amministrativa della scuola spesso inficia la cristallizzazione di processi di miglioramento della performance</p> <p>I controlli sono spesso percepiti come ridondanti ed esageratamente pressanti, tuttavia la metodologia PON viene spesso mutuata al fine di implementare i processi gestionali ordinari della scuola, dunque se ne percepisce l'importanza funzionale e organizzativa</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
		<p>miglioramento dei processi</p> <p>La richiesta pressante è l'imposizione obbligatoria della formazione per il personale scolastico – anche per il personale ATA</p>		tecnico specifico in grado di garantire la manutenzione		
<p>Miglioramento della capacità di operare in reti multilivello al fine di ottimizzare competenze e know-how, favorire il posizionamento degli istituti come centri polifunzionali in grado di offrire servizi multilivello, generare economie di sistema</p>	<p>Sviluppo delle competenze dei DS e DSGA</p> <p>Agorà: portale ForMIUR</p>	<p>L'efficacia dei percorsi F3 è evidente sebbene resti abbastanza finalizzata al completamento del percorso senza cristallizzare buone pratiche che permettano di valorizzare la rete creata in tale occasione</p> <p>Il portale di comunicazione è conosciuto e facilmente intellegibile e costituisce un supporto apprezzato alla condivisione di informazioni</p>	<p>Prestigio del management derivante dalla capacità operativa in rete</p> <p>Senso di efficacia in relazione all'uso consapevole e diffuso dei percorsi promossi o intrapresi e dei prodotti realizzati</p> <p>Disponibilità di contatti individuali preesistenti da parte del management</p> <p>Presidio di processi di prestigio organizzativo e</p>	<p>Scarsa continuità del management scolastico che non consente di cristallizzare nel medio periodo il lavoro di rete</p> <p>Mancanza di dotazioni economiche tali da favorire il lavoro di rete</p> <p>Aggravio del carico di lavoro in assenza di riconoscimento economico</p> <p>Difficile interazione con le istituzioni "altre" dalla scuola</p>	<p>Le reti internazionali sono state efficaci e hanno riscosso successo</p>	<p>L'influenza di fattori geografici e sociali è forte</p> <p>Si rileva una dipendenza dalla capacità individuale del management</p> <p>Si rileva di conseguenza la necessità di formazione specifica</p> <p>L'apertura verso il territorio è solo limitata e comunque ridotta rispetto alle esigenze che avrebbe la scuola</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
		<p>La formazione volontaria non permette un corretto adeguamento delle competenze necessarie alla gestione di partenariati complessi</p> <p>La gestione delle reti risulta complicata e benché se ne intravedano i vantaggi non si ritiene di avere risorse e competenze adeguate alla gestione delle stesse, di conseguenza gli effetti sono limitati</p>	strategicamente rilevanti			<p>come centro polifunzionale di servizio</p> <p>La rete viene percepita alternativamente come un mezzo per ridurre i costi e al contempo come un aggravio di carico di lavoro – almeno in fase iniziale di lancio – per il quale non sono previste risorse adeguate</p>
Valorizzazione del sistema di valutazione e autovalutazione come strumento di implementazione dei processi nel tempo	<p>Miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche</p> <p>Agorà: Portale ForMIUR</p>	<p>Il sistema di valutazione è percepito come un'importante implementazione che permette di progettare per obiettivi ed esplicitare deficit e punti di forza dell'istituto</p> <p>La formazione percepita al riguardo ha sofferto di una certa "bulimia" regolatoria</p>	<p>Autopromozione per coloro che credono nella differenziazione delle professioni scolastiche e investono sul merito</p> <p>Presidio di processi di prestigio organizzativo e strategicamente rilevanti</p> <p>Obbligo all'adesione e alla redazione del documento di analisi</p>	<p>Sfiducia sistematica nelle possibilità di cambiamento effettivo</p> <p>Appartenenza ad una Comunità che non viene riconosciuta dai propri destinatari naturali (collegi di lavoro e studenti)</p> <p>Senso di frustrazione derivante dal mancato riconoscimento dell'utilità del lavoro da</p>	<p>L'autodiagnosi e il processo di incremento della qualità entrano nel percorso amministrativo corrente delle scuole.</p> <p>Il RAV è conosciuto e riconosciuto come strumento efficace e la metodologia ad esso sottesa viene apprezzata nel complesso</p>	<p>Lo strumento non è sempre in grado di restituire la condizione specifica di una struttura scolastica, i risultati della valutazione spesso appaiono condizionati da fattori sociali e territoriali.</p> <p>Il personale direttamente coinvolto esplicita sempre la necessità di allargare il gruppo di lavoro per</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'Implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'Implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
		<p>Limitare il percorso formativo ai responsabili dell'autovalutazione ha effetti negativi sulla percezione del sistema di autovalutazione</p> <p>La percezione del percorso valutativo da parte del management è migliore rispetto alla percezione da parte dei docenti</p>	<p>(RAV) e del Piano di miglioramento</p> <p>Appartenenza ad una Comunità di ricercatori che ha un compito istituzionale riconosciuto</p> <p>Senso di efficacia in relazione all'uso consapevole e diffuso dei percorsi promossi o intrapresi e dei prodotti realizzati</p>	<p>parte del personale non coinvolto</p> <p>Percezione del percorso valutativo da parte degli esterni al GAV come sistema di controllo slegato dalla realtà delle classi</p>	<p>I risultati delle valutazioni degli anni precedenti riescono a portare cambiamenti di approccio negli anni successivi</p>	<p>socializzare l'esperienza e suddividere il carico di lavoro che è rilevante</p> <p>La cristallizzazione dei risultati e il corretto sfruttamento degli stessi può arrivare solo nel medio periodo, è dunque necessaria una stabilizzazione del sistema</p>

Tavola 29 – Sintesi Risultato - La capacità di governance e di gestione delle risorse da parte del management scolastico

La capacità di governance e di gestione delle risorse da parte del management scolastico	
Sintesi risultato (ex Teoria del Programma ricostruita)	
Miglioramento dei processi di controllo di gestione alla luce della sempre maggiore autonomia scolastica, al fine di favorire un efficientamento degli istituti e un'ottimizzazione delle risorse disponibili sia per la gestione ordinaria che per la gestione straordinaria.	
Criticità attuali riscontrate	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - Il livello di competenza acquisito è certamente migliorato ma la capacità operativa attraverso sistemi di gestione e controllo informatizzati risulta ancora relativa; - Le scuole che attivano dispositivi e procedure di controllo non obbligatorie è ancora molto limitata. 	Interviste stakeholders regionali e nazionali; Fonti di ricerca autonome; Questionari (Monitoraggio FSE INDIRE 2015)
Meccanismi inibitori o frenanti	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - Sfiducia nel processo di cambiamento di approccio; - percezione del lavoro aggiuntivo come "fardello" esterno rispetto alle proprie competenze; - scarso o nullo riconoscimento economico; - senso di frustrazione in relazione alla scarsa utilità percepita dei percorsi intrapresi e dei prodotti realizzati; - dimensionamento degli uffici periferici del ministero non sempre adeguata alla gestione delle informazioni e al trasferimento delle conoscenze verso gli istituti. 	Focus group; Letteratura; Ipotesi su risposte questionari; Interviste stakeholders regionali e nazionali
Ipotesi alternative o integrative di implementazione	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Predisporre percorsi formativi obbligatori; 2. Creare gruppi di lavoro ad-hoc che permettano una migliore gestione del carico di lavoro; 3. Educare la leadership del management scolastico attraverso un piano di <i>empowerment</i> dedicato; 4. Diversificare la formazione capacitante rendendola quanto più possibile concreta e vicina all'attualità dell'Amministrazione. 	
Condizioni favorevoli all'implementazione	
<ul style="list-style-type: none"> - Garantire un'infrastruttura di rete tale da permettere l'uso continuo degli strumenti informatici; - Favorire un riconoscimento economico/sociale relativo all'incarico e alle responsabilità relative; - Garantire la presenza di personale in grado di mantenere le infrastrutture informatiche. 	
Risk assessment (fattori interni)	Fattori mitiganti - assumptions
<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 Il management scolastico non sempre possiede le competenze per agire attraverso strumenti ITC; 2.1.1 Il personale ATA non è in grado di supportare il middle management; 3.1.1 L'autoaggiornamento porta a livelli differenti di competenze in ragione della propria condizione di partenza, degli anni di anzianità in servizio, della disponibilità infrastrutturale; 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 Necessità di formazione ad hoc sugli strumenti resi obbligatori per legge; 2.1.1 Aumento della domanda pubblica di innovazione nei processi e di controllo degli stessi; 2.1.1 Previsione di percorsi di aggiornamento di competenze per il personale ATA selezionato dal management; 3.1.1 Garantire le medesime condizioni infrastrutturali di partenza e favorire ove necessario percorsi capacitanti di affiancamento che prevedano un trasferimento di <i>know-how</i> (non AT ma <i>job-shadowing</i>, apprendimento <i>on-the job</i> etc).
Risk assessment (fattori esterni)	Fattori mitiganti - assumptions
<ol style="list-style-type: none"> 1.2.1 Le infrastrutture informatiche non sono diffuse dappertutto allo stesso modo; 2.2.1 I tempi di esternalizzazione del problema tecnico sulle attrezzature vanificano i vantaggi della semplificazione; 	<ol style="list-style-type: none"> 1.2.1 Favorire lo sviluppo di infrastrutture di rete che permettano la semplificazione dei processi; 2.2.1 Favorire l'implementazione delle competenze del personale ATA per internalizzare la manutenzione e ridurre il ricorso a servizi esterni.
Effetti inattesi	
<ul style="list-style-type: none"> - Il percorso di aggiornamento attraverso metodologie di somministrazione "<i>blended</i>" ha portato inaspettatamente ad un'implementazione delle competenze nell'uso delle nuove tecnologie, ottenendo un effetto capacitante "indiretto", dunque lo stimolo derivante dalla domanda pubblica di innovazione porta alla necessità di aggiornamento delle competenze rompendo gli schemi mentali precedentemente sedimentati, soprattutto nel personale con più anni di servizio; - il livello di partecipazione ai percorsi formativi non è stato sempre adeguato e il livello di abbandoni è stato piuttosto alto, la formazione dunque deve essere più vicina al lavoro quotidiano dell'amministrazione, prevedendo metodologie operative che coinvolgano gli operatori e che vadano al di là della mera somministrazione del percorso formativo. 	

Tavola 30- Sintesi Risultato - La scuola come centro polifunzionale di servizi all'interno di reti multilivello

La scuola come centro polifunzionale di servizi all'interno di reti multilivello	
Sintesi risultato (ex Teoria del Programma ricostruita)	
<ul style="list-style-type: none"> - Miglioramento della capacità di operare in reti multilivello al fine di ottimizzare competenze e know-how, - Favorire il posizionamento degli istituti come centri polifunzionali in grado di offrire servizi multilivello, - Generare economie di sistema; 	
Criticità attuali riscontrate	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - A fronte di una percezione della tematica come di fondamentale importanza per l'ottimizzazione delle competenze e delle risorse e l'individuazione di percorsi atti a garantire i processi di inserimento lavorativo come richiesto dalla normativa in essere, si sottolinea la mancanza di risorse adeguate a favorire questo processo e la correlazione stretta tra il grado di apertura della scuola e i rapporti personali del <i>management</i>; - la correlazione con gli altri stakeholders del territorio dipende molto dalla conformazione geografica del territorio stesso, dalle condizioni socio-economiche e culturali di partenza dalla possibilità di accedere con facilità gli EELL e alle associazioni di categoria (fattori questi influenzati anche dalla grandezza del contesto territoriale in cui si opera). 	Interviste <i>stakeholders</i> regionali e nazionali; Fonti di ricerca autonome; Questionari (Monitoraggio FSE INDIRE 2015)
Meccanismi inibitori o frenanti	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - Scarsa continuità del management scolastico che non consente di cristallizzare nel medio periodo il lavoro di rete; - mancanza di dotazioni economiche tali da favorire il lavoro di rete; - aggravio del carico di lavoro in assenza di riconoscimento economico; - difficile interazione con le istituzioni "altre" dalla scuola. 	Focus group; Letteratura; Ipotesi su risposte questionari
Ipotesi alternative o integrative di implementazione	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizzare le reti esistenti permettendone la riproposizione su varie misure del PON; 2. Mettere a sistema le esperienze derivanti dalla progettazione europea (ad es. <i>eTwinning</i>) al fine di stabilizzare i rapporti già in essere; 3. Sviluppare percorsi di comunicazione che permettano di aprire ulteriormente la scuola al territorio esplicitando il valore della formazione "orientata" alle esigenze del tessuto economico. 	
Condizioni favorevoli all'implementazione	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitare la correlazione con i territori investendo sulle piattaforme tecnologiche che permettano lo sviluppo di reti anche virtuali; 2. Favorire l'incontro multilivello all'interno di percorsi progettuali che facilitino la co-progettazione per obiettivi. 3. Introdurre meccanismi premiali per il mantenimento delle reti in fase di follow-up progettuali. 	
Risk assessment (fattori interni)	Fattori mitiganti - assumptions
<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 Il management scolastico non ha le competenze per agire in rete; 2.1.1 Le reti sono finalizzate alla realizzazione del progetto e al recupero di risorse aggiuntive; 3.1.1 Il collegamento con le reti territoriali dipende dai rapporti interpersonali. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 Implementazione di percorsi capacitanti orientati che coinvolgono anche il tessuto socio-culturale e produttivo; 2.1.1 Favorire la premialità per le reti costituite in fase di attuazione; 3.1.1 Sviluppare piattaforme informatiche che favoriscano la correlazione tra <i>stakeholders</i> multilivello attraverso meccanismi <i>smart</i> di contatto diretto tra management di strutture ed enti differenti.
Risk assessment (fattori esterni)	Fattori mitiganti - assumptions
<ol style="list-style-type: none"> 1.2.1 Il territorio condiziona la presa di contatto; 2.2.1 le differenze regolatorie tra enti limitano la collaborazione. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.2.1 Ricorrere all'ITC per la strutturazione di reti multilivello; 2.2.1 Favorire la strutturazione di reti di "intenti" che permettano la collaborazione rinforzata anche su specifici temi, nel rispetto delle prerogative di ciascun partner.
Effetti inattesi	
La rete viene percepita alternativamente come un mezzo per ridurre i costi e al contempo come un aggravio di carico di lavoro – almeno in fase iniziale di lancio – per il quale non sono previste risorse adeguate, in questo senso si rileva la necessità di percorsi formativi obbligatori che migliorando le competenze del personale dedicato riducano il carico di lavoro percepito, permettendo al contempo di sfruttare gli effetti di riduzione costi e condivisione delle risorse.	

4.10. Il Piano delle valutazioni realizzate dal PON

Nella parte di analisi degli Obiettivi Specifici il Valutatore dà conto di alcune delle attività valutative realizzate dall'Autorità di Gestione attraverso le proprie Agenzie tecniche su progetti nazionali di rilevanza strategica.

Si è trattato di un minimo richiamo alla grande mole di attività di monitoraggio e di valutazione degli effetti degli interventi che è stata realizzata nel corso dell'attuazione del PON. L'Autorità di Gestione ha, infatti,

promosso e intrapreso un percorso puntuale di riflessione critica (Piano delle valutazioni)¹⁴⁷ sulle realizzazioni realizzate dalle sue Agenzie Tecniche (prevalentemente INVALSI) e, in alcuni casi, da fornitori esterni che, pur nella necessaria differenziazione interna (mandato di missione e di Programma), riconsegnano evidenze e saperi tecnici e strategici su cui questo capitolo vuole, brevemente, soffermarsi.

Le attività intercettate, in relazione alle quali sono stati analizzati i prodotti messi a disposizione dall'AdG e verificati i risultati, in termini di coerenza della percezione da parte dei destinatari di quanto ritenuto significativo dalle analisi svolte, sono state principalmente:

- attività sistematiche di monitoraggio delle attività di formazione sia di natura sistemica (es. Sistema EDA) sia di natura settoriale (specifiche azioni e progetti es. tirocini formativi) fortemente supportate dalla GPU;
- attività di valutazione degli effetti della formazione in alcuni progetti nazionali, realizzate con specifiche metodologie di ricerca (es. Mat@abel, PQM), svolta anche con fornitori esperti reperiti sul mercato;
- attività di somministrazione, analisi e interpretazione dei test INVALSI e PISA e la conseguente attività di valutazione¹⁴⁸ dei risultati;
- attività di Valutazione sul campo (visite) per una verifica degli effetti delle innovazioni organizzative promosse (soprattutto in relazione alla performance, la diagnostica e l'autovalutazione);
- attività di ricerca educativa di natura teorico metodologica e di produzione di strumenti di analisi e di lavoro a supporto dei processi di crescita attesa della qualità del sistema;
- attività meta-valutative di natura sperimentale che hanno riguardato i nuclei di ricerca INVALSI per selezionare opportunamente strumenti, metodi e strategie da utilizzare nel futuro percorso di sistema di (autodiagnosi e qualità dei sistemi educativi) (vedi box);
- attività di studio, approfondimento, disseminazione e scambio di buone pratiche di ricerca (convegnaistica nazionale e internazionale) di supporto alla valutazione che valorizza la forte commistione tra valutazione e ricerca educativa.

L'insieme di queste attività ha trovato il suo ancoraggio nel Piano delle valutazioni che si sono snodate su ambiti tematici più allargati quali:

- il miglioramento delle competenze chiave degli studenti;
- il contrasto alla dispersione scolastica;
- il miglioramento delle competenze dei docenti;
- la promozione del successo scolastico e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- lo sviluppo di reti fra attori del sistema e collegamento fra scuole e territorio;

Le attività valutative realizzate vengono riportate qui per esaustività dell'informazione:

- sistema Informativo Integrato per la valutazione dei PON Istruzione;
- valutazione dei livelli di apprendimento attraverso il Servizio Nazionale di Valutazione (SNV) e le

¹⁴⁷ Per una sintesi opportuna si veda il RAE PON FSE 2014 pp.

¹⁴⁸ Dove persiste (almeno è questo quanto si lascia intendere nella documentazione disponibile) una certa sovrapposizione, almeno così è stata registrata, tra formazione docenti ed esiti dei test: i) degli esiti delle attività di insegnamento potenziate attraverso la formazione (*gli insegnanti sono più bravi quindi gli studenti apprendono meglio*); ii) degli esiti delle attività di apprendimento a seguito della azione didattica ordinaria (*gli studenti apprendono meglio quindi gli insegnanti sono più bravi*).

- prove nazionali INVALSI attraverso le prove internazionali OCSE-PISA e le altre indagini;
- progetto "Valutazione e Miglioramento – V&M";
 - progetto "Valutazione e Sviluppo Scuola – VALeS";
 - valutazione d'impatto del Progetto Nazionale M@t.abel e M@t.abel -plus;
 - valutazione d'impatto del Progetto "Qualità e Merito – PQM";
 - piano di formazione sulle indagini internazionali OCSE-PISA, OCSE-ALL, IEA-TIMSS e IEA-PIRLS;
 - piano dei Referenti per la Valutazione;
 - valutazione ex ante del programma operativo nazionale programmazione 2014-2020 (FSE- FESR)¹⁴⁹;
 - azioni valutative avviate nell'ambito del Protocollo d'intesa MIUR-MLPS;

Nello specifico si tratta di due indagini valutative realizzate da Isfol:

- Valutazione degli interventi di tirocini e stage finanziati dall'Azione C5 La Circolare 6693 (aprile, 2012);
- Le Azioni del PON "Competenze per lo sviluppo" di contrasto alla dispersione scolastica. Un'indagine valutativa.
- Progetto CAF "Miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche – L'autovalutazione secondo il modello CAF Education Progetto avviato dal Dipartimento della Funzione Pubblica in collaborazione con il FORMEZ-P;

In via preliminare va detto che attraverso il PON sono state realizzate, con il concorso di più Obiettivi Specifici, tutte le azioni valutative programmate e inserite nel Piano di Valutazione Unitario del PON.

L'esercizio meta-valutativo delle attività di valutazione svolte dal PON qui condotto esula dal mandato della Valutazione indipendente. Ciò premesso, ci si concentra qui su alcune osservazioni emerse a seguito dell'attività sul campo (soprattutto le interviste agli *stakeholders* dell'Amministrazione Centrale) e a partire dall'expertise del Valutatore in materia di ricerca e valutazione dei Sistemi educativi, nonché di monitoraggio e valutazione della formazione.

Alcuni progetti, in relazione alla complessità e ampiezza dell'interventi, sono stati valutati dall'INVALSI utilizzando metodologie di natura controfattuale che evidenziano alcuni effetti, in parte tipici del processo di campionamento necessario a quella tipologia di analisi valutativa. Essi vedono alcuni importanti effetti proprio nella partecipazione al processo che, nel tempo, tendono a diminuire, mostrando poi la non univocità e robustezza degli effetti attesi nel tempo.

Lungi dal soffermarsi qui su un giudizio specifico sui risultati conseguiti dagli interventi che lo stesso INVALSI ritiene complessivamente deboli, ci pare opportuno richiamare alcune significative evidenze.

Non si tratta qui di promuovere una resa incondizionata alle *metodologie qualitative*: la riflessione del Valutatore suggerisce, piuttosto, il ricorso a *forme di meticcio metodologico* che stimolino visuali multiple

¹⁴⁹ La scelta di affidare ad INVALSI e ad alcuni esperti di supporto la Valutazione ex ante ha dato buoni frutti in termini di esaustività e pertinenza dell'esercizio valutativo. Alcuni dubbi, già espressi dal Valutatore in altra parte del Rapporto, riguardano la convinzione in relazione all'utilità di ricorrere a punti di vista non di diretta emanazione del Programmatore, che possono stimolare approcci divergenti o critici, riconsegnando visuali sicuramente più stimolanti. Il rapporto, concluso nelle more dell'approvazione del nuovo Programma (2014-2020), infatti, conserva ritmiche narrative e contiene osservazioni che sono solo di contorno e integrative di una struttura strategica già validata, rispetto alla quale vengono solo offerti suggerimenti che non potranno essere contenuti nella narrativa del nuovo PON.

(differenti metodologie di valutazione) anche applicate agli stessi fenomeni per stimolare un benchmark metodologico.

Cosa diversa, come viene osservato nel box sottostante, è realizzare differenti progetti animati da differenti Teorie di riferimento, sullo stesso tema/problema/processo, pratica che, ad avviso del Valutatore, non costruisce il medesimo tipo di conoscenza valutativa, né favorisce lo stesso tipo di trasferibilità metodologica.

L'esperienza dei progetti sulla autovalutazione come strumento di ricerca educativa e selezione metodologica

L'analisi delle specificità dei progetti quali Valorizza, VSQ, Valutazione e Miglioramento, Vales e le loro domande di ricerca realizzata attraverso l'analisi indipendente dei materiali disponibili e, soprattutto, attraverso le interviste ad alcuni dei principali stakeholders interni al Ministero dell'Istruzione, mostra alcune interessanti evidenze e alcuni rischi. Tra le evidenze più rilevanti per il futuro si trovano l'attivazione di un significativo, ampio e orientato dibattito sui temi centrali dei processi di valutazione della qualità dei sistemi educativi che hanno veicolato, con la giusta enfasi, la centralità della scuola come organizzazione educativa che apprende e che elabora obiettivi e raggiunge risultati coerenti. Tra i rischi il fatto che ognuno dei progetti realizzati ha avuto un suo proprio focus tematico e teorico-metodologico che ha arricchito la conoscenza sui problemi posti alla valutazione. La conoscenza offerta alle scuole per sviluppare le attività, però, sembra essere stata attraversata da differenti filoni di ricerca (e visioni) che hanno potenziato, volta per volta, differenti parole chiave (performance, merito, autovalutazione, reputazione, valorizzazione, qualità), costituendo vere e proprie, seppur tra loro differenti, stagioni di ricerca. All'interno di ognuna di esse, gli obiettivi, i metodi e gli oggetti della valutazione sono cambiati, anche in maniera rilevante, rivolgendosi a pubblici e tipologie di scuole molto differenti. Un simile sviluppo delle progettualità ha esaltato la dimensione laboratoriale e sperimentale del processo in corso ma ha creato, a volte, confusione e incertezza sugli esiti futuri, laddove progetti con differenti visuali sono stati chiamati a dare prime risposte alla stessa domanda di valutazione del sistema. La prospettiva che emerge oggi non sembra essere, peraltro, il risultato maturo di sintesi di queste stagioni valutative quanto piuttosto l'approdo verso una delle soluzioni maggiormente coerente con la cultura valutativa prevalente tra gli operatori della scuola italiana. Tale cultura valutativa (sulla quale il Valutatore non esprime un giudizio di merito motivato) ha strutturato convinzioni su: i) la non valutabilità dell'operato degli insegnanti in assenza di una adeguata remunerazione; ii) la valutazione come processo prevalentemente learning fondato, però, sulla sola autoriflessività dell'Istruzione scolastica, iii) la valutazione esterna come processo orientato soprattutto alla verifica di coerenza svolta da personale sostanzialmente interno (o formato internamente) al sistema Istruzione; iv) un'idea di autonomia scolastica non sostenuta da una reale autonomia gestionale a supporto della valutazione strategica degli effetti dei Piani di Miglioramento.

Peraltro, i limiti (solo in parte superabili) dell'analisi controfattuale applicata a *contesti mobili* che agiscono attraverso *opinion leaders*, strumenti personali oltre che personalizzati e interazioni poco standardizzabili, sono apparsi evidenti. Certamente i vantaggi di costo, di esaustività, di rigorosità e stabilità campionaria nel tempo sono fattori importanti ma, a giudicare da alcuni risultati più complessivi, non sempre dirimenti.

Non c'è dubbio che, anche in questo caso, vadano introdotti altri meccanismi di spiegazione dei risultati conseguiti dalle valutazioni che, in tale specifico ambito, riguardano la prevalenza di *stakeholders* di processo (ricercatori in ambito educativo presenti nelle Assistenze tecniche) fortemente orientati ed esperti nelle metodologie più in uso nella ricerca educativa e abbastanza lontani da metodologie di ricerca di natura relazionale.

Un esempio pertinente è certamente costituito dalle analisi di tipo controfattuale quasi sperimentale (su Mat@abel e PQM) che hanno dato risultati perlomeno contraddittori. Su questo si veda il Box di seguito.

L'impatto netto dei progetti di sistema Mat@bel e PQM

M@t.abel (Matematica. Apprendimenti di base con e-learning) è stato un intervento di formazione degli insegnanti della scuola secondaria del primo ciclo e del biennio delle superiori promosso dal MIUR e volto a migliorare l'insegnamento della matematica. L'idea di base era di stimolare in maniera più coinvolgente gli studenti, avvicinando la matematica alla loro esperienza concreta ed evitando che la considerino una disciplina troppo astratta e lontana. L'intervento in concreto effettuato è stato di formazione dei docenti - con lezioni in aula con un tutor e incontri online su un'apposita piattaforma - e sperimentazione in classe di materiali didattici appositamente predisposti. Tra questi vi sono state anche simulazioni da applicare al computer ed esperimenti da realizzare in aula. L'esperienza in classe di ciascun insegnante veniva anche registrata attraverso "diari di bordo", oggetto di confronto e discussione collegiale tra i corsisti e il tutor e tra i docenti della stessa scuola. La valutazione di tipo controfattuale condotta da INVALSI ha evidenziato che per quanto riguarda i livelli d'apprendimento degli studenti, non sembrano esservi stati effetti consistenti e significativi. Si sono evidenziati effetti significativi sui loro atteggiamenti e sulle loro disposizioni psicologiche: da un lato sono meno propensi a rispondere (laddove in dubbio) ed evidenziano una maggior ansia da prestazione (in sede di svolgimento delle prove) – elementi che potrebbero in parte condizionare negativamente la loro performance in fase di rilevazione degli apprendimenti - dall'altro l'atteggiamento dichiarato verso lo studio della matematica migliora, con una più ridotta tendenza ad attribuire i propri insuccessi scolastici alla sfortuna o al caso (che potrebbe spiegare la maggiore cautela nel rispondere). L'assenza di efficacia - commenta INVALSI - potrebbe inoltre essere ascrivibile al fatto che l'innovazione nelle modalità di intervento didattico richiede tempi più lunghi per essere messa effettivamente in atto e/o risultare efficace.

Risultati apprezzabilmente più soddisfacenti si riscontrano, invece, sul PQM. Il Piano Nazionale Qualità e Merito si rivolgeva ai docenti delle scuole secondarie di Primo Grado teso a fornire loro opportunità di formazione in servizio su strumenti di diagnosi, elementi di progettazione didattica e metodi didattici innovativi. I docenti partecipanti (al massimo due per ogni scuola) sono stati tra loro messi in rete (1 rete di 5 scuole) e venivano supportati da un tutor di progetto che forniva loro supporto professionale in tutte le fasi del progetto. La prima edizione di PQM, nell'anno scolastico 2009-2010, ha coinvolto oltre 600 docenti di matematica delle prime classi di 304 scuole; nel corso del 2010-2011 il progetto è stato esteso anche ai docenti di italiano di altre 277 scuole. I risultati preliminari hanno dimostrato che, nel 2010-2011, il programma PQM ha avuto un effetto positivo sugli apprendimenti di matematica, ma nessun effetto sugli apprendimenti di italiano. In particolare il miglioramento nella performance è stimabile in una differenza nel numero di risposte corrette di circa 2,5 punti percentuali. Questo risultato è in linea con recenti studi internazionali che dimostrano che le ore extra di lezione sono più efficaci per le materie dove è necessario fare molti esercizi, come la matematica, mentre poco impattano sulle capacità di lettura e comprensione del testo. Non si trovano evidenze di effetti "a cascata" all'interno della stessa scuola: le classi non trattate all'interno di scuole con classi "trattate" hanno ottenuto infatti risultati simili a quelli ottenuti dalle classi inserite in scuole senza nessuna classe coinvolta.

Ciò nondimeno, anche il calcolo del **valore aggiunto della scuola** promosso da INVALSI allo scopo di pervenire ad una più equilibrata (normalizzata) valutazione della performance liberata dai **fardelli modificativi del contesto attuativo** è un elemento del processo di cui evidenziare opportunamente gli effetti.

Si potrebbe altresì considerare che le attività di valutazione esterna previste, ben si prestano, se opportunamente predisposte, ad essere effettuate facendo ricorso a metodologie di *Studio di caso*, piuttosto utili ed efficaci, se applicate a contesti organizzativi di *peso analitico contenuto*, quali scuole e/o gruppi di scuole.

Tutto quanto sostenuto muove, in conclusione, anche in direzione di una offerta di disponibilità ad un confronto sui metodi che può vedere nel Valutatore Indipendente uno degli *stakeholders* del processo, in grado di offrire piste di lavoro e soluzioni, che partano da una osservazione esterna al sistema di realizzazione, condizione necessaria per accogliere e ri-pensare, ove ritenuto utile ed auspicabile, alcune delle strategie di intervento (uso propositivo e mirato della Valutazione Indipendente).

Alcune indicazioni vanno, comunque, portate qui alla riflessione della AdG.

I cambiamenti più significativi sui quali si suggerisce di investire in futuro sembrano essere:

- uscire dall'eccesso di sperimentality delle azioni di valutazione che, si ritiene, potrà nuocere all'adesione alle future iniziative;
- dare alla valutazione dei risultati una maggiore indipendenza cognitiva, metodologica, di risorse e di strumenti (authority indipendente?) dal sistema Istruzione che è, soprattutto, oggetto di valutazione al di là che possieda le risorse e il mandato per promuoverla (terzietà);
- sviluppare più efficacemente un sistema di monitoraggio nazionale (strutturale) delle azioni formative. Esse, a giudizio del Valutatore, rappresenteranno, ancora per una stagione non breve, la leva di cambiamento preferita dal PON. La predisposizione di strumenti di monitoraggio maggiormente standardizzati per alimentare adeguatamente i processi di valutazione degli effetti appare un problema cruciale.

La documentazione relativa a tali effetti oscilla tra due estremi: *analisi controfattuale*, da un lato, e *intervista biografica al destinatario* dall'altra. Tali estremi appaiono entrambi insostenibili per valutare un programma che sarà dotato di oltre 3 miliardi di Euro, di natura nazionale e rivolto a milioni di destinatari. Andrebbe, perciò, supportata efficacemente, e in tempi rapidi, con strumenti costruiti *ad hoc*, la raccolta di informazioni standardizzate ed omogenee su tutto il territorio nazionale.

Essa non dovrebbe essere solo di *customer satisfaction*, cioè *raccogliere la sola soddisfazione dei partecipanti*, ma offrire informazioni cruciali, soprattutto su:

- qualità della formazione e dei fornitori;
- centratura dell'azione formativa in relazione al fabbisogno che l'ha promossa;
- efficacia dell'azione sul versante del supporto metodologico.

Su questo ultimo versante "di sistema", attraverso GPU, si potrebbero costituire strumenti di raccolta informatizzata (format) semplici e condivisi sul territorio nazionale (PON 2014-2020 per tutte le regioni) per tipologia di intervento.

L'utilizzo di informazioni così archiviate (al di là dei limiti insiti in comportamenti di azzardo noti e insiti nella non verificabilità diretta delle fonti - autodichiarazioni) darebbe alla valutazione, a costi contenuti, materiale di straordinaria utilità e potenza informativa e descrittiva. GPU potrebbe, inoltre, fornire informazioni cruciali a sostenere studi di natura controfattuale. Ci si riferisce, ad esempio, alle anagrafiche dei destinatari intermedi e finali, dei target funzionali, ma soprattutto dei destinatari eleggibili non ammessi alle attività, che possono costituire bacini interessanti e facilmente reperibili, per la costruzione di opportuni campioni di controllo.

4.11. L'integrazione FSE FESR

Un corretto *setting* del problema aiuta a comprendere meglio ciò che è successo, sia in termini di meccanismi di implementazione sia in termini di risultati sia, infine, in termini di conclusioni ed - eventuali - lezioni apprese:

- **da un lato** è possibile leggere la relazione tra i due Programmi in termini di **tecnicità gestionale**. Si è trattato al momento della programmazione di verificare se quanto ipotizzato - ovvero la relazione

tra risultati di apprendimento e qualità degli ambienti nei quali questo processo avviene - potesse essere attivato **ricorrendo ad un solo strumento** (ipotesi di semplificazione gestionale): non essendo possibile - per la natura delle azioni e delle spese correlate -, lo *sdoppiamento in due PON distinti* si è presentato come una necessaria soluzione operativa, senza opzioni alternative;

- in questi termini, data l'ineluttabilità dell'adozione della scelta esercitata, è difficile indulgere nella collusione con tutti quei *practioners* (gli operatori della scuola - ma soprattutto quelli più direttamente coinvolti nella gestione amministrativa) che, in più occasioni, hanno rilevato la difficoltà nel conciliare azioni di natura e obiettivi infrastrutturali, con azioni più consone e coerenti con la propria (percepita) *mission* educativa;
- *in altri termini*, la demarcazione in PON distinti *non ha facilitato la piena comprensione del senso* della strategia complessiva, inducendo (soprattutto presso DS e DSGA) l'opinione scorretta che sarebbe stato possibile agevolmente dividere compiti e responsabilità attuative, rinunciando alla gestione diretta delle azioni FESR (soprattutto con rispetto alle misure dell'asse 2), pur ottenendo gli stessi risultati (opinione inverificabile, ma si reputa, altrettanto scorretta);
- una sorta di *fertilizzante* per la crescita di queste "letture" da parte delle scuole è paradossalmente costituita da misure di accompagnamento messe in campo che, in buona parte, hanno duplicato, *mutatis mutandis*, quelle convenzionalmente attivate per il FSE (una Assistenza tecnica dedicata, manualistica su regole rendicontative, bandi, circolari e avvisi dedicati, ecc.).

Dall'altro il tema può essere, invece e più utilmente, collocato in termini di **apprendimento organizzativo** (diremmo, quasi, di **apprendimento del sistema educativo tout court**);

- tornando, infatti, alla Teoria del Programma, educare tutti gli attori del sistema a *percepire i propri compiti come iscritti in un programma di lavoro, piuttosto che in un progetto specifico e delimitato*, significa richiamare l'attenzione di tutti su tutte le componenti e le variabili che possono impattare positivamente o negativamente su processi ed esiti del proprio agire;
- concentrare l'investimento delle intelligenze e delle altre risorse disponibili sul capitale umano (docenti, alunni), senza considerare che i processi attivati possano subire l'influenza di fattori esterni o, meglio, ignorare tali fattori come strategia per evitare di intervenire per condizionarne l'intervento negativo o enfatizzarne l'influenza positiva, **avrebbe significato rinunciare ad agire spazi di autonomia** e, contemporaneamente, riaffermare l'esistenza di un netto dentro e fuori le mura scolastiche ("antistorico" e contrario alle *policies* europee e nazionale).

A questo punto, la soluzione tecnica data alla relazione tra i due PON, *che solo per esigenze di rispetto di un lessico o microlingua settoriale, accettiamo di chiamare "integrazione FSE FESR"*, ha rappresentato una sfida volta a cambiamenti di ordine culturale ed epistemologico e sostiene, anche se in termini solo impliciti, la Teoria del Programma (questa volta riferita alla strategia complessiva nel settore dell'educazione) e le **funzioni** in essa contenute:

- la qualità degli apprendimenti **deriva**, anche, dalla qualità degli ambienti;
- la qualità degli apprendimenti **deriva**, anche, dall'estensione e varianza delle competenze professionali e dei saperi esperti della dirigenza e dei docenti;
- la qualità degli apprendimenti **deriva**, anche, dalla capacità del sistema educativo di intercettare culture amministrative e educative *altre da sé* ed attivare relazioni equilibrate, interfunzionali e formalmente corrette sui piani gestionali.

E' questa introduzione e promozione di una cultura di apertura, *stressogena* - certamente - ma vitalizzante, che costituisce uno dei risultati più interessanti dell'azione del PON.

L'accelerazione nel processo di acquisizione di competenze da parte di DS (e DSGA) in materia di appalti pubblici per esercitare al meglio il ruolo di Responsabile Unico del Procedimento negli interventi di Edilizia scolastica ha prodotto esiti differenziati molto legati al "coraggio e all'imprenditorialità" in essere nei DS.

Al di là dell'obbligo ad esercitare quel Ruolo, i DS hanno riportato nei Focus group una percezione di isolamento decisionale e di stress funzionale di tipo amministrativo che non ha favorito la sedimentazione completa e la stabilizzazione delle competenze, legate a fattori emergenziali e di contesto che, comunque, hanno costituito e costituiranno un bagaglio di esperienza professionale strategico.

Un "gigantesco" processo di *learning by doing* non privo di rischi anche legali. Si pensi agli aspetti di responsabilità giuridica rispetto alla spesa erogata, al controllo della efficienza delle prestazioni dei fornitori, ai conflitti negoziali con gli enti locali e i responsabili delle proprietà degli edifici che non hanno sempre facilitato il compito.

L'occasione offerta da una riutilizzazione mirata di ingenti risorse previste dal PAC, ha stimolato fortemente la possibilità di mettere, realmente, in connessione, nei Piani integrati, gli aspetti legati agli ambienti con quelli legati alla didattica.

Il PON ha promosso questo processo prendendo le mosse da un *parterre di competenze* tutt'altro che omogeneo, raccogliendo risultati complessivamente lusinghieri in considerazione dei tanti *colli di bottiglia attuativi* presenti ma considerati, molto spesso, *esterni* alla professione del Dirigente Scolastico, anche in considerazione della sua effettiva autonomia gestionale nell'utilizzo delle risorse.

La presenza di alcuni *casi limite*, che hanno visto per molto tempo l'impossibilità di proseguire lavori già finanziati e in parte realizzati per il sopravvenire di problemi strutturali non previsti non inficia, di certo, la positività del processo e dei suoi esiti principali.

Per quanto riguarda l'area dell'infrastrutturazione informatica, l'integrazione tra i due PON sembra aver sofferto di reciproche risorse e di altrettanto reciproche mancanze.

Al di là dei casi positivi di interazione tra Programmi, quasi sempre rintracciabili negli Istituti Tecnici e Professionali (in generale, ITS già dotati di competenze di natura gestionale e di risorse per la didattica di gran lunga più sviluppate rispetto a quelle delle scuole del I Ciclo di Istruzione e/o gli Istituti Comprensivi), si sono rilevate criticità in relazione a differenti combinazioni tra competenze, tecnologie e metodologie, quali:

- presenza di tecnologie senza la presenza di competenze adeguate per utilizzarle;
- presenza di competenze informatiche senza la presenza di adeguate tecnologie per il loro utilizzo e sviluppo;
- assenza di competenze adeguate e di tecnologie rilevanti (effettivamente funzionanti);
- concentrazione di tecnologie pesanti (LIM) a disposizione di pochi docenti "capaci" (10 LIM per pochi docenti) o di molti docenti capaci su poche LIM (due aule per tutti);
- presenza sporadica di Tecnologie Pesanti spesso malfunzionanti se non addirittura inutilizzabili in presenza di buone competenze;
- presenza diffusa di contesti con accessi molto difficili alla rete che impediscono anche l'accesso alle tecnologie disponibili (LIM, ma anche registro elettronico);
- presenza diffusa di tecnologie leggere (*personal device e tablet*) utilizzati in modalità molto differenti, al limite del caso per caso, in stretta dipendenza con i fabbisogni di scuola, dei Laboratori, del singolo Docente;

- presenza diffusa di Laboratori molti dei quali (è quanto è stato dichiarato) con stazioni di lavoro da ricondizionare completamente;
- presenza di Laboratori nuovi ma mai utilizzati (non si hanno conferme effettive di questo);
- presenza/assenza di risorse proprie (dotazioni ordinarie) per la manutenzione;
- presenza non particolarmente diffusa ma valida di pratiche di *self help* di rete per surrogare il fabbisogno di tecnologie, competenze e risorse economiche.

Su tutto questo ha pesato l'elevata mobilità di personale - meno di quello "ancorato" ai laboratori, che ha più anzianità e stabilità - e il difficile innesto di competenze "giovani" (precarie).

La variabilità che emerge da questo elenco suggerisce cautela¹⁵⁰ nella riconsegna di una visuale unitaria, se non univoca del fenomeno. Resta evidente come la scelta di avviare due censimenti (Anagrafica dell'edilizia e Anagrafica delle Tecnologie) risponda ad un fabbisogno conoscitivo ineludibile per evitare sprechi, sovrapposizioni e/o false partenze.

Su tutto insiste, comunque, un importante ritardo attuativo, ad un anno dall'approvazione ufficiale da parte dell'UE del nuovo PON 2014-2020 (17 dicembre 2014).

Come già scritto in altra parte del presente Rapporto, il richiamo va a due elementi di politica scolastica locale strategici e ad altrettanto strategici corollari. Ci si riferisce a:

- dare funzione e ruolo alle tecnologie in dotazione immaginando modalità differenziate per la loro fruibilità a partire da una analisi del fabbisogno di competenze (degli operatori della scuola) e di infrastrutture (banda larga, tecnologie ai vari livelli);
- dare supporto metodologico per un uso sistematico delle nuove tecnologie nella didattica, ma – soprattutto - garantire la definizione di:
 - Standard di scuola in relazione alle dotazioni tecnologiche;
 - Standard di scuola nella dotazione di competenze informatiche da parte del personale della scuola nel suo complesso e nelle differenti aree (didattica, gestionale-amministrativa, di supporto al management, di autovalutazione);
 - Standard di scuola nella dotazione di competenze metodologiche per un uso delle tecnologie nella pratica didattica.

Lezioni, quelle apprese, non immediatamente utili, dato il cambiamento intervenuto in materia nell'attuale ciclo di programmazione, che vede una differente concettualizzazione organizzativa e gestionale delle attività dei due PON FSE-FESR ora riuniti in un unico PON, **ma certamente trasferibile nella sua infrastruttura cognitiva**, laddove si chieda alle scuole uno sforzo per relazionarsi con contesti e strumenti nuovi e "contributivi" al raggiungimento di obiettivi complessi e finalità generali, fruendo di più fonti di stimolo e supporto economico.

Tra l'altro quanto qui sostenuto viene stimolato anche dall'Unione Europea attraverso strumenti e linee guida a supporto del cambiamento¹⁵¹. L'innesto di risorse di natura nazionale afferenti al Piano Nazionale per l'Edilizia Scolastica e Piano Nazionale per la Scuola Digitale e, in aggiunta, tutti gli interventi previsti in materia

¹⁵⁰ Si veda su questo anche il Rapporto tematico sull'OS D del PON MIUR.

¹⁵¹ Cfr. "Enabling synergies between European Structural and Investment Funds, Horizon 2020 and other research, innovation and competitiveness-related Union programmes", predisposta da un gruppo di lavoro interservizi costituito da DG politica regionale e urbana (DG Regio) e DG Ricerca e innovazione (DG Research) della Commissione europea).

di formazione docente nelle competenze digitali cambiano significativamente il prossimo scenario. Cambiano le geometrie della *governance*:

- le geometrie verticali (rapporto Centro – Periferia);
- le geometrie orizzontali (le connessioni tra le azioni del PON e quelle dei POR).

E, soprattutto, la dimensione di integrazione e di networking con strumenti di Policy di natura Nazionale: su questi ultimi aspetti si tornerà più ampiamente nelle Conclusioni.

Tavola 31 Schema riepilogativo - Risultati attesi, processi attivati e risultati effettivamente riscontrati per OS

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
<p>A) SVILUPPARE LA CAPACITÀ DIAGNOSTICA E I DISPOSITIVI PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO A 1 A2 A6</p>	<p>B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B2 B3 B8</p>	<p>La presenza nelle scuole e nel sistema nazionale di istruzione di risorse umane esperte dedicate alle attività di autovalutazione</p>	<p>Formazione dei referenti per l'autovalutazione</p> <p>Formazione di una lista di esperti per la valutazione esterna</p> <p>Formazione esperti per la valutazione esterna</p> <p>Riconoscimento formale dei compiti delle due agenzie tecniche del MIUR (INVALSI e INDIRE)</p>	<p>Sul piano normativo la nascita del Sistema Nazionale di Valutazione</p> <p>Promozione della Direttiva Si tratta di esiti attesi in senso lato e, di fatto, risultati conseguiti che però sono, in parte, da attribuirsi ad un percorso attivato a livello nazionale e sperimentato direttamente con risorse PON</p> <p>Si avvia un poderoso processo di formazione che vede la crescita, seppur estremamente differenziata, di una generazione di docenti che parlano il linguaggio della diagnostica e della valutazione</p> <p>Si struttura, soprattutto, nelle scuole che hanno partecipato un approccio proattivo verso processi complessi di natura diagnostica</p>
<p>A) SVILUPPARE LA CAPACITÀ DIAGNOSTICA E I DISPOSITIVI PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO A1 A2 A4 A6</p>	<p>B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B2 B3</p>	<p>L'innesto di una relazione significativa tra risultati dell'apprendimento degli studenti e qualità del servizio</p>	<p>Costruzione del Sistema dei Test INVALSI</p> <p>Promozione dei Test Pisa OCSE</p> <p>Inserimento dei risultati dei Test come elemento a sostegno della definizione del profilo della scuola</p> <p>Più in generale si promuove la misurazione degli apprendimenti come elemento distintivo/interpretativo della scuola</p> <p>Si sceglie di mettere in connessione progressiva i Test con i risultati finale</p>	<p>I test standardizzati entrano nel set degli strumenti ordinari della valutazione</p> <p>Si stabiliscono nessi (ancora deboli) tra qualità dell'istruzione e qualità dei risultati nei test</p> <p>Si sviluppano percorsi di ricerca educativa basati su temi e risultati del dibattito, che evidenziano la specificità del caso italiano</p> <p>Si promuove una cultura del risultato (ancora debole) basata su standard, parametri tendenzialmente misurabili</p>

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
			dell'apprendimento dei singoli studenti	
A) SVILUPPARE LA CAPACITÀ DIAGNOSTICA E I DISPOSITIVI PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO A1 A2 A3	B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B2 B3 B8	Una più sviluppata e omogenea conoscenza dei processi interni alla scuola stessa (apprendimento organizzativo)	Offerta di Linee Guida, strumenti di ricognizione, accompagnamento a supporto dello sviluppo dei processi di autodiagnosi Visite in loco, accompagnamento e avvio di processi di valutazione e supporto all'autodiagnosi Formazione specifica	Verifica di fattibilità dell'esperienza della costruzione dei Rav, dei Piani di miglioramento e, in generale, degli strumenti di autodiagnostica proposti nelle varie esperienze di sperimentazione Ancoraggio (debole) alla definizione della scuola come organizzazione educativa fatta di persone esperte che collaborano per un fine comune differente e aggiuntivo all'apprendimento dello studente Vengono meglio definiti i compiti e i ruoli del personale e dello staff procedendo ad un più efficace riconoscimento professionale e del merito
A) SVILUPPARE LA CAPACITÀ DIAGNOSTICA E I DISPOSITIVI PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO A1 A2 A3 A5 A6	B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B2 B3	Una maggiore trasparenza dei processi organizzativi, educativi e di apprendimento (accountability)	Sostegno attraverso manuali, linee guida e attività di formazione alla stesura dei documenti di autovalutazione previsti dalle varie sperimentazioni Pubblicazione su un sito dedicato che migliora ampiamente il processo di accountability attivato dalle scuole	La pubblicazione dei Rapporti di autovalutazione dimostra l'innesto di un processo virtuoso Scuola in Chiaro: http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/ I RAV, i Piani di Miglioramento, i rapporti conclusivi di progettualità orientante all'Organizational Learning e al miglioramento della performance (vedi sotto) rappresentano un corpus di metodologie e strumenti che, se opportunamente utilizzato, può avere un valore strategico e costruire un forte coscienza condivisa (apprendimento istituzionale di ampio raggio)
A) SVILUPPARE LA CAPACITÀ DIAGNOSTICA E I DISPOSITIVI PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO A1 A2 A5 A6	B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B2 B3 E) SVILUPPARE RETI TRA GLI ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO	Innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale (reti per l'apprendimento e apprendimento in rete)	Promozione di reti di scuole su esperienze concrete (Formazione, lotta alla dispersione) Valorizzazione del contributo delle istituzioni territoriali alla	Coinvolgimento diffuso di agenzie territoriali di natura educativa, sociale, culturale Coinvolgimento di esperti estratti dal tessuto locale Realizzazione di esperienze importanti di reti orizzontali (tra scuole e verticali tra differenti Istituzioni) per il successo formativo

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
	E1 E2 E3		crescita del capitale sociale locale Potenziamento della finzione delle reti come forme di apprendimento e di cooperazione	Il lavoro di rete per sostenere l'apprendimento e per condividere risorse nasce come percorso (debole) di mutuo aiuto Vengono elaborate strategie, metodi e strumenti che supportano le scuole nel percorso di avvicinamento dell'efficacia dell'autodiagnosi
A) SVILUPPARE LA CAPACITÀ DIAGNOSTICA E I DISPOSITIVI PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO A1 A2 A3 A5 A6	H) MIGLIORARE LA GOVERNANCE E LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO H9	Innesto di una cultura del risultato inteso come performance organizzativa (e del merito)	Realizzazione di progetti che hanno avuto differenti concettualizzazioni sul merito (es. Valorizza, CAF) Realizzazioni di percorsi pluriennali che hanno avuto il supporto di altre agenzie e che hanno lavorato non esclusivamente sui processi di autodiagnosi ma anche sul miglioramento della governance e della capacity building	Le attività, i progetti e le esperienze che hanno avuto merito, premialità, reputazione dei singoli, competizione sui risultati conseguiti dalle organizzazioni hanno avuto un'eco ridotta che non entra a pieno titolo nella teoria del cambiamento che ha animato e anima il programma La libertà di scelta (candidatura), la formazione, la durata e l'articolazione del percorso hanno dato credibilità al processo che è riproducibile in tutto o in parte in altri contesti L'utilizzo di modelli quali, ad esempio, CAF Education hanno anticipato le linee di indirizzo attuali creando un substrato positivo all'innesto di comportamenti organizzativi (autoriflessività sui processi) maggiormente collaudati

Legenda: Le azioni dell'OS A Sviluppare la capacità diagnostica e i dispositivi per la qualità del sistema scolastico

A.1 - Studi e ricerche per la definizione di standard relativi a progettualità educativa e formativa, organizzazione e gestione di ambienti e tempi di lavoro, di risorse finanziarie e materiali, di competenze tecniche e professionali, di livelli di apprendimento dell'istruzione secondaria, di diagnosi delle competenze di studenti e adulti;

A.2 - Definizione di strumenti e metodologie per l'autovalutazione/valutazione del servizio scolastico inclusa l'azione di diagnostica;

A.3 - Definizione di un modello di accreditamento e certificazione della qualità delle strutture e relativa sperimentazione;

A.4 - Definizione dell'anagrafe degli studenti e integrazione delle banche dati esistenti;

A.5 - Studi e ricerche di approfondimento tematico;

A.6 – Sperimentazione di metodologie per l'autovalutazione/valutazione e per l'accreditamento e la certificazione della qualità delle Istituzioni scolastiche.

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
<p>B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI</p> <p>B1 B2 B3 B4 B5 B6 B7</p>	<p>E) SVILUPPARE RETI TRA GLI ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO</p> <p>E1 E2 E3</p> <p>H) MIGLIORARE LA GOVERNANCE E LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO</p> <p>H2</p>	<p>Presenza nelle scuole di risorse umane con competenze aggiornate, in grado di trasmettere contenuti adeguati ai bisogni di apprendimento degli allievi</p> <p>ovvero: <i>adeguare le competenze del personale scolastico, con particolare riferimento ai docenti, per rispondere a nuove sfide (globalizzazione, nuovi linguaggi, multiculturalità, complessità degli stili cognitivi degli allievi)</i></p>	<p>Concomitanza di offerta centrale e locale</p> <p>Interventi su tre aree di competenze della professionalità dei docenti: <u>le metodologie, le competenze didattiche integrate e disciplinari e le competenze trasversali</u></p> <p>Formazione in servizio per il pieno sviluppo delle potenzialità delle tecnologie dell'informazione nella pratica didattica</p> <p>Focalizzazione su ambiti di intervento in linea con le politiche UE di settore (competenze chiave, <i>basic skills</i>, competenze di cittadinanza)</p> <p>Interventi sulle competenze linguistiche realizzati con il meta-obiettivo di supportare l'internazionalizzazione del sistema e per avere una esposizione internazionale</p>	<p>Coverage degli interventi (sulla dimensione istituto scolastici estremamente significativo e in linea con la strategia distributiva adottata)</p> <p>Socializzazione ai temi proposti dall'UE sulla modernizzazione dei Sistemi formativi</p> <p>Valore aggiunto risorse finanziarie FSE, trattandosi di esiti attesi e di fatto risultati conseguiti che sono, in parte, da attribuirsi ad un percorso attivato a livello nazionale e sperimentato direttamente con risorse PON</p>

Legenda: Le azioni dell'OS B Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti

B.1 - Interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre, lingue straniere, competenze civiche (legalità, ambiente ecc.);

B.2 - Interventi sull'innovazione di processi e dei percorsi formativi, nella prospettiva delle riforme del sistema scolastico;

B.3 - Interventi di formazione sulla valutazione nei processi di apprendimento;

B.4 - Interventi di formazione sulle metodologie per la didattica individualizzata e sulle strategie per il recupero del disagio;

B.5 - Interventi di formazione per promuovere le pari opportunità di genere nella scuola;

B.6 - Interventi di formazione dei docenti per l'insegnamento rivolto agli adulti;

B.7 - Interventi individualizzati e per l'auto-aggiornamento del personale scolastico (apprendimento linguistico, viaggi di studio, master, software didattici, comunità di pratiche, borse di ricerca, stage in azienda, ecc.);

B.8 - Interventi formativi, rivolti ai Dirigenti Scolastici e al personale della scuola inerenti la progettazione, l'organizzazione, il monitoraggio, la valutazione e la gestione delle istituzioni scolastiche in funzione della qualità del servizio scolastico e dell'autonomia scolastica;

B.9 - sviluppo di competenze sulla gestione amministrativo/contabile e di controllo e sulle procedure di acquisizione di beni e servizi.

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
<p>C) MIGLIORARE I LIVELLI DI CONOSCENZA E COMPETENZA DEI GIOVANI C1, C3, C5</p>	<p>B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B1, B3, B4</p>	<p>Miglioramento delle competenze chiave degli studenti</p> <p>Innovazione delle metodologie didattiche attraverso percorsi formativi extracurricolari</p> <p>Trasferimento delle pratiche di innovazione all'interno delle azioni curriculari</p> <p>Riduzione delle devianze e degli abbandoni potenziali</p> <p>Miglioramento dell'occupabilità in uscita in seguito al miglioramento delle competenze</p> <p>Interventi per il miglioramento delle competenze chiave</p> <p>Orientamento formativo e riorientamento</p>	<p>Interventi per il miglioramento delle competenze chiave</p> <p>Interventi per il miglioramento delle competenze in ITC del personale docente</p> <p>Interventi per promuovere il successo scolastico</p> <p>Attività laboratoriali</p> <p>Simulazioni Aziendali</p> <p>Interventi per promuovere il successo scolastico</p> <p>Interventi sulla legalità, i diritti umani, l'educazione ambientale e interculturale anche attraverso modalità di apprendimento informale</p>	<p>L'attività centrata sulle competenze chiave ha aperto tra i docenti una breccia di natura culturale</p> <p>Il successo di corsi di formazione extracurricolare che propongono certificazioni in uscita è particolarmente elevato</p> <p>Integrazione delle risorse UE pienamente realizzata</p> <p>Graduale ma costante introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella prassi educative</p> <p>Le tecnologie hanno positivamente arricchito il processo di apprendimento e insegnamento</p> <p>La correlazione tra metodologie didattiche innovative sperimentate e le lezioni curriculari – ove presenti – hanno portato a meccanismi di crescita delle competenze evidente nei destinatari</p> <p>L'innovatività dei percorsi proposti, specie se strutturati attraverso metodologie bottom-up in grado di</p>

	<p>D) ACCRESCERE LA DIFFUSIONE, L'ACCESSO E L'USO DELLA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE NELLA SCUOLA D1</p> <p>F) - PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO LE PARI OPPORTUNITÀ E L' INCLUSIONE SOCIALE F1, F2, F3</p>	<p>Tirocini e stage in Italia e all'estero, simulazioni aziendali, alternanza scuola-lavoro</p> <p>Simulazioni Aziendali</p>		<p>coinvolgere direttamente gli studenti, stimola i giovani all'acquisizione di competenze anche in maniera indiretta</p> <p>Le sperimentazioni di successo riescono nell'intento di far riavvicinare i giovani a rischio attraverso metodologie di didattica alternativa.</p> <p>Le azioni di orientamento ove esperite hanno avuto buoni risultati in termini di comprensione delle opportunità offerte dal mercato del lavoro; L'incremento della didattica di tipo laboratoriale nell'ambito delle competenze di base ha favorito percorsi professionalizzanti che hanno permesso di affacciarsi al mondo del lavoro e dell'università con maggiore expertise, competenza teorica e pratica; Notevole arricchimento delle competenze dei giovani grazie agli stage formativi all'estero e presso aziende, con ricadute in termini di occupabilità degli studenti</p>
--	--	--	--	--

Legenda: Le azioni dell'OS C Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani

C.1 - Interventi per lo sviluppo delle competenze chiave (comunicazione nelle lingue straniere con stage nei paesi Europei) Prerequisito "possesso da parte degli studenti della certificazione B2 del Quadro Comune di Riferimento, redatto dal Consiglio d'Europa;

C.2 - Orientamento formativo e riorientamento;

C.3 -Interventi di educazione ambientale, interculturale, sui diritti umani, sulla legalità e sul lavoro anche attraverso modalità di apprendimento "informale" presso musei, centri della scienza, orti botanici e parchi l'apertura della scuola alle sollecitazioni del territorio;

C.4 - Interventi individualizzati per promuovere l'eccellenza (gare disciplinari, borse di studio, attività laboratoriali);

C.5 - Tirocini e stage (in Italia), simulazioni aziendali (IFS), alternanza scuola/lavoro;

C.6 - Gemellaggi interregionali e/o transnazionali.

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
<p>D) ACCRESCERE LA DIFFUSIONE, L'ACCESSO E L'USO DELLA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE NELLA SCUOLA D1 D2 D4</p>	<p>B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B1 B7</p> <p>E) SVILUPPARE RETI TRA GLI ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO E1 E3</p>	<p>Riduzione del gap di competenze digitali soprattutto tra gli operatori della scuola nell'accesso agli strumenti base (soprattutto PC, LIM, Internet)</p> <p>Potenziamento delle competenze del personale alfabetizzato</p> <p>Sviluppo di pratiche didattiche che ricorrano all'uso differenziato e mirato di strumenti e competenze web-based nell'attività scolastica ordinaria;</p> <p>Sviluppo di pratiche di rete nella formazione docente, nella manutenzione delle dotazioni, nello scambio di pratiche didattiche;</p> <p>Miglioramento del sistema gestionale e procedurale web-based;</p> <p>Miglioramento degli ambienti di apprendimento attraverso l'incremento quantitativo, il potenziamento delle strutture e l'uso a scopi didattici dei laboratori di informatica.</p>	<p>Azioni formative differenziata per livelli e orientata a migliorare le competenze dei docenti - nel reperimento di contenuti digitali in aula e in laboratorio (base)</p> <p>- nel miglioramento del supporto alle attività orientate agli apprendimenti di natura individualizzata (avanzato)</p> <p>Azioni promosse a livello nazionale di FAD in <i>blended learning</i>, anch'esse rivolte ai docenti</p> <p>Azioni formative rivolte agli studenti all'interno di azioni più generali per il potenziamento delle competenze di base.</p> <p>Interventi finanziati dal PON FESR orientati al miglioramento delle dotazioni infrastrutturali (PC, LIM, Reti di connessione, Tablet, etc.).</p> <p>Investimenti rilevanti nei processi di dematerializzazione dell'attività amministrativa e incremento delle competenze relative alla gestione delle procedure gestionali ordinarie (DS, DSGA figure di sistema, responsabili di laboratorio).</p>	<p>Il numero dei docenti avviati alla formazione davvero considerevole ha aperto un varco nel dibattito sulle competenze</p> <p>È presente nelle scuole un numero di docenti in grado di rispondere a differenti esigenze in materia di ICT</p> <p>Ogni scuola ha riflettuto sul proprio fabbisogno di tecnologie</p> <p>Si sono costruite le basi per utilizzare le competenze digitali nella didattica</p> <p>Si sono avviate collaborazioni in rete sull'utilizzo comune di attrezzature</p> <p>Attraverso reti di cooperazione è stato possibile mettere in comune risultati e opportunità</p> <p>Si è imparato a comunicare in maniera abbastanza efficace attraverso piattaforme e interfacce sempre più <i>user friendly</i></p> <p>Si è aperto un grande dibattito sulla cultura del digitale a scuola</p>

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
				Molte scuole hanno accettato la sfida di esercitare il proprio ruolo guida anche nei confronti dei nativi digitali

Legenda: Le azioni dell'OS D Accrescere la diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione a scuola
D.1 - Interventi formativi rivolti ai docenti e al personale della scuola, sulle nuove tecnologie della comunicazione;
D.2 - Interventi di formazione sulla gestione informatizzata dei processi;
D.3 - Interventi per promuovere la produzione di contenuti digitali (siti e portali web);
D.4 - Iniziative per lo sviluppo della società dell'informazione attraverso i centri polifunzionali di servizio.

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
E) SVILUPPARE RETI TRA GLI ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO E1 E2 E3	B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B1 B2 B4 B6 B8 D) ACCRESCERE LA DIFFUSIONE, L'ACCESSO E L'USO DELLA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE NELLA SCUOLA D4	L'innesto di un rapporto più stringente tra didattica e azione territoriale (reti per l'apprendimento e apprendimenti in rete)	Creazione di reti dedicate a tematiche specifiche. Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio attraverso formalizzazioni di accordi, protocolli e convenzioni. Individuazione e supporto a poli territoriali, incaricati di svolgere una funzione di catalizzazione per diverse azioni di formazione, informazione e sensibilizzazione. Creazione di reti su diverse aree tematiche e trasversali (ed. ambientale, interculturale, competenze di base ecc).	Più di 463 presidi hanno avviato progetti, ciascuno dei quali ha potuto coinvolgere nelle attività un bacino più ampio di istituti scolastici – che ha consentito di raggiungere un numero di scuole pari ad almeno il doppio di questo numero. Le reti appaiono particolarmente efficaci ed efficienti nell'uso delle risorse nell'implementazione delle azioni F3 (più di 200). Incremento relazioni con attori del terzo settore e con associazioni genitori.

Legenda: Le azioni dell'OS E Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio
E.1 - Interventi per il rafforzamento dei centri polifunzionali di servizio per lo sviluppo dell'autonomia scolastica;
E.2 - Interventi per la creazione di reti su diverse aree tematiche e trasversali (educazione ambientale, interculturale, competenze di base, ecc.);
E.3 - Interventi per la creazione di reti tra scuole, agenzie formative, università, centri di ricerca per promuovere l'apertura della scuola al territorio e valorizzare l'istruzione tecnica e professionale;
E.4 - Reti multiregionali e/o transnazionali.

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
<p>F) PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO, LE PARI OPPORTUNITÀ E INCLUSIONE SOCIALE F1 F2 F3</p>	<p>C) MIGLIORARE I LIVELLI DI CONOSCENZA E COMPETENZA DEI GIOVANI C1 C2 C3 C5</p> <p>E) SVILUPPARE RETI TRA GLI ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO E2 E3</p>	<p>Riduzione del numero dei giovani che abbandonano precocemente gli studi</p> <p>Presenza diffusa di reti territoriali interistituzionali a sostegno dell'inclusione educativa e sociale dei giovani (capitale sociale territoriale)</p> <p>Miglioramento delle competenze dei giovani a rischio di esclusione</p> <p>Definizione di un set di comportamenti organizzativi e di pratiche didattiche a sostegno dell'inclusione sociale ed educativa dei giovani</p> <p>Sviluppo di una cultura della legalità e della cittadinanza attiva che abbia le scuole tra i suoi promotori</p> <p>Miglioramento sensibile dei livelli di istruzione e di partecipazione sociale degli adulti</p>	<p>Costruire le condizioni per prevenire l'abbandono scolastico dei giovani (famiglie, organizzazioni di supporto)</p> <p>Costruire le condizioni per il miglioramento delle competenze dei giovani a rischio di abbandono</p> <p>Potenziare la dotazione di capitale sociale territoriale</p> <p>Sviluppare la rete delle opportunità di rientro in formazione di giovani e adulti</p> <p>Costruire o promuovere contesti educativi in tempi e luoghi diversi dall'aula del mattino</p> <p>Promuovere pratiche di orientamento, empowerment, counselling, tutoraggio.</p> <p>Sperimentare forme di personalizzazione e "attenzione"</p> <p>Promuovere la ricerca educativa per poter sperimentare didattiche inclusive innovative</p> <p>Valorizzare e capitalizzare buone prassi nelle reti scolastiche</p>	<p>Attivazione di azioni di didattica aggiuntiva fondate sulla collaborazione tra scuole in rete attraverso il ricorso ad esperti (interni ed esterni) e organizzazioni no profit territoriali, imprese</p> <p>Significativo coinvolgimento delle famiglie dei giovani a rischio e famiglie orientate alla cittadinanza attiva nelle attività della scuola contro la dispersione</p> <p>Creazione di reti territoriali contro la dispersione scolastica</p> <p>Coinvolgimento di giovani nelle pratiche didattiche di prevenzione dell'abbandono (laboratori, formazione in impresa, potenziamento delle competenze di base)</p> <p>Potenziamento delle competenze dei Dirigenti Scolastici in tema di legalità (azione di Sistema)</p> <p>Sviluppo di una rete debole di scuole sul tema della legalità</p> <p>I temi della cittadinanza attiva e dell'imprenditorialità onesta entrano nel lessico delle scuole</p>

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
			Costruire le condizioni per lo sviluppo di comportamenti orientati alla legalità Realizzare attività a sostegno delle pari opportunità e alla non discriminazione	

Legenda: Le azioni dell'OS F - Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e inclusione sociale

F.1 - Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del primo ciclo;

F.2 - Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del secondo ciclo;

F.3 - Iniziative dei centri contro la dispersione scolastica;

F.4 - Iniziative di orientamento di genere.

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
G) MIGLIORARE I SISTEMI DI APPRENDIMENTO DURANTE TUTTO L'ARCO DELLA VITA G1 G3 G4	B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B6			

Legenda: Le azioni dell'OS G) Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita

G.1 - Interventi formativi flessibili finalizzati al recupero dell'istruzione di base per giovani privi di titolo di studio e adulti;

G.2 - Azioni di sostegno alla creazione dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti;

G.3 - Iniziative di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative;

G.4 - Interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali;

G.5 - Tirocini, stage in Italia e nei Paesi UE.

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
H) MIGLIORARE LA GOVERNANCE E LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO H2 H3 H4 H6	B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI B8 B9	Miglioramento dei processi di controllo di gestione alla luce della sempre maggiore autonomia scolastica, al fine di favorire un efficientamento degli istituti e un'ottimizzazione delle risorse disponibili sia per la gestione ordinaria che per la gestione straordinaria	Miglioramento delle competenze del DS e dei DSGA Miglioramento della performance delle istituzioni scolastiche Task Force servizio di accompagnamento alle attività negoziali Accrescimento delle competenze dei controllori di I livello	Miglioramento dell'approccio alla leadership scolastica e miglioramento, seppur a volte solo marginale, della percezione della scuola come sistema autonomo Apertura al cambiamento sebbene "imposto" dal sistema in ottica top-down Miglioramento della comunicazione circolare USR-USP-Scuole
H) MIGLIORARE LA GOVERNANCE E LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO H2 H3 H4 H6		Acquisizione di competenze specifiche nella semplificazione dei processi e nell'uso delle nuove tecnologie finalizzate alla gestione amministrativa dell'ente	Miglioramento della performance delle istituzioni scolastiche Percorso formativo semplificazione e nuovo CAD Accrescimento delle competenze dei controllori di I livello Accrescimento delle competenze dei controllori di II livello	La correlazione tra dotazione infrastrutturale offerta dal FESR e utilizzo della dotazione ai fini del miglioramento della performance ha dimostrato di poter portare buoni risultati in termini di efficientamento Efficace recepimento nel medio periodo delle procedure gestionali introdotte attraverso il PON che entrano a far parte della quotidianità delle istituzioni scolastiche
H) MIGLIORARE LA GOVERNANCE E LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO H1 H5 H7 H10		Miglioramento della capacità di operare in reti multilivello al fine di ottimizzare competenze e know-how, favorire il posizionamento degli istituti come centri polifunzionali in grado di offrire servizi multilivello, generare economie di sistema	Sviluppo delle competenze dei DS e DSGA Agorà: portale ForMIUR	Le reti internazionali son state efficaci e hanno riscosso successo L'apertura verso il territorio è solo limitata e comunque ridotta rispetto alle esigenze che avrebbe la scuola come centro polifunzionale di servizio
H) MIGLIORARE LA GOVERNANCE E LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA		Valorizzazione del sistema di valutazione e autovalutazione come	Miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche	L'autodiagnosi e il processo di incremento della qualità entrano

Obiettivo Specifico di riferimento	Obiettivi Specifici rilevanti per l'area indagata	Risultati attesi ricostruiti attraverso la Teoria del Programma	Processi attivati ricostruiti attraverso la Teoria dell'Implementazione	Risultati effettivamente riscontrati
SCOLASTICO H9		strumento di implementazione dei processi nel tempo	Agorà: Portale ForMIUR	<p>nel percorso amministrativo corrente delle scuole.</p> <p>Il RAV è conosciuto e riconosciuto come strumento efficace e la metodologia ad esso sottesa viene apprezzata nel complesso</p> <p>I risultati delle valutazioni degli anni precedenti riescono a portare cambiamenti di approccio negli anni successivi</p>

Legenda: Le azioni dell'OS G) Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico

H.1 - Interventi formativi di tipo innovativo, a vari livelli, sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema per promuovere la capacity building;

H.2 - Percorsi di formazione sulle procedure di acquisto di beni e servizi della PA;

H.3 - Interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile;

H.4 - Interventi volti a migliorare la capacità di gestione informatizzata dei processi;

H.5 - Interventi finalizzati a promuovere le capacità di comunicazione ed informazione;

H.6 - Interventi di formazione all'utilizzo dei sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari dell'amministrazione;

H.7 - Interventi finalizzati a promuovere il raccordo interistituzionale, con le Regioni e con le parti sociali;

H.8 - Visite di studio e tirocini in altri contesti nazionali ed europei finalizzate a favorire lo scambio di esperienze e la conoscenza dei sistemi educativi e gestionali;

H.9 - Interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale;

H.10 - Analisi volte a rilevare la customers' satisfaction (percezione standard di qualità dei servizi e valore aggiunto del PON nei confronti della popolazione di riferimento).

5. Conclusioni

Un grande fermento regolativo, culminato con la L. 107/2015, ma anticipato da una lunga serie di atti normativi essenziali per proseguire sulla strada della modernizzazione del nostro sistema educativo, ha costruito condizioni ottimali per la prosecuzione dell'esperienza intrapresa attraverso il PON 2007-2013.

Non si vuole qui sostenere che sia stato il PON, in una stringente dinamica causa-effetto, l'unico o il principale artefice di un tale complesso e articolato approdo regolativo. Il dibattito sulla riforma dei Cicli, sul potenziamento dei saperi tecnici, la costruzione del Sistema di Valutazione Nazionale incardinato, tre le altre cose, ad un più stringente sistema di rilevazioni standardizzate degli apprendimenti¹⁵², il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, il Piano Nazionale sull'Edilizia Scolastica, **mostrano**, però, una coerenza, raramente registrata in passato, tra la direzione assunta dalla regolazione e i temi e i problemi sui quali le politiche concrete si sono esercitate e sviluppate.

Da questo punto di vista il PON ha rappresentato un potente terreno di sostegno al *policy change* che l'insieme delle normative citate chiaramente prefigura: in alcuni casi, sicuramente in quello del miglioramento delle competenze per la diagnostica e del miglioramento della qualità del sistema educativo, *il PON è stato il terreno principale di sperimentazioni e di azioni* che hanno avuto il compito/risultato di aprire un ampio varco di natura immateriale e organizzativa lungo il sentiero dello *sviluppo di una più adeguata cultura della valutazione*.

Proprio per questa valenza di terreno di azione sperimentale aggiuntiva a quanto promosso attraverso le politiche ordinarie, andrebbero valorizzati alcuni dei risultati di sistema del PON: il lavoro qui presentato ha voluto caratterizzarsi come un contributo, non reticente, in tal senso.

La messa al lavoro di intelligenze, di persone e di organizzazioni in direzione di un processo molto più ampio, a cui il PON ha dato in maniera inequivocabile un suo fondamentale contributo, è l'elemento centrale a cui si è inteso fare cosante riferimento nella analisi svolta.

Non c'è dubbio, altresì, che il PON, negli anni nei quali è stato delineato e scritto, sia stato investito di un carico rilevante di aspettative: in alcuni casi, questo carico è stato "eccessivo" in considerazione delle condizioni di partenza, in generale, nelle quali esso si è trovato ad operare.

È stato dato al PON, più o meno esplicitamente, il compito di "*fare il miracolo*": **riuscire, cioè, in meno di un decennio, a colmare distanze di esiti dai livelli europei, ridurre divari territoriali (Nord/Sud) e colmare ritardi nei processi inclusivi (dispersione scolastica), accumulati in oltre trent'anni di politiche scolastiche precedenti.**

Ovviamente, tutto questo a partire dalla considerazione che, moderni ed efficaci percorsi di valutazione si fondano sempre più sulle *evidenze*, che rappresentano stringenti argomentazioni utili alla riprogrammazione, alla modifica sostanziale della matrice obiettivi risultati, alla riduzione di peso, se non al totale azzeramento, di azioni e/i Programmi di politica pubblica ritenuti inutili, se non addirittura, dannosi.

Da valutatori si concorda con questo approccio, che è etico, responsabile e muove verso il miglioramento della sostenibilità finanziaria e la valorizzazione della *voce*, cioè dei diritti di coloro che accedono ai servizi che le politiche pubbliche costruiscono nella forma di *beni comuni*.

¹⁵² Nonché su strumenti di verifica triennali coerenti con l'utilizzo di risorse umane più stabili (organico potenziato e organico dell'Autonomia).

Ciò detto, se si pensa che le risorse economiche disponibili per la Programmazione 2014-2020 finanzieranno il nuovo PON **Per la Scuola competenze e ambienti per l'apprendimento**

- come PON integrato FSE FESR, con un'unica Autorità di gestione;
- rivolto non più alle sole Regioni dell'ex Obiettivo Convergenza ma a tutte le Regioni;
- con una dotazione finanziaria fortemente potenziata seppur diversificata per aree territoriali,

si può dire che non c'è bisogno di una valutazione *ex post* per sostenere che, almeno a livello dell'*Agenda di Policy* e del *Decision Making*, il PON 2007-2013 non solo sembra aver soddisfatto molte delle aspettative che in esso venivano riposte, ma si configuri anche come una piattaforma, di fatto già pronta, per una evoluzione positiva di tutto il sistema educativo nazionale (Programmazione 2014-2020).

E' anche per questo, cioè per la considerazione che abbiamo registrato essere come "*depositata, incardinata e condivisa*" tra tutti i principali *stakeholders* interni del Programma (anche se, come abbiamo visto, non tra tutti gli operatori a livello territoriale), che il percorso di Valutazione *ex post* qui proposto ha investito maggiormente sulla valenza di *learning*, soprattutto perché da questa ci si aspettava di contribuire a sostenere il decisore nello sforzo di evidenziare efficacemente quello che sembra aver, comunque, funzionato. Oltre a questo, il supporto della valutazione viene offerto anche sulle modalità che possono consentire di evitare di ripetere errori, a partire dalla convinzione, in larga parte condivisa fin dalla prime battute con l'AdG, che l'implementazione del PON si sia sviluppata con modalità "all'altezza delle aspettative annunciate".

Certamente, non era compito del Valutatore (compito che, invece, di solito, si affida alla valutazione) per ragioni legate alla tempistica attuativa della Valutazione *ex post*, suggerire cosa portare del *vecchio* PON nel *nuovo*, a partire dalle lezioni apprese.

Infatti, una certa discrepanza attuativa del Piano di valutazione e un evidente *dismorfismo* temporale tra la valutazione *ex ante* e quella *ex post*, ha costituito la ragione principale di un certo *conformismo progettuale*, laddove il nuovo PON sembra aver ereditato *quasi completamente* quanto disegnato dal vecchio (linguaggio, struttura degli obiettivi, degli indicatori, forme della narrazione¹⁵³), senza un necessario intervento di taratura e di differenziazione territoriale di cui avrebbe, senz'altro, giovato.

Infatti, per rimanere sul rapporto tra "vecchio" e "nuovo" PON, continua ad esistere un ampio terreno di elaborazione che si ritiene ancora sottovalutato (sottinteso) dal nuovo PON, costituito dalla riflessione strategica - quanto necessaria - per il Valutatore su:

- i modelli di implementazione differenziata di percorsi ora di natura nazionale (da 4 a 20 regioni);
- le forme ancora necessarie di discriminazione positiva (esiste ancora la necessità di avere una lente binoculare per differenziare le politiche educative territoriali poiché esiste ancora un ritardo del Sud in determinati contesti di attuazione);
- le modalità di apprendimento, interiorizzazione e diffusione delle pratiche innovative e di successo (portare a sistema quello che si ritiene possa avere la forza e la capacità di cambiamento che è stato prodotto dal *vecchio* PON).

Ciò premesso, il PON ha dimostrato, ad esempio, come una rigida visione di arretratezza complessiva del sistema scolastico del Sud vada superata. In molti casi esso si è, infatti, trasformato in un *gigantesco laboratorio territoriale* dove, in maniera strutturata:

- si è fatta innovazione;

¹⁵³ Fatto salvo il format previsto, che è un prodotto della Commissione Europea obbligatorio per tutti gli Stati Membri

- si sono sviluppati nuovi e più efficaci terreni di intervento;
- si è fatto ricorso ad efficaci "cartine al tornasole" per capire il funzionamento di processi di politica ordinaria (la formazione del personale o le reti territoriali, ad esempio).

Anche l'INVALSI¹⁵⁴ ci dice che le variabili di contesto spiegano, nei fatti, solo una parte dei ritardi di apprendimento dei giovani del Meridione, che andrebbero cercati anche altrove. Questo suggerisce - al di là della necessaria precauzione di non ritenere già stabilizzati gli strumenti di accertamento delle competenze dei giovani e la loro capacità descrittiva ed esplicativa della qualità della scuola - che c'è un problema di maturazione del sistema nel suo complesso in quei territori come, si può ragionevolmente supporre, negli altri, a livello dell'intero Paese.

Su questo, il PON ha fatto molto e ha molto aiutato a riflettere, non solo nella modalità di contesto territoriale *speciale* (regioni Convergenza) ma, anche, semplicemente, come ambito attuativo ordinario.

Questo patrimonio dovrebbe non essere perso ed essere, invece, opportunamente valorizzato.

È necessario, però, per poter affermare e sviluppare opportunamente questo approccio, concordare sul fatto che **l'aver individuato tra i risultati principali di una stagione progettuale** (l'implementazione del PON):

- lo scardinamento di cristallizzazioni culturali o organizzative che hanno nuociuto, e nuoceranno qualora persistessero, allo sviluppo del Sistema Educativo nel suo complesso;
- la costruzione di condizioni essenziali allo sviluppo di modelli organizzativi necessari alla qualità (riflessività sull'organizzazione);
- la crescita di competenze di base di studenti e operatori, e in alcuni casi evolute, sulle *skill* della globalizzazione (lingue e informatica);
- il potenziamento di una riflessione metodologica sull'insegnare/apprendere per competenze;
- la costruzione di reti intese come strumenti di cooperazione e di crescita, *in una visuale centrata su territori di politica educativa e non di territori solo di natura amministrativa*;
- la riflessione sui fattori di inclusione (prototipi e modelli) come condizione per un più equilibrato sviluppo del territorio,

ha delle implicazioni importanti per la valutazione.

Le evidenze tratte dal *benchmarking* tra i livelli di partenza e quelli raggiunti dagli indicatori di realizzazione, (ma soprattutto di risultato) stabiliti nel 2007, mostrano ritardi, a volte, ancora molto consistenti: quindi, spingerebbero, come sostenuto nel Capitolo 1, in direzione della affermazione di un mancato raggiungimento di obiettivi ritenuti strategici dal Programma (nella sua formulazione del 2007).

Ma, come più volte sostenuto, questa visione non aiuta la spiegazione di quanto è avvenuto effettivamente.

Tutto questo è avvalorato anche dalla necessità di tenere presente la **crisi economica** - giunta inaspettata - che, seppur non ha intaccato la riserva di risorse già assegnate all'Italia dall'UE, **ha cambiato i comportamenti di famiglie, studenti, imprese, svolgendo un ruolo senza dubbio frenante delle dinamiche fiduciarie e partecipative territoriali nelle quali la scuola ha, comunque, tentato di fare la sua parte.**

Si ribadisce, pertanto, da una parte, che il Sistema Educativo delle regioni ex Convergenza potrebbe versare in condizioni ben peggiori senza l'intervento del PON; dall'altra, che, nello sforzo di raggiungere i risultati attesi dal Programma, si sono attivate dinamiche, alcune delle quali inattese e positive, su cui investire che, sole, consentono di dare una direzione leggibile sulla quale proseguire alla nuova Programmazione.

¹⁵⁴ Si veda su questo la relazione di INVALSI alla VII Commissione del Senato sul tema dei risultati dei Test INVALSI.

Come già in precedenza affermato, il PON ha colto positivamente l'opportunità di utilizzare i finanziamenti FSE (e FESR) per attuare una imponente opera di modernizzazione dei sistemi educativi del Mezzogiorno e lo ha fatto in maniera sfidante proprio a partire da quei territori, le regioni ex Convergenza, dove il ritardo era, e resta, più grande.

Un PON che si presenta più efficiente che efficace, che ha speso in maniera "esemplare" le risorse che aveva a disposizione e che ha messo in moto processi convincenti in ragione dei livelli di partenza e delle sfide future.

Un PON che ha fatto bene, in generale e che, nel fare, ha attivato terreni generativi di apprendimento di grande valore.

Il fatto che il Valutatore abbia scelto una certa *binocularità* (*Accountability e Learning*) nell'affrontare specificità ed evidenze peculiari di questo Programma, trova altre ragioni anche nelle considerazioni appena svolte.

Se osservati ad un livello meso o micro, come quello osservato attraverso la strumentazione di ricerca utilizzata (interviste, questionari, focus group, analisi desk di quanto disponibile), i processi attuativi reali (i cambiamenti avvenuti) restano positivi in generale anche se, in molti casi, mostrano criticità, a volte non appaiono perfettamente centrati sugli obiettivi, a volte, sembrano ancora insufficienti.

Dietro questa complessità nella cattura dei risultati effettivi è rinvenibile, come si accennava, la concomitanza di numerosi (troppi?) processi attivati dal Programma (Teoria dell'Implementazione), dei quali non si sono potuti osservare tutti gli effetti: un percorso attuativo non sempre adeguatamente supportato dalla predisposizione di strumentazioni utili a rilevare i risultati piuttosto che soltanto i processi attivati¹⁵⁵ (partecipazione e spesa).

Il Piano delle valutazioni ha sostenuto il processo di *learning* a cui l'Amministrazione, in proprio, ha fatto costante riferimento. Sul valore di questa attività si è detto nelle pagine precedenti. Si vuole qui solo aggiungere, come sostegno al ragionamento valutativo, che la piattaforma integrata (GPU) è stata migliorata progressivamente proprio in quest'ottica, raggiungendo le attuali ragguardevoli dimensioni e articolazioni, utili a sostenere, in futuro, processi di *accountability*, ma anche di *learning* e/o di *rendicontazione sociale*.

Affinché la mole straordinaria di informazioni in essa contenuta sia utilizzabile per la valutazione del PON 2014-2020 appare necessaria, a questo punto, una riflessione più attenta sui processi e sui risultati che si intende documentare in futuro. Andrebbero, cioè, promosse, come sostenuto anche dai responsabili della piattaforma, logiche più *stringenti* che partano da ipotesi valutative più strutturate, a partire da quelle di natura controfattuale, che necessitano, per dare i propri frutti più maturi, di *interoperabilità, standardizzazioni, anagrafi, strumenti di analisi flessibili e modulabili, informazioni differenziate pienamente utilizzabili*¹⁵⁶.

Nel 2007, come noto, mancavano standard di partenza affidabili in relazione alle *skill* di studenti (e insegnanti), standard relativi alla vita organizzativa delle organizzazioni educative, standard relativi agli indicatori utili all'osservazione di quanto realizzato nell'attività scolastica ordinaria in un dato contesto territoriale. In altri termini, mancava un qualsiasi significativo accenno alla valutazione non più solo centrata sui risultati scolastici degli alunni, ma sull'intero agire organizzativo, come processo necessario alla vita scolastica stessa.

¹⁵⁵ Ad esempio le ricadute della formazione sull'attività didattica, o sul vantaggio proveniente dall'uso delle competenze digitali nell'apprendimento.

¹⁵⁶ Ad esempio, anche sui richiedenti non solo sui partecipanti, su tutti i concorrenti e non solo sugli ammessi.

Grazie ai progressi realizzati attraverso il PON questo, oggi, è più chiaro e più comprensibile a tutti, *anche se non ancora portato ad un opportuno grado di maturazione.*

Cioè, come a dire che senza il PON tutto questo non sarebbe stato possibile e quanto appreso attraverso di esso può servire a rendere il *fermento regolativo*, a cui si accennava in precedenza, una positiva e rara, forse irripetibile, occasione da non perdere, per orientare positivamente e stabilizzare i processi di cambiamento già attivati.

Certo, non omettiamo di richiamare qui la tentazione, spesso registrata nelle pratiche realizzative locali, di utilizzare i finanziamenti FSE per sostenere processi di cambiamento, di solito, "a carico" delle politiche ordinarie (premierità, infrastrutturazione informatica, edilizia). Va, inoltre richiamato, il costante pericolo insito nelle resistenze *interne* (degli operatori) ed esterne (delle altre Agenzie) che si presentano come potenziali **rischi di fallimento**, se combinati negativamente tra loro, come potrebbe certamente accadere in futuro.

Nel riconfermare, allora, la capacità trasformativa del PON, **due** sono i compiti che il lavoro valutativo si è dato, a partire da alcune inaspettate scoperte:

da una parte, l'essersi soffermato maggiormente sulle potenzialità trasformative dei processi attivati piuttosto che sui ritardi pur visibili negli indicatori di risultato del Programma;

dall'altra, quello di ridefinire e accomunare tra loro evidenze di processo che avrebbero potuto costituirsi come massa *critica* e base di riflessione valutativa nel percorso di allargamento del PON (sia finanziario, sia territoriale).

È evidente che pensare al futuro PON come ad un semplice "allargamento del vecchio", comprese le pratiche già realizzate, la cui bontà viene *data per scontata*, costituirebbe una prospettiva pigra e miope; è altrettanto evidente, però, che, se non si capitalizza adeguatamente quanto realizzato con il PON 2007-2013, imparando soprattutto dai ritardi ancora presenti e dagli errori senz'altro fatti, il rischio di perdere una opportunità di sostenere il cambiamento, pur avvenuto, è molto alto.

Esistono, infatti, buone ragioni, ad avviso del Valutatore, per mantenere conseguentemente alto il livello di guardia su questo rischio.

L'ingresso nel futuro PON di Regioni che sono caratterizzate da mercati del lavoro più vivaci, da percorsi di valorizzazione dei processi di transizione scuola lavoro e/o di integrazione tra formazione-istruzione e lavoro più efficienti e da un utilizzo più massiccio dell'apprendistato, **porrà nuove priorità che certo non vogliamo, ricordare qui, in maniera retorica.**

Va da sé, però, che queste priorità devono trovare loro proprie declinazioni e modalità per essere valorizzate adeguatamente e in maniera coerente, nonché differenziata, in regioni la cui vocazione è, ancora oggi, centrata su processi di natura inclusiva.

Essa si sostanzia, precipuamente, in un spinta ritrovata verso una aggregazione territoriale più matura e più consapevole dei propri obiettivi, mirata, ad esempio, anche a stimolare e coinvolgere attivamente quel sistema delle imprese, sostanzialmente assente nelle dinamiche attuative territoriali delle Regioni Convergenza. Lo stesso può dirsi dei processi di inclusione sociale per gli immigrati realizzati soprattutto nelle Regioni del Centro e del Nord.¹⁵⁷

Su un altro versante bisognerebbe procedere con maggiore oculatezza e riflessione nell'avvio dei processi di implementazione del nuovo PON che, ci riferiamo solo a prime evidenze, sta promuovendo terreni

¹⁵⁷ Differenze territoriali nella prevalenze di differenti tipologie di discriminazione.

progettuali molto al confine della politica ordinaria (edilizia e infrastrutturazione informatica)¹⁵⁸ mettendo a disposizione finanziamenti ampiamente al di sotto di un livello (massa critica) coerente con gli assetti/requisiti minimi, anche finanziari, ritenuti necessari all'efficacia degli interventi infrastrutturali da promuovere nella scuola.

5.1. Il contributo del PON al miglioramento della capacità diagnostica delle scuole e della qualità dei sistemi educativi

È evidente quanto il processo necessario al raggiungimento dell'obiettivo del miglioramento della capacità diagnostica e della qualità dei sistemi educativi - obiettivo decisamente innovativo nel contesto italiano - ponga non pochi problemi metodologici e concreti all'azione educativa. A ciò si aggiunge l'ulteriore difficoltà – tipica del nostro Paese, caratterizzato da forti divari territoriali e sub-territoriali – di tenere sempre presenti, isolandoli, fattori di contesto (calcolo del valore aggiunto), che rischiano di opacizzare e modificare il senso stesso dei risultati conseguiti attraverso l'azione organizzata delle scuole.

L'analisi valutativa del Programma ha visto il lento e progressivo affermarsi di una visuale che fa riferimento ai seguenti principi (Teoria del Programma):

- *la valutazione del servizio è un processo di riflessività sociale*, che attiva cambiamenti profondi sulla natura delle relazioni tra le varie componenti interne ed esterne del sistema, delle persone e delle organizzazioni;
- *l'autovalutazione ha il valore di richiamare e porre al centro della riflessività la concomitanza di processi a differente velocità* (miglioramento della scuola e del sistema) e a geometria variabile (di scuola, locale e nazionale) che si realizzano nella singola unità scolastica;
- *la concomitanza di output di processo* relativi alle organizzazioni (qualità dell'offerta formativa) e alle persone (risultati di apprendimento) *pone nuove rilevanze e sfide professionali*;
- la spinta verso una migliore comprensione della azione educativa a livello territoriale *si coniuga* con la crescita della consapevolezza della missione educativa della istruzione come fattore di sviluppo locale.

La presenza di questi principi nel dibattito degli *stakeholders* centrali e degli esperti consultati ha rappresentato, senz'altro, un elemento caratteristico e un fattore positivo per l'evoluzione degli scenari futuri.

Parole chiave quali *organizzazione, processo, performance, merito, valutazione, autovalutazione, diagnostica, risultato, standard*, seppur con le debite differenziazioni di *penetrazione* a livello locale, hanno sistematicamente *fatto irruzione* nel lessico delle scuole e degli operatori della scuola.

Si è trattato dell'avvio di un processo culturale (*cultural change*) di grande impatto e destinato a svilupparsi per molto tempo, che segue e rinnova, con altri *motori cognitivi*, il dibattito sull'autonomia scolastica e sul metodo, avviato a metà degli anni 90¹⁵⁹. Ciò che differenzia i temi di allora, è che il cambiamento oggi andrebbe innestato ancor più in profondità e non riguarda solo la posizione reciproca degli attori in un determinato processo ma la *sostanza cognitiva* che tutti gli attori utilizzano per interagire tra loro.

¹⁵⁸ Si pensi alla questione delle difficoltà da parte dei DS a sostenere il ruolo di Responsabili Unici del Provvedimento (RUP) negli interventi di politica scolastica.

¹⁵⁹ I temi di riferimento erano in quel caso: autonomia scolastica, individualizzazione/ personalizzazione dei processi di insegnamento apprendimento, Piano dell'Offerta formativa, ricadute didattiche.

I cambiamenti attivati dal PON hanno riguardato, infatti, tutti i *campi di interesse* del sistema scolastico, da quello regolativo, a quello organizzativo, a quello relativo alla *cassetta degli attrezzi* di tutti gli operatori e delle scuole intese come *organizzazioni educative*.

Certamente la consapevolezza di queste visuali in tutta la loro complessità e innovatività ci pare adeguatamente strutturata e diffusa solo tra coloro che a livello nazionale (Autorità di gestione, *policy and decision makers*, responsabili di progetto) hanno promosso la realizzazione di questo percorso (INVALSI in primis, come era lecito attendersi).

A livello locale essa non solo appare più attenuata, ma è attraversata da semplificazioni e resistenze che nascono da una reinterpretazione dei percorsi e modelli proposti, dovuta prevalentemente, è quanto si conclude alla fine del percorso, ai seguenti fattori:

- eccesso di revisione tematica e metodologica delle pratiche scolastiche a livello locale (bulimia formativa e amministrativa), che non ha giovato all'approfondimento e alla conoscenza tecnica necessari alla messa in opera di quanto proposto;
- scarsa diluizione temporale delle pratiche innovative e conseguente carico organizzativo e gestionale non adeguatamente governato/governabile;
- assenza o, comunque, debole presenza di un solido ed omogeneo *background* culturale tra gli operatori "esperti" (referenti per la valutazione). Questo può aver causato, in molti casi, una revisione e rivisitazione delle pratiche concrete, una opposizione al cambiamento significativa e, in qualche caso, probabilmente, una delegittimazione, a valle, dell'intero processo;
- limitata valenza delle azioni formative a sostegno del cambiamento atteso (accompagnamento), che si sono dipanate in maniera poco diversificata, risultando complessivamente insufficienti, almeno nella percezione diffusa dei destinatari;
- forte differenziazione nella percezione e negli esiti dei processi di miglioramento organizzativi attivati che si giustappongono alla sostanziale imprevedibilità e frammentazione dei risultati delle indagini sulle competenze degli alunni (differenze a livello di scuola e di classe);
- eccesso di complessità degli strumenti;
- resistenza (significativa nell'impatto valoriale nelle singole scuole e nella autorevolezza del mandato) all'utilizzo delle prove standardizzate OCSE e INVALSI di cui non si comprende appieno la valenza trasformativa in relazione agli obiettivi di sistema (qualità dell'istruzione).

Il risultato complessivo delle attività messa in campo, ai vari livelli sembra, quindi, essere ancora limitato se osservato sul versante della omogeneità della diffusione di processi e parole d'ordine chiave sul processo di autovalutazione e valutazione del servizio.

Rilevante, invece, sembra essere stato l'innesto di un potente cambiamento sul piano culturale che si caratterizza come una *variabile di rottura* e come elemento di forte discontinuità col passato.

Tale *cambiamento culturale* sembra essere, peraltro, l'obiettivo su cui l'insieme delle pratiche attivate ha investito maggiormente sul piano della comunicazione istituzionale e sul piano dei linguaggi prevalenti della comunicazione amministrativa (Circolari, Direttive, Atti di indirizzo).

Sul piano metodologico e della costruzione degli strumenti, il PON, da questo punto di vista, ha rappresentato un ricchissimo e articolato laboratorio attraverso il quale sono state definite, seppur con alcune difficoltà, le nuove regole del gioco.

I fattori che, a livello di sistema, si suppone abbiano fortemente rallentato e ancora rallenteranno i processi avviati sono:

- la ridotta, a volte insufficiente, formazione ed esiguità dei fattori distintivi e delle competenze dei referenti della valutazione;
- l'eccessivo carico professionale del personale coinvolto coniugato, spesso, ad un isolamento operativo nel contesto organizzativo della scuola;
- il persistente carattere di separatezza dei processi di valutazione in relazione al contesto complessivo dell'azione scolastica;
- la forte estraneità, in molti contesti, delle prove standardizzate rispetto alle modalità di insegnamento e di valutazione già in essere nelle scuole;
- l'utilizzo piuttosto limitato (e, comunque veicolato più da un obbligo che da una reale condivisione) delle prove standardizzate nella valutazione finale degli studenti;
- la difficoltà ineliminabile di innestare modifiche sostanziali nelle *culture organizzative* delle scuole¹⁶⁰.

Cruciali restano due percorsi paralleli e strategici per il prosieguo del percorso avviato.

Occorre, *in primis*, enfatizzare i percorsi di accompagnamento sia sul versante dell'offerta di soluzioni e assistenza ai processi di autovalutazione, sia sotto forma di integrazione e proposta di modifiche ai Piani di Miglioramento (*on demand*). Questo può avvenire potenziando la valutazione esterna che può (e dovrebbe dare) autorevolezza all'intero processo. La nascita di un **help desk** interamente ed esclusivamente dedicato che possa raccogliere la domanda proveniente dalle scuole e procedere, con tempestività, all'offerta dei supporti richiesti¹⁶¹.

Inoltre, parallelamente, sembra necessario porre attenzione sulla questione della possibile impreparazione del Corpo Ispettivo a svolgere, da subito, il proprio ruolo a supporto della valutazione così come previsto dal Regolamento del Sistema di Valutazione Nazionale. La funzione del Corpo Ispettivo, esaltata da alcune esperienze internazionali (si veda, fra i tanti, il caso olandese)¹⁶² sembra rappresentare, al momento, una *fuga in avanti* che avrebbe bisogno di opportuni sostegni o, comunque, appare come un elemento di scenario ancora piuttosto problematico.

Sembra essere, invece, piuttosto rischioso per la credibilità dell'intero processo futuro non prevedere percorsi di valutazione *esterna*, anche a carico di esperti indipendenti (secondo un modello per *Authority*), stante l'importanza strategica che sembra essere stata data al miglioramento della qualità della scuola posto, in una rinnovata prospettiva, al centro delle speranze di rinascita e di sviluppo dell'intero Paese.

¹⁶⁰ Ribadiamo qui come si tratti di un processo molto complesso e complicato da orientare, in quanto si innesta anche su un background degli operatori della scuola che identificano ancora in maniera molto debole il concetto di organizzazione educativa, più di stampo manageriale e progettuale, preferendo di gran lunga, il concetto di comunità educante più legato alla tradizione culturale della scuola italiana fondata sulla libertà (individuale) di insegnamento come motore aggregativo dell'offerta didattica e delle pratiche quotidiane. A maggiore ragione le culture organizzative delle organizzazioni educative per consolidarsi hanno bisogno di motori leggibili, di opinion leaders e imprenditori interni, di testimonials esterni (le buone pratiche se esistono in Europa o presso alte amministrazioni nazionali) ma perché no anche di formazione (lo shadowing, il tutoring, l'outdoor training così come l'autoformazione attraverso piattaforme di e-learning alimentati da learning objects a disposizione di tutti e organizzati in percorsi modulari afferenti a due sistemi dialoganti locali e nazionale (sharing points, che raccolgono il meglio e il buono della ricerca educativa, dell'analisi organizzativa e delle buone pratiche nazionali ed europee sui temi centrali del cambiamento).

¹⁶¹ A questo proposito si vedano le conclusioni della Conferenza per il coordinamento funzionale del sistema nazionale di valutazione che ha previsto l'effettuazione di circa 350-400 visite valutative presso le istituzioni scolastiche tra marzo e maggio 2016. Per il primo anno di valutazione esterna delle scuole l'individuazione degli esperti verrà effettuata utilizzando la procedura selettiva già svolta per i progetti Vales e VM (Determinazione INVALSI n. 32 del 12/3/2013 e note seguenti) secondo la graduatoria compilata in esito al corso di formazione ed approvata con Determinazione n. 188/2013

¹⁶² Cfr. Nelson R., Ehren M. (2014) *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections*, Dutch Inspectorate of Education, Utrecht, Nelson R., Ehren M, Godfrey D., (2015), *Literature Review on Internal Evaluation*, Institute of Education, University College, London

La sola utilizzazione di personale, già in forza nelle liste INVALSI, formato all'analisi valutativa centrata su contenuti prodotti esclusivamente dallo stesso Sistema oggetto di valutazione, appare essere una soluzione piuttosto autoreferenziale e rischiosa, non fosse altro per la necessità di assestamento di un modello che, ad oggi, non ha avuto il conforto di riscontri positivi essendosi, peraltro, sviluppato su versanti ancora di natura *sperimentale*.

5.2. Il contributo del PON allo sviluppo del capitale umano della Scuola

Il PON si è fatto promotore - a tutti i livelli - dell'idea che i processi di riforma (avviati anche prima del 2007) avessero il loro fulcro attivo nella crescita e adeguatezza delle competenze del personale della scuola: questa convinzione, certamente, ha avuto una grande rilevanza per l'intero processo di implementazione.

Gli operatori della scuola si confrontano, infatti, con realtà dinamiche e in continuo cambiamento caratterizzate da:

- un generalizzato ampliamento dello stock di conoscenze disponibili;
- un cambiamento epocale delle forme relative alla loro produzione e distribuzione;
- l'apparire di nuove esclusioni e forme di analfabetismo *di ritorno* legate alla mancata capacitazione di una platea, sempre più ampia di destinatari, in relazione agli accessi alla conoscenza nelle sue molteplici forme;
- la necessità di garantire il possesso (capacitazione) di strumenti (le competenze) per un agire sempre più mutevole e sempre meno prevedibile, ma non per questo meno strategico per l'individuo (bambino, giovane, adulto, anziano);
- la nascita di contesti comunicativi e formativi basati su fattori di natura inter e multi-culturale che spingono in direzione della destrutturazione di comportamenti ormai cristallizzati e inefficienti oltre che inefficaci.

Tali dinamiche hanno cambiato l'universo semantico del termine stesso di professionalità.

Tra le competenze oggi necessarie ad una efficace azione educativa ve ne sono, peraltro, alcune completamente nuove e di *sistema* ritenute abilitanti le funzioni minime per un corretto funzionamento dell'organizzazione scolastica stessa.

Si pensi all'assunzione di responsabilità di processi amministrativi, mai presidiati in precedenza secondo modalità progressivamente più stringenti (rendicontazioni complesse, gestione di appalti pubblici, gestione di contabilità analitica e per progetto) o al possesso di competenze per rispondere alla richiesta di confronto e interazione con una vasta comunità territoriale, laddove, ad esempio, si richiede, sempre più, di *agire in rete* e, cosa ancor più complessa, *come rete*.

Il cambiamento richiesto alle professioni educative (Docenti) e manageriali (DS e DSGA) è stato straordinariamente ampio e, se si vuole, è stato uno degli elementi più dirimenti della realizzazione del PON.

Se è vero, infatti, che l'azione formativa proposta e finanziata rivolta al personale scolastico è stata ampia e articolata, raggiungendo un elevato numero di destinatari, ancora deboli sono le evidenze registrabili che ci informano, con relativa certezza, se questa formazione abbia contribuito, e in che misura, ad innestare, i cambiamenti attesi ad un livello territoriale più esteso.

Debole è, cioè, l'evidenza, che sia stata soprattutto la formazione la principale causa del cambiamento realizzatosi attraverso l'azione del PON. Che sia stata, invece, la leva assunta come strategica per il cambiamento necessario al Sistema andrebbe, qui, *dato ampiamente per scontato*.

Il PON riconsegna, infatti, all'analisi valutativa una complessità non risolta tra:

- una azione formativa che ha avuto chiaramente lo scopo di migliorare le competenze di base (o già evolute) in possesso dei destinatari su una vasta gamma di ambiti essenziali all'agire didattico e organizzativo;
- una azione trasformativa delle condizioni di sistema (miglioramento della qualità del sistema educativo) che si è fondata su processi che hanno presupposto il possesso e l'esistenza di competenze acquisite attraverso la formazione:
 - che sono, invece, ancora largamente *in fieri* (tempi di ricaduta diversi dai cicli di vita progettuali);
 - delle quali non è stato accertato il possesso (inteso come padronanza) da parte dei destinatari;
 - non necessariamente depositate e disponibili per il cambiamento nei contesti che ne avevano evidenziato il deficit;
 - non testate nella loro effettiva potenzialità trasformativa (se, cioè, siano quelle - e non altre - le competenze che servono al cambiamento).

È proprio la persistenza di questa complessità, in parte necessaria e irriducibile, stante l'ampiezza del numero destinatari potenziali (forse non adeguatamente percepita dal Decisore, vista la sostanziale omogeneità nel tempo delle tipologie/metodologie di offerta formativa) che spiegherebbe la diffusa percezione riportata da parte di molti operatori per i quali *quanto si realizza è positivo ma non si riesce a comprenderne le forme di utilizzo e le condizioni per la sua stabilizzazione*.

Restano, cioè, ancora aree problematiche riguardanti:

- la qualità dell'expertise trasferito;
- la difficoltà delle organizzazioni a stabilizzare gli apprendimenti che pur si realizzano al loro interno;
- la difficoltà di muovere in direzione della promozione di cambiamenti di natura culturale. In questo caso si tratta di una cultura costruita attorno agli usi e alle credenze del proprio esercizio professionale che si caratterizza, però, come spazio aperto *multitasking* di natura cognitiva, percettiva e comportamentale;
- la questione della motivazione, soprattutto in ragione della posizione organizzativa e sociale ricoperta;
- la questione dell'utilità intrinseca di quanto intrapreso (a che cosa mi serve effettivamente).

I risultati della formazione, di cui si sono percepiti gli effetti¹⁶³, sono apparsi, pertanto, differenti tra loro, spesso contraddittori, frammentati e poco visibili, come altrettanto differenziate e poco leggibili appaiono le differenti combinazioni tra questi fattori, diversamente distribuiti nei contesti formativi di partenza e organizzativi di arrivo.

Omogenea e distribuita, invece - ed è questo un fattore caratteristico di valore indiscusso - è stata la forza di trascinamento verso il cambiamento promossa dall'Autorità di Gestione del PON che si è manifestata attraverso il dipanarsi di solide prassi amministrative, non solo di natura adempimentale, ma caratterizzata da indubbie qualità di indirizzo, sviluppate capacità di governo di processi complessi e frammentati, spesso caratterizzati da cristallizzazioni e ritardi attuativi.

Questa forza di trascinamento, la persistenza e la unitarietà del messaggio proveniente dall'Autorità di Gestione e dalle sue Assistenze Tecniche, possono essere ritenute facilitatori e promotori di quello che può essere considerato l'esito più rilevante. Tale unitarietà ha permesso, di fatto, che si attivassero, comunque,

¹⁶³ Non si dimentica che alcuni di questi effetti sono stati ricercati con complesse analisi di natura controfattuale.

e venissero portati ad un sufficiente livello di diffusione e di compimento nel corso della Programmazione 2007-2013 (percezione di tutti gli attori coinvolti nel processo di valutazione, sia centrali sia locali), gran parte di quei processi (diagnostica, innalzamento delle competenze dei giovani, reti, inclusione sociale) che si sono avvalsi delle competenze acquisite dagli operatori (formazione) nel corso del ciclo di vita del Programma, per essere realizzati.

5.2.1. La questione della sedimentazione dei risultati dell'apprendimento

La letteratura sull'apprendimento organizzativo (Argyris e Schon 1998, Weick 1993, Czarniawska 2000, Lanzara 1993) suggerisce che la **difficoltà di sedimentazione dei processi formativi e informativi**, elemento di criticità spesso evidente, è comune a tutte le organizzazioni e deve essere ritenuta normale.

Il consiglio principale che emerge dall'analisi di tale letteratura, al di là delle sfumature tra le differenti scuole di pensiero e teorie, è quello di imparare ad osservarla e governarla, per imprimere al cambiamento una direzione leggibile, seppur non per questo più condivisa, soprattutto assecondando gli effetti inattesi funzionali alla soluzione dei problemi nuovi che l'organizzazione stessa deve affrontare.¹⁶⁴

Alla base di questa azione di osservazione e di governo sembra essere sotteso un percorso *ad elastico* attraverso il quale, progressivamente, si istituzionalizzano nel tempo nuove pratiche e si de-istituzionalizzano, percorso altrettanto lungo e complesso, quelle ritenute obsolete e/o non più funzionali allo scopo (Berger e Luckman, 1969).

Ciò premesso, è, però, apparso evidente come i processi di istituzionalizzazione e de-istituzionalizzazione che sono state attivate, più o meno esplicitamente, attraverso la formazione finanziata dal PON abbiano riguardato l'essenza stessa dell'agire delle scuole e del percepire la propria dimensione professionale da parte dei suoi operatori.

È come se si fosse messa in moto una potente *distruzione creatrice*, per dirla alla Schumpeter, o una *rivoluzione del paradigma scientifico*, per dirla alla Kuhn, senza dare il giusto peso alle conseguenze reali del passaggio effettivo ad un nuovo paradigma. Non si è pensato, cioè, ad *accompagnarlo adeguatamente*, verificandone, passo dopo passo, gli effetti più rilevanti. Si può, infatti, pensare come fosse noto ai *decision e policy makers*, che, per affermarsi, esso avrebbe dovuto destrutturare in profondità non solo le pratiche ordinarie delle persone e delle organizzazioni, ma, finanche, le mappe cognitive interiorizzate degli attori.

Non è in fondo successo questo nella rivoluzione provocata del paradigma scientifico introdotto dalle ICT?

E' accaduto, allora, che *professionisti della scuola di vecchia data* (età media superiore ai 55 anni), adulti formati con la convinzione che il *titolo di studio non solo serve, ma sia un valore* siano stati, stavolta, chiamati ad aderire ad una riforma fondata *non solo su nuovi contenuti - che bisogna apprendere per essere pronti* (cambiamento incrementale) - ma, soprattutto, ma sul cambiamento delle stesse *sinapsi cerebrali* che presiedono i comportamenti routinari, le emozioni, il giudizio su di sé, sulla propria capacità di azione e di interazione con l'altro, di cui si fa sempre più fatica a capire la domanda (si pensi alla rincorsa a capire le esigenze formative dei *nativi digitali*).

Ci si riferisce, altresì, al cambiamento, che le Circolari Ministeriali stesse hanno identificato come necessario, in processi chiave, quali la modifica dei ruoli organizzativi (figure di sistema), concomitante con quello degli

¹⁶⁴ Per esempio nel nostro caso una regolazione che anticipa il cambiamento ma non necessariamente lo supporta seppur gli dà autorevolezza e cornice concettuale e, soprattutto, la concomitanza di più processi tra loro interagenti.

assets organizzativi (autovalutazione e autonomia), dei contenuti, dei metodi e degli strumenti professionali tipici del proprio agire quotidiano.

Non ci si riuscirebbe a spiegare, se non premettendo queste necessarie osservazioni, perché convivano negli stessi contesti e, spesso, nelle stesse persone:

- la percezione di presunta inutilità o inadeguatezza della formazione, pur offerta e mirata a spiegare le ragioni e le direzioni del cambiamento (diagnostica e valutazione, agire per competenze, informatica e apprendimento, scuola e reti);
- la resistenza diffusa al cambiamento, per lo più motivata dalla scarsa conoscenza del nuovo percorso da intraprendere e delle sue motivazioni più profonde (visioni e competenze).

In altri termini, è come se, *da una parte*, gli insegnanti o i DS avessero chiesto di sapere (maggiore formazione) e, *dall'altra*, essi stessi sostenessero che quanto appreso attraverso la formazione *non si potesse fare perché non se ne saprà mai abbastanza* (troppo cambiamento).

Non c'è dubbio che, se una parte di questi conflitti sembra dovuta alla non adeguatezza dell'analisi del fabbisogno e alla mancata autorevolezza e legittimazione delle technicalities (cioè la competenza dei formatori e/o la efficacia dei metodi e degli strumenti utilizzati), essa evoca anche l'ampiezza, a volte eccessiva, degli ambiti di intervento formativo e il numero eccessivo di *urgenze cognitive*, poste dal *policy e cultural change*, in considerazione dei livelli di partenza.

L'insieme delle richieste che hanno motivato l'ampiezza dei temi e la numerosità delle occasioni di formazione e dei partecipanti si è innestato in contesti già *sfilacciati* e all'interno di condizioni professionali già, diffusamente, ritenute critiche dagli stessi protagonisti.

Gli effetti, non di rado, sembrano essere stati di *spaesamento* e di *spiazzamento*; essi hanno nuociuto ai risultati dell'azione formativa e alle sue ricadute, dovute anche al tempo necessario e alla sostanziale imprevedibilità dei processi di interiorizzazione a cui l'azione formativa ha spesso, solo superficialmente, fatto riferimento (*taken for granted*).

Basterebbe, allora, dire che ci vuole, soltanto, più tempo per far maturare le condizioni per un cambiamento in profondità e per verificare gli impatti effettivi del PON?

Da un certo punto di vista questa affermazione appare corretta, ma si ritiene possano essere fornite ad essa altre risposte, altrettanto rilevanti.

Si suppone, infatti, che esista un altro aspetto che andrebbe tenuto sotto osservazione in futuro che riguarda la scelta fatta nel PON - in parte obbligata, stanti i ritardi percepiti dal Decisore - di considerare la formazione, o meglio, il risultato della formazione, come la base necessaria su cui costruire successivamente la modifica e al rinnovamento di altri processi ritenuti strategici quali, ad esempio, il miglioramento della qualità del sistema e/o il miglioramento dell'apprendimento dei destinatari.

L'idea guida è stata quella di pensare **non tanto al fare facendo** (tipico della formazione *on the job*), **quanto a formare prima per poi fare quello che di nuovo c'è da fare.**

Come noto, non esistono nessi automatici e certezze sull'innesto e l'integrazione tra due processi legati da motivazioni funzionali (l'uno come il risultato dell'altro); ancor più se, ad esempio, la formazione realizzata non viene accompagnata adeguatamente né dal monitoraggio degli esiti, né, come si accennava, da processi di verifica, nei contesti di arrivo, della utilità di quanto appreso.

In altre parole, la ricadute delle azioni formative sono state considerate automatiche e la formazione proposta, di conseguenza, come una *cosa buona in sé* e, pertanto, efficace e, di per sé, utile al processo di

cambiamento atteso. Per questo è stato difficile per il Valutatore individuare in quali contesti è servita maggiormente e se alcuni contenuti sono serviti, con sicurezza, più di altri.

E' noto, inoltre, come il miglioramento dei processi che presiedono all'efficacia delle azioni formative interagiscano con altre *regioni di significato* - differenti e molteplici - **più** tipiche della sfera individuale e **meno** dipendenti dai metodi e del contesto di realizzazione:

- per quanto riguarda i destinatari studenti, ci si può riferire al contesto familiare, al gruppo dei pari, all'attaccamento alla scuola dovuto all'interesse da essa suscitato, solo per citare le principali;
- per quanto riguarda i docenti e gli adulti in generale, il riferimento è alle strategie esistenziali e le biografie, alla propensione al cambiamento, alla curiosità, alle dimensioni percepite di *well being* che non passano tutte per l'identità professionale, al riconoscimento sociale ed economico, alla mancanza di fiducia dovuta a precedenti fallimenti.

È apparso evidente, pertanto, che una certa disomogeneità registrata nei risultati della formazione¹⁶⁵, se osservata rispetto alla sua utilità operativa - vitale per innestare un cambiamento omogeneo in altri processi di natura educativa (lo sviluppo delle competenze dei giovani) e organizzativa (la qualità dell'offerta e del sistema) - possa ritenersi una delle caratteristiche persistenti delle azioni formative promosse.

Costituisce una significativa eccezione, ma non sufficiente a invertire la valenza e la direzione di quanto qui sostenuto, la formazione sull'informatica di base e sulle competenze linguistiche, ritenuta dalla maggior parte dei destinatari interpellati, sufficientemente adeguata (a partire dai livelli percepiti come essenziali per se stessi da ogni singolo destinatario).

Va, comunque precisato, che essa attiene maggiormente alla dotazione individuale di competenze degli operatori e che sconta la difficoltà di non essere immediatamente *competenza attiva* in uso nelle pratiche didattiche quotidiane.

Certo, aiuterebbe il processo, un ragionamento più consistente, e strutturato a livello nazionale, sugli standard minimi delle competenze degli operatori - intanto sulle lingue e sull'informatica unito a quello sulle metodologie (l'agire per competenze).

Meno enfasi andrebbe data alla formazione disciplinare anche se per competenze, soprattutto se non va oltre l'offerta di qualche conoscenza da giustapporre a quanto i docenti, soprattutto i più avveduti, già sanno.

Più enfasi andrebbe data, invece, ad una riflessione sui metodi che parta dalle interconnessioni tra i saperi (importa meno in quali materie collocarli), sull'attenzione e la cura da dare alle scelte (*empowerment*) di chi apprende.

Ci si riferisce a fattori che non sono dentro il contenuto specifico delle discipline di insegnamento ma attengono:

- alle caratteristiche o del *media* utilizzato o del *contesto*;
- all'organo di senso che presiede il processo e alle modalità in cui lo fa (ascolto attivo, guardare per ricordare, sintetizzare per usare);
- al modo di collegare cose che già si conoscono o scegliere le più utili tra quelle che non si conoscono e si vogliono apprendere.

Un investimento in questo senso darebbe forza e spessore alla definizione di più chiare strategie per la formazione in servizio, che prepari adeguatamente il necessario *turn over* (in considerazione dell'età media).

¹⁶⁵ Così come è emersa dal giudizio dei partecipanti ai focus group.

Bisognerebbe, forse, avere anche più coraggio di infrangere i tabù dell'orario scolastico per classe, immaginando con gli opportuni strumenti per la valutazione degli esiti del processo come pure degli apprendimenti, percorsi strutturati di didattica che fanno dello scambio di esperienze tra esperti (gli insegnanti, ma anche esterni) e tra attori del processo studenti (anche di classi differenti) e insegnanti - anche non della stessa disciplina - il loro *bene comune*.

Non è forse la competenza, semplificando al massimo, semplicemente una *conoscenza esperta che si vede e si scambia*?

Bisognerebbe potenziare, altresì, la qualificazione *andragogica* della formazione degli operatori della scuola, sia per migliorare il rapporto tra contenuti e metodi spingendo su nuovi *setting* formativi di natura cooperativa, tra pari, in rete in autoformazione (*e-learning*) con un'attenzione precoce e costante sulle ricadute individuali e organizzative, sia per sostenere un processo motivazionale complesso e indebolito dalla necessità e dalle urgenze imposte dall'esterno.

E' necessario un richiamo, infine, al rapporto tra formazione e ricerca educativa. La distanza culturale tra ricerca educativa, soprattutto quella realizzata a livello internazionale, e la pratica quotidiana, quella degli operatori della scuola, è ancora notevole: come se le scoperte della ricerca applicata fossero un bene appannaggio solo di chi ricerca e non anche di chi usa i risultati di ricerca per cambiare gli oggetti a cui la ricerca si è interessata.

In questo ambito, se uno sforzo va fatto, è quello di pensare ad una formazione che fa dei risultati della ricerca educativa il suo lessico e il proprio banco di prova. Al di là della robusta retorica sulla ricerca-azione che ha saturato il dibattito del ventennio appena trascorso, quello che l'analisi valutativa ha riconsegnato è che, ancora una volta, si rischia che a promuovere il cambiamento siano scoperte che scorrono parallele all'agire educativo quotidiano (si pensi all'enorme mole di linee guida, formati prodotti al termine delle sperimentazioni offerti spesso come saperi necessari e non come forma strutturata di rielaborazioni di esperienze comuni). Bisognerebbe, cioè, ridare alla ricerca educativa il suo spazio di supporto ai temi della formazione e dell'azione quotidiana, *oltre che farne, comunque, di più*.

5.2.2. Le carriere

L'approccio metodologico adottato, basato sull'individuazione di meccanismi, ha evidenziato l'esistenza nel sistema istruzione di criticità (di natura organizzativa/contrattuale) che favoriscono, se non addirittura incentivano, forme di resistenza all'innovazione o ritardi nell'innestare i cambiamenti pur previsti dalla formazione (di natura individuale e organizzativa). Tali criticità non sono veicolate dalle attività del PON, seppur convivono con esse.

L'efficacia finale di tali attività, è il caso di ricordarlo, è legata alla presenza di un ritardo persistente del sistema educativo italiano sulle questioni relative alla carriera e alla valorizzazione degli insegnanti, e in parte, dei Dirigenti, che utilizzi parametri al di fuori dei soli parametri di anzianità. Tali ritardi si sostanziano con la assenza di qualsiasi sistema formale di valutazione e remunerazione del merito (legato anche ad un coesistente sistema sanzionatorio), alla definizione di posizioni organizzative regolate, accessibili attraverso percorsi di selezione trasparenti ed efficaci (figure di sistema /staff/middle management scolastico).

La soluzione di questi problemi è esterna, ovviamente, a quanto il PON può mettere, oggi, in campo¹⁶⁶.

Atro ambito di analisi da considerare, anch'esso parallelo, è la presenza di una vasta area di lavoro precario all'interno del corpo docente, ridotta sul piano normativo dalla Riforma Renzi, che agisce però, com'è evidente, sulla sola dimensione contrattuale e contributiva, lasciando invariati gli elementi di scenario a cui si è fatto riferimento. La vastità di quest'area ha, di fatto, ridotto le possibilità di progettare cambiamenti sostenibili in una prospettiva temporale di medio periodo. Tale prospettiva, per esempio, legata ai Piani triennali dell'Offerta formativa o ai Piani di miglioramento, viene ora positivamente tenuta in considerazione dal percorso di Riforma.

Per cui, anche se sarebbe scorretto attribuire i mancati cambiamenti esclusivamente ad aspetti di natura contrattuale che potrebbero in pochi anni rappresentare veri e propri *retaggi del passato*, non è possibile sottacere gli effetti che questi aspetti hanno prodotto - nel tempo – promuovendo, nei comportamenti diffusi degli operatori della scuola a tutti i livelli, forme di dissenso manifesto e, non di rado, strutturato e organizzato.

Non andrebbe, infatti, dimenticato come una opportuna, seppur giudicata incompleta dalle organizzazioni di rappresentanza, spinta al cambiamento sia venuta dai percorsi di valorizzazione della Dirigenza scolastica collegati alla Riforma della Pubblica Amministrazione, che hanno teso a ridurre, in qualche modo, la distanza tra aumento delle responsabilità sostanziali e giuridiche della Dirigenza e aumento della remunerazione. Tale spinta al cambiamento, unita alla stabilizzazione formale anche di aree di precariato della Dirigenza scolastica, ha spinto verso il miglioramento diffuso delle pratiche dirigenziali scolastiche consentendo di ragionare, seppur in maniera ancora frammentaria, su un sistematico investimento professionale *a tutto campo*.

5.3. Il contributo del PON al miglioramento dei livelli di conoscenza e competenza dei giovani

Dalla lettura delle sezioni riguardanti le azioni orientate al miglioramento delle competenze sui giovani si evince la dimensione di significatività, complessità e multilateralità dell'investimento effettuato dal PON.

Le direttrici di intervento, più volte richiamate, hanno guardato al miglioramento delle:

- competenze di base oggetto dei sistemi di rilevazioni standardizzate internazionali e nazionali;
- competenze chiave, in special modo di quelle linguistiche e digitali;
- competenze trasversali e di self-empowerment e self-management, promosse attraverso le azioni sull'inclusione e su quelle dell'obiettivo C (almeno nella parte più visibile al Valutatore), incapsulate nelle pratiche personalizzate della didattica in aula e in quelle innovative di natura laboratoriale;
- competenze di cittadinanza, (imprenditoriali e capacitanti i giovani a vivere ed operare in contesti multiculturali), trasmesse anche attraverso la promozione di esperienze *foreign language based*, con un elevato potenziale formativo della persona, anche se con un basso grado di ricaduta sugli apprendimenti ordinari.

A tutto questo va aggiunto lo sforzo strategico di intervenire - su più ambiti e su più versanti - per richiamare il ruolo della scuola come *agente per l'inclusione*.

¹⁶⁶ anche se non può omettersi la riflessione, che andrebbe suffragata da un lavoro sul campo che esula dal mandato valutativo, che le attività del PON hanno, in molti casi, remunerato del tutto o in parte il lavoro accessorio dei docenti impegnati nelle attività riducendo fortemente i possibili conflitti generati da tali incongruenze.

Tra i principali risultati si evidenzia quanto segue:

- un consistente - seppur non omogeneo e ancora insufficiente - miglioramento delle *skill* relative alle competenze chiave (OCSE-PISA – INVALSI). In questo miglioramento si rintraccia anche un valore positivo sulle eccellenze, cresciute, anch'esse, in maniera leggibile e significativa;
- una crescita diffusa delle competenze chiave a seguito delle attività didattiche e formative, che hanno prodotto cambiamenti evidenti delle prestazioni dei destinatari (es. Valutazione F1 e F2). Su questo tipo di pratiche resta l'opacità del loro valore relativo, confinato, spesso, a risultati ottenuti in corso d'opera¹⁶⁷, ma difficili da stabilizzare al di fuori delle pratiche progettuali;
- alcune esperienze studiate ci informano, inoltre, sulla bassa correlazione con alcuni predittori di disagio, quali le assenze che seguono percorsi indipendenti (non diminuiscono e, quasi nella metà dei casi, aumentano¹⁶⁸);
- una crescita più netta, essenziale e certificata, delle competenze informatiche e in lingua seconda e terza, anche grazie al contributo di percorsi paralleli (CLIL) per gli insegnanti o percorsi integrati (C5) all'estero - che hanno motivato gli studenti più di altre Azioni. Quelli sull'Azione C5 sono i progetti che sembrano aver funzionato di più in termini di *well being* dei destinatari e sono apparsi, di gran lunga, più promettenti di altri.

Questi risultati sull'Azione C5 portano con sé alcuni limiti, che vanno qui, richiamati e sui quali riflettere opportunamente:

- il costo studente, piuttosto elevato se paragonato a quello di altre attività;
- l'incertezza, dovuta ad una difficile progettualità *ex ante*, delle ricadute sul contesto scolastico, e non di rado, anche sulla stessa classe;
- le incertezze e variabilità dei criteri di selezione, laddove risorse e competenze disponibili sembrerebbero imporre la necessità di selezionare i destinatari o tra i più fragili o tra i più motivati e capaci. La proposta, che viene dai docenti, di potenziare gli assetti minimi dei più motivati (Isfol 2014 c) sembra spingere su un modello per le eccellenze che, in un PON a 20 regioni, può avere una sua valenza e credibilità. È importante, soltanto, conoscere il rischio elevato di cristallizzazione - se non di aggravamento - delle differenze di prestazione degli studenti, annoso problema al centro del dibattito sul merito e sugli *entitlements*.

Sulle competenze informatiche, esistono differenti visuali del problema e, altrettanto, differenti aree di azione che presuppongono soluzioni e strumenti, tra loro, differenti:

- l'uso dell'informatica a scuola per chi non la possiede a casa (inclusione);
- l'uso dell'informatica a scuola come strumento di autoapprendimento e variabile metodologica nell'approccio alla conoscenza (*self-empowerment* dello studente);
- l'uso dell'informatica come mezzo per rendere la didattica "più interessante ed efficace" (*self-empowerment* professionale del docente);
- l'uso dell'informatica diffusa (quella dei telefonini, più che dei tablet), sulla quale la scuola non svolge, ad oggi, alcun ruolo propositivo se non, caso per caso, di spettatrice o di censore più o meno occulto.

La sensazione colta nel dibattito svolto con gli operatori nel corso della indagine sul campo è che questi temi/visuali *siano sovrapposti e cristallizzati*, ammantati dalla consapevolezza - ritenuta un fattore di rischio personale - che mai più nella propria carriera di docente, a meno di un investimento ritenuto "sconsiderato"

¹⁶⁷ Cioè, appare *discriminante* il cambiamento se registrato a cavallo dell'esperienza svolta.

¹⁶⁸ Ovviamente si tratta di piccoli studi di caso non generalizzabili

per la maggioranza dei docenti non professionisti del settore, si potrà ripristinare la giusta distanza tra docente e alunno, quella sulla quale si sono costruite - negli ultimi 50 - anni le professioni educative.

La questione dei *nativi digitali*, assume - volta per volta - il carattere di una sfida o di una rassegnazione e **molto raramente** viene rappresentata come un terreno nel quale si possa intravedere una soluzione certa su cui lavorare, men che meno con gli studenti ritenuti, spesso, di *default*, più capaci dei docenti.

I suggerimenti più generali, rimandando alle Raccomandazioni finali sulle questioni di scenario, riguardano la necessità di insistere sui percorsi intrapresi, interagendo con una più puntuale analisi del fabbisogno sempre cangiante degli studenti e su più adeguate metodologie, soprattutto in ragione della molteplicità delle fonti di accesso, di utilizzo della conoscenza.

Sul piano metodologico si evince, però, come solo nelle scuole del I Ciclo, anche grazie alle Indicazioni Nazionali, il ragionamento sulla valutazione dei risultati dello studente abbia stimolato una riflessione più attenta sui metodi di insegnamento per competenze. In generale, infatti, questo processo appare *opaco* e soprattutto non ha *promotori visibili* (Esperti, organismi, albi) che possano sostenere e dare qualità al cambiamento atteso.

Tre le riflessioni finali che il Valutatore suggerisce all'attenzione dell'Autorità di Gestione, ne restano alcune che stimolano interrogativi di sicuro interesse.

Esse sono le seguenti:

- la **prima** inerisce il tema delle valutazioni sommativie. Perché si ritiene che l'attribuzione, ad oggi soggettiva, del voto di sufficienza nel profitto sia un metro universale in base al quale valutare anche i processi di cambiamento organizzativo della scuola (qualità del sistema) come somma di quelli personali degli studenti? Se la media generale dei voti nelle materie "fa" la qualità della scuola, questo oggi, in mancanza di una omogeneità di standard, di metodi e di modelli di valutazione, può produrre effetti distorsivi molto rilevanti. Va da sé, che la richiesta qui avanzata non sia quella di una rigida matrice da riempire o di una personalizzazione insostenibile, ma di logiche da esplicitare e di nessi da valorizzare opportunamente. A giudizio del Valutatore il ragionamento sulla valutazione degli apprendimenti attraverso test e voti (supposto che fosse generalizzato: e così non è, come noto) sembra essere approdato troppo velocemente e frettolosamente ad un ruolo dirimente per la misurazione del cambiamento: un nesso tutto da dimostrare, soprattutto nelle scuole del Mezzogiorno. L'esperienza sperimentale fatta nelle Scuole del I Ciclo apre, su questo, un terreno di confronto piuttosto vivace.
- la **seconda** riguarda il tema della valutazione dei giovani a rischio, ai quali viene riproposta una visuale della propria crescita letta attraverso il solo rendimento scolastico. Le famiglie, in questo caso, sarebbero chiamate a fare una scelta di *compliance* con l'approccio delle scuole e questo può ingenerare effetti distorsivi rilevanti proprio sulla crescita dell'autostima dello studente (che è il fine ultimo di questa *Alleanza Pedagogica*). La domanda è perché non prevedere curricula flessibili in reti di pluriattori¹⁶⁹ che facciano dei comportamenti virtuosi del giovane (va al lavoro, fa delle proposte, fa sport, conclude un compito, si esprime meglio) gli elementi di valutazione dirimenti. Si ritiene che l'assenza di valutazione *animata da processi equi di discriminazione positiva* siano un segnale di rigidità dei modelli ora adottati. Il loro opportuno inserimento porta con sé il ripensamento di alcune

¹⁶⁹ Esperienze non nuove certamente ma che hanno dato i loro frutti ad esempio nelle scuole della seconda opportunità o nei ri-entri nei sistemi educativi promossi, in passato, dai CTP

aree dell'autodiagnosi della scuola. Senza di esso si rischia di perdere l'essenza stessa del processo inclusivo a cui la scuola fa, nella sua *documentazione di lavoro*, costante riferimento.

- la **terza**, è rivolta ad un problema *cronicizzato*, che riguarda il fatto che queste attività ritenute vitali per il *cultural and methodological change* si realizzino in *un tempo extra scuola*. Pur coscienti di quanto si sostiene in merito all'arricchimento dell'offerta formativa e sull'apertura delle scuole al pomeriggio come elemento di democrazia e di copertura di ruolo istituzionale di agente territoriale, **nulla osta** il procedere in direzione di un efficace e decisivo innesto di quelle metodologie usate al pomeriggio nelle attività curriculari del mattino. Questo avrebbe l'effetto di spingere in modo risoluto in direzione di un rinnovo della didattica e di conseguenza delle professioni educative.

5.4. Il contributo del PON alla diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione a scuola

Una piena e adeguata visuale dei risultati sul **contributo del PON alla crescita, la diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione nella scuola** deve tenere co-presenti gli aspetti di infrastrutturazione tecnologica, quelli di utilizzazione effettiva delle dotazioni per la didattica e le dinamiche di crescita delle competenze informatiche del personale della scuola e degli studenti¹⁷⁰.

Questo perché, ragionando esclusivamente sulle attività che hanno finanziato la formazione soprattutto quella docente (locale e nazionale) che ne ha rappresentato, a diversi livelli, il *core attuativo* è stato registrato un giudizio abbastanza diffuso di parziale inadeguatezza e mancanza di sistematicità dell'offerta formativa.

Ad esse andrebbero connessi altri tipi di difficoltà: ad esempio, quella di intercettare le ricadute effettive (e misurabili) dell'utilizzo delle TIC nella didattica, nella forma di nessi espliciti tra i risultati dell'azione formativa e efficacia dell'azione a supporto della didattica *web-based*.

Anche in questo caso, come per altre azioni formative promosse dal PON, il successo delle attività di cambiamento di una data area dell'organizzazione (la didattica *web based*) va ad ancorarsi fortemente al successo della formazione dei docenti sulle nuove tecnologie (ricadute attuative) attraverso una rigida linearità causa→ effetto, certamente esistente in alcuni casi, ma non generalizzabile in senso positivo e/o negativo.

A partire, quindi, dal giudizio positivo sui percorsi realizzati - soprattutto quelli per le fasce di utenti meno esperti - e, anche, a partire dalla altrettanto significativa positività in relazione all'uso della piattaforma GPU, gli ambiti critici che sono stati, in forme differenti ampiamente rappresentati, invece, risiedono nella concomitante percezione di:

- un limite di formazione (basse competenze all'accesso del personale);
- un limite di infrastrutturazione (ci sono poche tecnologie spesso non perfettamente funzionanti).

Detto in altre parole, si sostiene, in alcuni casi, che non ci sia stato un *completo ed effettivo cambio di passo nell'utilizzo delle tecnologie*.

L'incrocio di molti dei fattori elencati, che non sembra seguire logiche coerenti con la quantità e la qualità della prestazioni formative erogate e/o della quantità di tecnologia presente, ma sembra essere dipendente

¹⁷⁰ Dato il suo interesse da parte della Committenza il tema è stato ulteriormente sviluppato in uno specifico Rapporto tematico.

da un incrocio non governato tra fattori preesistenti e fattori abilitanti (nuove competenze e nuove tecnologie), determina una varietà di situazioni e di esiti organizzativi e didattici al limite del caso per caso.

La formazione, pure ampia e con un *parterre* di destinatari (soprattutto docenti) decisamente ragguardevole, si è rivolta, inoltre, a differenti tipi di "utilizzatori" che ci pare di poter individuare in:

- docenti alla ricerca di una alfabetizzazione e una certificazione di base e di una dotazione individuale *minima* di un *expertise* relativo alla tecnologia e al possibile suo uso nella didattica;
- docenti adeguatamente "informatizzati", che per la loro formazione nell'area matematico- informatica o linguistica, per motivi professionali extrascolastici (liberi professionisti, insegnanti che precedentemente hanno lavorato in aziende del settore, ecc.) e per il possesso di certificazioni di alfabetizzazione primaria (es. ECDL o simili), sono stati in grado di utilizzare le tecnologie principali per la didattica (PC, LIM, Tablet), di progettare e favorire la loro installazione, di supportare tecnicamente i colleghi, ecc.;
- docenti "digitalizzati" e metodologicamente più esperti (es.: insegnanti di lingue), che per la loro preparazione nell'area delle tecnologie per l'educazione, acquisita attraverso la partecipazione a corsi, a master universitari o in autoapprendimento, sono da tempo in grado di utilizzare le tecnologie nell'insegnamento della propria disciplina, conoscono i materiali didattici in formato digitale, sono al corrente dei metodi e degli strumenti per la didattica multimediale, per l'*e-learning*, ecc.

A queste tipologie andrebbe aggiunta quella dei "resistenti", cioè di quella componente presente tra i docenti - e sostanzialmente assente tra DG e i DSGA -, contrari all'uso delle tecnologie in sé, oppure indisponibili a impegnarsi, in prima persona, in un cambiamento di pratiche didattiche centrate sulla tecnologia.

Un quadro, quindi, molto variegato dei risultati e delle tendenze registrate a cui fanno, certamente, da sponda le scarse o nulle influenze delle tecnologie registrate nei risultati di apprendimento: queste influenze sono, in alcuni casi risultate negative nelle regioni Convergenza nel loro complesso (DPS 2015).

A complicare il quadro interpretativo rilevato, sembra contribuire anche l'OCSE (OCSE 2015) che si esprime in maniera critica sul ruolo, non univoco, svolto dalle tecnologie nell'apprendimento. L'approdo di alcune ricerche è, infatti, che la dimestichezza con gli strumenti non viene usata dai giovani per l'apprendimento; inoltre, appaiono derive con implicazioni evidenti per le future strategie, che vedono alcune correlazioni inverse tra utilizzo intensivo delle tecnologie *user friendly* (*tablet, pc, android*) e competenze di lettura (più si sa usare il PC e meno si sa leggere).

Da qui la sfida per la **scuola digitale** in relazione ad un recupero della capacità di orientamento da parte dei docenti non tanto nell'uso delle tecnologie, che dovrebbe raggiungere livelli di partenza e di utilizzo adeguati per tutti, quanto, soprattutto, nella selezione dei contenuti della cosiddetta *memoria esterna* (Internet e le forme di conoscenza *digitale e con il digitale*) a cui gli studenti fanno riferimento: come si diceva, un impegno molto più significativo nella definizione e offerta di cornici concettuali e interpretative della conoscenza *web based*.

Va da sé che:

- da una parte, il livello delle competenze digitali dei Docenti (utilizzo dei media e indipendenza progettuale e tecnica) in relazione alle differenti tecnologie viene percepito ancora come complessivamente insufficiente;
- dall'altra, il dibattito e le evidenze del percorso di codifica delle competenze digitali e degli indicatori del loro possesso sembra essere ancora aperto e impreciso. Il rischio è quello di ritardare la definizione di obiettivi della didattica *digital oriented*, soprattutto in relazione alla contestuale

necessità di migliorare sia il possesso delle *technicalities* sia le competenze individuali relative al loro potenziale utilizzo a fini di apprendimento.

Questo rimanda, altresì, alla necessità di insistere nell'offerta di pratiche differenziate e nella valutazione dei risultati, non solo per immaginarne una generica replicabilità, quanto, e soprattutto, per evidenziarne i meccanismi che ne hanno caratterizzato la riuscita.

In effetti la Valutazione Indipendente, ha messo in evidenza come non sia solo un problema di scarsa diffusione di una *expertise* ma, anche, se non soprattutto, di logiche e di finalità dell'intervento.

Rispetto all'uso che si fa delle nuove tecnologie a scuola, il dibattito sembra ancora molto aperto tra entusiasti, critici e resistenti, al di là di una dimensione promozionale che il PON ha avuto in questo contesto, che appare una verità incontrovertibile e che attraversa tutti i momenti significativi della ricerca valutativa.

Resta sullo sfondo, infine, una questione trasversale al tema della Società dell'informazione a scuola, che riguarda lo sviluppo di opportunità di accesso diffuso alle tecnologie come fattore di inclusione, su cui il PON ha fatto molto in termini di omogeneizzazione delle dotazioni e di recupero del gap di infrastrutturazione delle regioni Convergenza con le regioni del Centro-Nord.

Ci riferiamo, altresì, alle premesse di integrazione dei temi/obiettivi del Piano Nazionale della Scuola Digitale e di quelli della Agenda Digitale, sul versante della sostenibilità e della riduzione delle barriere all'accesso della popolazione (regioni meno sviluppate, aree interne), prima fra tutte quella delle scuole, ai beni digitali diffusi sul territorio (reti, banda larga, materiali digitali, comunicazione con la PA).

5.4.1. I nessi tra informatica e formazione in servizio.

Tabù della didattica e barriere delle derive generazionali: si può entrare in competizione coi giovani sull'uso delle tecnologie? Lo scenario che la ricerca sul campo riconsegna è quello di una aspettativa di miglioramento che non sarebbe, comunque, foriera di una rivoluzione delle pratiche (i nuovi docenti sono ex precari e gli altri sono lavoratori *anziani che devono continuare a lavorare*).

I poli opposti tra i quali è sembrato oscillare l'investimento in nuove tecnologie e formazione docente sembrano essere:

- l'obbligo alla formazione *digitale*, veicolata anche da innovazioni organizzative (quali il registro elettronico o il portfolio – informatizzato - dello studente)¹⁷¹;
- la libertà di insegnamento e, quindi, la libertà di usare o meno le tecnologie nella didattica, che è la dimensione regolativa e cognitiva ancora prevalente, affiancata, ovviamente, alla dimensione biografica interindividuale¹⁷².

¹⁷¹ Non c'è da meravigliarsi se in tutto il mondo, di fronte alla profondità di queste questioni e all'assenza di soluzioni convalidate da teorie pedagogiche e dai risultati di un lavoro sperimentale, gli insegnanti tendono a confinare in spazi e progetti specifici l'utilizzo scolastico delle nuove tecnologie o di adattare al contesto dato, anche a rischio di depotenziarne l'efficacia. C'è un contrasto esplicito e vistoso, e già largamente studiato, tra i sistemi tradizionali di produzione/riproduzione del sapere e la "democratizzazione" dell'accesso alla conoscenza e della comunicazione aperta dalle TIC. Una cosa è il sapere patrimonio di un ceto professionale che decide –la libertà di insegnamento! – quanta parte, come e quando, di quel sapere erogare ad altri, e come valutare i risultati, un'altra la conoscenza circolare, lo scambio tra pari promesso da internet, quello di "chi accendendo la candela alla mia, riceve luce senza lasciarmi al buio". Ed è un salto verso l'ignoto, o così può essere percepito, il passaggio dal sapere che va da uno a molti a un sapere che si costruisce nel rapporto da molti a molti (Farinelli 2010: FGA 11)

¹⁷² Indipendentemente dalle opinioni personali e dalle sollecitazioni provenienti dall'esterno, la grande maggioranza degli insegnanti italiani, soprattutto nella scuola del primo ciclo, ma anche nella scuola secondaria di Secondo Grado, dovrebbe già utilizzare le TIC nella didattica. Anzi, visto il contratto nazionale di lavoro e tenuto conto delle normative vigenti, la grande maggioranza degli

Ciò premesso, come ricordato, anche in questo caso dall'OCSE in un'accurata analisi della politica italiana sull'introduzione delle ICT (Avvisati et al. 2013), non è semplice o scontato pervenire ad un'esplicitazione precisa e univoca degli indicatori, sulla base dei quali, misurare il successo dell'introduzione delle tecnologie nella scuola.

Il Piano Nazionale per la Scuola Digitale del 2015 tende a superare questo limite individuando un insieme di interventi a supporto di una vera e propria *filosofa della scuola digitale*¹⁷³.

Dalla analisi del Valutatore sono emerse, comunque, costanti differenze tra territori, tra ordini di scuole, in relazione alle dotazioni di infrastrutture, competenze per l'uso e per la manutenzione¹⁷⁴.

Gli istituti Comprensivi e le scuole del I ciclo, più in generale, denunciano, più degli Istituti Tecnici Superiori il rischio di un sottoutilizzo, se non proprio di un mancato utilizzo delle tecnologie dovuto:

- alla loro localizzazione (quante aule per quante classi);
- alle competenze (quanti insegnanti disponibili e capaci);
- alle metodologie (per fare cosa);
- alle tecnologie di hardware (stabilità delle connessioni - banda larga) che rischiano di compromettere anche il regolare funzionamento della didattica (es. difficoltà di accesso al proprio registro elettronico)¹⁷⁵.

Inoltre, andrebbe, evidenziata qui la forbice tra una percezione diffusa, seppur non omogenea, della utilità della infrastrutturazione tecnologica che porta con sé problemi tecnici di accesso alla rete e la percezione, non sempre positiva, del percorso formativo a sostegno di tale nuova e più adeguata infrastruttura. Peraltro, i deficit di formazione vengono utilizzati sempre come spiegazione *omnibus* per evidenziare la percezione di una personale inadeguatezza delle competenze e dei risultati, ad oggi conseguiti¹⁷⁶.

Le strategie di miglioramento prendono avvio dalla constatazione diffusa che:

1. le ICT hanno effetti positivi, soprattutto, sulla motivazione ad apprendere, sulla possibilità di personalizzare l'insegnamento e sull'inclusione degli alunni svantaggiati¹⁷⁷;
2. la scuola andrebbe dotata di quelle infrastrutture e di quegli strumenti che dovrebbero servire a colmare il divario tra mondo della scuola e mondo del lavoro, tra il linguaggio dei *nativi* e quello degli *immigrati digitali*;
3. i bambini e i ragazzi che utilizzano le ICT nella vita quotidiana hanno bisogno di essere educati ad un uso corretto e critico da parte della scuola (DPS 2015).

In relazione al giudizio da dare alla formazione erogata si ritiene che:

insegnanti, per portare a termine il compito assegnato avrebbe necessità di disporre di TIC e di individuare metodologie adeguate al conseguimento dei risultati previsti (DPS 2015)

¹⁷³ Anche in questo caso si rimanda al Report specialistico per ulteriori approfondimenti.

¹⁷⁴ Spesso affidata ai tecnici di laboratori o insegnanti esperti presenti nelle reti di scuole delle quali si fa parte.

¹⁷⁵ Solitamente le scuole sono dotate di connessioni Internet separate per l'aspetto amministrativo e per quello didattico. La rete dedicata alla segreteria e agli uffici amministrativi è gestita dalla provincia per le scuole secondarie superiori e dal comune per il primo ciclo. La connessione Internet finalizzata alle aule e in generale all'uso didattico è a carico dei singoli istituti scolastici che la acquistano direttamente dalle grandi aziende di telecomunicazione come privati. Naturalmente, al crescere dell'ampiezza di banda, aumenta anche il costo del servizio per i singoli istituti.

¹⁷⁶ Non sono state raccolte informazioni dirimenti su un'insufficienza maggiore sul piano dell'accesso ad un uso adeguato delle tecnologie di base o sul piano di un utilizzo adeguato delle tecnologie a scopi didattici.

¹⁷⁷ È degno di nota, infine, l'uso di software didattici per l'apprendimento delle lingue straniere, soprattutto inglese, a dimostrazione di una maggiore consapevolezza da parte dei docenti di quest'area disciplinare, i quali sembrano conoscere e utilizzare da più tempo e con padronanza gli strumenti disponibili gratuitamente online

- l'offerta formativa sia stata ampia, a volte confusa e, non sempre, di qualità. Peraltro, si fa fatica, soprattutto a riconoscere proprio le offerte di qualità confinate ad un uso *fai da te*, di chi le ha, casualmente, incontrate e/o selezionate;
- l'offerta formativa ha seguito percorsi di centralità geografica che, per molti, è apparsa un forte limite, soprattutto, per i docenti delle sedi meno periferiche;
- la formazione per chi già sa aumenta le distanze tra chi sa e chi non sa;
- la formazione non serve se non si può applicare (uso molto disomogeneo, al limite del "classe per classe", delle dotazioni);
- la formazione dovrebbe avere un giusto *mix* tra contenuto tecnico (come si fa), contenuto metodologico (come lo uso) e contenuto strategico (a quali logiche risponde);
- nulla di tutto questo potrà avvenire se il motore del cambiamento continuerà ad essere la buona volontà.

Per quanto riguarda alcune indicazioni di natura strategica emerse nel corso della ricerca valutativa, esse consistono nel:

- garantire l'infrastrutturazione minima di qualità delle dotazioni (Banda larga e ultra larga, tecnologie mobili e fisse, caso per caso) che rimanda, con tutta evidenza, alla complessità delle relazioni tra il nuovo PON, il PNSD e l'Agenda Digitale, il PON Imprese e Competitività, i POR e le politiche ordinarie di nuova generazione su Efficientamento Energetico ed Edilizia scolastica;
- assicurare la presenza di competenze minime generalizzate e standardizzate per l'utilizzo delle infrastrutture (anche attraverso reti tematiche di supporto *ad hoc*);
- rafforzamento della presenza di personale tecnico (anche condiviso in rete), da adibire, con una sufficiente dotazione di mezzi e di risorse finanziarie, alla costante manutenzione delle infrastrutture disponibili.

Alcune questioni rimangono ancora aperte e fortemente interconnesse tra loro:

- fino a che punto "competere" con gli studenti in relazione alle competenze d'uso degli strumenti (compito principale della scuola è fornire cornici concettuali e competenze di accesso agli apprendimenti complessi);
- mancanza di una presa di posizione chiara e univoca sul governo possibile della formazione all'uso didattico dei dispositivi mobili (il *cellulare a scuola*, quali controlli e per quali usi).

Per quanto riguarda, infine, le indicazioni raccolte sulla formazione e sulle metodologie sembra opportuno sottolineare qui la necessità di ragionare sui requisiti minimi e sugli standard di competenze (per tutti) e sugli standard minimi sull'uso dell'informatica nella didattica.

Si insiste inoltre sulla opportunità di:

- creare Commissioni di studio sulle esperienze europee e nazionali che definiscano/suggeriscano un set di metodologie che superino la pluralità non governata di sperimentazioni a tutto campo e *ad ogni costo*;
- costruire consistenti *repository* selezionati a livello centrale, a garanzia di una maggiore omogeneità e qualità dell'offerta.
- realizzare e mantenere un *Albo di formatori tematici* (soprattutto metodologi), costruito attorno alla valutazione sistematica dei partecipanti alle esperienze di formazione e alle ricadute didattiche dimostrabili di quanto appreso (criteri di efficacia delle ricadute e reputazionali);
- potenziare la formazione a distanza come percorso di alfabetizzazione informatica, ma anche di verifica del metodo e dei rischi/vantaggi dell'apprendimento *web based per gli adulti*.

5.5. Il contributo del PON allo sviluppo di reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio

La costruzione delle reti è un processo organizzativo e sociale al quale il PON ha assegnato più di un compito. La costituzione - che si viene a determinare in esito a questo processo - di nuovi contesti operativi fondati sulla collaborazione in rete tra scuole - presenta e prevede:

- formule di aggregazione a *geometria variabile*;
- sviluppo in ambiti tematici di portata ed entità anch'essa variabile;
- scambi di risorse umane, messa in comune di spazi, attrezzature, metodi, scoperte.

In relazione alla composizione interna, si tratta soprattutto di reti endogene al Sistema Istruzione, *orizzontali* tra scuole della stessa tipologia o Ciclo o *verticali* tra scuole di Cicli differenti¹⁷⁸.

Una analisi della composizione interna di tali reti, non riesce ad individuare direttrici evidenti che indichino modalità prevalenti che, invece, sembrano configurarsi prevalentemente - sia in maniera spontanea, sia su "compito" - in risposta a vincoli posti dalle Circolari in merito alle caratteristiche che le reti stesse devono, obbligatoriamente, assumere per partecipare ai Bandi che, in alcuni casi, prevedono la presenza obbligatoria di determinati enti o tipologie di organizzazione.

L'obiettivo di rendere più stringenti i nessi tra la didattica e l'azione territoriale ha visto il fiorire di iniziative che hanno sostenuto apprendimenti organizzativi diversificati per figure (DS, DSGA e/o operatori) e per funzioni, riguardanti, soprattutto, il *management*, la capacità di spesa, le capacità negoziali nella gestione delle relazioni con altre scuole e con altri attori del territorio.

Il prevalere della rete endogena rispetto a quella più propriamente multiattoriale, composizione caratterizzante un *network* territoriale, rappresenta una tendenza ed una evidenza che trae origine, secondo i rispondenti all'indagine, alcuni dei quali incontrati nei *focus group*, dalla difficoltà di trovare terreni di collaborazione con istituzioni esterne al sistema educativo, considerate, da un lato, poco capaci e, dall'altro, poco inclini a condividere il retroterra culturale e di azione di cui la scuola sarebbe portatrice e interprete.

Da una differente prospettiva, gli *stakeholders* intervistati, in alcuni casi, evidenziano una certa chiusura del *network* della Scuola che, nel sostenere i processi endogeni di scambio di risorse, di opportunità, di linguaggi crea, implicitamente - e contemporaneamente - sistemi di riconoscimento molto selettivi e di carattere prevalentemente identitario: ciò rende poco attraente il contesto di incontro con altri attori, che resta, per lo più, giocato su dimensioni organizzative *adempimentali*, rispetto ai vincoli operativi imposti.

La stessa selezione delle scuole Capofila segue logiche riproduttive, a volte rituali, generalmente condivise: in coerenza con tali logiche, la selezione ricade sulle scuole già capaci, con più esperienza nella progettazione FSE o Europea e o Regionale (POR), nonché più attrezzate¹⁷⁹.

In questo caso, occorrerebbe "decidere" se queste scuole debbano essere maggiormente incentivate nella loro funzione "servente" di scuole meno capaci, che giustificerebbe una concentrazione delle risorse umane finanziarie e strumentali - *anomala*, se si considera il carattere redistributivo che ha assunto la gestione delle risorse PON -, o se invece vadano aperti canali di "crescita accompagnata" di **tutte** le scuole, prevedendo meccanismi di selezione *basati sulla dimostrazione del possesso di assetti minimi e di buoni risultati evidence*

¹⁷⁸ Per fare un esempio, le 209 reti attivate nel corso dell'implementazione dell'OS F3 hanno coinvolto 840 scuole (cfr. Box Inclusion).

¹⁷⁹ L'aggettivo "attrezzate" viene qui utilizzato con riferimento al possesso di capitale economico (risorse), di capitale culturale e di capitale sociale, nelle accezioni dei termini utilizzate da P. Bourdieu.

based: questa seconda opzione, se esercitata e governata, potrebbe avere un notevole impatto ed essere fonte di innovazione organizzativa.

Certamente, le riflessioni qui presentate potrebbero avere più valore se si riferissero ad un "PON a risorse costanti", laddove, invece, la nuova configurazione del PON 2014-2020 cambierà molte delle regole, date le spiccate differenze organizzative e di pratiche delle *new entries*¹⁸⁰.

I processi di co-progettazione tra enti e istituzioni di natura diversa restano sostanzialmente deboli e ancora caratterizzati da estemporaneità: reti *adhocratiche* nelle quali restano - allo stesso tempo - molto concentrati e ridotti i temi su cui c'è un effettivo contributo degli uni e degli altri.

Lo stesso fatto, incontrovertibile, che i partner più "desiderabili" siano, ancora oggi, le strutture della cooperazione sociale, che possiedono - in relazione alle problematiche di missione - linguaggi e pratiche assai simili a quelli della scuola, conferma la diffusione persistente di una visuale scuola-centrica che fatica ad essere abbandonata.

La sostanziale assenza delle imprese nelle compagini partenariali territoriali, o la presenza delle stesse come membri firmatari, ma sostanzialmente passivi, evidenzia soprattutto:

- l'inerzia dei sistemi produttivi locali e, quindi, la resistenza a svolgere attività collaborative con la scuola, in mancanza di fiducia nei cambiamenti di scenario (soprattutto economico);
- la resistenza e/o la scarsa dimestichezza delle scuole a rivolgersi alle imprese con un progetto e non solo con la richiesta di un'opportunità di tirocinio e/o di alternanza.

Fanno eccezione, ma perché costruite in una progettualità di scuola singola (quindi, meno "esposta" e spesso fondata su capitali sociali "privati" - dell'imprenditore, Dirigente, Genitore o Docente -) le esperienze realizzate in alternanza o per l'azione C 5, che rispondono ad altre logiche esterne all'azione di rete *strictu senso*.

Per quanto riguarda le reti delle scuole del PON 2007-2013 l'indicazione che il Valutatore fa propria, ovvero quella di avviare un processo di modellizzazione delle pratiche, che porti ad una semplificazione delle modalità di adesione e ad una flessibilità in entrata e in uscita dei partecipanti fatti salvi vincoli e responsabilità, di natura legale, etica, finanziaria, risulta essere già stata, in parte, accolta.

In relazione alle modalità di messa in comune di risorse, ci sono molteplici esempi che hanno funzionato e il giudizio del Valutatore è che tale esito sia da mettere in relazione con il buon funzionamento dei processi di lavoro delineati dalla regolazione (Circolari).

Sui contenuti da veicolare attraverso le reti, interessante, e ancora poco scandagliato, sembra essere il versante delle metodologie didattiche e crediamo possa diventare strategico, il versante di azioni formative - anche a distanza o su autocandidatura di reti di scuole - sulle caratteristiche e le pratiche delle azioni di rete.

5.6. Il contributo del PON alla promozione del successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale

L'insieme delle attività realizzate dal PON, considerabili come rilevanti rispetto all'obiettivo dell'inclusione sociale, allo sviluppo e consolidamento di pari opportunità e della lotta alle discriminazioni, presenta caratteristiche variegata che non possono essere lette adottando un'unica prospettiva.

¹⁸⁰ Per le scuole delle regioni meno sviluppate queste riflessioni continueranno, ad avviso del Valutatore, ad avere un peso anche in questa Programmazione.

Certamente, l'impegno più rilevante e pervasivo è stato riscontrato nella concentrazione di ingenti risorse nelle attività che hanno finanziato le Azioni F1, F2 ed F3, all'interno dei quali si è agito facendo ricorso a strumentazioni - tra loro differenti - ma animate dalla stessa finalità generale.

Tali attività, infatti, hanno inteso agire sistematicamente:

- su aspetti della prevenzione dell'abbandono scolastico, intervenendo, esclusivamente, in orario pomeridiano;
- su aspetti della didattica, rivolta all'apprendimento e al consolidamento di alcune competenze chiave e in aree disciplinari non solo legate alle competenze di base - anche se in molti casi in connessione con esse;
- attraverso metodologie innovative o, comunque, generalmente differenti da quelle utilizzate nell'attività didattica ordinaria.

Inoltre, tutti i percorsi realizzati, sia nelle scuole sia del Primo sia del Secondo Ciclo - in analogia con le modalità già messe in campo nella precedente programmazione 2000-2006 - hanno investito, con buoni risultati, nella partecipazione massiccia dei genitori. Tale partecipazione è stato un elemento che ha facilitato la "tenuta" dei corsi e sostenuto, presso le famiglie, il percorso di messa in trasparenza degli obiettivi, delle finalità e anche dei contenuti dell'offerta formativa della scuola. Le famiglie a loro volta, all'interno di una *Alleanza Educativa* più o meno esplicita, hanno dato un contributo a sostegno della domanda della scuola di maggior impegno e di maggiore attaccamento, da parte degli studenti, alle attività promosse.

Elemento di criticità riscontrato a valle degli interventi, almeno in quelli sottoposti a valutazione, è stata la relativa indipendenza tra quanto realizzato nelle attività pomeridiane e quanto, invece, svolto nelle attività curricolari ordinarie.

Non ci sono informazioni decisive sui nessi tra queste tipologie di attività e le loro reciproche influenze e/o interferenze e, soprattutto, non è possibile affermare con certezza, se siano stati solo gli studenti che hanno partecipato alle attività previste a beneficiare di metodologie e strumentazioni differenti, o se queste abbiano sortito effetti positivi sulla classe di appartenenza e/o sui compagni di studio.

Le valutazioni sperimentali (ISFOL 2014), alle quali ci si è riferiti nella stesura del Rapporto, restituiscono, infatti, un quadro di *miglioramento generalizzato del rendimento scolastico dei partecipanti sicuramente nel corso della realizzazione dei progetti*. Dopo la loro chiusura, si assiste, in molti casi, al progressivo ri-manifestarsi di fenomeni di *disaffezione* e di fuga (principalmente aumento delle assenze). La persistenza, quindi, di questi fenomeni predittori della presenza di un forte disagio ancora in essere, insieme all'evidenziarsi di più chiari miglioramenti dei risultati scolastici di coloro in possesso di basse competenze di base - che però hanno partecipato a corsi sulla azione C1 - suggeriscono l'utilità di ulteriori studi e ulteriori verifiche, anche per avere la possibilità di esprimere osservazioni più dirimenti e maggiormente generalizzabili.

In generale, però, appare chiaro come, nel corso delle attività, gli studenti a rischio di abbandono abbiano reagito positivamente laddove un certo tipo di intervento ha risposto, negli obiettivi e nei metodi, e al di là delle enunciazioni, proprio ad una implicita *domanda di cura da essi proveniente, che si manifesta anche tra i banchi di scuola ma che, con ogni probabilità, nasce fuori dalla scuola*.

A questa domanda di ascolto e di partecipazione, *attività didattiche più smart, metodologie più personalizzate, caratterizzate da ascolto attivo più diffuso* sembrano avere dato, comunque, una prima *gradita* risposta. Essa sembra essersi completamente riverberata in una migliore tenuta della partecipazione (almeno ai corsi) e degli apprendimenti suscitati attraverso le attività.

Si tratterebbe, allora, di comprendere quale parte del risultato, intercettato solo attraverso la percezione soggettiva dei docenti, sia da attribuirsi al *setting* e alla relazione sicuramente più personale e diretta con l'insegnante ed, eventualmente, con l'esperto esterno e quale sia, invece, da attribuirsi all'effettivo cambiamento di atteggiamento dello studente, che costituirebbe l'elemento nuovo su cui investire anche dopo la chiusura del progetto.

Questi rappresentano, con tutta evidenza, temi della "valutazione futura" di simili iniziative.

Sulla questione dei metodi per l'apprendimento delle competenze chiave e per la prevenzione dall'abbandono scolastico - e su una loro selezione e sistematizzazione - ha insistito molto anche l'Azione F3, che aveva nella costruzione di Prototipi e Modelli innovativi il suo obiettivo principale.

In sintesi va qui osservato come, di solito, tutte le attività realizzate partano *dall'interno del contesto scuola* - e da una percepita inadeguatezza, soprattutto metodologica (stimolare interesse per l'apprendimento) in relazione alla domanda di istruzione di determinati tipi di studente - e si muovano, solo in maniera funzionale *all'esterno di esso*, e solo facendo ricorso al coinvolgimento mirato di attori e risorse in relazione, pressoché esclusiva con quanto alla scuola necessita, effettivamente, per svolgere il proprio compito istituzionale (istruzione).

Il ciclo progettuale su cui si lavora, in effetti, si conclude quando la scuola procede a valutare secondo regole generali e consolidate, il rendimento di quegli studenti che - per un periodo determinato di tempo - sono entrati in un circuito parallelo, con regole sue proprie, non sempre, come noto, perfettamente integrate con l'attività didattica ordinaria.

È proprio qui che sembra possano emergere discrepanze e discontinuità più significative, che portano a riconfermare la forte chiusura del *network di relazioni attivate delle reti di scuole* molto sviluppato attorno ad obiettivi educativi all'Istituzione scuola che li ha promossi.

Tutto ciò si riverbera, non di rado, in un approccio che tende a far coincidere l'inclusione sociale, se osservata dalle scuole, come il principale risultato della prevenzione all'abbandono scolastico, laddove - invece - ne costituisce un importante ma, sempre più spesso, una delle componenti. Peraltro, sembra risiedere qui uno degli aspetti più critici che caratterizzano un fenomeno complesso, che si riduce solo seguendo dinamiche interne sue proprie, spesso, indipendenti, al momento, dai cicli progettuali intrapresi attraverso i programmi di intervento pubblico.

Molti degli studenti che hanno abbandonato (e/o che rischiano di abbandonare) vengono da storie e famiglie fragili, rispetto alle quali la scuola svolge, a volte, un ruolo ineludibile e strategico di *ultima istanza*, al di là del significato e del valore dell'istruzione. Altre volte, in differenti contesti problematici, essa offre solo un supporto residuale a sostegno di situazioni biografiche complicate, non risolvibili nelle mura scolastiche ma, magari, affrontate con maggiore vigore da interventi promossi da Programmi di altra natura (sociale, economica, etc.)

Allora, il sostegno all'inclusione sociale che la scuola può dare andrebbe sostenuto anche con altri strumenti - non solo di prevenzione – che guardino anche al più ampio e complesso fenomeno di reinserimento e di integrazione di coloro che hanno già abbandonato la scuola (soprattutto i NEETS).

In riferimento a questo tipo di utenti è il sistema dell'IDA ad avere un mandato istituzionale più preciso e il compito di approntare sue proprie e riconoscibili sinergie.

Elementi dirimenti e innovativi caratterizzanti riguardano, pertanto, la possibilità/necessità non tanto di rafforzare la didattica orientata alla prevenzione, quanto quella di rispondere più efficacemente al

fabbisogno di coloro che i sistemi di educazione territoriale non riescono più ad intercettare se non grazie all'ausilio di altri interventi e progetti, anch'essi di natura territoriale.

A costoro è necessario offrire la possibilità di sottoscrivere un Patto formativo individuale, che contenga:

- gli elementi di definizione e riconversione efficace della propria carriera educativa di base che va portata ad opportuno compimento (obbligo scolastico e formativo ma anche diritto all'istruzione e formazione di base);
- gli elementi di una alfabetizzazione funzionale attraverso la quale fare *empowerment* in relazione alle proprie e specifiche opportunità di inclusione sociale (competenze di base nella lingua madre, competenze chiave in matematica e scienze), competenze digitali e in lingua straniera per lo sviluppo delle competenze funzionali per il lavoro;
- gli elementi di base (orientamento di I livello) per una ricostruzione, dotata di senso, della domanda di aiuto nei percorsi di transizione dalla scuola al lavoro.

Assumerà, allora, rilevanza a partire dai singoli Patti Formativi:

- stimolare la co-progettazione con i servizi di supporto all'inclusione sociale (servizi sociali comunali, che - attraverso il lavoro di rete - costruiscono progetti integrati anche sui minori e giovani a rischio, minori immigrati non accompagnati, etc.);
- stimolare la co-progettazione di interventi con i Servizi del Lavoro, soprattutto quelli promossi attraverso la Garanzia Giovani. I Patti formativi individuali stipulati tra i giovani aderenti al Programma e i CPI prevedono il ri-entro dei giovani nei sistemi di istruzione e formazione (quindi non solo interventi di prevenzione ma interventi di vero e proprio recupero e rientro in formazione). Questi Patti individuali contengono ampie aree di sovrapposizione e co-progettazione personalizzata che potrebbero essere messe in comune.

Questo presuppone migliori capacità per la scuola di individuare i propri partner e di costruire curricula più flessibili e integrati con la collaborazione di attori esterni (siano essi le imprese, le agenzie per il lavoro pubbliche e private o le agenzie accreditate per la formazione professionale) con i quali trovare modalità di cooperazione positiva.

Si sostiene, cioè, la necessità di investire in pratiche territoriali che qualifichino, pure senza snaturare metodi e specificità professionali, l'offerta formativa di territorio della scuola in un'ottica di integrazione sociale e di inclusione, piuttosto che pensare solo che l'azione di prevenzione dell'abbandono sia l'unico e settoriale contributo della scuola all'inclusione sociale.

Sembra ancora mancare, ad oggi, proprio un investimento strategico da parte del sistema istruzione su quelle che sono le aree di integrazione tra il lavoro sociale ed educativo rivolto ai potenziali *drop out* e alle loro famiglie, tra il lavoro educativo e di istruzione e il lavoro dai percorsi di alternanza, ai percorsi di rientro in formazione supportati da *équipe* integrate che trovino nell'offerta dei CPIA - come pure nei Piani dell'offerta formativa delle scuole - credibili e funzionanti sistemi di opportunità.

Questo dovrebbe, naturalmente, spingere in direzione di un migliore e più efficace coordinamento tra le due tipologie di sistemi. Una certa reciproca indifferenza che ha caratterizzato, più di recente, le relazioni tra le scuole "del mattino" e le scuole del sistema IDA non sembra, ad oggi, più sostenibile nell'ottica di un *cambio di marcia* significativo.

Non c'è dubbio che, affinché ciò accada, la scuola deve reperire al suo interno, come anche all'esterno, risorse umane e strumentali che possano svolgere questo compito. Sicuramente, all'interno degli istituti si debbono

prevedere nuovi ambiti di flessibilità nell'offerta immaginando servizi innovativi gestiti in rete con altri operatori. *Fiducia e crescita del capitale sociale territoriale sono strumenti a sostegno del cambiamento.*

Lo stesso può dirsi delle reti per la legalità, che andrebbero animate da attori che svolgono un compito essenziale sia diretto (es. utilizzo dei beni confiscati), sia indiretto (offerta di servizi ai giovani a partire da quelli che prevedono l'utilizzo di strutture e attrezzature sportive e per il tempo libero). Le professionalità presenti nei CPIA, e nel resto delle scuole, sembrano ancora essere lontane dal possesso di competenze di sistema legate all'azione interistituzionale e all'animazione territoriale di natura sociale ed economica. L'idea non è quella di muovere verso un bacino di professioni identiche di natura sociale ed educativa, ma di costruire - attraverso un lessico, degli strumenti e degli obiettivi comuni - uno stock di competenze che fanno della ridondanza dell'aiuto ai giovani in difficoltà il loro campo di applicazione.

Va da sé che mentre le relazioni con la cooperazione sociale e con il settore *no profit* hanno visto, anche in questi anni, spazi di lavoro comune che hanno costruito omogeneità e forme di cooperazione, lo stesso non si può dire, almeno nelle regioni Convergenza, del rapporto tra scuola e impresa, che necessita sicuramente di un cambio di marcia consistente e visuali sicuramente nuove.

Il terreno definito dal Programma Garanzia Giovani crediamo possa rappresentare un immediato banco di prova.

5.7. Il contributo del PON al miglioramento dei sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita

Nella sezione del Rapporto dedicata agli apprendimenti derivanti dall'implementazione di azioni riconducibili al miglioramento del sistema di apprendimento permanente - che contiene una curvatura specifica sulle implicazioni e gli effetti che tali investimenti hanno prodotto o cercato di produrre sulla **popolazione adulta** - sono stati anticipati temi di riflessione e indicazioni che qui non saranno ulteriormente ribaditi.

Occorre, però, ricordare che ci si riferiva, in quel contesto, a temi riguardanti l'adeguatezza delle risposte fornite ad un target estremamente complesso e articolato al proprio interno, *tanto da far vacillare la tenuta stessa del concetto di unico gruppo bersaglio – gli adulti - in assenza di opportune necessarie distinzioni.*

Spetta, dunque, a questa riflessioni il compito di individuare e introdurre ulteriori prospettive di lettura del contributo del PON e "campi" sui quali si ritiene necessario, anche a partire dalle lezioni apprese, intervenire urgentemente e con un approccio integrato e strategico, piuttosto che con iniziative di natura congiunturale e sperimentale.

L'innalzamento dell'istruzione/formazione della popolazione adulta, sia ai fini di una maggiore integrazione nel mercato del lavoro, sia per la lotta contro l'esclusione sociale, è al tempo stesso *obiettivo e preconditione* per operationalizzare l'approccio e la nozione - introdotta dalla strategia di Lisbona - di costruzione e rafforzamento di una economia della conoscenza come "chiave" per incrementare la crescita e la competitività dell'UE sul mercato globale.

Il tema dell'apprendimento in età adulta, se non esplicitamente inserito fra gli obiettivi di Europa 2020, viene, d'altra parte, inserito nel quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione - ET2020 – (Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009, 2009/C 119/02) e rilanciato dalla Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea per l'apprendimento degli adulti (2011-C 372/01). Le raccomandazioni e i messaggi chiave inseriti in questi documenti tengono, ovviamente, in considerazione

scenari e bisogni diversi tra Paese e Paese e, per quanto riguarda l'Italia, devono trovare adeguate risposte e misure di accompagnamento a partire da un contesto nel quale:

- rispetto alla media europea (48%), solo una percentuale ridotta (41%) della popolazione con età compresa tra 25 e 64 anni ha conseguito un titolo di livello ISCED 3 e solo poco più di un cittadino italiano su sette raggiunge un livello di istruzione universitario (contro una media OCSE del 32%);
- un quinto della popolazione 15-19enne ha abbandonato la scuola senza assolvere all'obbligo di istruzione e formazione;
- in Italia, più di 1 giovane su 4 dai 15 ai 29 anni è senza lavoro, non studia e non segue una formazione professionale (NEET);
- la quota percentuale di popolazione 25-64enne che ha partecipato a iniziative di istruzione e formazione nelle 4 settimane precedenti l'indagine resta ancora stabilmente al di sotto della media europea. Nello stesso Accordo di Partenariato si è evidenziato che l'Italia non ha registrato significativi progressi in questo ambito, con una percentuale di adulti che partecipano all'apprendimento permanente che permane ancora inferiore alla media UE (9%), con punte più basse registrate in Sicilia (4,8%).¹⁸¹

Livelli alti di sviluppo non sono evidentemente raggiungibili con una qualità del capitale umano così bassa: ma qui preme sottolineare non tanto l'insieme delle implicazioni di questo scenario sul piano della competitività del sistema economico, quanto ricordare che, se l'apprendimento permanente ha la funzione di contribuire all'occupabilità e alla crescita economica, occorre concentrarsi anche su una funzione altrettanto critica: ovvero quella relativa alla risposta che deve saper dare alla sfida della coesione sociale.

Occorre, in altri termini, declinare congiuntamente termini quali educazione, coesione sociale e cittadinanza attiva e democratica¹⁸², confrontandosi come sostenuto da Birzea (1994) con la scelta tra due visioni del ruolo dell'educazione: **l'una** consiste nell'assegnare la preminenza alla responsabilità circa la creazione di condizioni per le quali individui, gruppi e comunità si radunino attorno ad un progetto politico comune e a un sistema di valori condiviso, **laddove l'altra** prevede che l'educazione rappresenti – *piuttosto* - un'"*officina di riparazione*", **nella quale sanare i guasti della frammentazione sociale, del rigetto della politica, dell'alienazione e del disimpegno.**

In quest'ottica, quindi, **l'educazione, degli adulti ma non solo**, è un campo nel quale due spinte diverse si incontrano: una, *di segno inclusivo*, alla ricerca di convergenze dei destinatari verso concetti quali *il bene comune, il senso di appartenenza, la piena condivisione di credenze e valori*; e l'altra che tende a valorizzare *differenze e specificità, facendosi pieno carico dei bisogni dei destinatari.*

Tornando a quanto già detto, nei luoghi formali dell'apprendimento in età adulta, *le aule*, questo campo è definito da mura che includono, raccolgono e "mischiano" biografie e vissuti, età, generi, cittadinanze e appartenenze culturali, stili cognitivi, bisogni estremamente **diversificati**, ai quali l'offerta educativa risponde, ad oggi, con **stessi** tempi, strumenti, logistica, linguaggi, metodologie didattiche, messa disposizione di medesime opportunità per tutti e, **soprattutto**, con lo stesso **Educatore**.

Ancorare la coesione sociale all'interno di una relazione dinamica, mantenendo in equilibrio i diritti e i doveri dei cittadini con la valorizzazione della diversità, pluralismo, giustizia sociale, solidarietà, partecipazione

¹⁸¹ Per tale ragione, tra i risultati attesi dall'azione del FSE 2014-2020, l'Italia prevede uno specifico innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta, con particolare riguardo alle fasce di istruzione meno elevate anche attraverso l'aumento della partecipazione ai percorsi finalizzati al conseguimento di titoli di istruzione primaria o secondaria e al rilascio di qualificazioni inserite nei repertori nazionali o regionali ed il miglioramento della qualità dei sistemi educativi rivolti agli adulti.

¹⁸² Birzea C. (1994), Educational policies of the countries in transition, Strasbourg, Council of Europe Press.

attiva, responsabilità, è **perseguibile attraverso politiche educative che sappiano promuovere presso gli individui:**

- consapevolezza e convinzione che essi siano - allo stesso tempo - portatori di diritti e di doveri;
- senso di appartenenza e partecipazione attiva;
- accesso libero e gratuito a tutte le opportunità educative, senza forme o rischi di discriminazione;
- atteggiamento positivo e proattivo nella creazione di reti e partenariati;
- capacità nella gestione pacifica dei conflitti;
- pratica del dialogo, della ricerca del consenso, della cooperazione e della negoziazione.

Se la relazione tra cittadinanza attiva, equità sociale e apprendimento *lifelong* e *lifewide* trova in letteratura (scientifica e istituzionale) solidi riferimenti, un interessante sviluppo della riflessione riguarderà la *trasposizione didattica* di tali concetti/contenuti realizzabile nei diversi contesti nei quali gli adulti attivano processi di insegnamento e apprendimento.

In altri termini, appare attuale chiedersi **se e come** i temi dei diritti e dei doveri, della partecipazione e dell'equità sociale (come modello da perseguire), della democrazia e della responsabilità siano presi efficacemente in carico allorché si tratti di procedere all'adattamento della programmazione didattica per adulti inseriti in processi di apprendimento/istruzione: *focus di attenzione tanto più importante* in un momento in cui il sistema dell'offerta educativa per gli adulti è investito da una profonda riforma della sua architettura, dei suoi contenuti e delle sue *mission*.

Proporre il tema dell'apprendimento e dell'insegnamento in età adulta relativo a contenuti e valori relativi alla cittadinanza attiva - con il meta-obiettivo di impattare positivamente sui temi dell'accesso alle opportunità, dell'incremento dei tassi di partecipazione, del ristabilimento di una cornice e un contesto caratterizzato da equità sociale, del rafforzamento di un modello sociale inclusivo - non deve essere interpretato come tentativo di proporre nuove interruzioni del *continuum educativo*.

La riflessione, dunque, non dovrebbe limitarsi ai contenuti dei programmi didattici, la loro modularità o cumulabilità, il ritmo dell'erogazione, i registri comunicativi adottati dagli educatori e dagli allievi: ma focalizzarsi sul "come" promuovere e rafforzare il paradigma del *Lifelong Learning*, investendo, legittimando e responsabilizzando una pluralità di attori e di contesti di nuovi ruoli e compiti¹⁸³.

Il contributo del PON rispetto alle problematiche sollevate in questa chiave di lettura è rintracciabile, dunque, nella presa in carico di alcune di queste dimensioni contenutistiche e nell'attivazione, pur difficile e dal punto di vista quantitativo piuttosto ridotta, di relazioni e reti territoriali con soggetti anche esterni ai CTP e agli istituti scolastici che le hanno promosse, rafforzando l'immagine e la credibilità della leva "istruzione per gli adulti" non solo attraverso percorsi finalizzati esclusivamente al conseguimento di titoli, ma anche orientando gli interventi verso la ricostruzione di legami sociali.

Si **ribadisce** che la risposta all'esigenza di coniugare educazione con il trasferimento di ciò che è stato definito il sapere che serve, contribuendo al contenimento di fenomeni di *mismatch* occupazionale, non può fare a meno della creazione o il rafforzamento di osservatori predittivi in grado di anticipare i fabbisogni professionali delle imprese e di configurare, quindi, percorsi formativi professionalizzanti in risposta: rispetto

¹⁸³ In merito all'insieme delle questioni affrontate, per approfondimenti cfr. Vitali C., Speech presentato nel corso della Conferenza Nazionale "Apprendimento in età adulta e inclusione, cittadinanza attiva e coesione sociale" tenutasi a Napoli l'11 aprile 2014. Testo e videoregistrazione sono disponibili all'URL:<http://adultlearning.isfol.it/adult-learning-2012-2014/le-conferenze-nazionali/conferenza-napoli>

a questo punto, le sinergie possibili nell'utilizzo di risorse finalizzate alla realizzazioni di queste *infrastrutture conoscitive* dovrebbero prevedere nel corso dell'implementazione del PON MIUR 2014-2020 linee di collaborazione stretta con le misure presenti nel PON SPAO a titolarità del Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Si ribadisce, **altresì**, la convinzione che occorra investire ancora molto sulla creazione e potenziamento di **reti "transcontestuali"** tra ambienti di apprendimento formale, informale e non formale, orientate sia all'apprendimento, sia al processo di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi, sottolineando, però, che *certificare non basta*: occorre tenere insieme valore d'uso e valore di scambio di tale certificazione, sia nel mercato del lavoro, sia per agevolare i processi di inclusione e riconoscimento sociale.

5.8. Il contributo del PON allo sviluppo della *governance* a supporto della gestione delle risorse da parte del management scolastico

Come già osservato all'interno di differenti ambiti di analisi (cap. 4.2 e 4.6), il tema della *governance* pone al centro i processi di crescita delle competenze del *Management* scolastico in materia gestionale, relazionale, intra e interorganizzativa.

Peraltro, una delle questioni poste dalla più generale riflessione sulla *governance* del sistema istruzione è quella che evidenzia come una parte importante del cambiamento atteso nella Programmazione 2014-2020 si situi intorno alla crescita della capacità delle reti scolastiche di consolidarsi al loro interno ma, soprattutto, di aprirsi al territorio, dandosi compiti rinnovati in relazione a forme di collaborazione, obiettivi di integrazione, di inclusione e di crescita delle economie locali.

Tale crescita rappresenterebbe uno degli elementi caratterizzanti il più ampio contributo strategico dato dalla scuola allo *sviluppo del capitale umano* della popolazione del nostro Paese, soprattutto quella residente, in aree caratterizzate ancora da significativi ritardi di sviluppo.

Va, altresì, opportunamente sottolineato che, al di là dei ritardi che ancora sembrano permanere nelle competenze relative alla *capacity building* delle scuole - intesa soprattutto come capacità di autogoverno politico-gestionale (di politica scolastica) – è l'intero sistema amministrativo italiano a mostrare difficoltà sue proprie.

La loro ampiezza e diffusione, nonché la loro persistenza, rischia di inibire dinamiche essenziali di crescita futura dell'efficienza e dell'efficacia dell'azione pubblica, con l'effetto di limitare - se non inibire del tutto - gli effetti *a valle* delle politiche finanziate dai Fondi strutturali, stanti le conseguenze che alcune di queste debolezze avranno sull'efficace funzionamento dell'azione amministrativa, in relazione alle differenti tipologie di politiche pubbliche.

Tale preoccupante situazione, è fotografata fedelmente da importanti studi di livello internazionale, tra cui, quello sui *Governance Indicators* della Banca Mondiale, che collocano l'Italia sotto la media europea per ciascuna delle sei dimensioni che compongono l'Indice¹⁸⁴. Inoltre, lo *European Quality of Government Index* (2013) collocava l'Italia al 24° posto su 30 Paesi. Le comparazioni nazionali e internazionali evidenziano le debolezze dell'Italia soprattutto in ambiti regolatori, nella prevenzione e contrasto della corruzione, nella trasparenza, nella digitalizzazione dei servizi ai cittadini e nel funzionamento del sistema giudiziario.

¹⁸⁴ L'indice è composto dai seguenti indicatori: Political Stability and Absence of Violence/Terrorism; Government Effectiveness; Regulatory Quality; Rule of Law; Control of Corruption.

Questi elementi si accompagnano a fattori di debolezza più specifici – quelli afferenti la gestione dei Fondi SIE, rispetto ai quali in particolare vengono posti in evidenza:

- *standard non adeguati di tempestività e trasparenza della decisione pubblica;*
- *ancora insufficiente capacità di programmare, progettare rendere operativi e realizzare operazioni in tempi dati e secondo criteri specifici richiesti dalle regole dei fondi di riferimento;*
- *deficit di carattere organizzativo nel definire una struttura amministrativa ad hoc adeguata alla gestione e all'attuazione di programmi complessi da realizzare in tempi definiti;*
- *carenze e ritardi nella messa a punto di forme di coordinamento chiare ed efficienti, procedure e percorsi tecnico-amministrativi che disegnino modalità coerenti a una rapida attuazione dei programmi;*
- *l'assenza di un'effettiva responsabilizzazione rispetto ai risultati;*
- *la necessità di conseguire standard più adeguati per la corretta ed efficiente realizzazione di funzioni tecniche (fra le quali valutazione, monitoraggio, gestione informatizzata del circuito finanziario) decisive nel garantire la buona gestione dei programmi;*
- *il funzionamento non efficiente del sistema di affidamento dei lavori e delle procedure di appalto secondo modelli improntati a standard elevati di maggiore semplicità amministrativa e procedurale, trasparenza, verificabilità e tempestività¹⁸⁵.*

Come appare evidente, gli elementi suelencati sembrano essere presenti come criticità anche nei processi di governance osservati e descritti in questo Rapporto, seppur appaiono avere una differente connotazione, una differente rilevanza e un differente grado di implicazioni concrete. Ciò premesso, vale la pena richiamare qui, brevemente, solo alcune delle piste di lavoro su cui continuare, riflettendo, ancor più da vicino, su alcune delle difficoltà maggiormente persistenti.

La **prima** riguarda il *costruire reti con più attori*. Come suggerito dal dibattito internazionale, i migliori progressi nel campo della *governance*, al di là dei rischi posti dalla complessificazione dei processi decisionali multiattoriali, vengono ottenuti in quei processi dove sono presenti più attori con interessi, peso organizzativo, capacità operative piuttosto differenti tra loro. La promozione di attività di *network* più *densi* - sia di natura verticale, sia di natura orizzontale – tende a creare *matrici di cooperazione* che aiutano tutti gli attori a comprendere meglio, e in maniera più efficace, il proprio ruolo, potenziando, al tempo spesso, la loro autonomia decisionale e loro competenze specifiche.

La **seconda** parte dal presupposto che *la maggiore conoscenza internalizzata nelle reti fa crescere le potenzialità di innovazione*. La presenza di una tale maggiore conoscenza (tematica, organizzativa, specializzata), incapsulata nelle reti - seppur distribuita e "dispersa" tra una molteplicità di attori lungo una dimensione di natura orizzontale (attori tecnici, di natura sociale, economica, istituzionale) e verticale (per livelli geografici e di governo) - tende a facilitare la ricerca di *soluzioni innovative*, non di rado, offrendo nuove soluzioni anche a vecchi problemi. Si richiama qui, nello specifico, l'esigenza di completamento delle reti, anche allargandole sistematicamente agli Uffici Scolastici Regionali (USR) che potrebbero, al loro interno, promuovere approcci e visuali più flessibili e meno ancorati al solo presidio amministrativo locale. I partenariati potrebbero acquisire, per tale via, anche una più forte autorevolezza per un confronto paritario con altri attori, esterni al sistema Scuola.

La **terza** concerne il bisogno di *modificare i pattern di aggregazione*. L'ingresso di attori di peso e mandato differenti nella composizione dei partenariati dovrebbe avere l'effetto di modificare i *pattern di aggregazione*

¹⁸⁵ Programma Operativo Governance e Capacità Istituzionale – Testo approvato dalla CE, p.4

(modalità di selezione, tipologie e forma di coinvolgimento, distribuzione delle responsabilità) per via dell'ingresso di nuovi attori portatori di esigenze e finalità non necessariamente coerenti con reti *di partenza*.

La **quarta** richiama la necessità di *spingere in direzione della co-progettazione dei percorsi di rete*. Occorre promuovere il più possibile strategie di collaborazione e di progettazione integrata come un vero e proprio dispositivo della *governance*: le istituzioni scolastiche avrebbero da questa inversione di visuale benefici straordinari¹⁸⁶.

Infine, la **quinta**, richiama *l'importanza di promuovere un differente approccio alla questione dell'integrazione delle politiche educative con le politiche che si sviluppano in altri settori*, molte delle quali insistono sulle stesse categorie di destinatari. Si pensi ai giovani come studenti a rischio, membri di famiglie pluri-problematiche in carico ai servizi comunali o a quei giovani che saranno titolari di patti di servizio gestiti da una pluralità di servizi sia educativi, sia sociali, sia del lavoro.

Per questo si evidenzia l'importanza di avere presente la costante co-assialità del PON 2014-2020 con:

- il Programma italiano sulla Garanzia per i Giovani 2014-2020 in relazione a tutti gli interventi rivolti ai NEETS;
- il Piano Nazionale per l'Agenda Digitale in relazione alla infrastrutturazione tecnologica (banda larga e ultralarga dei territori);
- il PON Imprese e Competitività in relazione all'efficientamento delle reti ed energetico;
- il PON Inclusione in relazione all'integrazione con le politiche contro la povertà delle famiglie (soprattutto al Sud) e per l'inclusione sociale delle persone fragili e svantaggiate (immigrati, persone con disabilità e dipendenze, richiedenti asilo e protezione internazionale);
- il Programma Nazionale (PN) del Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) in relazione agli interventi sull'immigrazione in una visuale integrata;
- il Programma Operativo Nazionale Legalità 2014-2020 in relazione agli interventi per promuovere la legalità e di migliorare la sicurezza nelle regioni In transizione e meno sviluppate.

A questi vanno aggiunti tutti i Programmi Operativi Regionali (FSE e FESR) nelle loro declinazioni territoriali, con i quali più forte e più strutturata sarà l'interazione possibile da attivare nel corso dell'implementazione del Programma 2014-2020.

Va da sé che questo elenco è un *semplice* richiamo alla complessità del compito. Ognuno di questi Programmi più e deve trovare con gli attori del PON sue proprie sinergie e modalità di lavoro. L'Accordo di Partenariato attraverso le attività finanziate dall'OT11 ha individuato nella cooperazione e integrazione tra programmi territoriali di diversa vocazione e impatto e rivolte a non equivalenti famiglie di destinatari, la dimensione strategica su cui potenziare alleanze tra programmi. Tali alleanze possono rappresentare un terreno di grande interesse aperto all'innovazione sociale della Programmazione 2014-2020.

Il PON 2014-2020 non dovrebbe sottrarsi alla possibilità di fare la sua parte grazie a quanto realizzato e appreso nella passata Programmazione.

¹⁸⁶ Per le implicazioni concrete di questo suggerimento si rimanda al paragrafo di chiusura del presente capitolo.

5.9. Il valore aggiunto del FSE

Il ricorso sistematico ed efficiente alle risorse FSE (e FESR) ha consentito ai sistemi scolastici delle Regioni Convergenza di portare ad un adeguato livello di maturazione gran parte dei processi, ritenuti essenziali, per la propria modernizzazione.

Il FSE, come del resto richiamato anche dal recente Regolamento (UE) N. 1303/2013, deve poter essere messo in condizione, dalle politiche realizzate dagli Stati Membri, di svolgere appieno il suo ruolo di supporto alle politiche di coesione e, soprattutto, il suo ruolo a sostegno della spesa effettuata attraverso le politiche ordinarie.

Nel caso delle politiche educative, come quelle qui descritte, il FSE ha svolto il compito di potenziarne *esponenzialmente* gli effetti, consentendo l'attivazione di una gamma diversificata e articolata di interventi, altrimenti non possibile con le sole risorse ordinarie. Come sappiamo, quest'ultime, sono prevalentemente utilizzate per la spesa corrente, per il funzionamento delle istituzioni scolastiche - compreso il personale - e per la realizzazioni di tutte le attività che i singoli istituti perseguono anche in rete tra loro.

Unanime su questo aspetto il giudizio positivo dei partecipanti ai *Focus group*, che hanno riconfermato il carattere strategico delle attività finanziate dal PON, soprattutto, in relazione a tematiche, ai volumi di investimenti e spesa e, soprattutto, a risultati attesi sui sistemi e sulle persone, viceversa non immaginabili.

Seppur non oggetto di valutazione, vale la pena di ricordare qui come lo stesso giudizio positivo è stato dato sul **valore aggiunto del FESR**, soprattutto in relazione alla funzione di recupero di gap strutturali delle scuole, che avrebbero rischiato di concretarsi in mancanza di un forte innesto di risorse orientate al riequilibrio territoriale.

Indubbio anche il *valore aggiunto indiretto per i sistemi*, originato, in particolar modo, dalle pratiche attivate e dagli apprendimenti che ne sono derivati che, come noto, hanno rappresentato la parte più consistente del lavoro qui presentato.

Questi apprendimenti, molti dei quali depositati nelle relazioni interorganizzative e infraorganizzative delle e tra le scuole, necessitano, più di altri, di un percorso orientato alla loro diffusione e sedimentazione: su questo - gli *stakeholders* concordano ampiamente - le risorse del PON 2014-2020 potranno svolgere appieno il proprio ruolo.

Le direzioni che si suggerisce vadano rapidamente intraprese sono principalmente *due* e di differente natura:

- *da una parte*, si suggerisce di continuare con le pratiche e le politiche già avviate, tentando di consolidarne gli effetti già ottenuti attraverso gli interventi finanziati, aprendo varchi più ampi in quelle dimensioni innovative (soprattutto organizzative e metodologiche) che, attraverso l'FSE, è stato possibile promuovere. In questo senso il FSE ha svolto - e potrà svolgere, anche in futuro - la funzione di capitale di rischio per l'innovazione, cioè di risorsa mirata alla progettazione e sedimentazione di strategie innovative per il cambiamento orientate alla coesione e all'inclusione sociale;
- *dall'altra*, si suggerisce di **diventare più indipendenti dal FSE** (sostenibilità): sembra, infatti, essere sempre più urgente dotarsi di risorse per proseguire gli interventi e consolidare i processi ormai incardinati nelle pratiche ordinarie. Questo implica far crescere tra gli operatori, soprattutto tra quelli che sono nell'area del *Management (DS e DSGA)*, quelle competenze utili al reperimento di risorse esterne al rigido *recinto* dei Fondi FSE o FESR. Tali competenze aiuteranno le scuole a migliorare la sistematicità della ricognizione delle possibili risorse del territorio (accordi,

collaborazioni territoriali, l'ingresso di partner privati, delle Fondazioni delle Associazioni Culturali, sportive, azioni di *fundraising*, etc.)

Questo processo virtuoso, se opportunamente stimolato e governato, potrebbe produrre effetti Indiretti anche in relazione ai rischi¹⁸⁷ di una eccessiva *chiusura dei network* in cui le scuole sono inserite e dare un forte contributo in direzione della crescita della sostenibilità finanziaria dei progetti. Questo anche in considerazione del fatto che le procedure di implementazione di un PON impattano *de facto* sulla continuità dei flussi finanziari – oltre che sul volume delle risorse disponibili, inserendo fattori di rischio attuativo delle strategie di miglioramento e sviluppo elaborate dalle scuole *di magnitudo elevata*.

¹⁸⁷ Evidenziati in altra parte del Rapporto: vedi Cap. 5.5

6. Raccomandazioni

6.1. Raccomandazioni generali

Da un programma buono in sé ad un buon programma. Promuovere tra i policy makers una differente idea di efficacia ed efficienza

- ⇒ Promuovere e rafforzare l'idea di efficacia *esterna*, cioè l'idea che quanto promosso dal Programma sia utile alla comunità e non solo alla crescita del Sistema Scolastico in sé;
- ⇒ Svincolare l'idea di efficacia dalla cultura dell'adempimento. Lavorare sui processi conoscitivi accessibili, capaci di offrire informazioni cruciali in relazione ai risultati, alle forme di partecipazione e agli impatti futuri, per migliorare la qualità del contributo di tutti;
- ⇒ Promuovere l'idea di un'efficienza etica legata, cioè, non solo alla capacità e regolarità della spesa ma alla sua utilità per coloro per i quali viene effettuata;
- ⇒ Individuare e valorizzare le esternalità positive, non esclusivamente in funzione della redazione di un bilancio di responsabilità sociale, dal momento che gli effetti inattesi possono essere anche estremamente concreti e misurabili.

Passare da un Programma *complicato* ad un Programma *complesso* riducendo i rischi attuativi

- ⇒ La molteplicità dei Piani attuativi, degli obiettivi e degli stakeholders hanno indebolito la tenuta e unidirezionalità dell'insieme dei risultati del PON (Programma complesso): occorre ridurre significativamente quelle aree di implementazione dove i risultati finali del Programma sono legati al raggiungimento incerto di altri risultati che li precedono logicamente (Programma Complicato)

Integrare una logica esclusivamente distributiva delle risorse PON con mirate operazioni di accentuazione degli interventi (discriminazione positiva)

- ⇒ Attivare processi di differenziazione centrati sul sostegno e supporto all'omogeneizzazione delle competenze organizzative e individuali. Dare a chi ha ancora bisogno di sostegno e accompagnamento nell'ottica di costruire assetti minimi per tutti (*nessuno resti indietro*);
- ⇒ Puntare decisamente sul sostegno e supporto all'innovazione organizzativa e didattica. Dare a chi dimostra di poter promuovere e realizzare cambiamenti più velocemente degli altri, vincolando l'investimento alla valutazione, pubblicizzazione e diffusione dei risultati e delle scoperte e alla loro fruibilità futura per tutti;
- ⇒ Nella definizione dei livelli di intervento considerare e relativizzare le *features* socio-economiche al livello micro-territoriale;
- ⇒ Per accompagnare interventi che richiedono maggiore intensità di sostegno, considerare opzioni di integrazione delle risorse e sinergie con altre fonti (comprese Fondazioni bancarie o *donors* internazionali o nazionali).

Continuare nel percorso di miglioramento della qualità del sistema scolastico

- ⇒ Procedere ad una definizione del concetto di *qualità del servizio* condivisa tra tutti gli *stakeholders* del sistema scolastico e definire *standard di qualità* del servizio scolastico nazionale comprensibili, misurabili, univoci, condivisi, raggiungibili, comunicabili;

- ⇒ Insistere nel costruire progressivamente gli *assetti minimi* per quelle scuole che ancora faticano a procedere nella direzione della qualità del servizio;
- ⇒ Consentire a chi ha già le *competenze per fare* (scuole di successo, poli, reti) di trascinare il sistema, attraverso la promozione diffusa di investimenti (osservabili e sottoposti a valutazione) che producano cambiamento e favoriscano il *benchmarking* delle esperienze;
- ⇒ Ridare voce e vigore alle politiche di *adult learning* essenziali per garantire lo sviluppo del sistema paese a partire dalla qualità dei suoi sistemi educativi.

Valorizzare le esperienze di successo nelle regioni convergenza, studiando e realizzando le condizioni per il trasferimento in altri territori

- ⇒ Conservare nel *policy making* la capacità di differenziare le logiche di investimento in un'ottica di omogeneizzazione del sistema scolastico nazionale. Il fatto che le risorse assegnate dal nuovo PON partano dalla constatazione di un maggiore fabbisogno in alcune aree del Paese, va sostenuto dalla conservazione nel tempo di una binocularità delle strategie e delle pratiche;
- ⇒ Valorizzare i risultati ottenuti attraverso il PON e potenziare loro fruibilità in altri contesti;
- ⇒ I processi di trasferimento debbono vedere coinvolti i protagonisti delle esperienze originarie: in questo modo si agisce anche per la riduzione di stereotipi e pregiudizi. Tali processi non debbono essere limitati ad azioni informative (cataloghi buone prassi, convegni, pubblicitaria), ma debbono prevedere gemellaggi tra scuole o reti "esperte" e istituti scolastici delle nuove regioni coinvolte per progettazione condivisa, consulenza tecnica, tutoraggi, affiancamenti, monitoraggio e valutazioni.

Promuovere iniziative di livello nazionale e internazionale nel corso del 2016 (es. Stati Generali dell'istruzione) come occasione per:

- ⇒ capitalizzare l'esperienza dei PON 2007-2013 e dare slancio ad un nuovo modo di vedere l'educazione in Italia, a partire dalla configurazione del nuovo PON;
- ⇒ promuovere una mobilitazione dal basso che favorisca il coinvolgimento di tutti e la necessaria legittimazione del percorso (es. consultazione pubblica per definire i temi non limitata alle sole scuole).

Superare la strettoia dell'avanzamento del Programma caratterizzata dalla formula Circolare → Manifestazione di interesse, a favore di una logica generativa e più aperta dei processi di implementazione governati

- ⇒ Favorire una maggiore propositività dei territori e delle scuole in rete attraverso formule quali concorsi finanziati di idee, proposta di casi di studio e *best practice* autogestiti dalle scuole e dai team di esperti, da essi autonomamente individuate (*benchmarking* tra esperienze, territori, professionalità);
- ⇒ Ridurre la portata dell'attività regolativa dell'Autorità di Gestione a favore di un decentramento dei processi decisionali e, soprattutto, potenziando quelli di accompagnamento *on demand* delle scuole
- ⇒ Costruire *task forces* - con l'innesto al loro interno di esperti esterni alla scuola provenienti dai mondi delle professioni e/o del no-profit e/ del volontariato - che possano svolgere questo compito e dare *feedback* rilevanti all'Amministrazione.

Investire su strategie di comunicazione pubblica sia sui risultati del PON 2007-2013 sia sulle proposte del nuovo PON 2014-2020

- ⇒ Garantire la gestione dell'area di comunicazione pubblica del PON da parte di professionisti riconosciuti del settore, per favorire una crescita esponenziale dei prodotti e dei risultati delle campagne di comunicazione e di diffusione;
- ⇒ Individuare alcuni filoni tematici sul valore dell'istruzione e lavorare nel tempo su di essi a tutti i livelli e canali della comunicazione pubblica (mediatica e istituzionale);
- ⇒ Individuare nuovi pubblici e dare una nuova immagine della scuola (*Smart Schools for Smart Generations*);
- ⇒ Accettare la sfida della comunicazione attraverso *i personal based device* – Smartphone e Tablet (nuove strategie per l'**APP**rendimento promosse dal Ministero) come aree di intervento di sistema.

Promuovere e sostenere l'internazionalizzazione del nostro Sistema educativo attraverso:

- ⇒ la prosecuzione e il potenziamento delle esperienze CLIL;
- ⇒ il potenziamento e la diffusione delle esperienze di mobilità territoriale degli studenti e degli insegnanti valorizzando le connessioni virtuose con la prospettiva disegnata da altri Programmi, come, ad esempio, Erasmus +. Tale diffusione può essere favorita sia da un maggiore coinvolgimento del personale scolastico sia da una migliore definizione dei criteri per l'eleggibilità dei destinatari che consentano più eque e trasparenti condizioni di accesso alle opportunità. Peraltro, le esperienze nel loro complesso sembrano, altresì, essere stati terreni dove più ampia e positiva è stata la collaborazione con le Regioni;
- ⇒ il miglioramento dei percorsi di restituzione dei risultati delle esperienze realizzate che, soli, possono rappresentare il valore aggiunto delle azioni. Maggiore attenzione dovrebbe essere data alla descrizione dei percorsi di tutoraggio in impresa effettuati all'estero che costituiscono una formidabile occasione di apprendimento per le scuole, per gli insegnanti e per gli studenti (vedi indicazioni della Valutazione dei progetti del Programma LLL - Sottoprogrammi Leonardo da Vinci, Comenius e Grundtvig);
- ⇒ il sostegno alla stabilizzazione di partenariati transnazionali avviati nel quadro dei Programmi, sulla base di indicazioni provenienti dalla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza nelle relazioni (analisi delle performance, dell'affidabilità, valutazione del Valore aggiunto: includere nei compiti dei valutatori ex post dei risultati dei progetti Erasmus+ la formulazione di un giudizio sintetico focalizzato sulla qualità del partenariato). Le risorse PON potrebbero sostenere finanziando iniziative di Peer learning e Peer evaluation.

Avviare tempestivamente l'annunciato processo di semplificazione amministrativa nella rendicontazione delle risorse FSE e FESR

- ⇒ Individuare, calcolare e comunicare le Unità di Costo Standard (UCS) applicabili alle diverse misure e azioni previste nel PON;
- ⇒ Verificarne la tenuta e la coerenza con le UCS calcolate nell'ambito di altri PON e POR;
- ⇒ Sottoporre a verifica la tenuta degli indicatori di risultato e di realizzazione in previsione dell'adozione di questa semplificazione (possibili economie: si traducono in mitigazione del rischio attuativo su obiettivi ambiziosi o possibilità di incrementare qualche valore);

- ⇒ La semplificazione non impatta solo sulle procedure ma cambia il modo di concepire e progettare, di sostenere l'implementazione e di investire sui risultati e gli outcomes: forte necessità di una formazione di qualità, non risolvibile (solo) con circolari e manuali amministrativi e gestionali.

6.2. Raccomandazioni specifiche

SVILUPPARE LA CAPACITÀ DIAGNOSTICA E I DISPOSITIVI PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO

Promuovere la cultura della valutazione e delle valutazioni

- ⇒ Superare progressivamente lo sperimentalismo che ha caratterizzato l'attività del PON in questo ambito di esperienza, valorizzando, soprattutto, il *benchmarking* tra i metodi e le esperienze già messi al lavoro nella Programmazione 2007-2013;
- ⇒ Portare ad una adeguata maturazione il percorso avviato con l'approvazione del regolamento del Sistema di Valutazione Nazionale anche attraverso le opportune revisioni dovute alla raccolta di feedback provenienti dagli utilizzatori (consultazione pubblica delle scuole);
- ⇒ Portare a conclusione e restituire a tutte le scuole gli esiti dei progetti centrati sulla valutazione (delle scuole stesse) o le valutazioni avviate dei Progetti PON;
- ⇒ Aprire la valutazione delle scuole anche a valutatori esterni indipendenti per evitare l'autoreferenzialità dell'intero processo (es. Formazione dei valutatori da parte dell'INVALSI);
- ⇒ Incrementare la formazione sugli aspetti metodologici della valutazione e allargare il numero dei destinatari.

Proseguire nella costruzione di sistemi informativi a sostegno delle decisioni e del monitoraggio e della valutazione

Lo sforzo di costruzione di un sistema informativo unitario del sistema scuola in grado di interagire con altri sistemi (dorsale informativa dei sistemi statistici nazionali) e di garantire la tempestività, l'efficienza e la regolarità delle attività di rendicontazione della spesa oltre che il monitoraggio di tutte le attività intraprese dalle scuole è uno degli elementi di sicuro successo del PON.

- ⇒ Migliorare i potenziali utilizzi delle informazioni contenute nella piattaforma a favore delle comunità degli esperti e utilizzatori evoluti;
- ⇒ Migliorare in maniera significativa le caratteristiche *user-friendly* della piattaforma che si associno al potenziamento delle reti di accesso al sistema (Agenda digitale e Scuola Digitale);
- ⇒ Avviare azioni di formazione *on the job* per gli utilizzatori "tipici" (DSGA, Servizi Amministrativi, Responsabili dell'autovalutazione di Istituto per le parti di loro competenza);
- ⇒ Favorire la raccolta e l'aggiornamento continuo di informazioni sui contesti locali potenzialmente utili alla costruzione di indicatori di risultato, alla definizione dei Piani di Miglioramento delle scuole;
- ⇒ Creare un eventuale Help Desk a sostegno costante del miglioramento delle competenze gestionali e didattiche *web-based* delle scuole;
- ⇒ Facilitare il processo di sedimentazione dei risultati ottenuti attivando nelle scuole "cabine di regia" con il compito di governare i processi di cambiamento e di essere depositarie della memoria dell'organizzazione scolastica.

MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI

Delineare strategie e attivare percorsi di valorizzazione delle carriere *educative*

- ⇒ Potenziare la formazione sulle competenze chiave, soprattutto avviando una riflessione di natura metodologica sulla valutazione basata sulle competenze;
- ⇒ Favorire percorsi strutturati di analisi dei fabbisogni interni alle istituzioni scolastiche che permettano di rispondere in maniera più efficace alla domanda di competenze metodologiche e organizzative per le scuole e per i docenti;
- ⇒ Inserire nella formazione degli operatori momenti esperienziali attivando processi a cascata e azioni formative che:
 - partano da una analisi effettiva/verificabile dei risultati dell'attività formativa pregressa allo scopo di evitare ripetizioni, sprechi, fallimenti (valore della valutazione retrospettiva);
 - alimentino una corresponsabilizzazione dei destinatari in relazione agli esiti del percorso (a chi serve e per che cosa serve la formazione) attraverso la costruzione di sistemi di indicatori che superino la visuale legata solo al concetto di *customer satisfaction* dei partecipanti.
- ⇒ Stimolare nei destinatari delle azioni formative un approccio attivo in relazione alla verifica delle ricadute di quanto appreso nelle attività ordinarie;
- ⇒ Stimolare percorsi di ridisegno delle priorità formative individuali attraverso una analisi della domanda di crescita professionale di natura individuale;
- ⇒ Favorire la raccolta dei contributi individuali per la costruzione di aree di sviluppo delle carriere costruite su esperienze individuali e di natura locale;
- ⇒ Migliorare e rendere maggiormente efficaci ed efficienti i processi di selezione degli esperti (creazione di albi settoriali costruiti anche in base a sistemi di reclutamento di tipo reputazionale più omogenei e trasparenti);
- ⇒ Ripensare gli equilibri tra formazione centralizzata e formazione locale, valorizzando opportunamente la delocalizzazione delle competenze e delle fonti esperte.

MIGLIORARE I LIVELLI DI CONOSCENZA E COMPETENZA DEI GIOVANI

Procedere in direzione di un efficace e decisivo innesto delle metodologie usate al pomeriggio nelle attività curriculari del mattino

- ⇒ Integrare le logiche di istruzione, formazione, lavoro ponendo al centro i temi della certificazione e dei passaggi tra gli uni e gli altri, potenziando la didattica per competenze;
- ⇒ Tale potenziamento deve potersi avvalere di un contemporaneo investimento sulla capacitazione del corpo insegnante in materia di metodologie didattiche e di percorsi credibili di valutazione per competenze;
- ⇒ Favorire il trasferimento delle competenze attraverso esperienze di co-progettazione tra esperti e docenti delle materie interessate.

ACCRESCERE LA DIFFUSIONE, L'ACCESSO E L'USO DELLA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE NELLA SCUOLA

Sviluppare la società dell'informazione a scuola investendo in nuove metodologie di insegnamento, apprendimento *web-based* e sul sostegno alla formazione *on the job* degli operatori

- ⇒ Promuovere l'infrastrutturazione informatica, soprattutto a Banda larga e Ultralarga delle scuole (Agenda Digitale, Scuola Digitale) attraverso una oculata strategia di integrazione tra Autorità di gestione e *stakeholders* pubblici e privati (Ob. 3 e 10 dell'Accordo di Partenariato);
- ⇒ Promuovere una omogeneizzazione delle dotazioni scolastiche *technology based* attraverso un opportuno *benchmarking* tra le alternative in campo:
 - manutenzione di strumentazione obsoleta e ricondizionamento delle postazioni individuali;
 - acquisto di tecnologie più o meno invasive;
 - passaggio progressivo alle tecnologie *personal device based*.
- ⇒ Promuovere un dibattito pubblico dentro e fuori le scuole sul ruolo delle tecnologie a scuola;
- ⇒ Superare un dibattito, ormai saturo, sulla arretratezza delle competenze digitali degli insegnanti e sulle competenze di governo dell'uso delle tecnologie della didattica a favore di teorie di medio raggio che definiscano standard minimi per i docenti in relazione a:
 - le competenze informatiche personali (obbligatorie);
 - le competenze metodologiche personali (obbligatorie);
 - gli standard minimi per le dotazioni scolastiche;
 - gli standard sulle metodologie opzionali dell'informatica nella didattica;
 - le dinamiche prevalenti del rapporto *costi-benefici delle tecnologie in uso delle scuole* per orientare la spesa del Ministero e delle Scuole stesse.
- ⇒ Perseguire lo sviluppo di opportunità di accesso diffuso alle tecnologie come fattore di inclusione favorendo l'utilizzo dell'informatica a scuola soprattutto per quegli utenti che fanno più fatica ad utilizzare le nuove tecnologie al di fuori della scuola;
- ⇒ Assicurare la presenza di competenze minime generalizzate e standardizzate per l'utilizzo delle infrastrutture (anche attraverso reti tematiche di supporto ad hoc);
- ⇒ Rafforzare la presenza di personale tecnico (anche condiviso in rete), da adibire con una sufficiente dotazione di mezzi e di risorse finanziarie alla costante manutenzione delle infrastrutture;
- ⇒ Costruire consistenti *repository*, selezionati a livello centrale, a garanzia di una maggiore omogeneità e qualità dell'offerta per facilitare, allo stesso tempo, la più ampia diffusione di esperienze di qualità
- ⇒ Realizzare e mantenere un Albo formatori tematici costruito attorno alla valutazione sistematica dei partecipanti alle esperienze di formazione e alle ricadute didattiche dimostrabili di quanto appreso;
- ⇒ Potenziare la formazione a distanza anche come percorso di alfabetizzazione informatica motivante.

SVILUPPARE RETI TRA GLI ATTORI DEL SISTEMA E CON LE ISTANZE DEL TERRITORIO

Moltiplicare le fonti/occasioni di apprendimento istituzionale e organizzativo. La Scuola non apprende solo da quello che realizza essa stessa - Non solo la scuola può cambiare la scuola

- ⇒ Aprire la Scuola e le scuole a visioni del cambiamento "altre". Conoscenza distribuita, reti di apprendimento, studio di esperienze di successo nella cultura, nell'arte, nella tecnologia, nell'organizzazione aziendale, nell'integrazione delle persone svantaggiate, nella comunicazione sono filoni attorno ai quali rivedere e promuovere una nuova concezione del cambiamento e dell'*expertise* utile alla crescita delle competenze interne al sistema istruzione;
- ⇒ Migliorare il funzionamento delle reti tra istituzioni e organizzazioni di differente natura promuovendo logiche di ascolto attivo e di cooperazione su compiti comuni (educazione territoriale, sviluppo locale, promozione della conoscenza situata) come fonte primaria di apprendimento;
- ⇒ Costruire occasioni di natura laboratoriale (*benchmarking* tra esperienze) e di riflessione specifica che potenzino la *capacity building* come esito e non come pre-requisito della azione territoriale delle scuole;
- ⇒ Ridare protagonismo ai territori, ovvero:
 - *utilizzare risorse significative per la valorizzare le reti e le scuole più capaci. Sono le reti di scuole che dovrebbero, laddove ce ne siano le condizioni, proporre al Ministero percorsi e pratiche che possano consentire una sistematizzazione delle conoscenze acquisite e una loro opportuna diffusione;*
 - *partire dalla realizzazione e valorizzazione di esperienze concrete di scuola e di rete centrate su metodologie collaborative e paritarie per l'apprendimento. La dimensione regionale della raccolta e della restituzione potrebbe, inizialmente, rappresentare dimensione più adeguata laddove sembra essere quella che si caratterizza per una più stretta coerenza con gli altri sistemi (es. lavoro, formazione; sanità, sociale).*

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO, LE PARI OPPORTUNITÀ E INCLUSIONE SOCIALE

Rafforzare una visione dell'inclusione sociale come percorso integrato tra politiche territoriali che agiscono sugli stessi destinatari

- ⇒ Dare visibilità ai percorsi di inclusione sociale realizzati attraverso il PON;
- ⇒ Portare a conclusione, attraverso la messa al lavoro dei prototipi e dei modelli individuati, l'esperienza dei progetti finanziati dal Piano di Azione Coesione;
- ⇒ Definire una strategia nazionale contro la dispersione scolastica e la diffusione di fenomeni di abbandono precoce. È convinzione del Valutatore che possa avere una forza generativa il confronto di esperienze tra aree territoriali caratterizzata da differenti derive di esclusione formativa;
- ⇒ Ridare forza e visibilità ai percorsi di educazione degli adulti non sufficientemente valorizzati e sviluppati nelle esperienze PON, in un'ottica di inclusione oltre che di sviluppo del Capitale umano
- ⇒ Ridare vigore alla pratiche e gli interventi per le pari opportunità e per le non discriminazione;
- ⇒ Superare la frammentarietà degli interventi ha caratterizzato l'attività del PON 2007-2013 in materia di legalità, pari opportunità e non discriminazioni;
- ⇒ Promuovere, attraverso un massiccio intervento sulle competenze di cittadinanza e multiculturalità, l'attenzione di giovani e operatori della scuola su nuove visuali centrate sui cambiamenti della società in senso multiculturale.

MIGLIORARE I SISTEMI DI APPRENDIMENTO DURANTE TUTTO L'ARCO DELLA VITA

Ridare vigore alle iniziative di sostegno all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita a partire dalla valorizzazione dei percorsi integrati a sostegno della cittadinanza e del rientri in formazione

- ⇒ Offrire la possibilità di sottoscrivere Patti formativi individuali, che contengano:
 - *gli elementi di definizione e riconversione efficace delle carriere educative di base;*
 - *gli elementi di una alfabetizzazione funzionale attraverso la quale fare empowerment delle proprie opportunità di inclusione sociale (competenze di base nella lingua madre, competenze chiave in matematica e scienze) competenze digitali e in lingua straniera per lo sviluppo delle competenze funzionali per il lavoro;*
 - *gli elementi di base (orientamento di I livello) per una ricostruzione dotata di senso della domanda di aiuto nei percorsi di transizione dalla scuola al lavoro.*
- ⇒ Stimolare prassi di co-progettazione;
- ⇒ Stimolare la co-progettazione con i servizi di supporto all'inclusione sociale (servizi sociali comunali per i giovani difficili, che - attraverso il lavoro di rete - costruiscono progetti integrati sui minori e giovani a rischio, minori immigrati non accompagnati);
- ⇒ Stimolare la co-progettazione di interventi con i servizi del lavoro, soprattutto quelli promossi attraverso la Garanzia Giovani;
- ⇒ Potenziare le attività di orientamento avviando collaborazioni più strutturate con i servizi per il lavoro territoriali e con le imprese.

Con particolare riferimento al ruolo agito dai CPIA nelle e per le reti territoriali e nei processi connessi alla predisposizione dei Patti Formativi Individuali:

- ⇒ Promuovere attività rivolte alla adulti allo scopo stimolare il superamento progressivo di forme di analfabetismo funzionale e di ritorno potenziando la capacità di ri-progettazione individuale e di scelta delle opportunità territoriali;
- ⇒ Attivare processi di monitoraggio e valutazione dei processi e dei risultati finalizzati alla predisposizione di servizi di supporto e assistenza tecnica mirati sui bisogni rilevati;
- ⇒ Attivare misure per incrementare il coinvolgimento e la responsabilizzazione del sistema delle imprese, anche in funzione di incrementare le opportunità di WBL per l'utenza adulta;
- ⇒ Promuovere la formazione di personale specializzato in accoglienza e orientamento, anche attraverso il confronto e lo scambio con i servizi per il lavoro territoriali;
- ⇒ Promuovere l'internazionalizzazione dei CPIA per arricchire le filiere della ricerca educativa su esperienze e prassi efficaci e sul benchmarking sui metodi;
- ⇒ Rendere disponibili ambienti di apprendimento dedicati con altissime caratteristiche di flessibilità e attrattività;
- ⇒ Incrementare gli investimenti sull'affermazione di una didattica e programmazione per competenze.

MIGLIORARE LA GOVERNANCE E LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO

Rafforzare il *decision making* e il *policy making* e definire i territori della *governance*

- ⇒ Stimolare il ruolo di governo diffuso, di sostegno e di accompagnamento dei processi di *policy* attraverso una progressiva delocalizzazione delle decisioni fondata sulla valorizzazione crescente dell'autonomia delle istituzioni scolastiche;
- ⇒ Favorire la buona *governance* e l'autonomia scolastica. La dimensione nazionale del PON può stimolare opportunamente percorsi di ri-regolazione;
- ⇒ Valorizzare progressivamente l'autonomia scolastica non esclusivamente come strumento di differenziazione dell'offerta locale o come libertà di partecipare o meno alla progettualità promossa dal PON;
- ⇒ Ridare senso al concetto di *bene comune dell'istruzione* attraverso la partecipazione di ogni scuola alla sua costruzione a livello territoriale, evidenziando presso la comunità i vantaggi arrecati di un buon sistema di istruzione locale;
- ⇒ Avviare sperimentazioni territoriali che diano conto e robustezza dei risultati di percorsi fondati sulla *effettiva* autonomia degli istituti (gestionale e soprattutto finanziaria). Tali sperimentazioni dovrebbero anche - utilizzando il Piano di miglioramento come base per la progettazione:
 - *individuare le regole di ingaggio degli attori;*
 - *definire chiare responsabilità del DS e dello staff;*
 - *definire obiettivi verificabili nel tempo;*
 - *durare per un triennio;*
 - *essere costantemente monitorate del Finanziatore (meglio se un network pubblico-privato);*
 - *essere valutate/valutabili da strutture indipendenti.*
- ⇒ Costruire reti con più attori, accettando il rischio implicito dalla complessificazione dei processi decisionali, favorendo i processi di scambio come terreno di innovazione;
- ⇒ Modificare progressivamente i *pattern* di aggregazione (modalità di selezione, tipologie e forma di coinvolgimento, distribuzione delle responsabilità) per via dell'ingresso di nuovi attori portatori di esigenze e finalità non necessariamente coerenti con reti di partenza come fattore di apprendimento organizzativo.

Rafforzare le azioni valutative del Programma per sostenere l'implementazione

- ⇒ Sistematizzare e diffondere le esperienze di ricerca educativa utilizzando aree dedicate tematiche nei siti istituzionali delle agenzie tecniche (INDIRE e INVALSI);
- ⇒ Mantenere vive, potenziare e, ove possibile, sistematizzare e diffondere le esperienze di ricerca educativa e di confronto internazionale delle pratiche;
- ⇒ Diffondere anche i risultati migliori delle esperienze di valutazione in loco per offrire spunti di lavoro e di riflessione alle scuole;
- ⇒ Valorizzare l'*expertise* interna alle Agenzie tecniche (INVALSI/INDIRE) per promuovere una nuova visuale dell'attuazione, centrata sul protagonismo delle scuole e dei territori (amministrazione servente);

- ⇒ Potenziare i processi di valutazione indipendente dei Programmi a più elevato impatto per il sistema educativo.

POTENZIARE LE COMPETENZE DI INTEGRAZIONE FESR FSE

Rafforzare l'idea di interventi integrati aperti a differenti attori del territorio. La nuova programmazione aprirà la sfida dell'integrazione ad altri attori esterni alla scuola che interagiranno con essa (Agenda digitale, Piano Nazionale Edilizia, etc.)

- ⇒ Partire dalla opportuna ricostruzione delle anagrafi dell'edilizia scolastica e delle dotazioni informatiche delle scuole per avviare un confronto interistituzionale sul tema;
- ⇒ Promuovere percorsi stabili di integrazione tra differenti attori in relazione a differenti formule e strategie di finanziamento per l'edilizia provenienti sia dai Fondi Strutturali sia da fondi di politica ordinaria;
- ⇒ Mettere in opportuna connessione gli strumenti di natura diagnostica attivati con quelli di politica scolastica, attraverso forme di coordinamento tra le Scuole e gli Enti locali a livello territoriale;
- ⇒ Stimolare la costruzione di una Cabina di regia nazionale, dove l'Autorità di gestione del PON possa portare il contributo specifico dei fruitori e dei destinatari, scongiurando il rischio che la questione dell'edilizia scolastica possa rimanere confinata solo nell'ambito degli investimenti infrastrutturali e connettendola fortemente con le attività di natura didattica;
- ⇒ Definire al più presto piani di intervento interistituzionali dotati di un sistema sostenibile e dettagliato di indicatori di realizzazione e di risultato, per procedere una opportuna valutazione degli esiti. Appare opportuno, altresì, darsi una *strategia di medio raggio* in grado di verificare i progressi e rimuovere gli ostacoli per non accumulare ritardi poi incolmabili;
- ⇒ Considerare opportunamente le differenti tempistiche di spesa e di rendicontazione previste dai vari dispositivi (fondi UE e istituzionali);
- ⇒ Immaginare percorsi di sostegno alla *governance* nazionale e locale attraverso la costruzione di task-force nella fase di avvio delle attività (co-progettazione, co-responsabilizzazione);
- ⇒ Prevedere ambiti di stretta collaborazione con gli esperti in forza all'Agenzia per la Coesione Territoriale;
- ⇒ Modellizzare i processi di collaborazione tra Enti Locali e scuole che hanno funzionato nella passata Programmazione in relazione a i) soluzioni dei problemi posti dalla partnership; ii) correttezza procedurale; iii) tempestività e puntualità degli interventi; iv) identificazione di programmi di intervento integrati tra quelli PON e quelli di politica ordinaria.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2003), Realismo e valutazione, *Sociologia e Ricerca Sociale*, n.68/69, Volume monografico, FrancoAngeli, Milano.
- Affinati E. (2013), *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano.
- Ajello A.M. (2012). La valutazione tra controllo e accountability: una sperimentazione a Trento. *Scuola Democratica*, N. 6 nuova serie, pp. 117-127.
- Ajello A. M. , Ghione V. (2000), "Quale autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti", in Benadusi, Serpieri, *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma
- Allulli G. (2008), *Autonomia e valutazione*, FGA Working Paper n. 7, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Allulli G., Farinelli F., Petrolino A. (2014), *L'autovalutazione di Istituto. Modelli e strumenti Operativi*, Guerini e Associati, Milano.
- Argentin G., Gui M. (2012), *Teaching digital skills to "digital natives"? The role of teachers' daily practises and attitudes towards new media*, Paper presented during the Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Argentin G., Pennisi A., Vidoni D., Abbiati G., Caputo A. (2012), *Preliminary Evidence from the M@t.abel Teacher Professional Development Program in Italy*, Paper presented during the Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Argyris C., Schön D.A. (1998), *Apprendimento organizzativo. Teorie, Metodo, Pratiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Barbera F. (2004), *Meccanismi sociali. Elementi di sociologia analitica*, Il Mulino, Bologna.
- Bateson G.(1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi Edizioni, Milano.
- Berger P.L., Luckmann T. (1969), *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna.
- Bertoni M., Brunello G., Rocco L. (2012), *When the Cat is Near, the Mice Won't Play: The Effect of External Examiners in Italian Schools*, Paper presented during the Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Bezzi C., Cannavò L., Palumbo M. (2010), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Biolcati Rinaldi F. (2006), *Povertà, teoria e tempo. La valutazione delle politiche di sostegno al reddito*, FrancoAngeli, Milano
- Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaele Cortina, Milano
- Bonolis M. (2011), "Molti 'meccanismi', nessun 'meccanismo'. Il non senso del termine 'sociologia analitica'", in *Sociologia e Ricerca Sociale*, 32, 95, pp. 13-48.

- Bottani N., Benadusi L.(2006), Uguaglianza e equità nella scuola, Trento, Edizioni Erikson
- Boudon R. (1985), *Il posto del disordine*, il Mulino, Bologna
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *la Reproduction*, Minuit, Paris
- Bratti M., Checchi D. (2012), *Student literacy one year later. On school value added estimation using PISA–OECD*, Paper presented during the Conference on “Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World,” sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Cacco B., Pellegrini F., *Per un’analisi dei bisogni formativi dell’età adulta*, Roma, Synnos, 2001
- Capperucci D, (2015) *Self-evaluation and school improvement: the ISSEmod model to develop the quality of school processes and outcomes*, Paper presentato l’8-10 Giugno 2015 - 2nd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities Istanbul, Turkey
- Caputo A., Mori S., Rastelli V. (2012), *Planning (and working on) school improvement. Preliminary evidence from the Quality and Merit Project in Italy*, Paper presented during the Conference on “Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World,” sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Castelli V. (a cura di) (2011), *Inventarsi il futuro. Sogni, passioni, speranze dei giovani per la costruzione di una cittadinanza attiva*, Franco Angeli, Milano
- Castells M., Himanen P. (2006), *Società dell’Informazione e Welfare State. La lezione della competitività finlandese*, Guerini e Associati, Milano
- Castoldi M. (2011); *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma
- Cecchi D (1996), L'efficacia del sistema scolastico italiano in prospettiva storica, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma
- Cedefop (2009), *European Guidelines for validating non formal and informal learning*, Luxembourg.
- Cenerini A., Drago R. (2001), *Insegnanti professionisti*, Erickson, Adi
- Chen H.T. (1990), *Theory Driven Evaluation*, Sage Publication, London
- Cocozza A. (2012), *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo responsabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Coleman (1986), Social Theory, Social Research and a Theory of Action, *American Journal of Sociology*, 91, n. 6, pp. 1309-1335
- Commission of the European Communities (2007), *Communication to the Commission from Ms Grybauskaitė in agreement with the President. Responding to strategic needs: reinforcing the use of evaluation*, SEC(2007)213, Brussels.
- Commissione Europea (2010), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Legiferare con intelligenza nell’Unione europea*, COM(2010) 543, Strasburgo.
- Commissione Europea (2013), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Consolidare le basi della regolamentazione intelligente: migliorare la valutazione*, COM(2013) 686 final, Strasburgo

- Commissione Europea (2014)a, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Programma di lavoro della Commissione per il 2015. Un nuovo inizio*, COM(2014) 910 final, Strasburgo.
- Commissione Europea (2014)b, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Programma di lavoro della Commissione per il 2015. Un nuovo inizio - Allegato 1*, COM(2014) 910 final, Strasburgo
- Consorzio Grow up (2014) *Rapporto di monitoraggio delle azioni formative attuate nell'ambito del progetto PON PQM*, Roma
- Czarniawska B. (2000), *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*, Edizioni di Comunità, Torino.
- De Simone G., Gavosto A. (2012), *Patterns of Value-Added Creation in the Transition from Primary to Lower Secondary Education in Italy*, Paper presented during the Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Dell'Aringa C., Treu T.(2011), *Giovani senza futuro? Proposte per una nuova politica*, il Mulino, Bologna.
- Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex JY. (2009), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en oeuvre, débats*, INRP, Paris
- Depolo, M. (a cura di). (1998). *L'ingresso nel mondo del lavoro*, Carocci, Roma
- Destler K. (2012), *Creating a Performance Culture: Anxiety, Climate and Performance Management Reform*, Paper presented during the Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Donaldson S.I., Scriven M. (2003), *Evaluating Social Program and Problems. Visions for the New Millenium*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London
- Donaldson S.I., *Theory-driven Program Evaluation*, in Donaldson S.I., Scriven M. (2003), *Evaluating Social Program and Problems. Visions for the New Millenium*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London
- Donolo C. (1997), *L'intelligenza delle Istituzioni*, Feltrinelli, Milano.
- Donolo C. (a cura di) (2006), *Il futuro delle politiche pubbliche*, Bruno Mondadori, Milano.
- Douglas M. (1990), *Come pensano le istituzioni*, il Mulino, Bologna.
- Elster, J.(1993) *Come si studia la società: una cassetta degli attrezzi per le scienze sociali*, Il Mulino, Bologna
- Elster, J. (1998), "A plea for mechanisms", in Hedström, P. and R. Swedberg (eds.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*, pp. 45-73, Cambridge University Press, Cambridge.
- ESRI (2010), *No Way Back, The Dynamics of Early School Leaving*, Dublin.
- European Commission (2011)a, The added value of the EU budget: *Accompanying the document* Commission Communication A budget for Europe 2020, Working Paper - Commission Staff SEC(2011) 867 final, Brussels.
- European Commission (2011)b, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *A Budget for Europe 2020 - Part I*, COM(2011) 500 final, Brussels.

- European Commission (2011)c, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *A Budget for Europe 2020 - Part II: Policy fiches*, COM(2011) 500 final, Brussels.
- European Commission (2012), *Reducing Early School Leaving: Efficient and Effective Policies in Europe*, Bruxelles.
- European Commission (2013)a, *Education and Training Monitor*, Bruxelles
- European Commission (2013)b, *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*, Bruxelles
- European Commission (2013)c, *Peer Review on Early School Leaving, Draft Report*, Bruxelles.
- European Commission - Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2013)d, *Design and commissioning of counterfactual impact evaluation. A practical guidance for ESF Managing Authorities*, Luxembourg
- European Commission – Segretariat General (2013)e, *Public consultation on Commission Guidelines for Evaluation*, Brussels.
- European Commission (2015), *Report from the Commission to the European Parliament and the Council on the Evaluation of the Union's finances based on the results achieved*, COM(2015) 313 final, Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to Evaluation of School, Eurydice Report*, Brussels.
- European Parliament (2012), *Reducing Early School Leaving in EU. Study*, Bruxelles.
- Farr R.M., Moscovici S. (a cura di) (1989), *Rappresentazioni Sociali*, il Mulino, Bologna.
- Fasanella A. (2012), *Sperimentazione e generalizzazione nelle scienze sociali*, *ECPS Journal*, 6 pp. 129-157 <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/493/485>
- Faubert V. (2009), *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, Education Working Paper No. 42, OECD, Paris.
- Felice E. (2013), *Perché il sud è rimasto indietro*, il Mulino, Bologna.
- Festinger (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University, Stanford (Ca).
- Fondazione Agnelli (2014), *Nota per l'Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati*, Roma.
- Fondazione RES (2015), *L'istruzione difficile. I divari di competenze tra Nord e Sud*, Donzelli, Roma.
- Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999), *Evaluation. A systematic approach*, sixth edition, Sage, Thousand Oaks.
- Galliani L. (a cura di) (2015), *L'agire valutativo*, Editrice La Scuola, Milano.
- Gallina V. (2000), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, FrancoAngeli, Milano
- Gardner H. (1993), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano
- Geertz C. (1988), *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Gherardi S. Lippi A. (a cura di) (2000), *Tradurre le riforme in pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Goffman E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna.
- Goldthorpe (2000), *On Sociology*, Oxford University Press, Oxford

- Guglielmi P. (2012), *La didattica orientante: reti di scuole e curricolo verticale*, Ed. Nuova Cultura, Rom
- Giusti S, Gui M., Micheli M., Parma A. (2015) *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Materiali Uval n.33
- Halsey A.H, Brown P., Lauder H., Wells S. A. (1997), *Education, Culture, Economy, and Society*, New York, Oxford University Press.
- Hanushek E.A. (2015), *Why Standard Measures of Human Capital are Misleading*, *KDI Journal of Economic Policy* 2015, 37(2), 22–39
- Hanushek E. A, Woessmann L. (2011). "How much do educational outcomes matter in OECD countries?" *Economic Policy* 26, no. 67, 427-491.
- Hanushek E. A, Woessmann L.. (2012)a "Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation." *Journal of Economic Growth* 17, no. 4, 267-321
- Hanushek E.A., Woessmann L. (2012)b, *The Economic Benefit of Educational Reform in the European Union*, *CESifo Economic Studies*, Vol. 58, 1, 73–109
- Hanushek E.A., Woessmann L. *The economic impact of educational quality*. pp.7-19 in Dixon P., Humble S, Counihan C, (2012), *Handbook of International Development and Education*, Edward Elgar Pub., Cheltenham
- Hattie J. (2013). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London, Routledge.
- Hedstrom, P. (2006), *Anatomia del sociale: sui principi della sociologia analitica*, Bruno Mondadori, Roma (traduzione di *Dissecting the Social: on the Principles of Analytical Sociology*, 2005, Cambridge University Press, Cambridge
- Hedstrom, P., Swedberg, R. (1998), "Social Mechanisms: an Introductory Essay" in Hedstrom, P., Swedberg, R., *Social Mechanisms: an Analytical Approach to Social Theory*, Cambridge University Press, Cambridge
- Hirchmann O. A. (1995), *Felicità privata e felicità pubblica*, il Mulino, Bologna.
- INVALSI (2013), *OCSE PISA 2012 – Rapporto nazionale*, Roma
- ISFOL (2014) a, *Le competenze chiave del cittadino. IL contributo di LLP – Leonardo da Vinci alle strategie per l'apprendimento*, Castelvechi, Roma
- ISFOL(2014) b, *Valutazione degli interventi di tirocini e stage finanziati dall’Azione C5 La Circolare 6693 (aprile, 2012)*, Roma
- ISFOL (2014) c, *Le Azioni del Pon “Competenze per lo sviluppo” di contrasto alla dispersione scolastica. Un’indagine valutativa*, Roma
- Jodelet D. (a cura di) (1992), *Le rappresentazioni sociali*, Liguori Editori, Napoli.
- Knowels M. (1997), *Quando l’adulto impara. Pedagogia e Andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Kunda G. (2000), *L’ingegneria della cultura. Controllo, appartenenza e impegno in un’impresa ad alta tecnologia*, Edizioni di Comunità
- Ladd H. F. (2012), *School Accountability: To What Ends and With What Effects?*, Paper presented during the Conference on “Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World,” sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.

- Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, il Mulino, Bologna.
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzioni di significato*, FrancoAngeli, Milano
- Lichtner M. (2004), *Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi*, FrancoAngeli, Milano
- Lipsey M.W., Pollard G.A. (1989), Driving toward theory in program evaluation: More models to choose from, *Evaluation and Program Planning*, Vol. 12, 4, pp. 317–328
- Looney J. W. (2011), *Alignment in Complex Education Systems: Achieving Balance and Coherence*, Education Working Paper No. 64, OECD, Paris.
- Lucisano P. (2012), Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V - numero speciale, pp.13-20
- March J.G. (1998), *Prendere decisioni*, il Mulino, Bologna
- Marchesi G., Tagle L., Befani B. (2011), Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale, DPS Unità di Valutazione degli Investimenti Pubblici, *Materiali. Analisi e Studi, Documenti e Metodi*, 22, Roma
- Mark, M. M., Cooksy, L. J., & Trochim, W.M.K. (2009). Evaluation policy: An introduction and overview. In W.M.K. Trochim, M. M. Mark, & L. J. Cooksy (Eds.), *Evaluation policy and evaluation practice. New Directions for Evaluation*, 123, 3–11.
- Martini A. (2008), *L'Accountability nella scuola*, Fondazione Giovanni Agnelli, Programma Education FGA Working Paper n.8 (12/2008)
- Merton R.K. (2000), *Teoria e struttura sociale. I Teoria sociologica*, il Mulino, Bologna.
- Merton R. K., Barber E.G. (2002), *Viaggi e avventure della Serendipity*, Il Mulino, Bologna
- Milani L. (2000), "Le competenze specifiche del mestiere docente", in *Scuola italiana moderna*, n.10
- Milio S. Pellegrini F. (2015). *Social Inclusion of young people: Youth Guarantee – 1st year of implementation*, Country Report Italy, Eurofound.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2013), *Rapporto sulla Coesione Sociale*, Roma.
- MIUR (2011), *La scuola superiore, Licei, Professionali, Tecnici. Profili e Quadri orari*, Roma
- MIUR (2012), *Piano Unitario di Valutazione. Rapporto di attuazione*, Roma
- MIUR, (2013), Servizio Statistico Focus – *La dispersione scolastica*, Roma
- MIUR (2015)a, *Monitoraggio per la certificazione delle competenze (circolare ministeriale n. 3/2015)*
Rapporto sulla rilevazione effettuata nel giugno - luglio 2015, Roma
- MIUR (2015)b, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s.2014/2015 (novembre 2015)*, Roma
- Montanaro P., Sestito P. (2014), La qualità dell'istruzione italiana: un confronto tra PISA e le rilevazioni nazionali dell'INVALSI, *Banca d'Italia, Questioni di Economia e Finanza, Occasional Papers*, 218, Roma
- Morano M.B., Valentino D.(a cura di) (2012), *Più scuola meno mafia e cyberbullismo. Contrasto alle nuove forme di devianza giovanile*, *Annali della Pubblica Istruzione*, n.6.
- Moretti E. (2012), *La uova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano.

- Morgan G. (1998), *Images*, FrancoAngeli, Milano.
- Morin E. (2000) a, "I 7 saperi necessari per l'educazione futura" – Edizione Seuil – 2000
- Morin E. (2000) b, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Moro G. (1998), *La formazione nelle società post-industriali. Modelli e criteri di Valutazione*, Carocci, Roma.
- Nelson R., Ehren M, Godfrey D., (2015), *Literature Review on Internal Evaluation*, Institute of Education, University College, London
- Nelson R., Ehren M. (2014) *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections*, Dutch Inspectorate of Education, Utrecht
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2010), *Early School leaving, Working paper Lessons from research for policy makers*, Bruxelles.
- Nigris E. (a cura di), 1996, *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Nissbaum M. C. (2012), *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, il Mulino, Bologna
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Paris: OECD Publishing, Paris
- OECD (2014) a. *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*; OECD Publishing. Paris
- OECD (2014) b. *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World*, Paris: OECD Publishing, Paris
- OECD (2014)c, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, Vol. IV, Paris
- OECD (2015)a, *Adults, Computers and Problem Solving: What's the Problem?* OECD Publishing, Paris
- OECD (2015)b, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris
- Osborne D., Gaebler T. (1995), *Dirigere per governare*, Garzanti, Milano.
- Paccagnella, M. e Sestito, P. (2014), "School Cheating and Social Capital, Banca d'Italia", Temi di discussione, n. 952, Roma
- Palumbo M. (2003), "Il piacere della spiegazione senza l'incubo della causalità", in *Sociologia e Ricerca Sociale*, XXIII, 68-69, pp. 180-195.
- Palumbo M. (2014). Valutare per migliorare: il contributo della valutazione alla scuola. In Faggioli M., a cura di, *Migliorare la Scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 155-171), Junior-Spaggiari, Bergamo.
- Palumbo M., *Valutazione di processo e d'impatto: l'uso degli indicatori tra meccanismi ed effetti* in Stame N. (2001), *Valutazione 2001. Lo sviluppo della valutazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano, pp 328-360.
- Paquay L., Wagner M.C. (2001), *Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en video-formation*, De Boeck, Bruxelles
- Pawson R. (2003), "Una prospettiva realista. Politiche basate sull'evidenza empirica", in *Sociologia e Ricerca Sociale*, XXIII, 68-69, pp. 11-57.

- Pawson R., Tilley N. (1997), *Realistic evaluation*, Sage, London.
- Pawson R., Tilley N., "Una introduzione alla valutazione scientifica realista", in Stame, N. (2007) (a cura di), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 371-385 (traduzione di "An Introduction to Scientific Realist Evaluation", in Chelimsky, E., Shadish, W., 1997, *Evaluation for the 21st Century*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Pellegrini F, *L'analisi delle ricadute delle azioni di sistema nazionali: contesto, teorie, metodi*, in ISFOL (2007)a (De Vincenzi R. a cura di), *La Valutazione di efficacia delle azioni di sistema nazionali: le ricadute sui sistemi regionali del Centro-Nord Italia*, Rubettino, pp.13-22.
- Pellegrini F. (2007)b, *Linee guida per la valutazione di impatto dell'attività formativa della Pubblica Amministrazione*, Quaderni Aur, Perugia.
- Pellegrini F., *Quale formazione per la cittadinanza attiva. Suggerimenti per la valutazione*, in Castelli V. (a cura di) (2011), *Inventarsi il futuro. Sogni, passioni, speranze dei giovani per la costruzione di una cittadinanza attiva*, FrancoAngeli, Milano
- Pellegrini F. (2012), *Access to Employment – Italy Country Report*, European Evaluation Network, DG Employment, Social Affairs & Inclusion, Brussels
- Pellegrini F. (2013)a, *Contribution of ESF to Young People - Italy Country Report*, European Evaluation Network, DG Employment, Social Affairs & Inclusion, Brussels.
- Pellegrini F., (2013)b, *Background Italian Country Report. "The National Operational Program ESF 2007-2013 Competences for Development"*, for European Commission, *Preparatory study for the ex post Evaluation of ESF 2007-2013, Final report*, Brussels.
- Pellegrini F. *Le competenze chiave nell'apprendimento. Elementi di scenario*, in Isfol (2014)a *Le competenze chiave del cittadino. Il contributo di LLP – Leonardo da Vinci alle strategie per l'apprendimento*, Castelvecchi, Roma, pp.31-50.
- Pellegrini F. *Le indicazioni per il futuro. Raccomandazioni*, in Isfol (2014)b *Le competenze chiave del cittadino. Il contributo di LLP – Leonardo da Vinci alle strategie per l'apprendimento*, Roma, pp. 194-200
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma
- Poliandri D., Muzzioli P., Quadrelli I., Romiti S. (2012), *A Performance-Based Evaluation Model for Rewarding Merit in Italian Schools*, Paper presented during the Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Polidano C, Tabasso D., Tseng YP (2012), *A Second Chance at Education for Early School Leavers. Working Paper*, EZI Institute for the Study of Labor, Dusseldorf.
- Powell W., Di Maggio P.J., (2000), *Il Neoistituzionalismo nell'analisi organizzativa*, Edizioni di Comunità, Torino.
- Rifkin J. (2000), *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano
- Rogers E. (2003), *Diffusion of Innovations*, Simon and Schuster
- Rosenkvist M. A. (2010), *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review*, Education Working Paper No. 54, OECD, Paris.

- Rouet J. F. (2012), *Digital Information Literacy: Challenges and Opportunities for 21st Century Education*, Paper presented during the Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy, October 3-5, 2012.
- Santiago P., Benavides F. (2009), *Teacher Evaluation, A Conceptual Framework and examples of Country Practices*, Paper prepared for presentation at the OECD-Mexico Workshop Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms, Mexico City, Mexico, December 1-2, 2009.
- Scheerens J., Mosca S., Bolletta R. (a cura di) (2011). *Valutare per gestire la scuola, Governance, leadership e qualità educativa*. Milano: Mondadori.
- Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'Istruzione*, il Mulino, Bologna
- Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, La Vespe, Milano.
- Scott J. (1997), *L'analisi delle reti sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Sen A.K. (1992), *La diseguaglianza, Un riesame critico*, il Mulino, Bologna.
- Sestito P. (2013), "La valutazione come leva di miglioramento nel sistema scolastico", paper presentato al XVI Congresso AIV, "Lo stato della valutazione in Italia: istituzionalizzazione, uso e competenze", Milano, 18-19
- Sestito P. (2014), *La scuola imperfetta*, il Mulino, Bologna
- Simon H. A. (1958), *Il comportamento organizzativo*, il Mulino, Bologna.
- Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- Simoni S. (2003), *Le culture organizzative dei Servizi*, Carocci, Roma.
- Smismans S. (2015), Policy Evaluation in the EU: The Challenges of Linking *Ex Ante* and *Ex Post* Appraisal, *European Journal of Risk Regulation* Volume 6, pp 6-26.
- Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 386-416.
- Stufflebeam D. L. (2001), Evaluation Models, *New Directions for Evaluation*, n.89
- Taylor C. M. (2003), *Il momento della complessità. L'emergere di una cultura di rete*, Codice Edizioni, Torino.
- Tocci W. (2015), *La scuola, le api e le formiche. Come salvare l'educazione. Come salvare l'educazione delle ossessioni normative*, Donzelli, Roma.
- Torrigiani C. (2010), *Capitale sociale e Teoria del Programma*, FrancoAngeli, Milano
- Triglia C. (2002), *Capitale sociale e sviluppo locale*, in Bagnasco, Piselli, Pizzorno, Trigilia, *Capitale sociale: istruzioni per l'uso*, Bologna, Il Mulino
- Van der Meer F-B, Edelenbos J, *Evaluation in multi-actor policy processes: accountability, learning and cooperation*, Center for Public Management, Faculty of Social Sciences, Erasmus University, Rotterdam,. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.4770&rep=rep1&type=pdf>. Consultato il 30 Novembre 2015.
- Van Zanten A. (2001), *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Viteritti A. (2004), Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola", in L. Benadusi e F.Consoli (a cura di), *L'autonomia oltre l'Autonomia*, Il Mulino, Bologna
- Weber (1974), *Economia e società*, Vol.I, Edizioni di Comunità, Torino
- Weick K.E. (1993), *Organizzare. Psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Torino
- Weick K.E., (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Weiss C. H. (1997), Theory based Evaluation: past, present and future, *New Directions for Evaluation*, n.76, pp. 41-55
- Weiss C.H. (1998), *Evaluation. Methods for studying Programs and Policies*, Prentice Hall, NY
- Woessmann L. (2014) European Expert Network on Economics of Education (EENEE), *The Economic Case for Education*, EENEE Analytical Report No. 20,
- Zupi M. (2011), *Una proposta teorico-metodologica per la valutazione strategica delle iniziative di sviluppo*, CeSPI DOC 7/2011.

ALLEGATI

Tablelle Docenti

A.1 - Regione						
		Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	142	337	303	265	1.047
	%	13,6%	32,2%	28,9%	25,3%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	129	318	294	243	984
	%	13,1%	32,3%	29,9%	24,7%	100,0%
Totale		271	655	597	508	2.031

A.2 - Sesso				
		Femmina	Maschio	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	876	171	1.047
	%	83,7%	16,3%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	509	475	984
	%	51,7%	48,3%	100,0%
Totale		1.385	646	2.031

A.3 - Classe di età							
		25-35	36-45	46-55	56-65	Meno di 25	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	8	177	544	318	0	1.047
	%	0,8%	16,9%	52,0%	30,4%	0,0%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	7	173	490	313	1	984
	%	0,7%	17,6%	49,8%	31,8%	0,1%	100,0%
Totale		15	350	1.034	631	1	2.031

A.4 - Titolo di studio				
		Diploma	Laurea	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	241	806	1.047
	%	23,0%	77,0%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	294	690	984
	%	29,9%	70,1%	100,0%
Totale		535	1.496	2.031

A.5 - Anzianità di servizio									
		meno di un anno	più di 10 anni	più di 15	più di 20	più di 25	più di 5 anni	più di un anno	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	3	139	177	237	356	118	17	1.047
	%	0,3%	13,3%	16,9%	22,6%	34,0%	11,3%	1,6%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	3	128	176	211	324	99	43	984
	%	0,3%	13,0%	17,9%	21,4%	32,9%	10,1%	4,4%	100,0%
Totale		6	267	353	448	680	217	60	2.031

A.6 - Anni di servizio presso l'Istituto scolastico dal quale risponde									
		meno di un anno	più di 10 anni	più di 15	più di 20	più di 25	più di 5 anni	più di un anno	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	11	214	202	143	93	260	124	1.047
	%	1,1%	20,4%	19,3%	13,7%	8,9%	24,8%	11,8%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	10	179	206	136	93	219	141	984
	%	1,0%	18,2%	20,9%	13,8%	9,5%	22,3%	14,3%	100,0%
Totale		21	393	408	279	186	479	265	2.031

A.7 - Funzioni attualmente ricoperte										
		responsabile di area disciplinare	responsabile di laboratorio	funzione obiettivo	membro consiglio di istituto	incarichi direttivi presso l'istituto di appartenenza	direttore di progetto	altro	nessuna	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	165	124	582	378	291	85	370	12	1.047
	%	15,8%	11,8%	55,6%	36,1%	27,8%	8,1%	35,3%	1,1%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	98	656	496	285	202	92	281	10	984
	%	10,0%	66,7%	50,4%	29,0%	20,5%	9,3%	28,6%	1,0%	100,0%
Totale		263	780	1.078	663	493	177	651	22	2.031

A.8 - Funzioni ricoperte in passato per almeno due anni										
		responsabile di area disciplinare	responsabile di laboratorio	funzione obiettivo	membro consiglio di istituto	incarichi direttivi presso l'istituto di appartenenza	direttore di progetto	altro	nessuna	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	238	203	740	522	306	154	361	42	1.047
	%	22,7%	19,4%	70,7%	49,9%	29,2%	14,7%	34,5%	4,0%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	139	663	624	399	204	144	311	28	984
	%	14,1%	67,4%	63,4%	40,5%	20,7%	14,6%	31,6%	2,8%	100,0%
Totale		377	866	1.364	921	510	298	672	70	2.031

A.9 - La sua scuola ha adottato modelli di autosviluppo?					
		no	no, ma il processo è in corso	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	28	184	835	1.047
	%	2,7%	17,6%	79,8%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	31	157	796	984
	%	3,2%	16,0%	80,9%	100,0%
Totale		59	341	1.631	2.031

A.9.1 - Se sì, puoi dirci se sono migliorati:														
		la capacità di definire un progetto o un piano di intervento	la tempistica di realizzazione dei progetti	la qualità complessiva degli interventi	l'efficacia degli interventi	la professionalità dei docenti	il clima scolastico	la comunità professionale	la capacità di relazionarsi con gli attori del territorio	la capacità di analizzare e comprendere le diverse componenti della proposta formativa in relazione alle esigenze del territorio	la crescita di protagonismo della scuola nel territorio	la definizione di standard condivisi per la progettazione educativa	la definizione di standard condivisi per la valutazione degli apprendimenti	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	755	551	753	739	674	636	620	621	673	517	716	705	835
	%	90,4%	66,0%	90,2%	88,5%	80,7%	76,2%	74,3%	74,4%	80,6%	61,9%	85,7%	84,4%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	725	567	722	713	642	605	562	578	631	491	677	676	796
	%	91,1%	71,2%	90,7%	89,6%	80,7%	76,0%	70,6%	72,6%	79,3%	61,7%	85,1%	84,9%	100,0%
Totale		1.480	1.118	1.475	1.452	1.316	1.241	1.182	1.199	1.304	1.008	1.393	1.381	1.631

A.10 - Sono state introdotte, secondo Lei, trasformazioni "epocali" nella valutazione degli studenti?					
		no	si	si ma non hanno ancora prodotto gli effetti	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	123	695	229	1.047
	%	11,7%	66,4%	21,9%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	117	635	232	984
	%	11,9%	64,5%	23,6%	100,0%
Totale		240	1.330	461	2.031

A.10.1 - Se sì, in quale ambito - tra quelli citati - ritiene ci sia stata maggiore innovazione?

		nelle modalità di coinvolgimento e partecipazione degli studenti	nella maggiore congruenza tra obiettivi formativi e metodologie didattiche	nell'adozione di strumenti avanzati di valutazione (valutazione competenze chiave, rubriche di valutazione, valutazioni autentiche ecc.)	nella crescita di attenzione alla relazione tra docenti e studenti e nella relazione tra pari	nell'assicurare una maggiore continuità dei percorsi scolastici (curricolo verticale ad es.)	nella corretta gestione e monitoraggio dei casi di DSA	nell'attivazione di azioni di orientamento personale, scolastico e professionale per i propri studenti	nella crescita di un senso di comunità professionale fondata su una vision comune e visibile all'esterno	sulla capacità di allineare le risorse della scuole agli orientamenti strategici (anche espressi nei POF), canalizzando le risorse a disposizione su priorità	migliorando i sistemi di informazione e comunicazione a supporto dei processi didattici ed organizzativi	nella capacità della scuola di posizionarsi sul territorio come partner strategico delle reti esistenti	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	518	607	390	545	531	557	465	483	605	555	382	695
	%	74,5%	87,3%	56,1%	78,4%	76,4%	80,1%	66,9%	69,5%	87,1%	79,9%	55,0%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	484	568	379	496	508	522	437	447	550	530	377	635
	%	76,2%	89,4%	59,7%	78,1%	80,0%	82,2%	68,8%	70,4%	86,6%	83,5%	59,4%	100,0%
Totale		1.002	1.175	769	1.041	1.039	1.079	902	930	1.155	1.085	759	1.330

A.11 - I risultati dei test invalsi sono utilizzati?

		no	no, non ancora	si, hanno avviato e favorito una discussione interna su fabbisogni e, metodologie, didattica, ecc.	si, per sostenere la definizione del POF	si, per un miglioramento dei processi?	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	17	81	684	74	191	1.047
	%	1,6%	7,7%	65,3%	7,1%	18,2%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	15	75	650	81	163	984
	%	1,5%	7,6%	66,1%	8,2%	16,6%	100,0%
Totale		32	156	1.334	155	354	2.031

A.12 - Sono riscontrabili cambiamenti stabili a seguito degli interventi sulla formazione del personale docente?

		no, i contenuti della formazione sono stati poco rilevanti rispetto ai bisogni	no, la formazione è stata insufficiente	si, nella valutazione dell'apprendimento	si, nell'attività di programmazione didattica	si, nelle metodologie didattiche adottate	sono registrabili cambiamenti, ma c'è difficoltà a stabilizzarli	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	10	92	75	174	320	376	1.047
	%	1,0%	8,8%	7,2%	16,6%	30,6%	35,9%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	6	76	72	181	325	324	984
	%	0,6%	7,7%	7,3%	18,4%	33,0%	32,9%	100,0%
Totale		16	168	147	355	645	700	2.031

A.13 - Se svolti i percorsi formativi rivolti ai docenti per l'acquisizione e/o il potenziamento delle competenze digitali hanno favorito l'uso della tecnologia nella didattica?

		la formazione è stata utile ma la dotazione tecnologica non consente di mettere in pratica quanto appreso	non sono stati svolti	si, le nuove tecnologie sono stabilmente utilizzate per favorire i processi di apprendimento	sono stati svolti, ma durata e contenuti sono risultati insufficienti	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	194	53	532	268	1.047
	%	18,5%	5,1%	50,8%	25,6%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	170	47	509	258	984
	%	17,3%	4,8%	51,7%	26,2%	100,0%
Totale		364	100	1.041	526	2.031

A.14 - Laddove sono stati svolti percorsi formativi sui principi orizzontali di parità di genere e non discriminazione, sono stati poi realizzati interventi di promozione delle pari opportunità nelle attività didattico-educative?

		no	no, ma sono in programmazione nel breve-medio termine	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	336	259	452	1.047
	%	32,1%	24,7%	43,2%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	328	227	429	984
	%	33,3%	23,1%	43,6%	100,0%
Totale		664	486	881	2.031

A.15 - Si è verificato un potenziamento delle attività di auto-aggiornamento da parte dei docenti?					
		no	non è rilevabile, non è previsto un dispositivo che ne tracci evidenza	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	62	445	540	1.047
	%	5,9%	42,5%	51,6%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	56	409	519	984
	%	5,7%	41,6%	52,7%	100,0%
Totale		118	854	1.059	2.031

A.15.1 - Se si, si sono verificati cambiamenti e impatti?								
		no, le attività di auto-aggiornamento sono insufficienti a raggiungere queste finalità	no, non ancora, ma sono programmati	si, nella valutazione dell'apprendimento	si, nell'attività di programmazione didattica	si, nelle metodologie didattiche adottate	sono registrabili cambiamenti ma c'è difficoltà a stabilizzarli	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	7	6	45	135	257	100	540
	%	1,3%	1,1%	8,3%	25,0%	47,6%	18,5%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	8	6	41	110	274	85	519
	%	1,5%	1,2%	7,9%	21,2%	52,8%	16,4%	100,0%
Totale		15	12	86	245	531	185	1.059

A.16 - Sono stati realizzati interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	912	135	1.047
	%	87,1%	12,9%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	855	129	984
	%	86,9%	13,1%	100,0%
Totale		1.767	264	2.031

A.16.1 - Se si, tali interventi hanno riguardato:							
		altro	aspetti normativi (aggiornamento)	aspetti organizzativi (aggiornamento/adeguamento)	nuove metodologie	nuovi contenuti	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	18	19	34	43	21	135
	%	13,3%	14,1%	25,2%	31,9%	15,6%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	14	18	19	56	22	129
	%	10,9%	14,0%	14,7%	43,4%	17,1%	100,0%
Totale		32	37	53	99	43	264

A.17 - Attività di ricerca e sperimentazione sulle metodologie didattiche: nel suo istituto							
		non ci sono competenze adeguate	non ci sono risorse sufficienti	non è rilevato un bisogno specifico	sono programmate	sono state avviate	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	29	211	40	228	539	1.047
	%	2,8%	20,2%	3,8%	21,8%	51,5%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	22	222	45	198	497	984
	%	2,2%	22,6%	4,6%	20,1%	50,5%	100,0%
Totale		51	433	85	426	1.036	2.031

A.18 - Ritiene che la modalità di rafforzamento delle competenze dei docenti e del personale scolastico centrata sulle competenze chiave sia servita?						
		a favorire cambiamenti in relazione alla funzione del sistema istruzione nella formazione dei giovani	a rinnovare le conoscenze dei docenti	a superare le difficoltà di integrazione dei saperi disciplinari	ad aprire visuali innovative su metodologie di insegnamento/apprendimento	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	122	98	137	690	1.047
	%	11,7%	9,4%	13,1%	65,9%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	88	97	122	677	984
	%	8,9%	9,9%	12,4%	68,8%	100,0%
Totale		210	195	259	1.367	2.031

A.19 - Negli ultimi anni sono state introdotte metodologie didattiche fortemente innovative?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	209	838	1.047
	%	20,0%	80,0%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	223	761	984
	%	22,7%	77,3%	100,0%
Totale		432	1.599	2.031

A.19.1 - Se sì, in quali ambiti si è manifestata tale innovazione?												
		comunicazione nella madrelingua	comunicazione nelle lingue straniere	competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia	competenza digitale	imparare ad imparare	competenza sociale e civica	spirito d'iniziativa e imprenditorialità	consapevolezza ed espressione culturale	per supportare processi di inclusione sociale	per supportare la lotta alla dispersione scolastica	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	554	664	646	753	579	608	281	474	638	586	838
	%	66,1%	79,2%	77,1%	89,9%	69,1%	72,6%	33,5%	56,6%	76,1%	69,9%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	500	626	619	697	523	548	267	433	576	557	761
	%	65,7%	82,3%	81,3%	91,6%	68,7%	72,0%	35,1%	56,9%	75,7%	73,2%	100,0%
Totale		1.054	1.290	1.265	1.450	1.102	1.156	548	907	1.214	1.143	1.599

A.19.2 - Se sì, impatto comunicazione nella madrelingua?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	211	158	469	838
	%	25,2%	18,9%	56,0%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	200	140	421	761
	%	26,3%	18,4%	55,3%	100,0%
Totale		411	298	890	1.599

A.19.3 - Se sì, impatto comunicazione nelle lingue straniere?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	126	127	585	838
	%	15,0%	15,2%	69,8%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	96	113	552	761
	%	12,6%	14,8%	72,5%	100,0%
Totale		222	240	1.137	1.599

A.19.4 - Se sì, impatto competenza matematica e competenze scienze e tecnologia?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	133	192	513	838
	%	15,9%	22,9%	61,2%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	87	181	493	761
	%	11,4%	23,8%	64,8%	100,0%
Totale		220	373	1.006	1.599

A.19.5 - Se sì, impatto competenza digitale?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	68	101	669	838
	%	8,1%	12,1%	79,8%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	47	69	645	761
	%	6,2%	9,1%	84,8%	100,0%
Totale		115	170	1.314	1.599

A.19.6 - Se sì, impatto imparare ad imparare?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	195	193	450	838
	%	23,3%	23,0%	53,7%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	169	166	426	761
	%	22,2%	21,8%	56,0%	100,0%
Totale		364	359	876	1.599

A.19.7 - Se sì, impatto competenza sociale e civica?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	168	170	500	838
	%	20,0%	20,3%	59,7%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	155	162	444	761
	%	20,4%	21,3%	58,3%	100,0%
Totale		323	332	944	1.599

A.19.8 - Se sì, impatto spirito d'iniziativa e imprenditorialità?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	472	152	214	838
	%	56,3%	18,1%	25,5%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	410	145	206	761
	%	53,9%	19,1%	27,1%	100,0%
Totale		882	297	420	1.599

A.19.9 - Se sì, impatto consapevolezza ed espressione culturale?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	269	220	349	838
	%	32,1%	26,3%	41,6%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	236	205	320	761
	%	31,0%	26,9%	42,0%	100,0%
Totale		505	425	669	1.599

A.19.10 - Se sì, impatto innalzamento processi inclusione sociale?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	158	142	538	838
	%	18,9%	16,9%	64,2%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	133	140	488	761
	%	17,5%	18,4%	64,1%	100,0%
Totale		291	282	1.026	1.599

A.19.11 - Se sì, impatto riduzione dispersione scolastica?					
		Nessuno, non rilevato	Poco significativo	Significativo, concreto	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	195	173	470	838
	%	23,3%	20,6%	56,1%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	166	145	450	761
	%	21,8%	19,1%	59,1%	100,0%
Totale		361	318	920	1.599

A.20 - Le opportunità di apprendimento "informale" sono state incrementate?					
		no	no, l'istituto non è in grado di sostenerle	sì	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	296	76	675	1.047
	%	28,3%	7,3%	64,5%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	290	71	623	984
	%	29,5%	7,2%	63,3%	100,0%
Totale		586	147	1.298	2.031

A.20.1 - Se sì, quali sono quelle attivate?						
		apprendimento basato sul lavoro, integrazione del curriculum con stage tirocini e altre esperienze di lavoro in Italia	mobilità nazionale e/o transnazionale	outdoor training	organizzazione /partecipazione eventi culturali, visite di studio, ecc.	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	210	167	57	595	675
	%	31,1%	24,7%	8,4%	88,1%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	187	153	55	547	623
	%	30,0%	24,6%	8,8%	87,8%	100,0%
Totale		397	320	112	1.142	1.298

A.21 - Più informatica nelle scuole può comportare:							
		maggiore distribuzione della conoscenza	maggiore efficacia nei processi formativi	maggiori opportunità di accesso alla istruzione e alla formazione	migliore occupabilità futura per gli studenti	nessuna delle precedenti	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	41	663	288	50	5	1.047
	%	3,9%	63,3%	27,5%	4,8%	0,5%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	61	594	283	45	1	984
	%	6,2%	60,4%	28,8%	4,6%	0,1%	100,0%
Totale		102	1.257	571	95	6	2.031

A.22 - Quale è il contributo più rilevante che l'incremento dell'uso delle nuove tecnologie ha dato alla pratica didattica?								
		favorire l'emersione di eccellenze e criticità	migliorare l'appeal delle scuole	migliorare le competenze informatiche dei docenti	migliorare le competenze informatiche dei giovani	nessuna delle precedenti	supportare efficacemente le metodologie "tradizionali"	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	81	37	54	113	12	750	1.047
	%	7,7%	3,5%	5,2%	10,8%	1,1%	71,6%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	84	42	54	151	9	644	984
	%	8,5%	4,3%	5,5%	15,3%	0,9%	65,4%	100,0%
Totale		165	79	108	264	21	1.394	2.031

A.23 - Si è registrato nella scuola un incremento nell'uso delle nuove tecnologie?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	66	981	1.047
	%	6,3%	93,7%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	53	931	984
	%	5,4%	94,6%	100,0%
Totale		119	1.912	2.031

A.23.1 - Se no, perché?					
		non c'è interesse al tema	non ci sono competenze adeguate e diffuse per raggiungere questo obiettivo	non ci sono tecnologie adeguate	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	2	20	44	66
	%	3,0%	30,3%	66,7%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	3	19	31	53
	%	5,7%	35,8%	58,5%	100,0%
Totale		5	39	75	119

A.23.2 - Se si, in che modo?					
		attivazione di centri polifunzionali di servizio alla promozione di iniziative per lo sviluppo della società dell'informazione	crescita dell'uso delle nuove tecnologie nella gestione amministrativo-contabile	incremento uso laboratori digitali e multimediali testimoniato da nuovi prodotti e/o servizi	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	8	76	897	981
	%	0,8%	7,7%	91,4%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	6	76	849	931
	%	0,6%	8,2%	91,2%	100,0%
Totale		14	152	1.746	1.912

A.24 - Secondo la sua opinione, la dotazione tecnologica disponibile nel suo istituto viene utilizzata?

		parzialmente	per nulla	pienamente	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	531	0	516	1.047
	%	50,7%	0,0%	49,3%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	501	1	482	984
	%	50,9%	0,1%	49,0%	100,0%
Totale		1.032	1	998	2.031

A.25 - Quali sono gli effetti più significativi del mettersi in rete tra scuole e enti locali?

		consentire un apprendimento organizzativo favorito dal contatto con istituzioni e organizzazioni di differente missione	dare visibilità al sistema istruzione nel contesto locale	offrire opportunità agli studenti per una migliore conoscenza del territorio	portare più risorse economiche e progettuali alla propria scuola	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	596	93	175	183	1.047
	%	56,9%	8,9%	16,7%	17,5%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	549	96	183	156	984
	%	55,8%	9,8%	18,6%	15,9%	100,0%
Totale		1.145	189	358	339	2.031

A.26 - Come valuta gli interventi per l'apertura della scuola al territorio?					
		ancora insufficienti	in corso, ma senza risultati soddisfacenti	pienamente in linea con i bisogni e le capacità attuali	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	338	342	367	1.047
	%	32,3%	32,7%	35,1%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	355	311	318	984
	%	36,1%	31,6%	32,3%	100,0%
Totale		693	653	685	2.031

A.27 - Quali sono, le difficoltà maggiori che incontra il suo istituto nel processo di costruzione di reti con altri attori del territorio?									
		differenze culturali	differenze organizzative	difficoltà di comunicazione	investimenti e risorse insufficienti	mancanza di tempo da dedicare	ostacoli amministrativi	passività degli interlocutori	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	14	241	41	589	35	53	74	1.047
	%	1,3%	23,0%	3,9%	56,3%	3,3%	5,1%	7,1%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	10	228	51	545	33	49	68	984
	%	1,0%	23,2%	5,2%	55,4%	3,4%	5,0%	6,9%	100,0%
Totale		24	469	92	1.134	68	102	142	2.031

A.28 - Trova che il rapporto con le famiglie sia migliorato?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	109	938	1.047
	%	10,4%	89,6%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	97	887	984
	%	9,9%	90,1%	100,0%
Totale		206	1.825	2.031

A.28.1 - Se si, si deve principalmente a:									
		azioni di contrasto al bullismo	azioni di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica	coinvolgimento diretto in attività extracurricolari	miglioramento della capacità di orientamento post-scuola	miglioramento delle competenze dei docenti	miglioramento delle competenze manageriali dei dirigenti scolastici	miglioramento dell'offerta formativa	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	7	65	118	12	18	88	630	938
	%	0,7%	6,9%	12,6%	1,3%	1,9%	9,4%	67,2%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	7	64	97	15	28	69	607	887
	%	0,8%	7,2%	10,9%	1,7%	3,2%	7,8%	68,4%	100,0%
Totale		14	129	215	27	46	157	1.237	1.825

A.28.2 - Se no, si deve principalmente a:							
		alla mancanza di canali di comunicazione adeguati	alla riduzione delle attività per la diminuzione dei fondi a disposizione	all'eccesso di procedure burocratiche	scarsa condivisione tra i colleghi dell'importanza del coinvolgimento delle famiglie	scarsa disponibilità (passività dei genitori)	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	13	18	1	2	75	109
	%	11,9%	16,5%	0,9%	1,8%	68,8%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	13	19	3	3	59	97
	%	13,4%	19,6%	3,1%	3,1%	60,8%	100,0%
Totale		26	37	4	5	134	206

A.29 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di bullismo?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	386	661	1.047
	%	36,9%	63,1%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	363	621	984
	%	36,9%	63,1%	100,0%
Totale		749	1.282	2.031

A.29.1 - Se sì, con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	provenienti dal bilancio dell'istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE o programmi UE)	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	73	447	141	661
	%	11,0%	67,6%	21,3%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	66	407	148	621
	%	10,6%	65,5%	23,8%	100,0%
Totale		139	854	289	1.282

A.29.2 - Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?					
		no	no, ma sono in corso procedure per stabilizzare i risultati	si	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	17	136	508	661
	%	2,6%	20,6%	76,9%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	21	132	468	621
	%	3,4%	21,3%	75,4%	100,0%
Totale		38	268	976	1.282

A.29.3 - Se sì, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti?						
		coinvolgimento delle famiglie nell'affrontare il problema	miglioramento progressivo del "clima" della classe	migliore focalizzazione di un problema fino ad oggi non particolarmente visibile	riduzione significativa degli episodi di bullismo	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	99	383	85	94	661
	%	15,0%	57,9%	12,9%	14,2%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	77	344	93	107	621
	%	12,4%	55,4%	15,0%	17,2%	100,0%
Totale		176	727	178	201	1.282

A.30 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di illegalità?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	181	866	1.047
	%	17,3%	82,7%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	177	807	984
	%	18,0%	82,0%	100,0%
Totale		358	1.673	2.031

A.30.1 - Se sì, con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	provenienti dal bilancio dell'istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE o programmi UE)	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	116	496	254	866
	%	13,4%	57,3%	29,3%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	103	466	239	807
	%	12,8%	57,7%	29,6%	100,0%
Totale		219	962	493	1.673

A.30.2 - Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?					
		no	no, ma sono in corso procedure per stabilizzare i risultati	si	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	17	150	699	866
	%	2,0%	17,3%	80,7%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	31	145	632	807
	%	3,8%	18,0%	78,3%	100,0%
Totale		48	295	1.331	1.673

A.30.3 - Se sì, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti?						
		il contrasto ai fenomeni di illegalità è una attività presente stabilmente nell'offerta scolastica	la scuola viene percepita da tutti come un luogo più sicuro che in passato	le famiglie hanno dato un contributo significativo al processo di contrasto dei fenomeni di illegalità	l'illegalità è un fenomeno del quale la scuola ha cominciato ad occuparsi	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	576	162	15	113	866
	%	66,5%	18,7%	1,7%	13,0%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	515	163	21	109	807
	%	63,8%	20,2%	2,6%	13,5%	100,0%
Totale		1.091	325	36	222	1.673

A.31 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di segregazione di genere o basata sull'orientamento sessuale?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	782	265	1.047
	%	74,7%	25,3%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	753	231	984
	%	76,5%	23,5%	100,0%
Totale		1.535	496	2.031

A.31.1 - Se sì, con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	provenienti dal bilancio dell'istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE o programmi UE)	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	44	188	33	265
	%	16,6%	70,9%	12,5%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	35	155	41	231
	%	15,2%	67,1%	17,7%	100,0%
Totale		79	343	74	496

A.31.2 - Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?					
		no	no ma sono in corso procedure per stabilizzare i risultati	si	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	7	51	207	265
	%	2,6%	19,2%	78,1%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	9	47	175	231
	%	3,9%	20,3%	75,8%	100,0%
Totale		16	98	382	496

A.31.3 - Se sì, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti?						
		finalmente si comincia a parlarne a scuola	innalzamento della soglia di attenzione al tema da parte dei docenti	innalzamento della soglia di attenzione al tema da parte degli studenti	la presenza di servizi specifici a supporto e a sostegno della parità tra uomini e donne (servizi di orientamento per studenti, docenti e famiglie, counselling individualizzato) all'interno dell'istituto	Totale (dei sì)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	31	61	114	59	265
	%	11,7%	23,0%	43,0%	22,3%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	30	48	103	50	231
	%	13,0%	20,8%	44,6%	21,6%	100,0%
Totale		61	109	217	109	496

A.32 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di razzismo e xenofobia?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	575	472	1.047
	%	54,9%	45,1%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	534	450	984
	%	54,3%	45,7%	100,0%
Totale		1.109	922	2.031

A.32.1 - Se si con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	provenienti dal bilancio dell'istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE o programmi UE)	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	57	352	63	472
	%	12,1%	74,6%	13,3%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	49	336	65	450
	%	10,9%	74,7%	14,4%	100,0%
Totale		106	688	128	922

A.32.2 - Se si, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?					
		no	no, ma sono in corso procedure per stabilizzare i risultati	si	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	10	73	389	472
	%	2,1%	15,5%	82,4%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	18	61	371	450
	%	4,0%	13,6%	82,4%	100,0%
Totale		28	134	760	922

A.32.3 - Se si, in quali ambiti è possibile osservare i risultati più evidenti?						
		finalmente si comincia a parlarne a scuola	innalzamento della soglia di attenzione al tema da parte dei docenti	innalzamento della soglia di attenzione al tema da parte degli studenti	la presenza di servizi specifici a supporto e a sostegno della parità tra uomini e donne (servizi di orientamento per studenti, docenti e famiglie, counselling individualizzato) all'interno dell'istituto	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	22	73	309	68	472
	%	4,7%	15,5%	65,5%	14,4%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	27	73	290	60	450
	%	6,0%	16,2%	64,4%	13,3%	100,0%
Totale		49	146	599	128	922

A.33 - Sono stati realizzati interventi finalizzati al rientro in formazione di giovani e adulti?				
		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	807	240	1.047
	%	77,1%	22,9%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	753	231	984
	%	76,5%	23,5%	100,0%
Totale		1.560	471	2.031

A.33.1 - Se si, con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	provenienti dal bilancio dell'istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE o programmi UE)	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	17	63	160	240
	%	7,1%	26,3%	66,7%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	11	58	162	231
	%	4,8%	25,1%	70,1%	100,0%
Totale		28	121	322	471

A.33.2 - Se si, sono stati favoriti principalmente da?						
		il miglioramento dell'appeal della scuola	il potenziamento delle competenze dei docenti	la ripresa economica e la crescita del numero delle opportunità di lavoro (occupabilità)	l'accessibilità a reti sociali e virtuali	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	99	58	47	36	240
	%	41,3%	24,2%	19,6%	15,0%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	82	58	51	40	231
	%	35,5%	25,1%	22,1%	17,3%	100,0%
Totale		181	116	98	76	471

A.34 - Sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?					
		no	no,ma sono in corso procedure per stabilizzare i risultati	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	281	170	596	1.047
	%	26,8%	16,2%	56,9%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	293	142	549	984
	%	29,8%	14,4%	55,8%	100,0%
Totale		574	312	1.145	2.031

A.34.1 - Se si, sono principalmente dovute						
		al miglioramento delle capacità manageriale dei Dirigenti scolastici	al miglioramento delle competenze dei docenti	una maggiore attenzione alla valutazione dei risultati di quanto realizzato dall'istituto	una migliore e più diffusa percezione dell'organizzazione scolastica e della mission dell'istituto	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	35	30	160	374	596
	%	5,9%	5,0%	26,8%	62,8%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	27	29	138	361	549
	%	4,9%	5,3%	25,1%	65,8%	100,0%
Totale		62	59	298	735	1.145

A.35 - Se realizzati, gli interventi per l'apprendimento permanente hanno determinato la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative?

		no	si	Totale
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	773	274	1.047
	%	73,8%	26,2%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	734	250	984
	%	74,6%	25,4%	100,0%
Totale		1.507	524	2.031

A.35.1 - Se sì, quali sono i principali cambiamenti intervenuti nei sistemi di apprendimento lifelong e wide lifelong?

		la percezione più diffusa tra la popolazione della necessità del miglioramento continuo delle competenze personali	la ricchezza dell'offerta territoriale	maggiore e migliore visibilità delle iniziative rivolte agli adulti	non vedo cambiamenti significativi	Totale (dei si)
Docente referente autovalutazione o delegato	Numero	156	61	42	15	274
	%	56,9%	22,3%	15,3%	5,5%	100,0%
Docente referente laboratori informatica o delegato	Numero	129	64	47	10	250
	%	51,6%	25,6%	18,8%	4,0%	100,0%
Totale		285	125	89	25	524

Tabelle Dirigenti

B.1 - Regione						
		Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	138	344	318	279	1.079
	%	12,8%	31,9%	29,5%	25,9%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	125	322	305	261	1.013
	%	12,3%	31,8%	30,1%	25,8%	100,0%
Totale		263	666	623	540	2.092

B.2 - Sesso				
		Femmina	Maschio	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	759	320	1.079
	%	70,3%	29,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	652	361	1.013
	%	64,4%	35,6%	100,0%
Totale		1.411	681	2.092

B.3 - Età					
		36-45	46-55	56-65	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	87	396	596	1.079
	%	8,1%	36,7%	55,2%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	141	386	486	1.013
	%	13,9%	38,1%	48,0%	100,0%
Totale		228	782	1.082	2.092

B.4 - Titolo di studio				
		Diploma	Laurea	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	3	1.076	1.079
	%	0,3%	99,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	593	420	1.013
	%	58,5%	41,5%	100,0%
Totale		596	1.496	2.092

B.5 - Anzianità di servizio nel ruolo									
		meno di un anno	più di 10 anni	più di 15	più di 20	più di 25	più di 5 anni	più di un anno	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	48	78	54	75	157	486	181	1.079
	%	4,4%	7,2%	5,0%	7,0%	14,6%	45,0%	16,8%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	11	115	169	86	410	179	43	1.013
	%	1,1%	11,4%	16,7%	8,5%	40,5%	17,7%	4,2%	100,0%
Totale		59	193	223	161	567	665	224	2.092

B.6 - Anni di servizio presso l'Istituto scolastico dal quale risponde									
		Non risponde	meno di un anno	più di 10 anni	più di 15	più di 20	più di 5 anni	più di un anno	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	9	172	57	34	15	308	484	1.079
	%	0,8%	15,9%	5,3%	3,2%	1,4%	28,5%	44,9%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	58	107	123	112	44	243	326	1.013
	%	5,7%	10,6%	12,1%	11,1%	4,3%	24,0%	32,2%	100,0%
Totale		67	279	180	146	59	551	810	2.092

B.7 - L'adozione sistematica di modelli per l'autovalutazione/valutazione del servizio scolastico può produrre o comportare:										
		incremento dell'efficienza gestionale	incremento dell'efficacia complessiva (qualità dei processi di insegnamento/apprendimento) incremento dei costi	necessità di investimenti ad hoc (tempo dedicato)	necessità di investimenti ad hoc (risorse economiche dedicate)	necessità di aggiornamento	difficoltà nel conciliare questa attività con quelle istituzionali (tempi e risorse dedicate)	incremento delle competenze di tutto il personale coinvolto direttamente	incremento delle competenze di tutto il personale, indipendentemente dal coinvolgimento diretto	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	682	674	165	268	369	74	323	469	1.079
	%	63,2%	62,5%	15,3%	24,8%	34,2%	6,9%	29,9%	43,5%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	640	387	185	305	375	163	287	305	1.013
	%	63,2%	38,2%	18,3%	30,1%	37,0%	16,1%	28,3%	30,1%	100,0%
Totale		1.322	1.061	350	573	744	237	610	774	2.092

B.8 - Con riferimento alla sua esperienza diretta si è verificato negli ultimi anni un potenziamento del sistema di verifica e valutazione della qualità del servizio scolastico?					
		no	si	si, ma senza alcuna apprezzabile ricaduta	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	25	839	215	1.079
	%	2,3%	77,8%	19,9%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	70	638	305	1.013
	%	6,9%	63,0%	30,1%	100,0%
Totale		95	1.477	520	2.092

B.9 - Negli ultimi anni in molte scuole sono stati sviluppati o sperimentati modelli di autovalutazione. Secondo la sua opinione ciò ha influito soprattutto sulla:

		capacità di definire un piano di intervento, attraverso l'utilizzo dei risultati delle valutazioni	capacità diagnostica dello stato della scuola	gestione del tempo scuola	gestione delle risorse finanziarie e materiali	gestione delle risorse umane e professionali	nessuna influenza apprezzabile	tempistica di realizzazione dei progetti, incrementando l'efficienza	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	546	414	4	13	68	20	14	1.079
	%	50,6%	38,4%	0,4%	1,2%	6,3%	1,9%	1,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	379	324	7	55	104	88	56	1.013
	%	37,4%	32,0%	0,7%	5,4%	10,3%	8,7%	5,5%	100,0%
Totale		925	738	11	68	172	108	70	2.092

B.10 - Sono riscontrabili cambiamenti a seguito degli interventi di formazione del personale docente?

		no, i contenuti della formazione sono stati irrilevanti rispetto ai bisogni	no, la formazione è stata insufficiente	si, nella valutazione dell'apprendimento	si, nell'attività di programmazione didattica	si, nelle metodologie didattiche adottate	sono registrabili cambiamenti, ma c'è difficoltà a stabilizzarli	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	4	63	75	139	342	456	1.079
	%	0,4%	5,8%	7,0%	12,9%	31,7%	42,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	38	98	80	147	293	357	1.013
	%	3,8%	9,7%	7,9%	14,5%	28,9%	35,2%	100,0%
Totale		42	161	155	286	635	813	2.092

B.11 - Se svolti, i percorsi formativi per l'acquisizione e/o il potenziamento delle competenze digitali rivolti ai docenti hanno favorito l'uso delle tecnologie nella didattica?

		la formazione è stata utile ma la dotazione tecnologica non consente di mettere in pratica quanto appreso	non sono stati svolti	si, le nuove tecnologie sono stabilmente utilizzate per favorire i processi di apprendimento	sono stati svolti, ma durata e contenuti insufficienti	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	199	46	552	282	1.079
	%	18,4%	4,3%	51,2%	26,1%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	148	38	505	322	1.013
	%	14,6%	3,8%	49,9%	31,8%	100,0%
Totale		347	84	1.057	604	2.092

B.12 - Se svolti, i percorsi formativi sui principi orizzontali di parità di genere e non discriminazione hanno originato interventi di promozione delle pari opportunità nelle attività didattiche educative?

		no	si	sono in programmazione nel breve-medio termine	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	202	475	402	1.079
	%	18,7%	44,0%	37,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	269	463	281	1.013
	%	26,6%	45,7%	27,7%	100,0%
Totale		471	938	683	2.092

B.13 - Si è verificato un potenziamento nelle attività di autoaggiornamento da parte dei docenti?

		no	non è rilevabile perchè non è previsto un dispositivo che ne tracci l'evidenza	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	62	451	566	1.079
	%	5,7%	41,8%	52,5%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	79	457	477	1.013
	%	7,8%	45,1%	47,1%	100,0%
Totale		141	908	1.043	2.092

B.13.1 - Se si, sono verificabili cambiamenti e impatti?

		nella valutazione dell'apprendimento	nell'attività di programmazione didattica	nelle metodologie didattiche adottate	no, le attività di autoaggiornamento sono insufficienti a raggiungere queste finalità	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	57	134	348	31	566
	%	10,1%	23,7%	61,5%	5,5%	10.000,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	57	125	273	31	477
	%	11,9%	26,2%	57,2%	6,5%	100,0%
Totale		114	259	621	62	1.043

B.14 - Sono stati realizzati interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti?

		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	939	140	1.079
	%	87,0%	13,0%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	876	137	1.013
	%	86,5%	13,5%	100,0%
Totale		1.815	277	2.092

B.14.1 - Se sì, tali interventi hanno riguardato?						
		nuovi contenuti	nuove metodologie	aspetti normativi (aggiornamento)	aspetti organizzativi (aggiornamento/adequamento)	Totale (dei sì)
Dirigente Scolastico	Numero	49	73	53	62	140
	%	35,0%	52,1%	37,9%	44,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	56	75	35	44	137
	%	40,9%	54,7%	25,5%	32,1%	100,0%
Totale		105	148	88	106	277

B.15 - Nel suo Istituto sono state avviate attività di ricerca e sperimentazione sulle metodologie didattiche?							
		no, ma sono programmate	no, non ci sono competenze adeguate	no, non ci sono risorse sufficienti	no, non è rilevato un bisogno specifico	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	212	23	167	41	636	1.079
	%	19,6%	2,1%	15,5%	3,8%	58,9%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	176	39	192	45	561	1.013
	%	17,4%	3,8%	19,0%	4,4%	55,4%	100,0%
Totale		388	62	359	86	1.197	2.092

B.16 - E' rilevabile un miglioramento complessivo del livello di apprendimento degli studenti rispetto alla padronanza delle competenze chiave?					
		no	non so	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	52	63	964	1.079
	%	4,8%	5,8%	89,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	23	293	697	1.013
	%	2,3%	28,9%	68,8%	100,0%
Totale		75	356	1.661	2.092

B.16.1 - Se sì, secondo la sua opinione ciò è riconducibile soprattutto a:						
		altro, specificare	nuove metodologie didattiche adottate	programmazione e realizzazione di interventi ad hoc nella didattica	stimoli esterni, indipendenti dall'azione scolastica	Totale (dei sì)
Dirigente Scolastico	Numero	25	341	579	19	964
	%	2,6%	35,4%	60,1%	2,0%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	14	295	371	21	697
	%	2,0%	42,3%	53,2%	3,0%	100,0%
Totale		39	636	950	40	1.661

B.17 - Quale livello di integrazione esiste fra le attività ordinarie e quelle finanziate da programmi o dispositivi dell'UE, specie nelle discipline delle competenze di base?

		le attività sono completamente separate	non sono state utilizzate risorse provenienti da programmi e dispositivi ad hoc (FSE, Programmi UE, altri fondi)	pienamente integrate, sia nei processi che nei risultati	solo parziale	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	2	20	721	336	1.079
	%	0,2%	1,9%	66,8%	31,1%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	36	24	631	322	1.013
	%	3,6%	2,4%	62,3%	31,8%	100,0%
Totale		38	44	1.352	658	2.092

B.18 - Rispetto all'apprendimento da parte degli studenti di competenze trasversali negli ultimi anni, l'investimento del suo istituto

		è aumentato	è rimasto uguale	non ci sono risorse sufficienti da investire	non si è ritenuto di dover intervenire, avendo altre priorità	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	709	157	188	25	1.079
	%	65,7%	14,6%	17,4%	2,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	635	144	218	16	1.013
	%	62,7%	14,2%	21,5%	1,6%	100,0%
Totale		1.344	301	406	41	2.092

B.19 - L'uso delle nuove tecnologie nella didattica determina un progresso nelle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche degli studenti?

		no, non è mai determinante	si, certamente	si, ma l'obiettivo può essere raggiunto anche utilizzando strumenti e metodologie didattiche diverse	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	10	841	228	1.079
	%	0,9%	77,9%	21,1%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	11	812	190	1.013
	%	1,1%	80,2%	18,8%	100,0%
Totale		21	1.653	418	2.092

B.20 - Si è registrato un incremento nell'uso delle nuove tecnologie nella pratica didattica?

		no, non ci sono competenze adeguate e diffuse per raggiungere questo obiettivo	no, non ci sono tecnologie adeguate	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	60	20	999	1.079
	%	5,6%	1,9%	92,6%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	69	30	914	1.013
	%	6,8%	3,0%	90,2%	100,0%
Totale		129	50	1.913	2.092

B.21 - Nel suo Istituto si è registrato un incremento nella produzione di contenuti digitali?					
		no, non ci sono competenze adeguate e diffuse per raggiungere questo obiettivo	no, non ci sono tecnologie adeguate	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	272	32	775	1.079
	%	25,2%	3,0%	71,8%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	240	33	740	1.013
	%	23,7%	3,3%	73,1%	100,0%
Totale		512	65	1.515	2.092

B.22 - La dotazione tecnologica disponibile nel suo Istituto viene:					
		non utilizzata	parzialmente utilizzata	pienamente utilizzata	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	0	562	517	1.079
	%	0,0%	52,1%	47,9%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	2	493	518	1.013
	%	0,2%	48,7%	51,1%	100,0%
Totale		2	1.055	1.035	2.092

B.23 - Nel suo Istituto riscontra un incremento nell'uso delle nuove tecnologie nella gestione amministrativa contabile?					
		no, non ci sono dotazioni tecnologiche adeguate	si	si, ma solo per far fronte ad adempimenti che le rendono obbligatorie (monitoraggi, gare e appalti, fatturazione elettronica, comunicazione e trasparenza, ecc.)	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	18	724	337	1.079
	%	1,7%	67,1%	31,2%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	31	697	285	1.013
	%	3,1%	68,8%	28,1%	100,0%
Totale		49	1.421	622	2.092

B.24 - Sono state attivate iniziative volte a promuovere la trasformazione delle scuole in centri di apprendimento polifunzionale accessibili a tutti?					
		no	si	Totale	
Dirigente Scolastico	Numero	801	278	1.079	
	%	74,2%	25,8%	100,0%	
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	800	213	1.013	
	%	79,0%	21,0%	100,0%	
Totale		1.601	491	2.092	

B.24.1 - Se sì, con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	41	62	175	278
	%	14,7%	22,3%	62,9%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	26	62	125	213
	%	12,2%	29,1%	58,7%	100,0%
Totale		67	124	300	491

B.25 - Il potenziamento di strutture con funzioni specifiche presenti presso le istituzioni scolastiche ha inciso sul miglioramento dell'offerta formativa?					
		nessun effetto diretto sull'offerta formativa	non è ancora stata valutata la dimensione, ma si ritiene che ci sia stato un miglioramento connesso	si, certamente	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	283	479	317	1.079
	%	26,2%	44,4%	29,4%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	248	454	311	1.013
	%	24,5%	44,8%	30,7%	100,0%
Totale		531	933	628	2.092

B.26 - Gli interventi per il rafforzamento dei centri polifunzionali di servizio hanno ricadute ed effetti sullo sviluppo dell'autonomia scolastica?						
		no	non ho esperienza diretta	potenzialmente sì, ma effetti e impatti non ancora riscontrabili	si, evidenti e riscontrabili	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	29	356	481	213	1.079
	%	2,7%	33,0%	44,6%	19,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	34	434	372	173	1.013
	%	3,4%	42,8%	36,7%	17,1%	100,0%
Totale		63	790	853	386	2.092

B.27 - Come valuta la dimensione delle reti e delle relazioni con gli altri attori istituzionali e socio-economici del territorio del suo Istituto?					
		assolutamente insufficiente, da potenziare	piuttosto ridotta	sufficientemente estesa ma da ampliare e consolidare	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	153	232	694	1.079
	%	14,2%	21,5%	64,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	200	306	507	1.013
	%	19,7%	30,2%	50,0%	100,0%
Totale		353	538	1.201	2.092

B.28 - Come valuta gli interventi per l'apertura della scuola al territorio?

		abbastanza adeguati, ma occorre incrementarli	adeguati con risultati soddisfacenti e concreti	in corso, ma senza risultati soddisfacenti	insufficienti	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	688	132	118	141	1.079
	%	63,8%	12,2%	10,9%	13,1%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	597	94	127	195	1.013
	%	58,9%	9,3%	12,5%	19,2%	100,0%
Totale		1.285	226	245	336	2.092

B.29 - Quali sono le difficoltà maggiori che incontra il suo Istituto nel processo di costruzione di reti con altri attori del territorio?

		differenze culturali	differenze organizzative	difficoltà comunicative	investimenti e risorse insufficienti	mancanza di tempo da dedicare	ostacoli amministrativi	passività degli interlocutori	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	13	224	45	586	44	49	118	1.079
	%	1,2%	20,8%	4,2%	54,3%	4,1%	4,5%	10,9%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	4	197	51	534	82	50	95	1.013
	%	0,4%	19,4%	5,0%	52,7%	8,1%	4,9%	9,4%	100,0%
Totale		17	421	96	1.120	126	99	213	2.092

B.30 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto ai fenomeni di bullismo?

		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	338	741	1.079
	%	31,3%	68,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	344	669	1.013
	%	34,0%	66,0%	100,0%
Totale		682	1.410	2.092

B.30.1 - Se si con quali risorse?

		proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	fondi privati, donazioni, sponsorship	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	562	159	91	741
	%	75,8%	21,5%	12,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	497	150	68	669
	%	74,3%	22,4%	10,2%	100,0%
Totale		1.059	309	159	1.410

B.30.2 - Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?					
		no	no, ma sono in corso procedure per stabilizzare i risultati	si	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	15	170	554	741
	%	2,0%	22,9%	74,8%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	28	139	499	669
	%	4,2%	20,8%	74,6%	100,0%
Totale		43	309	1.053	1.410

B.31 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di illegalità?				
		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	133	946	1.079
	%	12,3%	87,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	157	856	1.013
	%	15,5%	84,5%	100,0%
Totale		290	1.802	2.092

B.31.1 - Se sì con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	115	575	256	946
	%	12,2%	60,8%	27,1%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	107	500	249	856
	%	12,5%	58,4%	29,1%	100,0%
Totale		222	1.075	505	1.802

B.31.2 - Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?					
		no	no, ma sono in corso procedure per stabilizzare i risultati	si	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	34	162	750	946
	%	3,6%	17,1%	79,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	52	153	651	856
	%	6,1%	17,9%	76,1%	100,0%
Totale		86	315	1.401	1.802

B.32 - Sono state avviate azioni o iniziative per il contrasto dei fenomeni di segregazione di genere?

		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	737	342	1.079
	%	68,3%	31,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	727	286	1.013
	%	71,8%	28,2%	100,0%
Totale		1.464	628	2.092

B.32.1 - Se si con quali risorse?

		fondi privati, donazioni, sponsorship	proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	47	238	57	342
	%	13,7%	69,6%	16,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	31	206	49	286
	%	10,8%	72,0%	17,1%	100,0%
Totale		78	444	106	628

B.32.2 - Se si, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?

		no	no, ma sono in corso procedure per stabilizzare i risultati	si	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	8	77	257	342
	%	2,3%	22,5%	75,1%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	4	46	236	286
	%	1,4%	16,1%	82,5%	100,0%
Totale		12	123	493	628

B.33 - Sono stati realizzati interventi formativi finalizzati al recupero dell'istruzione di base attraverso rientri in formazione di giovani e adulti?

		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	811	268	1.079
	%	75,2%	24,8%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	762	251	1.013
	%	75,2%	24,8%	100,0%
Totale		1.573	519	2.092

B.33.1 - Se sì, con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	Totale (dei sì)
Dirigente Scolastico	Numero	17	87	164	268
	%	6,3%	32,5%	61,2%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	8	82	161	251
	%	3,2%	32,7%	64,1%	100,0%
Totale		25	169	325	519

B.33.2 - Se sì, sono riscontrabili ricadute stabili nella programmazione ed erogazione dei servizi scolastici?				
		no	si	Totale (dei sì)
Dirigente Scolastico	Numero	38	230	268
	%	14,2%	85,8%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	30	221	251
	%	12,0%	88,0%	100,0%
Totale		68	451	519

B.34 - Se realizzati, gli interventi per l'apprendimento permanente hanno determinato la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative?					
		no	non sono stati realizzati interventi	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	143	709	227	1.079
	%	13,3%	65,7%	21,0%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	130	661	222	1.013
	%	12,8%	65,3%	21,9%	100,0%
Totale		273	1.370	449	2.092

B.35 - Sono state attivate iniziative a supporto dell'utilizzo dei sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari dell'amministrazione?				
		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	697	382	1.079
	%	64,6%	35,4%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	658	355	1.013
	%	65,0%	35,0%	100,0%
Totale		1.355	737	2.092

B.35.1 - Se sì, con quali risorse?					
		fondi privati, donazioni, sponsorship	proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	2	283	97	382
	%	0,5%	74,1%	25,4%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	2	273	80	355
	%	0,6%	76,9%	22,5%	100,0%
Totale		4	556	177	737

B.36 - Sono state attivate iniziative a supporto delle procedure di acquisto di beni e servizi della PA?

		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	451	628	1.079
	%	41,8%	58,2%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	448	565	1.013
	%	44,2%	55,8%	100,0%
Totale		898	1.193	2.092

B.36.1 - Se sì, con quali risorse?

		fondi privati, donazioni, sponsorship	proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	4	371	253	628
	%	0,6%	59,1%	40,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	3	355	207	565
	%	0,5%	62,8%	36,6%	100,0%
Totale		7	726	460	1.193

B.37 - Se realizzati, quale ricaduta hanno avuto i percorsi di formazione dedicati allo sviluppo di capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile?

		Non risponde	importante e riscontrabile nelle nuove prassi di gestione implementate	non sono stati avviati percorsi formativi ad hoc	occorre integrare i percorsi svolti	potenzialmente importante, ma le nuove competenze non sono ancora state utilizzate	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	1	278	467	272	61	1.079
	%	0,1%	25,8%	43,3%	25,2%	5,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	0	223	469	274	47	1.013
	%	0,0%	22,0%	46,3%	27,0%	4,6%	100,0%
Totale		1	501	936	546	108	2.092

B.38 - Se realizzati, quale ricaduta hanno avuto i percorsi di formazione dedicati allo sviluppo di capacità di gestione informatizzata dei processi?

		Non risponde	importante e riscontrabile nelle nuove prassi di gestione implementate	non sono stati avviati percorsi formativi ad hoc	occorre integrare i percorsi svolti	potenzialmente importante, ma le nuove competenze non sono ancora state utilizzate	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	1	253	457	297	71	1.079
	%	0,1%	23,4%	42,4%	27,5%	6,6%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	0	217	445	290	61	1.013
	%	0,0%	21,4%	43,9%	28,6%	6,0%	100,0%
Totale		1	470	902	587	132	2.092

B.39 - Sono stati realizzati nel suo istituto interventi strutturali per incrementare l'efficienza delle dotazioni tecnologiche?

		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	174	905	1.079
	%	16,1%	83,9%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	163	850	1.013
	%	16,1%	83,9%	100,0%
Totale		337	1.755	2.092

B.39.1 - Se si, con quali risorse?

		fondi privati, donazioni, sponsorship	proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	Totale (dei si)
Dirigente Scolastico	Numero	14	110	781	905
	%	1,5%	12,2%	86,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	12	125	713	850
	%	1,4%	14,7%	83,9%	100,0%
Totale		26	235	1.494	1.755

B.40 - Le dotazioni tecnologiche ed i lab. multimediali vengono utilizzati nei processi di insegnamento-apprendimento?

		no	si, come supporto didattico	si, per approfondimenti	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	3	957	119	1.079
	%	0,3%	88,7%	11,0%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	6	915	92	1.013
	%	0,6%	90,3%	9,1%	100,0%
Totale		9	1.872	211	2.092

B.41 - L'utilizzo di lab. multimediali e della tecnologia può contribuire al miglioramento delle competenze degli allievi. Secondo la vostra esperienza, ciò è vero riguardo a:							
		altro, specificare (max 80 caratteri)	dotazione tecnologica ancora insufficiente per determinare ricadute	non contribuisce in modo significativo	non significativo, insufficiente	significativo	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	2	48	5	99	925	1.079
	%	0,2%	4,4%	0,5%	9,2%	85,7%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	0	60	2	193	758	1.013
	%	0,0%	5,9%	0,2%	19,1%	74,8%	100,0%
Totale		2	108	7	292	1.683	2.092

B.42 - In quale ambiti dell'utilizzo dei laboratori multimediali e delle dotazioni tecnologiche può contribuire al miglioramento dell'efficacia della formazione dedicata agli adulti?							
		alcune materie specifiche	altro, specificare (max 80 caratteri)	non contribuisce in modo significativo	principalmente le competenze di base	tutte le materie	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	89	19	10	200	761	1.079
	%	8,2%	1,8%	0,9%	18,5%	70,5%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	159	15	21	177	641	1.013
	%	15,7%	1,5%	2,1%	17,5%	63,3%	100,0%
Totale		248	34	31	377	1.402	2.092

B.43 - Se sono state realizzate iniziative per aumentare la funzionalità e l'accessibilità degli istituti ci sono effetti sulla partecipazione degli studenti alla vita scolastica?							
		non ancora realizzate, ma programmate	non sono state realizzate iniziative di questo tipo	realizzate e le ricadute sono evidenti e positive	realizzate, ma non valutati gli effetti	Totale	
Dirigente Scolastico	Numero	160	238	398	283	1.079	
	%	14,8%	22,1%	36,9%	26,2%	100,0%	
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	147	258	345	263	1.013	
	%	14,5%	25,5%	34,1%	26,0%	100,0%	
Totale		307	496	743	546	2.092	

B.44 - Se sono state realizzate, le iniziative per aumentare la funzionalità e l'accessibilità degli istituti hanno avuto effetti sulla fruizione del servizio da parte dei soggetti diversamente abili?							
		non realizzate, ma programmate	non sono state realizzate iniziative di questo tipo	realizzate e le ricadute sono evidenti e positive	realizzate, ma non valutati gli effetti	Totale	
Dirigente Scolastico	Numero	154	241	424	260	1.079	
	%	14,3%	22,3%	39,3%	24,1%	100,0%	
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	141	271	366	235	1.013	
	%	13,9%	26,8%	36,1%	23,2%	100,0%	
Totale		295	512	790	495	2.092	

B.45 - Nel suo istituto sono stati realizzati ambienti dedicati per facilitare e promuovere la formazione permanente dei docenti?

		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	291	788	1.079
	%	27,0%	73,0%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	326	687	1.013
	%	32,2%	67,8%	100,0%
Totale		617	1.475	2.092

B.45.1 - Se sì, con quali risorse?

		fondi privati, donazioni, sponsorship	proprie, del Bilancio di Istituto	risorse provenienti da fondi aggiuntivi ad hoc UE (FSE, FESR o Programmi UE)	Totale (dei sì)
Dirigente Scolastico	Numero	4	79	705	788
	%	0,5%	10,0%	89,5%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	3	60	624	687
	%	0,4%	8,7%	90,8%	100,0%
Totale		7	139	1.329	1.475

B.45.2 - Se sì, questa realizzazione ha implicato un arricchimento delle dotazioni tecnologiche e scientifiche e per la ricerca didattica degli Istituti?

		no	si	Totale (dei sì)
Dirigente Scolastico	Numero	20	768	788
	%	2,5%	97,5%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	23	664	687
	%	3,3%	96,7%	100,0%
Totale		43	1.432	1.475

B.46 - La realizzazione di ambienti per l'autoformazione dei docenti sta determinando un incremento delle iniziative di formazione e/o ricerca didattica?

		no	si	Totale
Dirigente Scolastico	Numero	234	845	1.079
	%	21,7%	78,3%	100,0%
Dirigente Servizi Generali e Amministrativi	Numero	263	750	1.013
	%	26,0%	74,0%	100,0%
Totale		497	1.595	2.092

Esempi di buone pratiche

Coerentemente con le indicazioni riportate in Offerta Tecnica, questa appendice del Rapporto riporta una rassegna di Buone Pratiche realizzate all'interno e all'esterno del PON. Dopo aver spiegato la *ratio* nella scelta dei casi riportati, l'appendice effettua un'analisi descrittiva di tipo quantitativo dei casi segnalati come buone prassi all'interno del PON, ed una classificazione in base agli obiettivi specifici di quelli individuati al di fuori del Programma, a seguito di una ricognizione desk effettuata sui data base disponibili a livello nazionale e comunitario.

Criteri di individuazione dei casi

La scelta dei casi che in questa sezione del Rapporto è stata effettuata è avvenuta sulla base di 4 criteri:

- a) Effettuare un approfondimento sui casi segnalati dalle scuole in modalità di auto-candidatura, a seguito della richiesta e/o selezione del MIUR;
- b) Impatto finanziario dei progetti;
- c) Individuazione degli elementi di innovatività;
- d) Individuazione di progetti realizzati da scuole ma presentati e/o realizzati nell'ambito di fonti di finanziamento diverse dal PON, coerentemente con quanto proposto anche in sede di offerta tecnica del presente servizio.

A completamento di questa appendice è stato realizzato un foglio excel che riporta il dettagliato elenco delle buone pratiche selezionate, utilizzando come fonti informative i RAE e soprattutto il Catalogo FSE.

Va osservato che l'approfondimento sulle buone pratiche ha orientato la scelta dei luoghi dove è stato realizzato il docufilm.

Per evidenti esigenze di selezione, per ciascuna Regione dell'Obiettivo Convergenza sono stati individuati tre casi interessanti, prioritariamente sulla base dell'impatto finanziario dei progetti, successivamente per la tipologia di ordine scolastico (Istituti comprensivi, Istituti di istruzione secondaria di Primo grado) e, in ultima sulla base della distribuzione geografica.

Il prossimo paragrafo riporta un'analisi del profilo dei progetti ritenuti "buone pratiche", tra quelle selezionate dal MIUR.

La descrizione dei casi si completa con l'aggiunta di una miscellanea di progetti innovativi che le scuole, gli organismi di formazione professionale e le amministrazioni pubbliche competenti in materia di istruzione e formazione professionale (come le Regioni), anche non necessariamente del Sud, hanno realizzato, rispondendo a *call* lanciate nell'ambito di iniziative comunitarie come il *Lifelong Learning Programme* (annualità 2007-2013) e il programma Erasmus Plus (annualità 2014-2020). Si tratta di progetti che sono volti ad innovare e sperimentare percorsi nuovi sia in materia di didattica, di metodologia per la progettazione e valutazione, sia in merito ad azioni di collaborazione e creazione di network territoriali.

I progetti selezionati e riportati nella tabella n. 42 sono stati individuati utilizzando i seguenti criteri:

- Sono casi che introducono elementi di innovatività negli ambiti trattati dagli obiettivi specifici. I progetti prescelti si caratterizzano per aver sperimentato modelli e metodologie trasferibili ed eventualmente trasferibili nei diversi contesti scolastici;
- Sono esempi che hanno dimostrato una loro sostenibilità anche oltre il finanziamento ottenuto rispondendo a call europee o in attuazione di percorsi normativi tracciati (come è il caso degli esempi riportati per l'obiettivo specifico g) Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita);
- Sono esempi di pratiche che rispondono alle sfide lanciate dalla riforma della scuola e a quelle contenute nel nuovo Programma Operativo del MIUR 2014-2020 e quindi costituiscono, insieme alle raccomandazioni contenute nel presente Rapporto, un valido strumento di orientamento non solo dal punto di vista della *governance* ma anche da quello della operatività concreta dell'organizzazione scolastica di ogni ordine e grado, con particolare riferimento all'alternanza scuola-lavoro, alla mobilità e alla complessa tematica del riconoscimento delle competenze maturate in contesti di apprendimento non formale e informale. Tale criterio ha indotto a rivolgere l'attenzione anche a quei progetti non necessariamente promossi e gestiti da istituti scolastici, ma anche da amministrazioni pubbliche o da organismi di formazione, in quanto attori chiave nel processo di innovazione delle strutture scolastiche, sia nelle metodologie didattiche adottate che nella costruzione delle reti territoriali.

Il profilo delle buone pratiche

Alla luce della ricognizione effettuata dal Valutatore ex-post sulla base delle fonti informative (RAE e Catalogo FSE), nel corso della programmazione 2007-2013, sono stati finanziati progetti **pari a n. 127 che ammontano in termini finanziari a € 3.887.493,80.**

Con riferimento ad una loro ripartizione per obiettivo specifico e sotto azione, il grafico 59 evidenzia una concentrazione dei finanziamenti sulle azioni C-1 "Interventi per lo sviluppo delle competenze chiave" con complessivi € 1.214.579,47, F1 "Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del primo ciclo" con importi per € 690.235,51 e B10 "Progetti nazionali con FAD" con un'entità totale di risorse allocate pari a € 669.071,00 a valere sul progetto Indire "Matematica corso 1 _ PON M@t.abel".

Pertanto, se si considera la numerosità delle buone pratiche sulle medesime azioni illustrata dal grafico 60, risulta evidente che la maggior parte dei progetti si concentra sulle azioni C-1 (n. 26), F-1 (n. 17), C2 "Orientamento formativo e riorientamento" (n. 11).

Non sono, invece, rilevabili progetti significativi a valere sulle seguenti azioni:

Grafico 59 – Best practices: Importi finanziati per azione

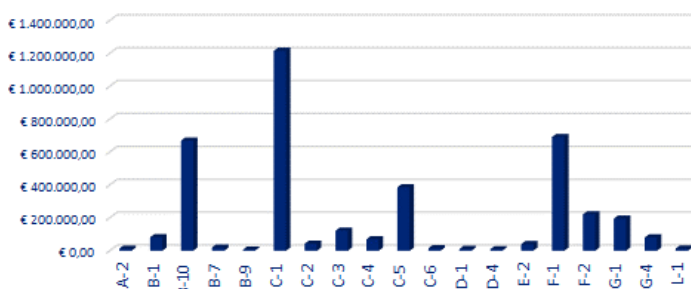
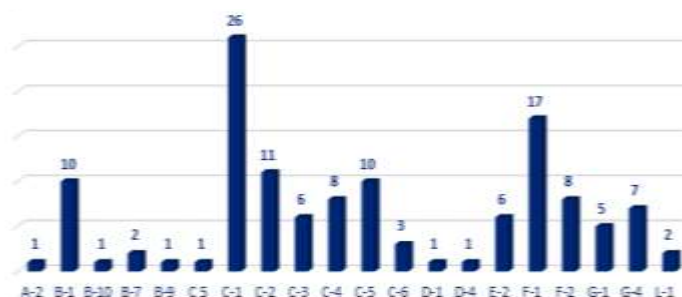


Grafico 60 – Best practices: numero di progetti realizzati per azione



- B3 "Interventi di formazione sulla valutazione nei processi di apprendimento";
- B4 "Interventi di formazione sulle metodologie per la didattica individualizzata e sulle strategie per il recupero del disagio";
- B6 "Interventi di formazione dei docenti per l'insegnamento rivolto agli adulti";
- D5 "Progetti nazionali con FAD";
- L2 "Iniziative di promozione e diffusione del Programma e dei suoi contenuti".

Rispetto ad una **distribuzione su scala territoriale**, inoltre, il 27% della dotazione finanziaria a valere sui progetti significativi FSE si concentra in Calabria, il 20% in Campania, il 19% in Puglia e il 17% in Sicilia; inoltre, un'ulteriore 17% delle risorse destinate alla buone pratiche riguardano progettualità realizzate da Indire (cfr. grafico 61).

Inoltre, in determinati casi, alcune istituzioni scolastiche risultano particolarmente virtuose con almeno due progetti realizzati rientranti nel bacino delle buone pratiche.

È questo il caso delle seguenti scuole:

- Istituto comprensivo ad indirizzo musicale "F. Crispi" di Agrigento (codice meccanografico: AGIC85700Q);
- IX Circolo Didattico "Japigia 1 – Verga" di Bari (codice meccanografico: BAEE009008);
- Liceo Scientifico "Ilaria Alpi" di Bari (codice meccanografico: BAPS28000X);
- Istituto d'Istruzione Superiore "Carafa – Giustiniani" di Cerreto Sannita – Benevento - (codice meccanografico: BNIS022003);
- Istituto d'Istruzione Superiore "Senatore Angelo di Rocco" di Caltanissetta (codice meccanografico: CLIS00900V);
- III Circolo Didattico di Paternò – Catania- (codice meccanografico: CTEE06900D);
- Liceo scientifico statale "Galileo Galilei" di Catania (codice meccanografico: CTPS040009);
- Istituto comprensivo "Aldo Moro" di Casalnuovo di Napoli – Napoli - (codice meccanografico: NAIC8AJ002);
- Istituto d'Istruzione Superiore "EUROPA" di Pomigliano d'Arco – Napoli - (codice meccanografico: NAIS078002);
- Istituto comprensivo "Generale Gonzaga" di Eboli – Salerno - (codice meccanografico: SAIC8BG00B);
- Istituto d'Istruzione Superiore da "Vinci – Torre di Trapani" (codice meccanografico: TPIS01800P).

Grafico 61 – Best practices: Ripartizione del finanziamento su scala territoriale



Alla luce della sopra esposta premessa metodologica e del quadro d'insieme appena descritto, il prospetto seguente illustra la **rosa di 44 buone pratiche scelte dal Valutatore ex post a riprova del rilevante e ricco operato del PON FSE Competenza per lo Sviluppo**

Tabella 41 - PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
PUGLIA	LECCE	LEIC88000B	I.C. POGGIARDO	Progetto Qualità e Merito	Inizio 16/04/2013 Fine 29/08/2013	Attraverso un compito in situazione, è stato redatto il giornale scolastico "L'Aquilone", composto da 12 pag. realizzato dai due gruppi-classe che, pur avendo effettuato percorsi "personalizzati", hanno avuto un unico traguardo nella costituzione di una redazione giornalistica che ha consentito a tutti gli alunni coinvolti nel progetto di trovare uno spazio per esprimere idee e raccontare esperienze ed emozioni	A-2-FSE-2013-163	A-2	€ 11.614,32
CAMPANIA	CASERTA	CEIC872001	CASAL DI PRINC.- C/SO DANTE- DD.2	lo matematico	Inizio 18/02/2014 Fine 15/04/2014	Le attività previste dal progetto hanno mirato a: risolvere semplici problemi; conoscere i fondamenti della didattica della matematica; applicare i risultati della ricerca in didattica della matematica; progettare lezioni di matematica con l'utilizzo del foglio elettronico; progettare lezioni di fisica sperimentale	B-1-FSE-2013-179	B-1	€ 11.785,72
CAMPANIA	BENEVENTO	BNMM00800N	S.M. ANNESSA C.N. 'GIANNONE' BN	Didattica della matematica	Inizio 16/09/2013 Fine 30/07/2014	Durante il corso, attuato utilizzando prevalentemente la didattica laboratoriale, le discussioni, il cooperative learning ed il problem solving, sono stati trattati i seguenti argomenti quali: Propagazione della luce e geometria euclidea; ombre da sorgente vicina ed ombre da sorgente lontana; Messa in forma matematica di rappresentazioni linguistiche (cenni di logica matematica); Costruzione di connessioni tra aspetti matematici e geometrici di specifiche situazioni problematiche; Analogie con altre situazioni di proporzionalità; Progettazione in	B-1-FSE-2013-200	B-1	€ 9.821,43

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
						gruppi di brevi interventi didattici sul tema della proporzionalità, da sperimentare in classe			
CAMPANIA	CASERTA	CEIC855007	I.A.C. BEETHOVEN - CASALUCE-	Strategie per il potenziamento di competenze in italiano	Inizio 09/12/2013 Fine 22/05/2014	Considerati i bisogni formativi dei docenti e gli esiti e le criticità delle prove INVALSI nei vari ambiti di Italiano e matematica, in sede di progettazione del Piano integrato si è ritenuto utile attuare un corso di formazione per docenti B1, della durata di n. 50 ore, con obiettivi quali: conoscere lo scenario culturale e il quadro normativo italiano ed europeo per contestualizzare la didattica per competenze; utilizzare strategie e metodologie didattiche finalizzate allo sviluppo della comprensione e interpretazione di ogni tipologia di testo; incoraggiare il dialogo interdisciplinare per alimentare pratiche riflessive, favorire ragionamento e costruzione della conoscenza in senso trasversale	B-1-FSE-2013-168	B-1	€ 9.821,43

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
PUGLIA	LECCE	LEIS03100A	I.S.S. "A. DE PACE"	Clil for key skills	Inizio 2011 Fine 2012	Nell'ambito dell'area "Comunicazione in una lingua straniera" ed "Imparare ad imparare", il progetto mirava a far acquisire le seguenti competenze: interagire in classe in inglese; saper organizzare una lezione utilizzando il CLIL; sviluppare le competenze strategiche e comunicative per superare le difficoltà linguistiche attraverso l'intervento di una docente esperta di madrelingua	B-7-FSE-2011-365	B-7	€ 11.321,43
SICILIA	CALTANISSETTA	CLEE014008	IV CIRCOLO DIDATTICO	La nuova Formazione Linguistica	Inizio 11/06/2014 Fine 30/06/2014	Il progetto mirava a contribuire a migliorare le conoscenze dei docenti nell'acquisizione di competenze della lingua inglese secondo i livelli certificati nel quadro comune europeo (livello a2) nonché ad aggiornare i docenti sulle nuove tecnologie didattiche e sui contenuti disciplinari della lingua inglese	B-7-FSE-2013-264	B-7	€ 7.321,43
CAMPANIA	NAPOLI	NAIS078002	ISIS EUROPA	Innovazione amministrativa nella scuola	Inizio 17/02/2012 Fine 14/05/2012	Il progetto è stato attivato per promuovere l'acquisizione di competenze amministrativo-contabili per il personale ATA, la crescita professionale nell'applicazione delle nuove procedure amministrative, nella gestione delle risorse finanziarie agli istituti scolastici	B-9-FSE-2011-104	B-9	€ 5.892,86

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
-	-	-	INDIRE	Matematica corso 1 _ PON M@t.abel	Inizio 03/03/2008 Fine 30/06/2009	Il Piano è il quadro di riferimento di tre interventi nazionali per la formazione in servizio dei docenti sulle competenze chiave testate dall'indagine PISA-OCSE: la competenza linguistica, Poseidon, matematica, M@t.abel, e scientifica, ISS al fine di promuovere: l'autonomia scolastica e le reti di scuole; la formazione in servizio in termini di cambiamento e innovazione della professionalità docente; i percorsi "sostenibili" per la formazione	B-10-FSE-2007-2	B-10	€ 669.071,00
CALABRIA	VIBO VALENTIA	VVTD01000	I.T.C.G. GALILEI	Rendez vous en France	Inizio 20/06/2014 Fine 31/10/2014	Il progetto si è realizzato in un arco temporale di 30 giorni presso il PIAF Jeanne Monnet di Parigi ed ha visto coinvolti 15 allievi/e dell'istituto in attività di studio, approfondendo la conoscenza della lingua francese per l'ottenimento della certificazione Delf B1	C-1-FSE-2014-81	C-1	€ 166.068,64
CALABRIA	CATANZARO	CZIC82200V	ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE CURINGA	Cittadini d'Europa; Matematicamente; I speak English	Inizio Novembre 2011 Fine Aprile 2013	Il progetto ha mirato a favorire il processo di socializzazione attraverso la formazione di gruppi provenienti da classi diverse; migliorare l'immagine della scuola come ambiente di formazione in grado di dare risposte adeguate ad esigenze attuali. I moduli formativi sono stati: 4 moduli di lingua inglese per gli allievi delle classi quinte della scuola primaria; 3 moduli di inglese per gli allievi della scuola secondaria; 1 modulo di matematica per gli allievi della scuola secondaria; 1 modulo di italiano per gli allievi della scuola secondaria	C-1-FSE- 2011-180	C-1	€ 77.750,00

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
PUGLIA	BARI	BAMM02200N	S.M.S Michelangelo	Cavalcando un'onda	Inizio 12/01/2011 Fine 29/04/2011	Gli alunni delle classi seconde sono stati coinvolti nel progetto al fine di: comprendere come i fenomeni fisici siano parte integrante della vita quotidiana acquisire il concetto di forza come "interazione" tra i corpi; comprendere le condizioni di equilibrio dei corpi; acquisire la differenza tra statica e dinamica; acquisire il concetto di onda, per comprendere i principali fenomeni acustici	C-1-FSE-2010-154	C-1	€ 78.750,00
CALABRIA	CROTONE	KRPS040001	ISTITUTO COMPRESIVO/LI CEO SCIENTIFICO DI STRONGOLI	English dream; English Dream 2	Inizio 01/04/2014 Fine 15/11/2014	Ogni modulo è articolato su 60 ore presso la struttura ospitante (E.T.C. Bournemouth England) più 15 in aula, ha interessato un numero di ragazzi pari a 32 di età compresa tra i 16 e i 18 anni delle classi 4ªa – 5ªb - 5ªa con gli obiettivi di: conseguire la certificazione finale dalla quale si evincono le conoscenze della lingua inglese; far conoscere realtà socio-culturali anglosassoni; stimolare l'integrazione tra ragazzi di diversa nazionalità "mondiale"; rapportarsi con il mondo di culture diverse in maniera sicura e disinvolta, lavorare in gruppi di pari, individuare il problema e comprendere la soluzione che è stata adottata, aiutare gli allievi a decidere il seguito degli studi	C-1-FSE-2014-138	C-1	€ 126.318,64
CAMPANIA	AVELLINO	AVPM040007	L.S. "P.E. IMBRIANI"	Orientamento formativo e riorientamento la fisica del PLS	Inizio 01/04/2014 Fine 15/11/2014	Il progetto è inserito in un lavoro di ricerca dell'Università di Salerno, dipartimento di fisica, per lo studio di modelli idrodinamici orientati alla risoluzione di sistemi Off Grid, relativi alla produzione di energia da fonti rinnovabili. L'attività formativa ha coinvolto 15 alunni del quarto e quinto anno dell'indirizzo scientifico-tecnologico e scienze applicate. E' stato costruito e sperimentato in laboratorio, un modello idrodinamico per la verifica di quello teorico	C-2-FSE-2013-235	C-2	€ 4.821,42

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
PUGLIA	BARI	BAIS05200L	I.S. L. DA VINCI - G.GALILEI"	Cosa farò da grande	Inizio 28/02/2014 Fine 30/05/2014	L'idea alla base del progetto era quella di riuscire a costruire un percorso per l'orientamento professionale che rappresentasse una vera risorsa per le scelte di studio e di vita lavorativa degli alunni. Il progetto ha messo gli studenti nelle condizioni di scegliere con consapevolezza quale percorso di studi o di lavoro intraprendere aiutandoli a conoscere e a costruire competenze, motivazioni	C-2-FSE-2013-109	C-2	€ 4.821,42
PUGLIA	BRINDISI	BRIS004009	I.I.S. : L. PEPE - A. CALAMO	Orientascienze	Inizio 27/02/2014 Fine 20/03/2014	Il progetto è stato articolato in cinque incontri di cui due lezioni teoriche sulle nano tecnologie e tre per attività laboratoriali presso i laboratori del CNR Nano dell'Università di Lecce. Durante le lezioni teoriche sono stati trattati argomenti inerenti alla storia, ai concetti e alle applicazioni delle nanotecnologie e delle nano scienze. Le attività laboratoriali sono state svolte nei seguenti laboratori del CNR	C-2-FSE-2013-19	C-2	€ 4.285,72
CALABRIA	COSENZA	CSIC88300E	I.C.V. PADULA	Oikòs: l'ambiente è la mia casa – Il parco è la nostra ricchezza	Inizio 11/10/2011 Fine 07/12/2011	I corsisti sono stati in grado di acquisire conoscenze essenziali sulla flora, la fauna e l'ambiente del Parco della Sila, sono stati condotti a vivere emotivamente l'esperienza all'interno delle strutture e dell'ambiente del Parco, incrementando i livelli di apprendimento in una situazione informale e socializzante, diversa da quella usuale. E' stata privilegiata una metodologia attiva con attività di sensibilizzazione, escursione, osservazione diretta, simulazione di comportamento, verifica in classe	C-3-FSE-2010-184	C-3	€ 21.871,42

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
SICILIA	CATANIA	CTIS01700V	I.I.S. VACCARINI	Stop al femminicidio	Inizio 18/01/2012 Fine 30/07/2012	Il progetto è stato realizzato in collaborazione con il Centro Antiviolenza Thamaia con l'obiettivo di educare al rispetto della differenza, promuovere concretamente i diritti ed i doveri del cittadino, contrastare ogni manifestazione vessatoria, in particolare la violenza contro le donne ecc. Durante il percorso formativo è stato realizzato un laboratorio di scrittura sui temi trattati ed un video sulla consapevolezza della donna rispetto alla violenza subita	C-3-FSE-2010-1621	C-3	€ 22.071,42
PUGLIA	TARANTO	TAIC86700V	I.C. GIANNONE-PULSANO	Le(g)aliamoci un pò di diritto e rispetto... dal Sud, all'avvenire	Inizio 14/03/2011 Fine 08/06/2011	Gli item del progetto PON C3 "Le(g)ali al Sud" sono stati i seguenti: conversazione sulla figura del giudice Paolo Borsellino; visione del film documentario: '19 luglio una strage di Stato', Commento e discussione sul film; preparazione per il seminario con Salvatore Borsellino e stesura di un testo collettivo in cui si esplicitano tutti i punti trattati durante il percorso da presentare ai genitori e alle autorità presenti	C-3-FSE-2010-1156	C-3	€ 22.071,42
CALABRIA	COSENZA	CSIC877007	I.C. CERISANO	Facciamo Orchestra	Inizio 06/03/2009 Fine 13/05/2009	Il progetto ha mirato, attraverso la costituzione di un'orchestra scolastica, a valorizzare l'eccellenza e consentire ai ragazzi di esprimersi attraverso un linguaggio universale, consolidando i rapporti interpersonali, favorendo la collaborazione, la "peer education", per il raggiungimento di un obiettivo comune	C-4-FSE-2008-132	C-4	€ 13.136,12

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
SICILIA	Catania	CTTF050002	ITI G. MARCONI	Olimpiadi della chimica	Inizio 11/02/2010 Fine 15/04/2010	Le olimpiadi della chimica sono una competizione riservata agli studenti della scuola superiore che ha lo scopo di promuovere contatti tra le varie scuole a livello regionale nazionale e internazionale. Il progetto mira ad incentivare le attività degli studenti interessati alla chimica per mezzo della risoluzione autonoma e creativa di problemi chimici tramite lo sviluppo di test e prove laboratoriali particolarmente innovative e difficilmente realizzabili durante le ore curricolari. Il corso è stato destinato a studenti del 1° e del secondo anno per la durata di trenta ore suddivise in dieci settimane	C4-FSE-2009-925	C-4	€ 4.537,00
CAMPANIA	SALERNO	SAIC8BG00B	I.C. GONZAGA	Alla ricerca dei numeri uno	Inizio 01/11/2010 Fine 30/06/2011	Il progetto, realizzato in orario pomeridiano, aggiuntivo rispetto alle consuete attività didattiche, è stato rivolto agli alunni delle classi quarte e quinte della scuola Primaria del Circolo che mostravano buone competenze logico-matematiche in maniera spiccata in modo da valorizzare ulteriormente le loro competenze e stimolare, attraverso il "mutuo insegnamento" le competenze anche dei compagni	C-4-FSE-2010-737	C-4	€ 11.785,72
PUGLIA	LECCE	LEIS03400T	I.I.S.S. FERMI	Scuola In Azienda 2	Inizio 03/06/2013 Fine 31/08/2013	Obiettivi del progetto sono stati: acquisire attraverso il contatto con la realtà aziendale, maggiore consapevolezza sulle problematiche del lavoro (contesto normativo, processi produttivi, tecnologie) per favorire un positivo inserimento nella vita attiva; conoscere il mercato del lavoro, le competenze richieste ad un diplomato dell'istituto proponente e i processi di produzione attuati dall'azienda sede dello stage; sviluppare capacità di relazione e organizzative	C-5-FSE-2011-418	C-5	€ 47.535,70

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
SICILIA	PALERMO	PATN01000Q	MARCO POLO	Itineraria 9	Inizio 16/06/2013 Fine 30/06/2013	Itineraria è un progetto il cui scopo specifico è avvicinare gli alunni al mondo dell'archeologia ma soprattutto di sensibilizzarli alla tutela, alla fruizione e alla valorizzazione del patrimonio archeologico. Il campo scuola di archeologia nel territorio di Gibellina (TP) si è svolto dal 16 al 30 giugno 2013 e sono state svolte attività di scavo, redazione di schede di unità stratigrafica, rilevamenti topografici, grafici e fotografici sul sito romano e sulla necropoli di Contrada Magione; ricognizioni di superficie, finalizzate alla redazione di una futura carta turistico-archeologica del territorio comunale; laboratorio di pulitura, siglatura, inventario, classificazione e disegno del materiale archeologico rinvenuto nei vari siti indagati ecc.	C-5-FSE-2011-340	C-5	€ 44.414,28
CALABRIA	COSENZA	CSMM22900L	ISTITUTO COMPRESIVO SCIGLIANO	Corso di Sommelier II Livello	Inizio 25/03/2009 Fine 8/04/2009	L'I.C., forte dei risultati conseguiti lo scorso anno con lo stage di formazione "Corso di Sommelier I livello", portato a termine con la collaborazione dell'Associazione Italiana Sommelier di Messina tirrenica, ha programmato ed effettuato, dal 25 marzo all'8 aprile, un corso di II livello per Sommelier nella regione Veneto. Il corso è stato progettato e realizzato per fornire agli alunni di classe quinta, un'occasione di arricchimento, potenziamento e consolidamento delle conoscenze e competenze acquisite durante la permanenza nel nostro istituto Agrario	C-5-FSE-2008-97	C-5	€ 39.389,00

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
SICILIA	CALTANISSETTA	CLIS00900V	I.I.S. "SENATORE ANGELO DI ROCCO	Olio e vino: prodotti genuini della nostra terra II anno	Inizio 01/03/2012 Fine 31/05/2012	Il progetto ha permesso agli allievi di mettere (in forma simulata) in produzione il sistema aziendale progettato ed avviato nel corso della prima annualità, affrontando i reali problemi di un'azienda che opera nel settore prescelto, comprese le responsabilità delle diverse figure economiche, tecniche e aziendali, la tempistica imposta dai ritmi di produzione e le conseguenze economiche	C-6-FSE-2011-86	C-6	€ 8.425,00
PUGLIA	FOGGIA	FGTD060005	VITTORIO EMANUELE III	Facciamo Impresa 3	Inizio 10/01/2013 Fine 31/08/2013	L'azione, attraverso tre annualità svoltesi negli a.s. 2010/11 -2011/12 e 2012/13, ha avuto come obiettivo generale quello di indirizzare i giovani studenti verso il percorso di progettazione e costituzione di una impresa simulata in collaborazione con un'azienda reale operante sul territorio denominata "TERRE E GUSTI Coop a r.l."	C-6-FSE-2012-19	C-6	€ 2.828,57
PUGLIA	BARI	BAEE009008	IX CIRCOLO DIDATTICO JAPIGIA 1	Baby e-learning per il futuro	a.s. 2008-09: Inizio: 26.02.2009 Fine 22.06.2009 a.s 2009-10: Inizio 25.01.2010 Fine 14.06.2010	Il progetto ha previsto l'implementazione di una piattaforma e-learning rivolta ad alunni di scuola primaria e dell'infanzia per avviarli alla modalità di una formazione a distanza e comunque per un consolidamento degli apprendimenti, non in sostituzione della formazione in presenza classica, ma per una formazione e-learning intesa come soluzione di insegnamento centrato sullo studente	D-1-FSE-2009-283	D-1	€ 9.821,43

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
PUGLIA	BARI	BAPS28000X	LICEO SCIENTIFICO STATALE "ILARIA ALPI	Una scuola con la patente	Inizio 18/04/2012 Fine 29/06/2012	La formazione ha avuto la finalità di incidere sui docenti corsisti consentendo l'acquisizione della patente europea per l'informatica (European Computer Driving License Core-level) a tutto il personale della scuola non ancora in possesso della certificazione. In particolare, il corso ha avuto l'intento di diffondere le conoscenze informatiche per consentire un più ampio uso della strumentazione hardware e software a disposizione presso le scuole e favorire la diffusione dell'uso delle nuove tecnologie sia in ambito didattico che amministrativo	D-4-FSE-2011-61	D-4	€ 8.110,00
SICILIA	AGRIGENTO	AGIC850001	I.C. A. D'ARRIGO - G. TOMASI DI LAMPEDUSA	PON Didatec corso avanzato	Inizio 24/02/2013 Fine 30/06/2014	Didatec è un percorso di formazione su due livelli (base e avanzato) finalizzato allo sviluppo e al rafforzamento delle competenze digitali dei docenti. Il corso ha consentito a ciascun insegnante di sperimentare l'utilizzo delle ICT, acquisendo gli strumenti cognitivi necessari a sfruttarne al meglio le potenzialità, a fini didattici. I docenti hanno potuto lavorare con i propri allievi su nuovi contenuti attraverso metodologie e approcci didattici innovativi. La frequenza al corso ha consentito di attuare percorsi da sperimentare con gli allievi, monitorandone le difficoltà e le strategie per superarle. Il corso è stato realizzato attraverso 90 ore di formazione articolate in 20 ore di attività in presenza presso le scuole presidio e 70 ore da svolgersi online (di cui 35 di studio/progettazione/produzione) nell'ambiente di elearning predisposto dall'INDIRE	E-2-FSE-2013-263	E-2	€ 8.160,00

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
SICILIA	CATANIA	CTPS040009	LICEO SCIENTIFICO GALILEO GALILEI	E2 Educazione Scientifica	Inizio 18/02/2010 Fine 31/05/2010	Il progetto si è posto l'obiettivo di migliorare le metodologie e le strategie didattiche dei docenti di scienze della scuola secondaria di I grado, al fine di sviluppare negli studenti maggiori competenze scientifiche (literacy scientifica) e promuovere conoscenze e abilità utili per affrontare problemi e compiti analoghi nella vita reale. Il progetto si è basato su una formazione integrata in parte svolta in presenza presso il Liceo scientifico statale "G. Galilei" di Catania, scuola presidio, e in parte svolta a distanza in un ambiente dedicato online (modalità blended e-learning)	E-2- FSE- 2010- 17	E-2	€ 6.343,86
CAMPANIA	NAPOLI	NAIC8BK00T	I.C. GIAMPIERO ROMANO	Lingua, letteratura e cultura nella dimensione europea: Lingue Straniere - in presenza	Inizio 23/01/2013 Fine 31/03/2013	L'attività è stata rivolta prioritariamente ai docenti della scuola primaria (classi terminali), della scuola secondaria di primo grado e a quelli del biennio della scuola secondaria di secondo grado, sia della scuola che delle scuole limitrofe. I docenti coinvolti hanno avviato una riflessione condivisa al fine di migliorare i processi di progettazione e valutazione didattica e per l'utilizzo di strategie didattiche innovative. La metodologia utilizzata è quella del cooperative learning e delle comunità di pratiche finalizzata ad un approccio attivo ai contenuti di formazione	E-2-FSE-2011-128	E-2	€ 14.732,15

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
PUGLIA	BARI	BAEE076003	1 CD.'N.FORNELLI' - BITONTO	Geometrica... Mente	Inizio 29/11/2013 Fine 31/05/2014	L'intervento, della durata di 30 ore, suddiviso in fasi fra loro propedeutiche, mira a potenziare, in un minimo di 20 alunni di classe quinta, le competenze già possedute e le abilità necessarie per l'applicazione pratica dei concetti geometrici, concorrendo a raggiungere i "traguardi" previsti dalle indicazioni nazionali	F-1-FSE-2013-39	F-1	€ 56.182,90
PUGLIA	FOGGIA	FGEE006005	PASCOLI - SANTA CHIARA	Laboratorio di narrazioni digitali	Inizio 01/10/2013 Fine 30/05 2014	Il modulo formativo, destinato agli alunni della classe quinta della scuola primaria, ha inteso proporre il nucleo tematico e concettuale del "diario di bordo", già ampiamente praticato dalla scuola, in una nuova versione centrata sui saperi digitali, dalla stesura del piano editoriale alla realizzazione grafica. La costruzione di narrazioni digitali, dalla elaborazione del piano editoriale, alla scelta delle immagini, alla stesura dei testi, attraverso la rielaborazione di vissuti personali e collettivi, ha fornito ai ragazzi la possibilità di comprendere i meccanismi di tipo logico e concettuale che fondano i saperi digitali	F-1-FSE-2013-30	F-1	€ 68.214,26
CAMPANIA	NAPOLI	NAEE133007	II CIRCOLO DIDATTICO DI ERCOLANO "F. GIAMPAGLIA"	Io in Ercolano, in Europa e nel mondo	Inizio 24/03/2009 Fine 28/05/2009	L'obiettivo F1 è stato suddiviso in tre moduli formativi per gli alunni e due moduli formativi genitori su tematiche che intendono valorizzare il territorio di appartenenza e in cui sono previsti approfondimenti su gli ambiti di studio scientifico e tecnologico. Il territorio è stato analizzato attraverso un'ottica ambientale, nel relativo rispetto e tutela, anche in considerazione dell'ultima emergenza rifiuti in Campania, sotto l'ottica sociale culturale, emotiva e relazionale	F-1-FSE-2008-1077	F-1	€ 63.817,00

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
SICILIA	CALTANISSETTA	CLIS01800N	I.I.S. ESCHILO	Centro di gravità permanente (Fisica)	Inizio 09/04/2014 Fine 28/05/2014	Grazie al progetto avente l'obiettivo di fornire agli alunni le competenze di base propedeutiche all'apprendimento della fisica e iniziarli al relativo linguaggio ed all'approccio scientifico, oltre alla tradizionale lezione frontale, sono state proposte esperienze di laboratorio sui temi studiati, lezioni multimediali con l'ausilio di computer, internet e videoproiettore. Sono stati inoltre svolti diversi esperimenti con materiali di uso comune (olio, acqua, liquidi coloranti, pastiglie effervescenti, candele, forchette, bicchieri, stuzzicadenti ed altro) attraverso il coinvolgimento degli alunni al fine di stimolare il loro interesse per la materia e sperimentare concretamente e i concetti illustrati	F-2-FSE-2013-60	F-2	€ 30.238,90
PUGLIA	LECCE	LETE010002	I.T. GRAZIA DELEDDA	Deledda news/apprendiamo con l'outdoor training/teatro a scuola/genitori a lezione di mediazione	Inizio 02/02/2013 Fine 29/08/2013	Il progetto, articolato in tre moduli, rivolti agli studenti del biennio ha favorito la valorizzazione delle competenze linguistiche, in particolare con il potenziamento della L1 nella comprensione e produzione di testi, utilizzando come risorsa la scrittura giornalistica e la creazione di una pagina di web tv; il rafforzamento dell'autostima; lo sviluppo dell'espressività creativa attraverso linguaggi espressivi vari e diversi	F-2-FSE-2011-104	F-2	€ 31.548,22
CAMPANIA	NAPOLI	NAIS104009	I.I.S. VITTORIO EMANUELE II	A scuola di Internet e Inglese	Inizio 20/01/2014 Fine 09/06/2014	Sono stati coinvolti nel progetto 20 adulti, genitori di alunni del biennio al fine di perseguire i seguenti obiettivi principali: imparare ad usare il computer e a gestire la posta elettronica; imparare a conoscere i social network; imparare a comunicare in inglese, con frasi di uso comune e tecnico-informatiche	F-2-FSE-2013-45	F-2	€ 35.142,88

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
SICILIA	AGRIGENTO	AGCT70100L	CTP RIBEIRA	Fare impresa: arance, fragole e miele	Inizio 12/10/2008 Fine 20/12/2009	Il progetto, della durata di 60 ore, aveva lo scopo di fornire le principali nozioni ed acquisire le conoscenze e competenze basilari per quanto riguarda la coltivazione in campagna ed i problemi legati agli sbocchi commerciali intercettando alcuni bisogni formativi dei cittadini di Ribeira	G-1-FSE-2008-419	G-1	€ 12.778,57
CALABRIA	COSENZA	CSCT718008	I.C. De Nicola - CTP	Lingua, lettura, teatro e legalità in carcere	Inizio 16/01/2012 Fine 31/08/2012	L'attività ha consentito la realizzazione di un percorso innovativo, teorico-pratico, finalizzato all'appropriazione degli elementi dell'animazione teatrale, e del teatro di narrazione, come forma interattiva di linguaggi diversi. Attraverso la lettura, il dialogo e la ricerca sono stati promossi atteggiamenti cooperativi e solidali, l'adesione responsabile ai valori della cultura democratica, il confronto con l'altro e l'importanza delle regole civili, sono state proposte con modalità ludico-teatrali, tramite l'utilizzo dell'espressività. Sono state offerte ai destinatari opportunità concrete di cambiamento, per diventare agenti promotori di legalità e coscienza civile	G-1-FSE-2011-12	G-1	€ 62.471,42
CALABRIA	CROTONE	KRCT703009/KRIC81000G	C.T.P.N.13	Informatica di base	Inizio 20/01/2014 Fine 31/03/2014	Gli obiettivi sono stati finalizzati a promuovere le competenze digitali, la cittadinanza attiva, allontanare dall'isolamento le persone più deboli e bisognose, abbattere il divario sociale prodotto dall'handicap, dalla mancanza di stimoli e servizi culturali. Con questo progetto si è potuto intervenire sulla formazione specifica per offrire agli adulti le competenze digitali per promuovere l'utilizzo dei servizi informatizzati che la Pubblica Amministrazione in modo crescente va offrendo	G-4-FSE-2013-42	G-4	€ 12.295,03

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
						in tutti i settori di pubblica utilità. I corsisti coinvolti nel progetto, che hanno completato l'intero percorso formativo, sono stati 18 adulti, tutti di età oltre i quaranta anni			
SICILIA	PALERMO	PACT72300B	C.T. TERMINI IMERESE 'TISIA D'IMERA'	Formarsi con le nuove tecnologie	Inizio 23/01/2014 Fine 20/05/2014	L'intervento didattico è stato rivolto ad adulti lavoratori, disoccupati e pensionati del circondario di Termini Imerese con l'obiettivo di condurre i discendenti ad una padronanza, minima ma consapevole, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione	G-4-FSE-2013-108	G-4	€ 20.357,14
CALABRIA	CROTONE	KRCT703009	CENTRO TERRITORIALE PERMANENTE I.C. "M.G. CUTULI"	Alfabetizzazione informatica	Inizio 08/06/2012 Fine 14/02/2013	Con questo progetto si è potuto intervenire sulla formazione specifica per formare gli adulti sulle competenze digitali per promuovere l'utilizzo dei servizi informatizzati che le Amministrazioni, in modo crescente, vanno offrendo in tutti i settori di pubblica utilità. Il corso ha avuto una durata di 60 ore e per i partecipanti è stata prevista l'assistenza parentale (servizio di assistenza ai bambini) per incentivarne la frequenza. I corsisti, che hanno completato l'intero percorso formativo, sono stati 16 adulti di età compresa tra i 47 ed i 78 anni	G-4-FSE-2011-35	G-4	€ 12.295,03

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES									
REGIONE	PROVINCIA	MECCANOGRAFICO	BENEFICIARIO	TITOLO PROGETTO	PERIODO DI REALIZZAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CODICE PROGETTO	OS - AZIONE	Importo finanziato
CAMPANIA	SALERNO	SAIS061003	LICEO SCIENTIFICO STATALE L. DA VINCI	Vinci al "da Vinci" con i PON	12/12/2010	Con il progetto Vinci al "da Vinci" con i PON, il Liceo ha inteso diffondere sul territorio la conoscenza delle opportunità offerte dall'UE ed informare la cittadinanza sul ruolo che svolge nel settore dell'istruzione. A tal fine ha programmato un battage pubblicitario, che si è concluso il 12 dicembre 2010 con una manifestazione finale, illustrativa delle attività PON realizzate negli anni	L-1-FSE-2010-192	L-1	€ 5.000,00
SICILIA	AGRIGENTO	AGIC85700Q	I.C. CRISPI	EurOpen Day	Inizio 21/01/2013 Fine 30/06/2013	Il progetto, pertanto, prevede un'apertura al territorio in modo da far conoscere le opportunità offerte e i progetti realizzati dal nostro istituto scolastico nel quadro del PON FSE "Competenze per lo Sviluppo" o/e del PON FESR "Ambienti per l'apprendimento". Tutte le attività sono state documentate tramite materiale fotografico, multimediale e pubblicate attraverso mass media locali ed il sito della scuola. I destinatari del progetto sono tutti gli alunni dell'Istituto Comprensivo 'Francesco Crispi' e del territorio di Ribeira	L-1-FSE-2011-409	L-1	€ 7.050,00

FONTE: Catalogo FSE delle Best Practices

Tabella 42 - Buone pratiche mutate da altri Programmi

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
Scuola Centrale Formazione	<i>SiQuCAE. Quality System of Certification of Experiential Learning</i>	<p><i>“La validazione degli apprendimenti esperienziali diventa importante se vogliamo favorire l'accesso di tutti a tutti i livelli di istruzione”. La recessione economica ha un impatto enorme sul mercato del lavoro: lì dove molti giovani scelgono di continuare la propria formazione, vediamo i lavoratori più anziani uscire dal mercato del lavoro perché diminuiscono le possibilità occupazionali. Alcuni studi lasciano intravedere segnali positivi per l'occupazione entro 2020, ma solo se vengono attuate delle politiche destinate a facilitare la mobilità dei lavoratori e se si riesce ad ottenere il riconoscimento dei risultati dell'apprendimento che non sono stati conseguiti in contesti formali. In tal senso, è diventato urgente ottimizzare l'accesso a tutti i livelli di insegnamento, migliorare la flessibilità nel riconoscimento degli apprendimenti acquisiti per giungere infine all'ottenimento di qualifiche. Il progetto ha inteso rispondere a queste sfide:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a) Accrescendo la qualità della validazione degli apprendimenti non formali e informali (ANFI);</i> <i>b) Aumentando l'accesso alla validazione degli ANFI;</i> <i>c) Qualificando la formazione e i sistemi di lavoro nei paesi partner;</i> <i>d) Aumentando l'efficacia dell'investimento fatto nella validazione degli ANFIL.</i> <p><i>SiQuCAE ha sviluppato ed esaminato alcuni sistemi di assicurazione della qualità, traducendoli ed adattandoli al sistema scolastico per l'elaborazione di un modello trasferibile.</i></p>	<p>Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione</p> <p>2011-1-IT1-LEO05-01911</p>	A) Sviluppare la capacità diagnostica e i dispositivi per la qualità del sistema scolastico	Definizione di strumenti e metodologie per l'autovalutazione/valutazione del servizio scolastico inclusa l'azione di diagnostica
Istituto Giuseppe Lombardo Radice	<i>Innalzamento delle competenze dei docenti</i>	<p><i>In progetto ha inteso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- Individuare le buone pratiche e sviluppare modelli di intervento innovativi estensibili anche ad altri istituti scolastici;</i> <i>- Proporre strategie e modelli di intervento per la promozione dell'educazione transculturale internazionale;</i> 	<p>Programma LLP - Grundwrig</p>	A) Sviluppare la capacità diagnostica e i dispositivi per la qualità del sistema scolastico	Definizione di standard relativi a progettualità educativa e formativa, organizzazione e gestione di ambienti e tempi di lavoro, di risorse finanziarie e materiali, di competenze

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Incoraggiare lo sviluppo di politiche comuni in materia di integrazione degli alunni stranieri nella nostra scuola; Identificare le forme di scambio tra docenti e, se possibile, gli studenti.</i> - <i>Migliorare la progettazione europea</i> - <i>Indagare e conoscere i sistemi educativi europei</i> 			tecniche e professionali, di livelli di apprendimento dell'istruzione secondaria, di diagnosi delle competenze di studenti e adulti
COMUNE DI LARI <i>Istituto Superiore per il disegno industrial di Firenze</i>	CARTOON – FORMAZIONE ANIMATA	<i>Il progetto ha mirato ad introdurre una nuova metodologia di formazione basata sulla "formazione d'animazione", in grado di superare le barriere linguistiche e di favorire la comprensione interculturale dei contenuti didattici, attraverso l'uso del fumetto, delle animazioni e dei video. Questi strumenti, nelle loro espressioni prismatiche, dimostrano che "la formazione d'animazione" è un mezzo efficace e affidabile di comunicazione e uno strumento dalle molteplici potenzialità didattiche.</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione LLP-LDV/TOI/08/IT/474	A) Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti	Interventi sull'innovazione di processi e dei percorsi formativi, nella prospettiva delle riforme del sistema scolastico;
I.I.S. L. Luzzatti	<i>M.E.E.T. - Management E-learning Experience for Training secondary school's students</i>	<i>Obiettivo del progetto è stato di trasferire il metodo del Business Game alle scuole secondarie di secondo grado, attraverso un percorso di adattamento, facilitando così l'apertura degli studenti ad un ambiente di lavoro reale. Lo studente ha infatti l'opportunità di simulare la gestione di una piccola-media impresa, di testare strategie e tattiche per vincere la competizione. Il progetto ha inteso elaborare un modello di unità per l'apprendimento da utilizzare in percorsi coerenti con le riforme in atto nei sistemi scolastici europei. Il modello è in linea con i dispositivi europei che prevedono la descrizione dei risultati d'apprendimento in termini di KSC (knowledge, skills, competencies). Inoltre il progetto si è posto l'obiettivo di realizzare prodotti innovativi elaborati con standards di qualità ed in grado di promuovere la risoluzione di problemi tramite il coinvolgimento attivo dello studente.</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2010-1-IT1-LEO05-01079	B) Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti	Interventi sull'innovazione di processi e dei percorsi formativi, nella prospettiva delle riforme del sistema scolastico
ISTITUTO PROFESSIONALE "FRANCESCO DATINI"	<i>STAY @ SCHOOL - The school inclusion project transfer of innovation</i>	<i>Le finalità principali del progetto sono: sviluppare approcci educativi in un ambiente di supporto rivolti ai giovani che hanno appena abbandonato gli studi; mettere a punto programmi di reinserimento che prevedano una formazione comunicativa, tecnologica, socio-culturale e occupazionale; creare una rete tematica dedicata alla</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2011-1-IT1-LEO05-01961	B) Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti	Interventi sull'innovazione di processi e dei percorsi formativi, nella prospettiva delle riforme del sistema scolastico

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
		<i>formazione di giovani apprendisti. Alcuni dei risultati auspicati: analisi dei bisogni dei paesi partner e un database di organizzazioni che operano con giovani lavoratori svantaggiati che hanno abbandonato gli studi.</i>			
Ente Nazionale Formazione Addestramento Professionale Emilia Romagna	<i>"Do.RE.MAT - La Musica della Matematica - Trasferimento di metodologie innovative per l'insegnamento della matematica attraverso la musica"</i>	<i>"Do.re.mat - La Musica della Matematica" rappresenta una metodologia d'insegnamento grazie alla quale la matematica viene insegnata attraverso la musica. Tale metodo permette di introdurre l'apprendimento musicale nei programmi scolastici, che tradizionalmente non includono tale materia. La richiamata metodologia è caratterizzata da un approccio innovativo, che collega le competenze matematiche alla musica, attraverso lo sfruttamento delle analogie esistenti tra queste due discipline, pur concentrandosi sugli argomenti matematici previsti dal quadro normativo italiano per l'Istruzione e la Formazione Professionale.</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2012-1-IT1-LEO05-02810	C) Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani	Interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre, lingue straniere, competenze civiche (legalità, ambiente ecc.)
Istituto Comprensivo Ennio Quirino Visconti	<i>S@T – Science at School</i>	<i>Tutti i benchmarks e le statistiche europee sull'educazione evidenziano l'esistenza un basso livello basso di iscrizione da parte di studenti a percorsi di formazione di tipo scientifico. Sussiste un rischio di indebolimento della capacità innovativa e della competitività dei Paesi Europei nei confronti dei maggiori competitors internazionali. Obiettivo principale del progetto è l'innalzamento degli skills dei docenti nelle discipline scientifiche nelle scuole secondarie inferiori e superiori al fine di rafforzare l'attrattività e la comprensione delle discipline Chimiche e Fisiche tra i giovani. La metodologia proposta ricorre all'attivazione di strumenti in grado di stimolare la curiosità dei giovani attraverso il gioco, la recitazione, la musica e il film-making. Il progetto intende trasferire le esperienze già sviluppate dall'Università di Roma rivolte agli studenti di scuola primaria, al fine di adattare e usare questo modello nell'ambito della scuola secondaria superiore.</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2013-1-IT1-LEO05-03988	C) Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani	Interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre, lingue straniere, competenze civiche (legalità, ambiente ecc.)
Centro Diffusione Imprenditoriale della Toscana	<i>European Entrepreneurs Campus: Transfer, configuration and development of a multidisciplinary model</i>	<i>L'obiettivo del progetto è stato quello di definire un modello multidisciplinare per promuovere l'imprenditorialità nella formazione professionale e nell'istruzione superiore, trasferendo e adattando le pratiche innovative sviluppate attraverso il progetto danese "IDEA". Il modello prevede un sistema di valutazione per misurare i risultati</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2012-1-IT1-LEO05-02794	C) Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani	Interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre,

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
	<i>for promoting entrepreneurship in VET and higher education</i>	<i>dell'impatto delle attività imprenditoriali. Gli esiti del progetto hanno dato vita ad un modello innovativo per promuovere lo sviluppo delle competenze imprenditoriali, definite come competenze chiave, e da un percorso di formazione imprenditoriale che può essere utilizzato come parte di percorsi di formazione professionale. Il progetto ha inoltre realizzato una guida didattica per la formazione dei formatori.</i>			lingue straniere, competenze civiche (legalità, ambiente ecc.)
ENTE ACLI ISTRUZIONE PROFESSIONALE FRIULI VENEZIA GIULIA	<i>TKEY - Teaching EU Key Competence in High Interaction Learning</i>	<i>Il progetto ha inteso contribuire all'innovazione delle prassi d'insegnamento, ancora troppo centrate sul nozionismo e su modalità di apprendimento meccanico, attraverso un uso più efficace delle nuove tecnologie digitali (come ad esempio le lavagne interattive multimediali – LIM, o altri ambienti come gli HIL, ad alto tasso d'interazione didattica). Il presente progetto ha focalizzato la sua attenzione sullo sviluppo dell'apprendimento delle key competence europee (Raccomandazione 2006) legate alle tecnologie digitali, l'imprenditorialità, le lingue straniere, le discipline matematico-scientifiche e i modi per imparare ad imparare. Gli obiettivi del progetto sono:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Stimolare l'uso della LIM e di altre tecnologie HIL da parte dei docenti spingendoli ad utilizzarle in modo combinato per favorire l'apprendimento delle key competence europee;</i> - <i>Valorizzare l'uso di strumenti che potenziano l'apprendimento significativo e massimizzano l'efficacia degli ambienti HIL quali le mappe mentali e concettuali;</i> - <i>Stimolare una progettualità che favorisca nella programmazione didattica abituale l'inserimento di contenuti relativi alla cultura dell'imprenditorialità, alle competenze digitali e alle competenze per imparare ad imparare</i> 	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2013-1-IT1-LEO05-04095	D) Accrescere la diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione nella scuola	Interventi formativi rivolti ai docenti e al personale della scuola, sulle nuove tecnologie della comunicazione
Regione Friuli Venezia Giulia	<i>TRACK</i>	<i>L'obiettivo di TRACK è stato quello di costituire un network di aziende ospitanti tirocini all'estero capaci di utilizzare un comune sistema di validazione. Il progetto ha messo a punto un modello (modello TBase) che è stato sviluppato proprio per facilitare l'organizzazione del network, il monitoraggio e la valutazione delle esperienze all'estero. Il</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2012-IT-1-LEO05-02779	E) Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio	Reti multiregionali e/o transnazionali

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
		<i>TBase è stato sviluppato come sostegno agli operatori della mobilità nella preparazione, organizzazione e monitoraggio e valutazione dei tirocini dei propri allievi.</i>			
Isfor Api Istituto di Formazione della Confapi Sardegna	GOLIA – Giovani Organizzano Lavoro Impresa Assieme	<p><i>G.O.L.I.A. nasce dalla consapevolezza che</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Il modo di lavorare con i giovani non è orientato a dar fiducia nelle loro potenzialità</i> - <i>Il sistema scuola non dialoga con il mondo delle imprese</i> - <i>Il nostro sistema culturale e sociale non fa intravedere ai giovani la creazione di impresa come una possibilità reale di lavoro</i> - <i>Nel nostro sistema culturale e sociale i giovani, non vengono sostenuti nel valutare concretamente tutte le reali opportunità di lavoro</i> <p><i>Esso mira dunque a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Trasferire (in Romania e Turchia), l'approccio empowerment al lavoro con i giovani, sostenuto da una maggiore relazione tra scuola e mondo del lavoro e rafforzare le competenze necessarie per l'autoimprenditorialità per dare ai giovani un'altra visione del mercato del lavoro</i> - <i>Rafforzare il supporto culturale alla creazione di impresa e alla "pensabilità" di soluzioni di occupabilità sostenibili per i giovani.</i> - <i>Stimolare nei giovani, un senso di appartenenza ad una società senza limiti territoriali o culturali</i> - <i>Offrire ai giovani l'opportunità di riflettere concretamente su un loro futuro, all'interno del quale potrebbe esserci lo sviluppo di un'impresa</i> - <i>Rafforzare reali sinergie tra mondo della formazione e mondo delle imprese</i> - <i>Supportare i docenti nell'implementazione di un approccio per lavorare con i giovani che dia a questi ultimi fiducia nelle proprie risorse personali</i> 	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2012-1-IT1-LEO05-02797	E) Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio	Interventi per la creazione di reti tra scuole, agenzie formative, università, centri di ricerca per promuovere l'apertura della scuola al territorio e valorizzare l'istruzione tecnica e professionale

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
IT - Liceo Classico Dante Alighieri	<i>Writing Theatre at School</i>	<i>Writing Theatre AT SCHOOL si rivolge ad insegnanti, educatori, operatori sociali, culturali e di orientamento, al fine di renderli abili nell'utilizzare le tecniche di scrittura teatrale nell'ambito di interventi diretti a giovani a rischio di esclusione socio-occupazionale (fuoriusciti dai percorsi di istruzione/formazione o a rischio di abbandono). L'impianto metodologico e conoscitivo proposto si basa sui principi pedagogici e le tecniche di scrittura teatrale del Teatro di Inclusione sociale e si riferisce all'esperienza realizzata nell'ambito del progetto Writing Theatre</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2012-1-IT1-LEO05-02792	F) Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e inclusione sociale	Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del secondo
LICEO CLASSICO STATALE "SOCRATE"	<i>EURIALO LEarning and gUidance tools against discRminAtion: respect for all different sexual chOices and cultural identities</i>	<i>Gli obiettivi del progetto EURIALO consistono nella realizzazione di una strumentazione (manualistica), contenente linee guida, strumenti e metodologie atte a fornire ad insegnanti ed operatori competenze che sviluppino la loro consapevolezza delle diversità e offrire loro dei metodi per la formazione in tale ambito; inoltre il progetto mira ad aumentare la consapevolezza della diversità nei giovani e nei giovani adulti (ragazzi dai 14 ai 20 anni).</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2009-1-IT1-LEO05-00253	F) Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e inclusione sociale	Iniziativa di orientamento di genere
Giano Ambiente	<i>Validation and recognition of Non formal and Informal Learning in the Education System</i>	<i>Il sistema scolastico italiano nel suo complesso mostra un basso tasso di partecipazione della popolazione adulta all'istruzione formale. La valutazione e il riconoscimento dei risultati dell'apprendimento non formale e informale potrebbero migliorare la professionalità degli adulti nonché il loro rientro nel sistema educativo, anche attraverso una personalizzazione e una riduzione della lunghezza dei corsi di formazione. Il sistema di istruzione e formazione professionale italiana non ha ancora un sistema istituzionalizzato per la convalida dell'apprendimento informale e non formale, finalizzato, appunto, al rientro nel sistema educativo. Anche la Commissione europea raccomanda che, dopo quanto è stato fatto attraverso l'introduzione di metodologie e sistemi per la qualificazione e riconoscimenti crediti a livello europeo, è necessario rendere visibili i risultati anche per quanto riguarda le competenze non formali e informali. Sulla base delle esperienze maturate a livello europeo e nazionale in questo ambito, il progetto intende sviluppare una procedura per il riconoscimento e la</i>	Programma LLP – Progetto Leonardo da Vinci di Trasferimento di Innovazione 2011-1-IT1-LEO05-01879	G) Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita	Iniziativa di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
		<i>valutazione dei risultati di apprendimento in contesti non formali e informali, in relazione al rientro all'interno del sistema scolastico.</i>			
IPSIA/Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato Carlo Cattaneo di Roma	<i>Percorso integrato per studenti adulti e giovani adulti, italiani e migranti</i>	<i>Il progetto "Percorso integrato per studenti adulti e giovani adulti, italiani e migranti" è stato realizzato all'interno del Progetto Assistito CPIA Lazio 2013/2014 "P.A.R.I.T..À" come da DPR del 29/10/2012 n. 263 (art. 11/comma 1) sul Regolamento per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri per l'Istruzione degli adulti (CPIA) ivi compresi i corsi serali; progetto che ha assunto e sistematizzato interventi sperimentali di Percorso Integrato, realizzati dall'IPSIA C. Cattaneo sin dal 1999/2000. Il progetto "Percorso integrato per studenti adulti e giovani adulti, italiani e migranti" ha offerto a studenti adulti e giovani adulti, italiani e migranti, l'opportunità di compiere nello stesso anno scolastico 2013 /2014 il percorso di istruzione di Scuola Secondaria di 1° grado, necessario per conseguire il diploma di Licenza Media e in più la frequenza di alcuni moduli di istruzione tecnico-pratica previsti dal piano di studio degli Istituti Professionali/Scuola Secondaria di 2° grado. L'integrazione realizzata tra i due livelli di istruzione, inferiore e superiore, ha impegnato risorse umane e strutture dell'Istituto Comprensivo Statale Luigi di Liegro / 4° CTP e dell'Istituto Professionale di Stato IPSIA Carlo Cattaneo Corsi per Adulti. Per realizzare il percorso integrato si sono svolte le seguenti attività: - Orientamento in fase di Iscrizione con la ricognizione sulle conoscenze e competenze possedute in ingresso e sui bisogni di formazione e istruzione, necessari per sostenere e superare l'esame; - Orientamento in fase di Iscrizione/ricognizione sulle opportunità/possibilità di frequenza di alcuni insegnamenti modulari dell'Istruzione Secondaria di 2° grado, in relazione al bisogni espressi e alle conoscenze e competenze già acquisite in percorsi di studio pregresso o in esperienze di lavoro; - Definizione del percorso integrato; - Svolgimento del percorso fino alla Sessione di Esame per la licenza media e quindi conseguimento del Diploma; Verifiche finali.</i>	Progetto realizzato in attuazione del DPR del 29/10/2012 n. 263 (art. 11/comma 1)	G) Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita	Azioni di sostegno alla creazione dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
<i>Ufficio Scolastico Regionale per le Marche</i>	<i>ICAM - Italiano Cantiere Aperto Marche</i>	<p><i>Il progetto ICAM – Italiano Cantiere Aperto Marche offre un percorso integrato di servizi per cittadini stranieri i quali, attraverso la Rete dei CTP della Regione Marche, possono accedere a: moduli di accoglienza e orientamento; moduli di lingua e cultura italiana; sessioni di formazione civica ed informazione; test di lingua per l'attestazione del livello A2 di conoscenza della lingua italiana. La finalità complessiva del Progetto è garantire ai cittadini stranieri nelle Marche l'acquisizione di competenze linguistiche, inter e socioculturali e attività di orientamento lavorativo ai fini del proprio sviluppo personale e professionale nella società italiana. ICAM è articolato in varie aree di attività e processi organizzativi e formativi, tra cui: Area accoglienza/orientamento; Area servizi complementari; Area dedicata al monitoraggio e alla valutazione degli interventi; Area formazione del personale coinvolto (italiano I2); Area coordinamento.</i></p> <p><i>ICAM si concentra sul promuovere modelli e buone pratiche in relazione a: a) "formazione linguistica", come previsto dal DM del 4/6/2010 emanato dal Ministro dell'Interno, di concerto con il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; b) educazione alla cittadinanza e ai Diritti per gli immigrati, come previsto dall'"Accordo di integrazione" DPR 179 del 14 settembre 2011; c) orientamento professionale. Il progetto intende facilitare l'acquisizione della consapevolezza del valore delle competenze già in possesso dei beneficiari, come bagaglio del proprio vissuto derivante da percorsi di apprendimento formale, informale e non formale affrontati nei Paesi di origine. Destinatari privilegiati di tali percorsi sono soggetti per i quali un approccio personalizzato e non formale diventa strategico: donne, spesso relegate ad un ruolo secondario o marginale; giovani tra i 16 e i 25 anni, a rischio di abbandono scolastico e bisognosi di accompagnamento a percorsi educativi/formativi; analfabeti, che pur vivendo da anni nelle Marche non partecipano ad alcuna manifestazione della società locale.</i></p>	Progetto realizzato in attuazione del DPR del 29/10/2012 n. 263 (art. 11/comma 1)	G) Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita	Azioni di sostegno alla creazione dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
Istituto Scolastico ISIS F. SOLARI di Tolmezzo (UD)	<i>Progetto di formazione adulta serali</i>	<p>Il "Progetto di formazione adulta serali" per il conseguimento del titolo di studio di secondaria superiore presso l'Istituto Scolastico ISIS F. SOLARI di Tolmezzo (UD), facente parte di un più ampio Macroprogetto contro la dispersione e per il rientro nel sistema istruzione, consente di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantire concretamente percorsi di formazione ricorrente e continua; - Costruire un sistema complessivo di opportunità intese come risposte efficaci e differenziate ai diversi bisogni dell'utenza; - Acquisizione di nuove competenze professionali e metodologiche didattiche anche in relazione all'individuazione di funzioni e figure professionali specifiche per un'efficace realizzazione dell'integrazione formativa; - Promuovere un ri-orientamento delle strategie e delle prassi fra sistemi come risposta ai mutamenti della domanda sociale di istruzione e ai fabbisogni formativi desumibili dal mondo del lavoro. <p>Il Percorso formativo serale, nell'ambito del progetto di sperimentazione riferito al nuovo regolamento dei CPIA (DPR 263/2012), prevede la seguente articolazione: primo periodo didattico; secondo periodo didattico; terzo periodo didattico. Il Modello didattico-formativo adottato è quello della didattica per competenze, quindi l'insegnamento è stato impostato in modo da compenetrare conoscenze e abilità idonee con capacità personali, sociali, relazionali e metodologiche, in un determinato contesto, per impostare o risolvere un problema dato e/o raggiungere un specificato scopo. In tal senso è prevista una fase iniziale di accoglienza e orientamento, organizzata in modo da consentire la definizione del Patto Formativo Individuale per la personalizzazione del percorso con il riconoscimento dei saperi formali, informali e non formali già posseduti dagli adulti interessati. Nell'ottica dell'acquisizione in un solo anno delle competenze relative ad un "periodo didattico", che corrisponde in particolare nel caso del "primo periodo" a due annualità, si è provveduto da un lato</p>	Progetto realizzato in attuazione del DPR del 29/10/2012 n. 263 (art. 11/comma 1)	G) Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita	Azioni di sostegno alla creazione dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
		<i>all'accertamento e alla validazione delle competenze già possedute dai partecipanti attraverso una Commissione composta dai docenti del Corso serale; dall'altro ad attivare un percorso didattico modulare on-line, utilizzando la piattaforma Moodle. Tale ambiente permette di organizzare e gestire corsi in rete (e-learning, blended learning o autoapprendimento), lasciando agli studenti strumenti sociali come un forum, un blog e una chat, una wiki e un glossario, dei quiz. L'idea alla base del corso on-line è di concorrere, mediante una modalità a distanza, al raggiungimento delle competenze, attraverso la somministrazione di materiale di studio e/o esercitazioni e alla produzione e restituzione, sempre in formato elettronico, da parte dello studente delle attività richieste.</i>			
Liceo A. Rosmini Trento	<i>Progetto Tutoraggio peer to peer nei corsi serali del liceo economico sociale</i>	<i>Il Liceo Rosmini realizza Corsi serali per il conseguimento del diploma di secondaria superiore in Scienze umane opzione economico-sociale che si rivolgono a chi ha "la necessità o il desiderio di riprendere gli studi interrotti orientato a conseguire un diploma, per un'esigenza lavorativa o per avere un'opportunità in più". L'attività didattico-formativa offerta tiene conto di: progettazione di percorsi formativi flessibili e personalizzati, il riconoscimento delle esperienze formative/lavorative pregresse tramutabili in crediti formativi, le iniziative mirate di supporto, di guida e di tutoraggio. L'attività di tutoring è finalizzata a supportare lo studente nelle decisioni relative ai percorsi di studio e ad accompagnarlo nell'utilizzo delle proposte formative della scuola, per cui il tutor cura l'inserimento nel sistema scolastico degli allievi a lui affidati con un'attività di accoglienza, controllando l'andamento dell'iter scolastico e offrendo supporto in chiave di orientamento e rimotivazione in caso di difficoltà. Dall'a.s. 2012/2013 nell'impianto organizzativo si è inserita una ulteriore modalità di supporto e personalizzazione dei percorsi su iniziativa di alcuni studenti diplomati, che si sono proposti di offrire la loro disponibilità a supportare gli studenti iscritti, in particolare i nuovi iscritti, a districarsi tra orari e classi aperte, sessioni di verifica, ricevimenti, reperimento dei libri di testo e organizzazione del proprio</i>	<i>Progetto realizzato in attuazione del DPR del 29/10/2012 n. 263 (art. 11/comma 1)</i>	<i>G) Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita</i>	<i>Azioni di sostegno alla creazione dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti</i>

PON COMPETENZE PER LO SVILUPPO FSE 2007-2013: BEST PRACTICES					
ISTITUTO SCOLASTICO	TITOLO DEL PROGETTO	CONTENUTI	PROGRAMMA COMUNITARIO E NUMERO IDENTIFICATIVO DEL PROGETTO	RIFERIMENTO ALL'OBIETTIVO SPECIFICO DEL PON	AREA TEMATICA
		<p><i>percorso individuale. Si è quindi realizzato il Progetto "Tutoraggio peer to peer nei corsi serali del liceo economico-sociale" per offrire un'opportunità di orientamento e di supporto agli studenti del corso serale da parte di ex studenti del corso stesso con l'obiettivo di offrire uno spazio di ascolto dei bisogni degli studenti, affiancare gli studenti nel compiere alcune operazioni organizzative utili al proprio percorso scolastico (iscrizione alla sessione, organizzazione dei moduli tra frequenza e sessione di verifica, consultazione della propria valutazione online), offrire supporto allo studio individuale. Gli obiettivi del Progetto: -ridurre la dispersione e sostenere la rimotivazione degli adulti nei corsi serali, - attivare servizi di mentoring e tutoraggio per un efficace inserimento nel percorso scolastico, - accompagnare gli studenti in un percorso di meta apprendimento sull'imparare e le strategie più efficaci dell'imparare, - creare un clima di collaborazione e cooperazione; - creare il senso di comunità scolastica e stimolare la partecipazione alla vita democratica della scuola. Tra le attività offerte: uno sportello settimanale per l'ascolto e un'attività di supporto allo studio individuale.</i></p>			