

PARTE III  
VALUTAZIONE DI SISTEMA



**INTRODUZIONE ALLA VALUTAZIONE DI SISTEMA***Anna Maria Benini<sup>1</sup>***La valutazione come ‘regolazione’ del processo formativo**

Il coraggio e la forza della valutazione: procedere al controllo, alla misurazione e quindi alla valutazione degli esiti di una qualsiasi attività umana significa mettere in atto la fase più delicata di un percorso che, altrimenti, sarebbe inerte e chiuso in se stesso. Si tratta di osservare gli esiti, i risultati di un processo che coinvolge i diversi soggetti che ne sono protagonisti nei rispettivi distinti ruoli, processo determinato nelle sue fasi anche da diverse e complesse condizioni, definibili come variabili di contesto: l’ambiente, la storia, il territorio...

In particolare, nell’insegnamento, nell’apprendimento, nell’istruzione, nella costruzione del percorso educativo, la fase della valutazione costituisce quel fondamentale tassello comparativo senza il quale l’intero processo viene interrotto ed i suoi effetti, non più palesi, risultano nella sostanza annullati. La rinuncia ad informazioni cruciali svuota di significato la comparazione e l’azione stessa.

La scuola dovrebbe essere il luogo naturalmente deputato a promuovere e diffondere una giusta idea e una vera e propria cultura della valutazione, intesa come conoscenza e applicazione dei concetti, dei principi e delle pratiche, organizzative e di metodo, che ne costituiscono il processo e che animano il percorso dell’insegnamento e dell’apprendimento. Tuttavia non sempre è così, perché permane un’idea di valutazione troppo spesso legata al poco rassicurante significato, tratto dal senso comune, di ‘giudizio’, piuttosto che a quello di attribuzione di valore con funzione regolativa. Eppure la storia della nostra scuola vede scritte leggi fondamentali, orientamenti normativi che, pur tra accelerazioni e arretramenti, avrebbero potuto (dovuto?) promuovere una riqualificazione culturale e professionale atta ad indurre e radicare un’idea di valutazione capace di regolare, adeguandone gli interventi, il processo di formazione alle risultanze via via rilevate, una valutazione che verifici l’efficienza e l’efficacia di quanto progettato, programmato, realizzato.

Un’attività dunque difficile e complessa che non può certo esaurirsi semplicisticamente in informazioni o espressioni di giudizio tipiche di un’ormai superata azione didattica lineare e unidirezionale. In una scuola che organizza l’apprendimento creando le condizioni migliori per sviluppare capacità e competenze, l’azione valutativa non può non contemplare, anche e soprattutto, aspetti diagnostici e formativi.

---

<sup>1</sup> In collaborazione con Lamberto Montanari.

### **Tre aspetti chiave della valutazione nella scuola**

In questa accezione, la riflessione in materia di valutazione è resa ancora più complessa dall'intreccio, crescente e sempre più serrato, fra tre aspetti, utili nel loro insieme a delineare la qualità dell'offerta formativa del servizio scolastico, sia a livello nazionale che di singola scuola.

Un primo aspetto, assolutamente irrinunciabile, riguarda gli esiti in termini di apprendimento dei singoli alunni: è una valutazione interna formativa/certificativa attribuita unicamente alla competenza dei docenti, che si avvale di voti/giudizi, attestazioni di competenze ed esami di Stato finali al termine sia del 1°, sia del 2° ciclo di istruzione, con prove miste interne/esterne.

Ma la valutazione degli esiti del sistema educativo e di istruzione deve prevedere anche una più estesa articolazione, decontestualizzata e standardizzata, riferita alla funzione formativa affidata dalla comunità sociale alla scuola in quanto istituzione pubblica: è una valutazione diagnostica, esterna e di sistema, condotta da enti esterni alle scuole (OCSE, INValSI ecc...) al fine del miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza del sistema scolastico nel suo insieme.

Una scuola dove è acquisita e diffusa una prassi valutativa interna trasparente perché chiara nella definizione dei criteri di riferimento e nell'uso dei termini utilizzati e partecipativa, quando coinvolge studenti e famiglie nella conoscenza e nella condivisione del progetto formativo, generale e personalizzato, è ovviamente aperta ai processi di valutazione esterni. È una scuola che ritiene indispensabile sottoporre i propri studenti e più in generale la propria azione a verifiche periodiche e sistematiche sugli apprendimenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa.

Valutazione interna ed esterna: due logiche complementari e solidali, nella comune prospettiva di sviluppare la capacità del sistema di raggiungere un traguardo formativo ritenuto essenziale, e cioè il miglioramento dell'apprendimento di ciascuno.

Mentre si rende necessario, quindi, dare spazio ad una visione più articolata e di ampio respiro degli aspetti valutativi, al tempo stesso deve emergere un ruolo più attivo e da protagonista della scuola autonoma. Nessuna contraddittorietà in questo, ma sorge l'esigenza di una forte interattività tra i soggetti in campo, in un intreccio che rafforzi tutti. Autonomia richiama controllo sociale e rendicontazione ma anche professionalizzazione.

Si prospettano dunque le condizioni affinché la scuola possa essere soggetto istituzionale, responsabile ed attivo, nella logica di 'edificare insieme' che può venirsi ad instaurare tra il sistema di valutazione esterna (*in primis* lo Stato come soggetto di definizione di standard e di verifica dei risultati attesi) e l'autonomia delle istituzioni scolastiche, le loro vocazioni territoriali, la definizione di una loro identità attraverso la messa a punto di percorsi caratterizzanti, nel rispetto dei diritti all'apprendimento per il cittadino e per lo studente come individuo.

### **L'autovalutazione nelle scuole**

È l'aspetto dell'autovalutazione delle scuole, anch'essa interna o al più fra pari, tesa a valutare i propri processi per l'attivazione di dinamiche migliorative.

È proprio il momento autovalutativo quello in cui si gioca la funzione essenziale della valutazione esterna, vale a dire l'innescare, nella quotidianità della scuola, di processi di riflessione, di analisi e di maturazione di decisioni. Importante, in questo, è il clima con il quale viene accolta la restituzione degli esiti che deve generare serena discussione, dialetticità di confronti, esame di metodologie e un'attivazione ben mirata di comportamenti ed azioni, anche nella logica del rinnovamento. Le attività valutative esterne, se correttamente interpretate, attivano infatti circuiti di *feedback* e processi di verifica, che caratterizzano il funzionamento di qualsiasi organizzazione funzionale; gli esiti possono offrire conferme oppure evidenziare la necessità di modificare l'oggetto del controllo al fine di migliorarne il rendimento.

In questi termini il processo autovalutativo può dunque dar vita ad un vero e proprio sistema di valutazione interna, cioè ad un'azione volta ad apprezzare il raggiungimento di obiettivi specifici, legati ad un preciso contesto operativo, ma in un quadro di riferimento condiviso.

### **La forza della comparazione**

Le indagini sui livelli di apprendimento degli studenti, sia nel *macro* che nel *micro* sistema, mettono in evidenza la forza costruttiva della comparazione. Il confronto fra più elementi è uno strumento fondamentale del pensiero, un mezzo per creare conoscenza. Si possono confrontare oggetti di vario genere (territori, tipi di scuola,..) oppure proprietà di questi oggetti (grado di preparazione degli alunni di un territorio o di una data tipologia di scuola, struttura organizzativa delle scuole, strategie didattiche dei docenti, ecc. o le relazioni fra proprietà, cioè i nessi fra gli elementi analizzati, con le loro proprietà, e i livelli di apprendimento raggiunti.

La forza della comparazione non sta solo nell'evidenziare differenze, ma soprattutto nell'individuare i motivi di tali differenze, stabilendo perché esse si instaurano o permangono. La valutazione di sistema è un invito a riflettere su condizioni e cause e a rilevare informazioni su di esse.

Si possono comparare poi anche singole situazioni nel tempo, ossia individuare come evolvono gli elementi descritti, permettendo così di cogliere le tendenze in atto.

Dall'aggregazione di tali elementi si evincono almeno tre tipi di indicatori, che costituiscono una preziosa base informativa e di conoscenza per l'analisi e per la ricerca e che sono significativi di altrettante aree di attenzione attorno alle quali poter focalizzare riflessioni e approfondimenti utili non solo ad indirizzare i processi formativi all'in-

terno delle scuole, ma anche ad orientare le politiche educative a livello territoriale o anche nazionale:

- *indicatori di base*: consentono di costruire un profilo di riferimento relativo agli esiti degli studenti al termine del percorso scolastico obbligatorio, rispetto al quale valutare l'opportunità di eventuali iniziative di miglioramento, armonizzando in continuità anche i profili in uscita dei segmenti scolastici antecedenti;

- *indicatori di contesto*: mostrano le interrelazioni fra le competenze rilevate e le principali caratteristiche e variabili del contesto di riferimento sia relative al sistema di istruzione che alle connotazioni di carattere demografico e socio-economico, facendo emergere i punti di forza ed i punti deboli del sistema sui quali eventualmente intervenire;

- *indicatori di tendenza*: stante il carattere ciclico che ogni rilevazione a fini valutativi dovrebbe avere, mettono in luce i cambiamenti nel tempo, sia rispetto al livello e alla distribuzione dei risultati, sia alle relazioni tra tali risultati e le variabili di contesto, consentendo valutazioni sull'efficacia delle azioni intraprese.

### **Politiche della valutazione**

È ormai condiviso l'assunto che la valutazione, come ricerca collettiva e come risorsa per il miglioramento del sistema scolastico, è elemento coesistente allo sviluppo, cioè che occorre saper trarre dalla valutazione stessa ogni opportunità per il confronto costruttivo, per l'elaborazione, secondo i diversi livelli di responsabilità, di strategie di miglioramento, per il superamento di situazioni di criticità. Forte è la richiesta di formazione culturale da parte del contesto socio-economico e al tempo stesso di attenzione ai bisogni individuali e ai ritmi di apprendimento dei ragazzi. La scuola è chiamata giornalmente a dare risposte coerenti e adeguate, soprattutto in termini di percorsi didattici e formativi.

Il tema della valutazione, pertanto, nei suoi vari aspetti, è da qualche tempo al centro di dibattiti e dell'attenzione pubblica.

Vi è un ulteriore livello del percorso-processo di valutazione che ne completerebbe il coraggioso disegno, attribuendo nuova energia ed efficacia a tutto il sistema scolastico: la valutazione del personale della scuola, docenti e dirigenti. Come si può correttamente valutare un sistema senza valutare la formazione e le competenze delle persone che lo azionano e lo fanno funzionare?

Finché l'approccio ai problemi della scuola, alle questioni della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, dell'acquisizione delle competenze, della valutazione degli apprendimenti, troverà freni nella tendenza al mantenimento dell'esistente, resterà la distanza tra i compiti e le idealità affidate alla scuola pubblica, espresse e dichiarate nelle nostre leggi fondamentali e i traguardi che saremo in grado di raggiungere.

**I RISULTATI PISA 2006 IN EMILIA-ROMAGNA***Giancarlo Gasperoni*

Nel 1997 i paesi aderenti all'OCSE<sup>2</sup> hanno avviato il progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*) nella convinzione che il benessere delle popolazioni derivi in ampia misura dalla loro dotazione di capitale umano e che le persone debbano essere messe in grado di sviluppare le loro conoscenze e abilità al fine di far fronte a un mondo in continuo cambiamento. PISA è una manifestazione dell'impegno dei paesi partecipanti a vagliare l'efficacia dei loro sistemi scolastici mediante l'accertamento dei livelli di competenza raggiunti dagli studenti. Questo accertamento avviene nell'ambito di un quadro di riferimento condiviso a livello internazionale, il che permette di situare i risultati di un sistema formativo in un più ampio contesto e dunque di individuare aree di relativa forza e debolezza e di informare politiche educative tese a migliorare le prestazioni degli studenti e a rendere più efficaci insegnanti e scuole.

Le ricerche PISA hanno cadenza triennale e sono dirette a rilevare la competenza in matematica, in scienze e in lettura dei quindicenni scolarizzati. (La scelta dei quindicenni è in parte dettata dal fatto che si tratta di scolari che in molti paesi sono prossimi alla conclusione dell'obbligo scolastico). Il programma si distingue per un'accezione di competenza (*literacy*) che privilegia la capacità degli scolari di applicare le conoscenze acquisite in contesti nuovi (e dunque anche non scolastici), il suo ruolo nell'apprendimento lungo tutto il corso della vita e la sua regolarità.

Benché i tre ambiti – lettura, matematica, scienza – siano sempre oggetto di indagine, ogni rilevazione cerca di studiare approfonditamente uno solo di essi. Nella rilevazione 2006 è stata indagata con particolare attenzione la sfera delle competenze scientifiche. Questo fuoco trova espressione in due caratteristiche: si è proceduto a un'ampia ri-elaborazione del concetto di competenza scientifica rispetto alle rilevazioni precedenti; si indagano anche gli atteggiamenti degli studenti verso la scienza, la consapevolezza delle opportunità offerte a chi possiede competenze scientifiche e le modalità con cui si promuove l'apprendimento scientifico in ambito scolastico e familiare.

L'Italia ha partecipato a PISA sin dall'inizio. Lo svolgimento dell'indagine è affidato all'Istituto per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione

---

<sup>2</sup> L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) rappresenta un forum nel quale i governi di 30 democrazie lavorano insieme per affrontare le sfide economiche, sociali e ambientali derivanti dalla globalizzazione. L'OCSE offre una sede di confronto sulle esperienze realizzate e sulle politiche, per cercare risposte a problemi comuni, individuare buone pratiche e coordinare le scelte politiche nazionali con quelle internazionali. I 30 paesi membri dell'OCSE sono: Australia, Austria, Belgio, Canada, Corea, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria. Tutti hanno aderito alla rilevazione PISA del 2006.

(INValSI). A partire dalla rilevazione 2003, alcune regioni italiane – come accade anche in altri paesi – hanno aderito di propria iniziativa al programma, al fine di avere campioni di studenti più ampi e risultati statisticamente significativi riferibili a territori e sistemi formativi sulla cui gestione le amministrazioni regionali godono di ampi margini di autonomia. Le informazioni restituite da PISA a queste realtà subnazionali sono particolarmente rilevanti alla luce delle competenze che sono state devolute a livello locale a partire dagli anni novanta e in particolare dalla recente riforma del Titolo V della Costituzione (legge costituzionale n. 3/2001). In Emilia-Romagna questa autonomia ha trovato espressione, tra l'altro, nella legge regionale n. 12/2003.

Le regioni e province autonome italiane che hanno aderito a PISA 2006 sono: Bolzano, Trento, Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Piemonte, Lombardia, Liguria, Emilia-Romagna, Campania, Basilicata, Puglia, Sardegna e Sicilia. Si tratta della prima esperienza dell'Emilia-Romagna, e dunque di una preziosa opportunità di confrontare le prestazioni degli studenti emiliano-romagnoli (e del sistema formativo regionale) con quelle di studenti (e sistemi) di altri contesti territoriali.

### **L'impianto metodologico di PISA**

A livello internazionale la rilevazione di PISA 2006 ha coinvolto oltre 400.000 studenti<sup>3</sup>. L'Italia ha partecipato a PISA 2006 con un campione di 21.773 studenti, distribuiti in 799 scuole, stratificato per macroaree geografiche e per indirizzi di studio. Gli indirizzi di studio compresi nel campione nazionale sono i licei, gli istituti tecnici, gli istituti professionali, le scuole medie di primo grado e la formazione professionale. Il campione italiano è, inoltre, rappresentativo di 11 regioni e due province autonome<sup>4</sup>.

Per l'Emilia-Romagna ha partecipato un campione di 1.531 studenti, distribuiti in 51 istituti, di cui 19 licei (per un totale di 599 alunni), 18 istituti tecnici (590 alunni) e 14 istituti professionali (342 alunni). In Emilia-Romagna non è stato campionato alcun quindicenne che frequentasse una scuola secondaria di primo grado.

La rilevazione dei livelli di competenza ha avuto luogo mediante la somministrazione di prove scritte. L'impegno temporale richiesto a ciascuno studente per completare le prove è stato di due ore. Le prove consistono di quesiti con risposte a scelta multipla e di quesiti che prevedono che lo studente costruisca da solo una risposta. I quesiti sono stati organizzati per blocchi, ciascuno dei quali parte da un testo stimolo che fa riferimento a una situazione della vita reale.

---

<sup>3</sup> Hanno partecipato a PISA 2006, consentendo di ampliare la sua base empirica e il suo quadro di riferimento, anche altri 27 paesi partner. I paesi che hanno partecipato alla rilevazione del 2006 danno conto di circa il 90% dell'economia mondiale.

<sup>4</sup> Dell'Italia hanno partecipato a PISA 2006 con un proprio autonomo campione: Basilicata, Campania, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Veneto e le due province autonome di Bolzano e di Trento.

I tipi di compito previsti nella prova cognitiva di competenza in scienze sono orientati a rilevare la capacità di individuare questioni di carattere scientifico, di dare una spiegazione scientifica dei fenomeni e di usare prove basate su dati scientifici. Per la competenza in matematica i quesiti vertevano su compiti di riproduzione (semplici operazioni matematiche), di connessione (creare collegamenti fra idee diverse per risolvere semplici problemi) e di riflessione (pensiero matematico in senso più ampio). I tipi di compito previsti nella prova cognitiva di competenza in lettura erano volti a rilevare la capacità di individuare informazioni, interpretare il significato e riflettere sul testo e valutarlo.

I risultati riferiti all'Italia possono essere articolati territorialmente in modi diversi. Una categorizzazione si riferisce alle singole regioni (e province autonome) che hanno aderito alla rilevazione 2006; in questa sede si farà riferimento soltanto alle regioni settentrionali, che costituiscono le pietre di paragone più appropriate per l'Emilia-Romagna. Un'altra categorizzazione si riferisce alle macroaree territoriali, che in ambito PISA sono definite come segue: Nord-Est (Trentino-Alto Adige, Friuli-Venezia Giulia, Veneto e Emilia-Romagna); Nord-Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia e Liguria); Centro (Toscana, Marche, Lazio e Umbria); Sud (Abruzzo, Molise, Campania e Puglia); Sud Isole (Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia).

### **La competenza in scienze**

Nell'ambito di PISA la competenza scientifica è definita come “*l'insieme delle conoscenze scientifiche di un individuo e l'uso di tali conoscenze per identificare domande scientifiche, per acquisire nuove conoscenze, per spiegare fenomeni scientifici e per trarre conclusioni basate sui fatti riguardo a temi di carattere scientifico, la comprensione dei tratti distintivi della scienza intesa come forma di sapere e d'indagine propria degli esseri umani, la consapevolezza di come scienza e tecnologia plasmino il nostro ambiente materiale, intellettuale e culturale e la volontà di confrontarsi con temi che abbiano una valenza di tipo scientifico, nonché con le idee della scienza, da cittadino che riflette*”. La competenza scientifica richiede la comprensione di concetti scientifici, ma anche la capacità di porsi in un'ottica scientifica e di considerare i dati in modo scientifico. I quesiti sottoposti agli studenti si riferiscono sia alla conoscenza *della* scienza, sia alla conoscenza *sulla* scienza. Per la prima categoria, i quesiti riguardano i sistemi chimici e fisici, i sistemi viventi, i sistema della Terra e dell'universo e i sistemi tecnologici. I quesiti facenti capo alla seconda categoria riguardano l'indagine scientifica e le spiegazioni di carattere scientifico.

La tabella 1 riporta i valori medi e le deviazioni standard ottenute sulla prova PISA di scienza da parte dei quindicenni scolarizzati di diversi contesti territoriali: Emilia-Romagna, Italia, OCSE, le altre regioni settentrionali italiane che hanno aderito autonomamente a PISA 2006 e le più ampie zone geografiche subnazionali individuate nell'ambito di PISA.

*Tab. 1 - La competenza in scienze in PISA 2006 in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali: punteggi medi e deviazioni standard*

	<i>Media</i>	<i>Dev. std.</i>
Emilia-Romagna	510	94
Italia	475	96
Media paesi OCSE	500	95
Veneto	524	89
Friuli-Venezia Giulia	534	85
Trento	521	93
Bolzano	526	88
Lombardia	499	95
Piemonte	508	90
Liguria	488	96
Nord-Est	520	91
Nord-Ovest	501	94
Centro	486	88
Sud	448	84
Sud Isole	432	94

I quindicenni scolarizzati dell'Emilia-Romagna hanno espresso prestazioni relativamente buone, corrispondenti a un punteggio medio di 510, e dunque superiori alla media OCSE e nettamente superiori ai valori nazionali<sup>5</sup>. Friuli-Venezia Giulia, Bolzano, Trento e Veneto si collocano in posizioni relativamente alte rispetto ai paesi OCSE. Emilia-Romagna e Piemonte occupano posizioni leggermente superiori alla media OCSE, con cui corrispondono sostanzialmente anche i punteggi medi del Nord-Ovest nel suo complesso e della Lombardia. In posizione più arretrata si trovano Liguria e il Centro.

Dunque i livelli medi di competenza in Emilia-Romagna sono inferiori a quelli rivelati nelle altre regioni del Nord-Est, che nel suo complesso realizza le prestazioni migliori nel nostro paese (media di 520) e di cui l'Emilia-Romagna costituisce una sorta

<sup>5</sup> I risultati PISA sono espressi sotto forma di punteggio lungo una scala, congegnata in maniera tale che il punteggio medio dell'insieme dei paesi OCSE sia eguale a 500, così da costituire un termine di paragone di facile lettura. Inoltre, ogni scala è costruita in maniera tale che la deviazione standard riferita all'insieme dei paesi OCSE sia eguale a 100. La deviazione standard è un valore che permette di rilevare la variabilità dei punteggi: se in un ipotetico paese tutti gli studenti avessero realizzato esattamente lo stesso punteggio, allora la deviazione standard per quel paese sarebbe pari a 0. Poiché in una situazione reale i singoli studenti realizzeranno punteggi che si allontanano dalla media anche in misura consistente, la deviazione standard assumerà valori tanto superiori a 0 quanto più i punteggi divergono dalla media.

Va tenuto presente che in ambito PISA punteggi medi, deviazioni standard, incidenze percentuali e altri valori statistici sono *stime campionarie*, che possono essere più o meno precise a seconda del variare di diversi fattori. Nei rapporti internazionali prodotti in ambito PISA ciascuna di queste stime è tipicamente accompagnata dal suo errore standard, che esprime il grado di incertezza associato alla stima stessa e contribuisce a definire l'ampiezza dell'intervallo di fiducia che circonda la stima e la significatività statistica del divario fra stime diverse. In questo testo si è rinunciato a riportare gli errori standard per non appesantire l'esposizione dei risultati, ma si avverte il lettore che un'interpretazione più attenta dei risultati PISA non può prescindere da una valutazione di tali errori standard.

di 'anello debole'. L'Emilia-Romagna si situa a metà strada fra il Nord-Est (i cui risultati, però, risentono anche dei valori relativamente bassi dell'Emilia-Romagna stessa) e il Nord-Ovest (media di 501). L'Emilia-Romagna si segnala anche per un valore relativamente elevato, rispetto alle altre regioni, della deviazione standard, il che denota una maggiore eterogeneità dei risultati conseguiti dai suoi studenti.

Tutte le regioni meridionali e insulari esprimono prestazioni apprezzabilmente inferiori alla media OCSE. Tra i punteggi medi dell'area Nord-Est e quelli dell'area Sud Isole intercorre un divario di ben 88 punti, e la disparità è ancora più marcata (di almeno 100 punti) se si mettono a confronto la regione con le prestazioni mediamente superiori e quella più debole.

La competenza scientifica degli studenti è stata articolata, a livello internazionale, in sei livelli. Ogni livello è definito in funzione dei compiti, di difficoltà variabile, che uno studente mostra di essere in grado di svolgere. Il livello più elevato è il sesto, che comprende i compiti più ardui cui soltanto gli studenti più competenti sono in grado di adempiere (come mostrano rispondendo correttamente a quesiti che incarnano i corrispondenti compiti). Oltre ai sei livelli di competenza, esiste anche un settimo livello che corrisponde al livello di abilità mostrato da quegli studenti (circa 1 su 20 a livello internazionale) che non riescono ad esprimere neppure una competenza scientifica di base. Secondo il programma PISA, i livelli di competenza inferiori al secondo corrispondono ad abilità scientifiche *insufficienti* per far fronte alle esigenze sociali e dell'ambito lavorativo.

La tabella 2 presenta l'assetto territoriale dei risultati articolati per livello di competenza scientifica. L'Emilia-Romagna presenta un profilo che sostanzialmente conferma quanto emerso dall'esame dei punteggi medi: una collocazione intermedia fra Nord-Est e Nord-Ovest. Il 15,5% degli studenti quindicenni emiliano-romagnoli non raggiunge un livello di competenza ritenuto sufficiente; si tratta di una quota inferiore rispetto alla media OCSE e ancor più a quella italiana, ma comunque degna di attenzione. All'altro estremo della scala, ossia ai livelli più elevati di competenza, in Emilia-Romagna si riscontrano risultati che pongono la regione in una posizione intermedia fra il Nord-Ovest e le altre regioni del Nord-Est (senza, però, in questo caso, un'apprezzabile differenza rispetto alla media OCSE).

Nelle aree Sud e Sud Isole rispettivamente il 33,5 e il 40,9% degli studenti esaminati non raggiungono la soglia di sufficienza. In maniera speculare, nelle stesse aree l'incidenza di prestazioni molto elevate supera a malapena l'1%.

*Tab. 2 - Distribuzione dei quindicenni scolarizzati per livello di competenza in scienze in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali (valori percentuali)*

	< 1°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Totale	% prestazioni < 2° livello
Emilia-Romagna	3,8	11,8	22,5	29,9	23,4	7,8	1,0	100	15,5
Italia	7,3	18,0	27,6	27,4	15,1	4,2	0,4	100	25,3
Media paesi OCSE	5,2	14,1	24,0	27,4	20,3	7,7	1,3	100	19,3
Veneto	2,0	8,7	21,6	30,8	26,4	9,2	1,3	100	10,7
Friuli-Ven. Giulia	1,6	6,2	18,8	34,3	28,0	9,7	1,4	100	7,8
Trento	2,7	10,1	19,8	30,7	26,0	9,6	1,2	100	12,7
Bolzano	1,9	7,9	21,5	31,8	26,4	9,5	1,1	100	9,8
Lombardia	5,3	12,7	23,2	31,2	20,9	6,2	0,6	100	18,0
Piemonte	3,6	10,8	22,9	32,5	22,7	6,9	0,5	100	14,5
Liguria	6,4	14,9	24,8	29,8	18,5	5,1	0,5	100	21,3
Nord-Est	2,6	9,5	21,5	30,9	25,5	8,8	1,2	100	12,1
Nord-Ovest	4,9	12,3	23,2	31,4	21,3	6,3	0,6	100	17,2
Centro	4,5	15,1	29,3	31,1	15,2	4,4	0,4	100	19,6
Sud	8,8	24,7	32,7	24,3	8,3	1,2	0,0	100	33,5
Sud Isole	14,8	26,1	30,1	20,1	7,6	1,3	0,0	100	40,9

La competenza scientifica dei quindicenni scolarizzati è stata articolata – nella rilevazione PISA del 2006 – in tre sottoambiti:

- la capacità di individuare questioni di carattere scientifico (riconoscere questioni che possono essere indagate in modo scientifico; identificare le parole chiave che occorrono per cercare informazioni scientifiche; riconoscere le caratteristiche essenziali della ricerca scientifica);

- la capacità di dare una spiegazione scientifica dei fenomeni (applicare conoscenze di scienze in una situazione data; descrivere e interpretare fenomeni scientificamente e predire cambiamenti; identificare descrizioni, spiegazioni e previsioni appropriate);

- la capacità di usare prove basate su dati scientifici (interpretare dati scientifici e prendere e comunicare decisioni; individuare i presupposti, gli elementi di prova e il ragionamento che giustificano determinate conclusioni; riflettere sulle implicazioni sociali degli sviluppi della scienza e della tecnologia).

Come si evince dalla tabella 3, in Emilia-Romagna, come nelle altre aree dell'Italia, le prestazioni dei quindicenni scolarizzati sono leggermente più robuste in relazione al secondo di questi sottoambiti (la capacità di dare una spiegazione scientifica dei fenomeni). L'Emilia-Romagna si distingue per il relativo equilibrio delle prestazioni nei tre sottoambiti, dove si registrano punteggi medi fra loro molto simili, più di quanto non accada nel resto dell'Italia. Per il resto, si riconferma la collocazione intermedia dell'Emilia-Romagna rispetto al Nord-Est e il Nord-Ovest e la forte 'sintonia' con il Piemonte.

Tab. 3 - La competenza in scienze in PISA 2006 per sottoambito di competenza, in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali: punteggi medi e deviazioni standard

	Individuare questioni di carattere scientifico		Dare una spiegazione scientifica dei fenomeni		Usare prove basate su dati scientifici	
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.
Emilia-Romagna	508	97	513	100	508	104
Italia	474	99	480	100	467	111
Media paesi OCSE	499	95	500	98	499	108
Veneto	521	91	529	93	521	98
Friuli-Venezia Giulia	534	91	539	91	530	97
Trento	525	101	525	99	516	99
Bolzano	517	85	531	94	529	98
Lombardia	495	99	504	100	496	108
Piemonte	506	92	512	94	505	105
Liguria	486	96	493	99	482	110
Nord-Est	518	93	524	96	518	100
Nord-Ovest	498	97	506	98	497	107
Centro	483	91	489	91	479	101
Sud	448	90	452	88	437	100
Sud Isole	434	98	437	98	415	111

### La competenza in matematica

Nell'ambito di PISA la competenza matematica è definita come “la capacità di un individuo di individuare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino impegnato, che riflette e che esercita un ruolo costruttivo”. La competenza matematica ha a che fare con un uso ampio e funzionale della matematica. Confrontarsi con la matematica significa anche capacità di riconoscere problemi matematici all'interno di varie situazioni e di impostarli come tali. I quesiti sottoposti agli studenti si basano su alcune aree e alcuni concetti matematici rilevanti: quantità; spazio e forma; cambiamento e relazioni; incertezza.

La tabella 4 riporta i valori medi e la deviazione standard riferiti alla prova PISA di matematica da parte dei quindicenni scolarizzati di diversi contesti territoriali. Analogamente a quanto già visto per la competenza scientifica, Bolzano, Friuli-Venezia Giulia, Veneto e Trento si collocano in posizioni relativamente alte rispetto ai paesi OCSE e ad altri paesi partecipanti a PISA. Le prestazioni dei quindicenni scolarizzati dell'Emilia-Romagna – con un punteggio medio di 494 – sono sostanzialmente in linea con la media OCSE, ma apprezzabilmente superiori alle prestazioni medie nazionali. Analogamente a quanto rilevato per la competenza scientifica, i livelli medi di compe-

tenza in Emilia-Romagna sono inferiori a quelli delle altre regioni del Nord-Est (che nel suo complesso realizza le prestazioni migliori del paese con una media di 505) e pongono di nuovo la regione in una posizione intermedia fra Nord-Est e Nord-Ovest (media di 487). Ancora, in Emilia-Romagna si osserva anche una deviazione standard relativamente elevata, ossia una maggiore dispersione delle prestazioni degli studenti intorno alla media, rispetto a quanto rilevato nelle altre zone. Il divario Nord/Sud è un po' più contenuto rispetto a quello registrato per la competenza scientifica: in matematica 'soltanto' 70 punti separano il Nord-Est dall'area Sud Isole.

*Tab. 4 - La competenza in matematica in PISA 2006 in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali: punteggi medi e deviazioni standard*

	<i>Media</i>	<i>Dev. std.</i>
Emilia-Romagna	494	96
Italia	462	96
Media paesi OCSE	498	92
Veneto	510	90
Friuli-Venezia Giulia	513	84
Trento	508	95
Bolzano	513	88
Lombardia	487	92
Piemonte	492	85
Liguria	473	89
Nord-Est	505	92
Nord-Ovest	487	90
Centro	467	84
Sud	440	92
Sud Isole	417	95

Come per l'ambito scientifico, la competenza matematica degli studenti è stata articolata, a livello internazionale, in sei livelli. E, analogamente a quanto si è visto per la scienza, ogni livello è definito in funzione dei compiti, di difficoltà variabile, che uno studente mostra di essere in grado di svolgere. Il livello più elevato è il sesto, che comprende i compiti che sono alla portata solo degli studenti più competenti. Oltre ai sei livelli di competenza individuati in ambito PISA, esiste anche un settimo livello, che corrisponde al livello di abilità mostrato da quegli studenti (circa 1 su 13 a livello internazionale) che non riescono a svolgere neppure i più semplici compiti che caratterizzano la competenza di matematica così come è stata definita da PISA. I livelli di competenza inferiori al secondo corrispondono ad abilità matematiche insufficienti per far fronte alle esigenze sociali e dell'ambito lavorativo.

La tabella 5 presenta l'assetto territoriale dei risultati articolati per livello di competenza matematica. Come emergeva già dall'esame dei punteggi medi, la competenza

matematica costituisce un ambito più problematico di quello scientifico. Il 22,6% degli studenti quindicenni emiliano-romagnoli – quasi uno su quattro – presenta un livello di competenza ritenuto insufficiente, contro il 18,3% nel Nord-Est, il 32,8% a livello italiano e il 21,3% in ambito OCSE. Quanto ai livelli più elevati di competenza, in Emilia-Romagna l'11,7% degli alunni raggiunge o supera il livello 5, contro il 13,4% nel Nord-Est, il 6,3% a livello nazionale e il 13,3% in ambito OCSE. Si riconferma, dunque, la collocazione intermedia dell'Emilia-Romagna rispetto al Nord-Est (di cui la regione costituisce, di nuovo, la componente più debole) e il Nord-Ovest.

*Tab. 5 - Distribuzione dei quindicenni scolarizzati per livello di competenza in matematica in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali (valori percentuali)*

	< 1°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Totale	% prestazioni < 2° livello
Emilia-Romagna	8,7	14,0	20,5	25,0	20,2	9,1	2,6	100	22,6
Italia	13,5	19,3	25,5	22,1	13,3	5,0	1,3	100	32,8
Media paesi OCSE	7,7	13,6	21,9	24,3	19,1	10,0	3,3	100	21,4
Veneto	4,4	12,3	21,5	25,1	22,4	11,0	3,4	100	16,7
Friuli-Ven. Giulia	3,6	10,0	20,9	29,9	22,4	10,2	3,1	100	13,6
Trento	6,4	11,4	19,2	25,7	22,5	11,3	3,5	100	17,8
Bolzano	4,1	10,1	21,6	27,2	22,3	11,4	3,3	100	14,2
Lombardia	8,5	14,6	22,8	26,8	18,3	7,7	1,4	100	23,1
Piemonte	6,0	12,8	26,0	28,5	18,5	6,8	1,5	100	18,8
Liguria	10,4	16,8	25,7	26,0	15,3	4,7	1,1	100	27,2
Nord-Est	5,8	12,5	21,0	25,7	21,6	10,3	3,1	100	18,3
Nord-Ovest	7,9	14,3	24,0	27,2	18,0	7,2	1,4	100	22,2
Centro	9,7	18,5	28,8	24,9	13,0	4,3	0,7	100	28,3
Sud	17,4	24,4	27,4	19,0	8,5	2,1	1,1	100	41,9
Sud Isole	25,3	25,3	25,6	14,5	7,1	2,0	0,2	100	50,6

Il divario Nord-Sud presenta alcuni elementi di marcata criticità. Nell'area Sud Isole oltre la metà dei quindicenni scolarizzati non raggiunge la soglia minima di sufficienza stabilita in ambito PISA. Nell'area Sud l'incidenza di prestazioni molto scarse (41,8%) è solo leggermente meno preoccupante. Nelle zone meridionali le prestazioni eccellenti danno conto di solo il 2-3% del totale.

### **La competenza in lettura**

Nell'ambito di PISA la competenza in lettura è definita come la capacità di “*comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società*”. Con questa definizione si intende non limitare la competenza in lettura

alla sola decodifica e comprensione letterale, bensì a privilegiare un'interpretazione che implichi la comprensione, la riflessione sull'in-formazione scritta e l'uso della lettura per realizzare le proprie aspirazioni individuali. Al fine di rilevare questa competenza, PISA si occupa della lettura in funzione dell'apprendimento in senso ampio piuttosto che dell'apprendimento della sola lettura, e di conseguenza non valuta le abilità di lettura più elementari. I quesiti sottoposti agli studenti si basano su testi sia continui – che comprendono diversi tipi di prosa, dai testi narrativi a quelli informativi e argomentativi – sia non continui – che comprendono grafici, moduli ed elenchi.

La tabella 6 riporta in forma sintetica i risultati di PISA 2006 relativi alla competenza in lettura di diversi contesti territoriali. La competenza degli studenti quindicenni in Emilia-Romagna – con un punteggio medio pari a 496 – è molto prossima, nel complesso, a quella media registrata in ambito OCSE. Come si è visto anche per la scienza e la matematica, le prestazioni emiliano-romagnole sono decisamente superiori a quelle nazionali, leggermente inferiori a quelle delle altre regioni del Nord-Est e pressoché eguali a quelle del Nord-Ovest. A differenza di quanto registrato per la matematica e la scienza, la dispersione dei risultati intorno alla competenza media di lettura (ossia il valore della deviazione standard) non è maggiore in Emilia-Romagna che altrove. Nel Nord-Ovest si conferma la relativa forza del Piemonte (che supera anche l'Emilia-Romagna) e i risultati non brillanti della Liguria, la quale – come per la competenza matematica e per quella scientifica – non si distingue dal Centro Italia. Per il resto, si confermano le cospicue differenze Nord/Sud.

*Tab. 6 - La competenza in lettura in PISA 2006 in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali: punteggi medi e deviazioni standard*

	<i>Media</i>	<i>Dev. std.</i>
Emilia-Romagna	496	99
Italia	469	109
Media paesi OCSE	492	99
Veneto	511	96
Friuli-Venezia Giulia	519	88
Trento	508	100
Bolzano	502	100
Lombardia	491	106
Piemonte	506	95
Liguria	483	105
Nord-Est	506	97
Nord-Ovest	494	103
Centro	482	102
Sud	443	104
Sud Isole	425	114

La competenza in lettura degli studenti è stata articolata, a livello internazionale, in cinque livelli. Ogni livello è definito in funzione dei compiti, di difficoltà variabile, che uno studente mostra di essere in grado di svolgere. Il livello più elevato è il quinto, che fanno capo i compiti più difficili che solo gli studenti più competenti riescono a portare a termine con successo. Oltre ai cinque livelli di competenza individuati in ambito PISA, esiste anche un sesto livello, che corrisponde al livello di abilità mostrato da quegli studenti (circa 1 su 13 a livello internazionale) che non riescono a svolgere neppure i più semplici compiti di lettura. Secondo il programma PISA, i livelli di competenza inferiori al terzo corrispondono ad abilità di utilizzare la lettura insufficienti per far fronte alle esigenze sociali e dell'ambito lavorativo.

La tabella 7 presenta le competenze di lettura articolate per livello di competenza in diversi contesti territoriali. Anche in ragione del fatto – come si è appena detto – che PISA definisce come problematici i livelli di competenza inferiori al terzo, l'incidenza di prestazioni 'insufficienti' è relativamente elevata rispetto a quanto riscontrato per la preparazione matematica e scientifica dei quindicenni scolarizzati.

*Tab. 7 - Distribuzione dei quindicenni scolarizzati per livello di competenza in lettura in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali (valori percentuali)*

	< 1°	1°	2°	3°	4°	5°	Totale	% prestazioni < 3° livello
Emilia-Romagna	6,1	12,3	22,8	27,6	23,1	8,1	100	41,2
Italia	11,4	15,0	24,5	26,4	17,5	5,2	100	50,9
Media paesi OCSE	7,4	12,7	22,7	27,8	20,7	8,6	100	42,9
Veneto	4,5	10,3	19,9	29,1	26,1	10,1	100	34,7
Friuli-Venezia Giulia	3,0	7,3	19,7	33,3	27,4	9,3	100	30,0
Trento	5,7	10,3	18,3	30,1	25,7	9,8	100	34,4
Bolzano	5,8	11,0	21,3	29,5	23,1	9,4	100	38,0
Lombardia	8,4	11,1	22,0	29,1	22,4	7,0	100	41,5
Piemonte	5,0	9,8	21,1	30,5	25,0	8,6	100	35,9
Liguria	9,4	13,5	22,8	27,2	19,6	7,6	100	45,7
Nord-Est	5,0	10,7	20,9	29,1	25,0	9,3	100	36,6
Nord-Ovest	7,5	11,0	21,8	29,3	22,7	7,6	100	40,4
Centro	8,9	11,3	24,8	29,9	19,9	5,2	100	45,0
Sud	14,3	20,8	28,0	23,0	11,0	2,9	100	63,1
Sud Isole	20,2	19,3	26,3	21,8	10,7	1,8	100	65,7

In Emilia-Romagna il 41,2% degli studenti quindicenni esprime una capacità di lettura ritenuta lacunosa, anche se più della metà di questi si colloca comunque al livello 2, ossia al livello di più facile recupero. L'incidenza di analoghe prestazioni scarse al Nord-Est, al Nord-Ovest, in Italia e a livello OCSE è, rispettivamente, del 36,6, del 40,3, del 50,9 e del 42,8%. Come suggerivano già i risultati relativi ai punteggi medi,

l'Emilia-Romagna, pur manifestando un rendimento superiore a quello nazionale, si conferma come la zona più debole del Nord-Est. Non solo, ma – a differenza di quanto risulta per la competenza in matematica e in scienze – l'Emilia-Romagna non si colloca in una posizione intermedia fra Nord-Est e Nord-Ovest, ma piuttosto in una posizione appiattita su quella del Nord-Ovest. Rimane altresì confermata la situazione critica delle competenze di lettura nelle zone meridionali del paese, dove quasi due studenti su tre esprimono prestazioni ritenute non sufficienti.

### Le differenze di genere

Una caratteristica ricorrente delle indagini che cercano di rilevare i livelli di apprendimento e le abilità degli studenti attiene alle differenze di genere. Anche nelle rilevazioni PISA ragazzi e ragazze forniscono prestazioni differenziate, specie in alcuni ambiti disciplinari (vedi tabella 8). In particolare, PISA 2006 mette in evidenza un divario molto marcato fra ragazze e ragazzi – a vantaggio delle prime – nella competenza in lettura: i ragazzi realizzano un punteggio medio di 473, contro il 511 delle ragazze (38 punti di differenza). Nella competenza matematica la situazione si ribalta, ma l'entità della differenza si riduce parecchio: 503 per i ragazzi e 492 per le ragazze (11 punti di differenza). Nell'ambito della competenza scientifica le prestazioni di ragazzi (punteggio medio di 501) e quelle delle ragazze (499) sono sostanzialmente identiche.

Tab. 8 - La competenza in scienze, in matematica e in lettura in PISA 2006 per genere, in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali: punteggi medi

	Competenza in scienze		Competenza in matematica		Competenza in lettura	
	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze
Emilia-Romagna	516	513	510	478	477	516
Italia	477	474	470	453	448	489
Media paesi OCSE	501	499	503	492	473	511
Veneto	532	515	525	495	494	529
Friuli-Venezia Giulia	536	531	521	505	499	539
Trento	522	520	520	497	486	531
Bolzano	532	520	523	503	479	525
Lombardia	496	503	488	486	465	515
Piemonte	503	513	493	490	481	528
Liguria	482	495	476	469	452	516
Nord-Est	527	513	519	491	488	526
Nord-Ovest	497	505	488	486	469	519
Centro	487	486	475	458	465	501
Sud	452	443	450	429	427	458
Sud Isole	430	434	424	412	396	452

Limitatamente alla competenza scientifica e di lettura, la situazione in Italia (come quella in Emilia-Romagna) presenta una forte analogia con quella internazionale: le ragazze ottengono risultati apprezzabilmente superiori rispetto ai ragazzi in lettura, e sono pressoché inesistenti le differenze di genere in merito alla competenza scientifica. (Al Nord-Est, e segnatamente in Veneto e nella provincia di Bolzano, tuttavia, si osserva un vantaggio per i maschi in ambito scientifico).

In relazione alla competenza matematica la situazione assume caratteristiche specifiche. A livello nazionale, il vantaggio maschile è maggiore di quello registrata in ambito OCSE: 17 punti anziché 11. Al Nord-Est il divario è ancora più marcato: 28 punti. Ma in Emilia-Romagna la differenza fra ragazzi e ragazze è particolarmente accentuato e raggiunge i 32 punti. Al Nord-Ovest questa differenza è pressoché nulla, per cui si assiste a una situazione in cui i ragazzi emiliano-romagnoli hanno un punteggio medio nettamente superiore a quelli dei ragazzi del Nord-Ovest, mentre le ragazze emiliano-romagnole hanno prestazioni mediamente inferiori a quelle dell'Italia nord-occidentale.

### **Le differenze fra tipi di scuola**

Il sistema scolastico italiano prevede diversi indirizzi di studio, e i risultati conseguiti nelle rilevazioni PISA presentano differenze anche molto significative a seconda del tipo di istruzione che i quindicenni hanno deciso di intraprendere. La rilevazione PISA permette di distinguere fra licei, istituti tecnici, istituti professionali e formazione professionale. Occorre, inoltre, considerare che in Emilia-Romagna è in vigore il cosiddetto 'biennio integrato' in virtù del quale l'obbligo scolastico viene assolto all'interno dell'istruzione liceale, tecnica e professionale. Ne consegue che, mentre in altre aree del paese alcuni quindicenni sono impegnati nella formazione professionale, in Emilia-Romagna essi risultano invece impegnati in uno dei tre tipi di istruzione strettamente scolastica (verosimilmente con una netta prevalenza degli istituti tecnici e professionali). Per questo motivo nelle seguenti tabelle sono riportati i risultati riferiti ai quindicenni in formazione professionale (infatti, in alcune delle regioni che hanno aderito di propria iniziativa a PISA 2006 sono stati inclusi nella rilevazione gli studenti quindicenni che frequentavano i corsi di formazione professionale attivati in anticipazione della legge n. 53/2003), anche se per l'Emilia-Romagna si tratta di un canale formativo non presente per questa fascia di età.

La lettura dei risultati articolati per tipo di scuola va effettuata con cautela. In particolare, le differenze nelle prestazioni degli studenti che frequentano licei, istituti tecnici e istituti professionali non vanno attribuite se non in minima parte all'influenza esercitata dalla qualità dell'istruzione associata ai diversi indirizzi. Infatti, i quindicenni si trovano comunque all'inizio del loro percorso di istruzione secondaria superiore, ed è improbabile che la frequenza di un particolare tipo di istituto piuttosto che un altro pos-

sa aver esercitato effetti significativi sul livello di competenza dell'alunno. È ragionevole, piuttosto, pensare che gli studenti (e le loro famiglie) abbiano deciso di seguire un percorso formativo anziché un altro alla luce delle precedenti prestazioni scolastiche e dei livelli di competenza manifestati in passato. Insomma, è probabile che i risultati migliori registrati nei licei siano dovuti al fatto che gli studenti più capaci hanno deciso di iscriversi al liceo, anziché al fatto che il liceo impartisce un'istruzione che fa aumentare le competenze più di quanto non accada in altri indirizzi scolastici.

*Tab. 9 - La competenza in scienze, in matematica e in lettura in PISA 2006 per tipo di scuola, in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali: punteggi medi*

<i>Competenza in scienze</i>	<i>Licei</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti professionali</i>	<i>Formazione professionale</i>
Emilia-Romagna	559	513	422	–
Italia	518	475	414	405
Nord-Est	567	527	454	441
Nord-Ovest	554	501	444	377
<i>Competenza in matematica</i>				
Emilia-Romagna	537	510	395	–
Italia	499	467	400	397
Nord-Est	548	521	432	425
Nord-Ovest	531	495	429	374
<i>Competenza in lettura</i>				
Emilia-Romagna	559	485	410	–
Italia	525	463	391	385
Nord-Est	565	502	441	421
Nord-Ovest	556	490	431	357

Ad ogni modo, i risultati conseguiti nei diversi ambiti di competenza presentano effettivamente differenze significative in funzione del tipo di scuola frequentato dai quindicenni coinvolti nell'indagine PISA. Per la competenza scientifica, ad esempio (tabella 9), nei licei emiliano-romagnoli si registra un punteggio medio pari a 559, con uno scarto positivo di 46 punti rispetto agli istituti tecnici e di ben 137 punti rispetto agli istituti professionali. L'andamento è analogo a livello nazionale, dove però si può citare anche il risultato riferito ai quindicenni impegnati in corsi di formazione professionale, che realizzano un punteggio medio di 405. Anche nelle altre aree del paese dove è presente un contingente di giovani in formazione professionale, le loro prestazioni sono alquanto inferiori alla media degli istituti professionali, per cui è ragionevole ritenere che i risultati dell'Emilia-Romagna – specie negli istituti professionali e tecnici – sono inferiori a quanto sarebbero se non vi fossero compresi gli studenti interessati dal 'biennio integrato'.

Se si esaminano distintamente i tre tipi di istruzione, si segnala una posizione intermedia dell'Emilia-Romagna rispetto al Nord-Est e al Nord-Ovest, limitatamente ai licei e agli istituti tecnici. Le prestazioni degli studenti iscritti agli istituti professionali si presentano, invece, mediamente inferiori a quelle di entrambe le aree del Nord. Come si è già detto, questo potrebbe dipendere, in parte, dalla presenza negli istituti professionali dell'Emilia-Romagna di giovani che, se fossero residenti in altre regioni, sarebbero impegnati nella formazione professionale.

La situazione si presenta pressoché identica in relazione alla competenza matematica (tabella 9). Gli studenti dei licei dimostrano livelli di competenza più elevati di quelli degli istituti tecnici, ed esiste un divario ancora più marcato fra questi e gli istituti professionali. I licei e gli istituti tecnici in Emilia-Romagna ospitano studenti con prestazioni tendenzialmente intermedie rispetto a quelli del Nord-Est e a quelli del Nord-Ovest, mentre gli studenti dei professionali sono mediamente meno competenti rispetto ai loro pari grado nel resto del Nord (e, in questo ambito disciplinare, anche del Centro).

Anche per la competenza in lettura (tabella 9) ci sono differenze simili a quelle già viste per gli altri ambiti di competenza. Si ripropone la 'scala' discendente licei - istituti tecnici - istituti professionali (- formazione professionale). Gli istituti professionali emiliano-romagnoli ospitano giovani mediamente meno competenti di quelli nel resto del Nord. E si ripresenta la solita gerarchia territoriale che vede prevalere il Nord-Est e l'area Sud Isole esprimere una posizione di relativa arretratezza.

Tuttavia, ci sono anche importanti differenze. In primo luogo, mentre per la competenza in scienze e quella in matematica gli studenti degli istituti tecnici 'assomigliano' più ai liceali che agli iscritti agli istituti professionali, in merito alla competenza in lettura la posizione dei primi assume un carattere più intermedio, e dunque prossimo a quello dei giovani dell'istruzione professionale. In secondo luogo, in fatto di competenza in lettura, gli studenti degli istituti tecnici emiliano-romagnoli esprimono un profilo relativamente debole, il cui punteggio medio è inferiore, seppure di poco, a quello riscontrato nelle scuole dello stesso tipo al Nord-Ovest. (Queste differenze potrebbero dipendere in parte dalla scarsa incidenza, negli istituti tecnici del campione emiliano-romagnolo, di ragazze: appena il 25%, contro il 40% nel campione nord-occidentale).

### **La caratterizzazione sociale dei diversi tipi di scuola**

Al fine di mettere in risalto la diversa composizione sociale degli studenti che frequentano i vari tipi di istituto scolastico, si possono prendere in esame alcune caratteristiche del loro ambiente familiare. In primo luogo, PISA calcola un indice di status sociale, culturale ed economico (Escs) che – attraverso la combinazione di diversi indicatori convenzionali, fra cui lo status occupazionale dei genitori, il livello di istruzione dei genitori e il possesso o meno di un ampio ventaglio di beni da parte della famiglia –

permette di rappresentare sinteticamente la provenienza socio-familiare degli studenti. L'indice è normalizzato in maniera tale che la sua media tra paesi OCSE sia eguale a 0 e la sua deviazione standard a 1.

*Tab. 10 - Status economico, sociale e culturale degli studenti quindicenni in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali: punteggi medi sull'indice Escs di PISA*

	<i>Licei</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti professionali</i>	<i>Formazione professionale</i>	<i>Totale</i>
Emilia-Romagna	+0,67	+0,05	-0,47	-	+0,17
Italia	+0,34	-0,22	-0,52	-0,68	-0,07
Nord-Est	+0,53	-0,05	-0,38	-0,62	+0,06
Nord-Ovest	+0,47	-0,19	-0,47	-0,72	-0,03

Come risulta dalla tabella 10, si osserva una tendenza regolare, per cui gli studenti che frequentano i licei presentano valori medi sull'indice Escs apprezzabilmente maggiori di quelli corrispondenti agli alunni degli istituti tecnici (nonché della media complessiva OCSE), i quali a loro volta si avvantaggiano di un'estrazione socio-economico-culturale più elevata di quella che contraddistingue, mediamente, gli studenti dell'istruzione professionale. Inoltre, il divario che separa i liceali dagli studenti degli istituti tecnici è maggiore di quello che separa questi ultimi dai loro compagni degli istituti professionali. Infine, un punto di particolare interesse riguarda il fatto che a livello complessivo, così come nei licei e negli istituti tecnici, il valore medio dell'Escs in Emilia-Romagna è superiore a quello registrato sia nel Nord-Est sia nel Nord-Ovest (per non parlare dell'Italia nel complesso). Insomma, in linea generale gli studenti emiliano-romagnoli godono di una situazione familiare relativamente favorevole; e poiché lo status sociale, culturale ed economico esercita, in ambito PISA, un'influenza positiva sui livelli di competenza<sup>6</sup>, in Emilia-Romagna si coglie un certo contrasto fra origini sociali e prestazioni sulle prove PISA.

La tabella 11 focalizza l'attenzione su una particolare componente dell'indice Escs: il livello di istruzione dei genitori, che di solito viene interpretato come indicativo del livello culturale della famiglia di origine degli studenti. In tutti i contesti territoriali riportati nella tabella, mano a mano che si passa dai licei agli istituti tecnici e da questi ai professionali, aumenta l'incidenza di studenti con genitori poco istruiti e diminuisce l'incidenza di quelli con genitori che hanno completato un corso di studi universitario. In Emilia-Romagna, quasi un terzo degli individui inclusi nel campione PISA hanno almeno un genitore che ha conseguito un titolo di studio universitario, e solo un quarto

<sup>6</sup> A livello OCSE, in media un aumento di un punto nel valore dell'indice Escs è associato a un aumento di 40 punti nella prova di scienza; in Italia e in Emilia-Romagna l'aumento corrispondente è pari, in media, a 31 punti. In alcune regioni il legame fra indice Escs e competenza scientifica è più forte (+34 punti in Sicilia, +33 in Lombardia), in altre più debole (+23 in Friuli-Venezia Giulia e in Puglia, +22 in Campania).

hanno genitori che non sono andati oltre alla qualifica professionale. Si tratta di una situazione che costituisce un relativo vantaggio per gli studenti di questa regione rispetto a quanto si rileva nel resto del Nord (nonché nel paese nel suo complesso).

*Tab. 11 - Titolo di studio del genitore più istruito degli studenti quindicenni in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali (valori percentuali)*

	<i>Licei</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti professionali</i>	<i>Formazione prof.le</i>	<i>Totale</i>
<b>Emilia-Romagna</b>					
– Fino a qualifica professionale	15,7	26,4	42,5	–	25,9
– Diploma	37,9	46,1	38,2	–	41,3
– Titolo universitario	46,4	27,5	19,3	–	32,8
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>–</i>	<i>100</i>
<b>Italia</b>					
– Fino a qualifica professionale	22,3	39,2	47,9	53,0	34,5
– Diploma	42,2	40,5	34,0	30,8	39,4
– Titolo universitario	35,5	20,3	18,1	16,2	26,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<b>Nord-Est</b>					
– Fino a qualifica professionale	17,6	32,2	42,0	50,7	29,7
– Diploma	42,3	46,7	40,6	35,8	43,4
– Titolo universitario	40,1	21,1	17,4	13,5	26,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<b>Nord-Ovest</b>					
– Fino a qualifica professionale	17,9	39,4	45,3	54,9	33,3
– Diploma	43,3	42,0	36,8	26,7	40,4
– Titolo universitario	38,8	18,6	17,9	18,4	26,3
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Gli studenti che sono immigrati o figli di immigrati di solito presentano difficoltà di apprendimento e manifestano livelli di competenza inferiori rispetto agli studenti autoctoni. La diversa incidenza di studenti di origini straniere esercita un impatto apprezzabile sulle prestazioni complessive di una popolazione studentesca. Nella rilevazione 2006 di PISA, ad esempio, risulta che in Emilia-Romagna i quindicenni autoctoni abbiano conseguito punteggi medi pari a 516, 500, e 504 negli ambiti, rispettivamente, scientifico, matematico e di lettura; gli studenti stranieri hanno realizzato punteggi medi negli stessi ambiti pari a 431, 438 e 421.

In Italia gli studenti di origine straniera si concentrano al Nord e, dal punto di vista

delle scelte formative post-obbligo, negli istituti tecnici e professionali e nella formazione professionale. L'Emilia-Romagna si distingue per una presenza relativamente elevata di immigrati e figli di immigrati (tabella 12), che danno conto del 6,5% del campione PISA e addirittura del 12,4% del sottocampione riferito agli istituti professionali.

Tuttavia, per quanto la presenza di studenti stranieri sia relativamente estesa in Emilia-Romagna, non è questa a determinare la relativa debolezza delle competenze degli studenti emiliano-romagnoli rispetto al resto del Nord-Est. Infatti, come si evince dalla tabella 13, che riguarda unicamente gli studenti autoctoni, anche se si escludono gli studenti di origine straniera l'Emilia-Romagna continua ad assumere una posizione intermedia tra Nord-Est e Nord-Ovest per quanto riguarda gli alunni dei licei e degli istituti tecnici e una posizione arretrata rispetto al Nord nel suo complesso per quanto attiene agli istituti professionali.

*Tab. 12 - Incidenza di stranieri o di figli di stranieri\* fra gli studenti quindicenni in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali (valori percentuali)*

	<i>Licei</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti professionali</i>	<i>Formazione professionale</i>	<i>Totale</i>
Emilia-Romagna	2,2	7,4	12,4	–	6,5
Italia	1,8	4,4	4,4	8,9	3,8
Nord-Est	3,0	5,5	8,3	9,0	5,9
Nord-Ovest	3,8	6,0	8,4	8,8	6,3

\* al netto delle risposte “non indica”.

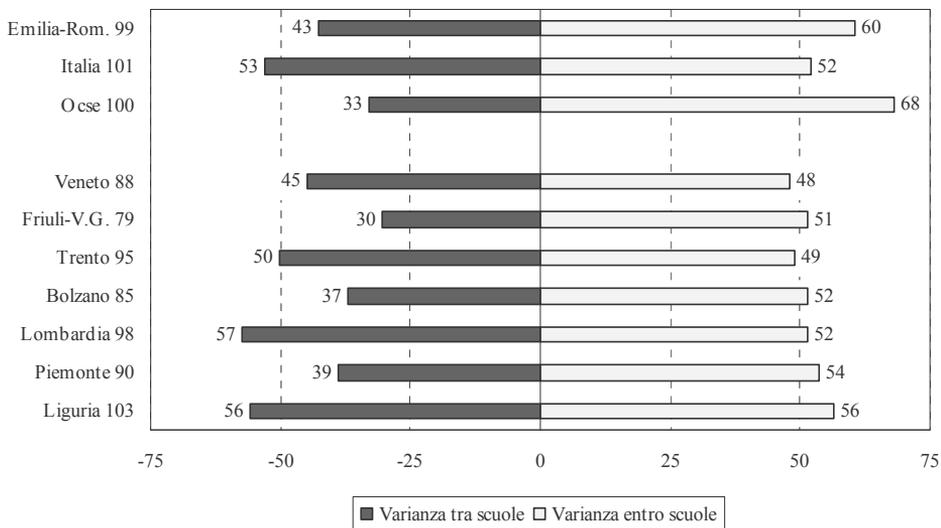
*Tab. 13 - La competenza in scienze, in matematica e in lettura degli studenti quindicenni italiani (al netto, dunque, della presenza di studenti immigrati e figli di immigrati) in PISA 2006 per tipo di scuola, in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali: punteggi medi*

	<i>Competenza in scienze</i>			<i>Competenza in matematica</i>			<i>Competenza in lettura</i>		
	<i>Licei</i>	<i>Ist. tecnici</i>	<i>Ist. prof.li</i>	<i>Licei</i>	<i>Ist. tecnici</i>	<i>Ist. prof.li</i>	<i>Licei</i>	<i>Ist. tecnici</i>	<i>Ist. prof.li</i>
Emilia-Romagna	560	518	427	538	514	397	561	489	420
Nord-Est	569	532	460	549	525	437	566	506	448
Nord-Ovest	556	505	453	532	498	435	559	494	441

Le differenze rilevate fra i diversi tipi di scuola sono ricondotte, in ambito PISA, alla questione dell'*equità* delle opportunità di apprendimento offerte ai giovani scolarizzati. L'*equità* è un concetto complesso, ma in linea di massima si può dire che un sistema scolastico è tanto più equo quanto più i livelli di competenza manifestati dai singoli studenti sono fra loro simili, ossia presentano una bassa variabilità, e quanto meno questi livelli dipendono, ad esempio, dallo status economico-socio-culturale delle loro famiglie di origine. La varianza (pari al quadrato della deviazione standard) nei pun-

teggi conseguiti dai singoli studenti può essere, inoltre, articolata in due componenti rilevanti dal punto di vista istituzionale: la varianza ‘tra le scuole’ e la varianza ‘entro le scuole’. Se tutti gli studenti che frequentano una stessa scuola conseguissero esattamente lo stesso punteggio, la varianza ‘entro’ le scuole sarebbe nulla; ma ci sarebbero differenze rilevanti ‘tra’ le singole scuole, e, a parità di altri fattori, si tratterebbe di un sistema scolastico iniquo. All’altro estremo, si potrebbe avere una situazione in cui le singole scuole realizzano punteggi medi tra loro sostanzialmente identici (nessuna varianza ‘tra’ le scuole) e ospitano, in egual misura, studenti con livelli di competenza differenziati (elevata varianza ‘entro’ le scuole); si tratterebbe di un sistema più equo, a parità di altri fattori, in quanto frequentare un particolare istituto anziché un altro non farebbe alcuna differenza.

*Fig. 1 - Varianza complessiva, tra scuole ed entro scuole dei punteggi relativi alla competenza scientifica, in Emilia-Romagna e in altri contesti territoriali, espresse come percentuali della varianza media OCSE (la varianza complessiva è riportata accanto al nome del contesto territoriale)*



In Italia e in Emilia-Romagna, la varianza complessiva dei punteggi relativi alla competenza scientifica (figura 1) è molto simile alla media OCSE (posta eguale a 100). In alcune regioni italiane, tra cui alcune del Nord-Est, la varianza complessiva è tuttavia apprezzabilmente più contenuta, il che testimonia di una maggiore omogeneità nelle prestazioni degli studenti. Se si guarda all’entità della varianza ‘entro’ e ‘tra’ le scuo-

le, risulta che l'Italia nel suo complesso manifesta un'elevata varianza 'tra' (53%, contro la media OCSE del 33%), il che è tipico per un sistema che, come il nostro, incanala gli studenti in diversi indirizzi scolastici che si distinguono anche per il livello di preparazione degli studenti che vi vengono convogliati. Di converso, la varianza 'entro' è relativamente bassa (52%, contro una media OCSE del 68%). In Emilia-Romagna la distribuzione della varianza è spostata verso la componente 'entro' (60%, contro il 43% della varianza 'tra'). Ma altre regioni del Nord esprimono una varianza 'tra' più bassa dell'Emilia-Romagna. Particolarmente 'virtuoso' il Friuli-Venezia Giulia, dove la distribuzione della varianza favorisce in maniera netta la componente 'entro'.

### **Considerazioni conclusive**

Dunque, nel complesso i quindicenni scolarizzati dell'Emilia-Romagna esprimono prestazioni piuttosto buone nei tre ambiti disciplinari indagati, con livelli di competenza analoghi e anche superiori a quelli che si osservano a livello OCSE e nettamente positive rispetto al contesto nazionale. Tuttavia, rispetto all'area di riferimento del Nord-Est, l'Emilia-Romagna presenta anche una certa debolezza, di cui è difficile dar conto alla luce delle posizioni relativamente privilegiate di cui gode la regione in termini di sviluppo economico, capitale sociale, livello di istruzione dei cittadini e qualità generale dei servizi pubblici. Inoltre, i livelli di competenza registrati fra gli studenti che hanno scelto di continuare gli studi nell'istruzione professionale sono relativamente scarsi rispetto ai quelli dei giovani che hanno fatto scelte analoghe nel resto del Nord; questo divario non può essere attribuito interamente all'istituzione del 'biennio integrato', che trattiene nel sistema scolastico adolescenti che altrimenti ne sarebbero usciti, né all'incidenza della presenza straniera sui banchi di scuola. Ancora, la forte incidenza delle origini sociali sulle scelte scolastiche dei giovani e la quantità di studenti che sono funzionalmente 'incompetenti' nei diversi ambiti disciplinari (anche se magari più contenuta che altrove) non possono non destare preoccupazione e dunque costituiscono elementi cruciali per le politiche formative nella regione.

Un esame più articolato dei risultati della rilevazione PISA del 2006 è contenuto nel volume *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna* (a cura di Giancarlo Gasperoni, Bologna, Il Mulino, 2008), che, oltre ad approfondire l'analisi delle competenze nei tre ambiti disciplinari oggetto delle prove PISA, si occupa anche degli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'apprendimento delle scienze, dei contesti familiari e scolastici in cui studentesse e studenti dell'Emilia-Romagna si trovano ad agire, delle implicazioni della presenza di immigrati e figli di immigrati nel sistema formativo e dei fattori che favoriscono la formazione di elevati livelli di competenza.

## GLI ESITI DEGLI STUDENTI NELLA SCUOLA SECONDARIA

Laura Gianferrari, Milla Lacchini

### SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO\*

#### Dati generali

Il quadro generale dei dati relativi agli esiti finali nella scuola secondaria di primo grado, presentato nella tab. 14, evidenzia una percentuale di alunni respinti che si aggira intorno al 3% in tutti gli anni di studio, con un più alto indice di difficoltà nella seconda classe (3,1%), e con una tendenza all'aumento rispetto all'a.s. 2006-07, specie nell'ultimo anno di corso, ove la differenza dei respinti sale dall'1,7% al 2,9% (differenza di 1,2 punti percentuale).

Analizzando i dati per tipo di gestione, inoltre, si registrano alcune sorprese: poiché le paritarie presentano una percentuale di non ammessi inferiore di circa un terzo in tutti gli anni di studio, in realtà la media dei respinti nelle scuole statali supera il 3%, nella classe 2° raggiunge il 3,2%, a fronte di un 1,1% nella corrispondente classe per le paritarie (tab. 15).

Le province più 'severe' risultano essere Ferrara e Parma (tab. 16): Ferrara, in particolare, ha percentuali di respinti che superano di 1 punto la media regionale, mentre Rimini, al contrario, è di oltre un punto sopra la media.

Tab. 14 - Percentuale di ammessi e non ammessi alla classe successiva per anno di corso e genere. Scuola secondaria di 1° grado. A.s. 2007-08

Anno di corso	Ammessi			Non ammessi		
	M	F	MF	M	F	MF
1°	96,2	97,8	97,0	3,8	2,2	3,0
2°	96,0	97,8	96,9	4,0	2,2	3,1
*3°	96,3	97,9	97,1	3,7	2,1	2,9

\* I dati si riferiscono agli alunni ammessi/non ammessi agli esami di stato a conclusione del 1° ciclo di istruzione.

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Tab. 15 - Percentuale di ammessi e non ammessi alla classe successiva per anno di corso e gestione della scuola. Scuola secondaria di 1° grado. A.s. 2007-08

Anno di corso	Ammessi			Non ammessi		
	Totale	Statale	Paritaria	Totale	Statale	Paritaria
1°	97,0	96,9	99,6	3,0	3,1	0,4
2°	96,9	91,4	98,9	3,1	3,2	1,1
*3°	97,1	97	99,1	2,9	3	0,9

\* I dati si riferiscono agli alunni ammessi/non ammessi agli esami di stato a conclusione del 1° ciclo di istruzione.

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

\* di Laura Gianferrari.

Tab. 16 - Percentuale di ammessi e non ammessi alla classe successiva per anno di corso e provincia. Scuola secondaria di 1° grado A.s. 2007-08

Provincia	Classe 1 <sup>a</sup>		Classe 2 <sup>a</sup>		Classe 3 <sup>a</sup>			
	ammessi	non ammessi	ammessi	non ammessi	ammessi	non ammessi	licenziati	non licenz.
Bologna	97,2	2,8	96,8	3,2	97,0	2,3	99,8	0,2
Ferrara	96,2	3,8	95,9	4,1	96,3	3,1	99,7	0,3
Forlì-Cesena	97,5	2,5	96,8	3,2	97,3	2,7	99,4	0,6
Modena	96,8	3,2	96,6	3,4	96,8	2,3	99,5	0,5
Parma	95,5	4,5	96,6	3,4	96,7	2,4	99,5	0,5
Piacenza	98,0	2,0	97,0	3,0	97,4	2,1	99,8	0,2
Ravenna	96,3	3,7	97,3	2,7	97,6	1,7	99,6	0,4
Reggio Emilia	97,3	2,7	97,0	3,0	97,3	2,0	99,8	0,3
Rimini	98,3	1,7	97,8	2,2	97,6	1,0	99,9	0,1
<i>Totale</i>	<i>97,0</i>	<i>3,0</i>	<i>96,9</i>	<i>3,1</i>	<i>97,1</i>	<i>2,9</i>	<i>99,8</i>	<i>0,2</i>

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

## Il difficile percorso degli alunni stranieri

In un territorio con un alto tasso di immigrazione come l'Emilia-Romagna, il successo scolastico degli alunni stranieri è questione centrale ai fini di una 'buona integrazione', tanto da potersi considerarsi uno degli indicatori qualitativi su cui misurare i processi dell'integrazione, poiché l'inserimento precoce nella lingua e nella cultura del Paese ospitante è uno dei fattori chiave che agevola tali processi.

Può essere utile ricordare i numeri della presenza degli alunni stranieri in Emilia-Romagna: sono in totale 65.813, di cui 10.101 nella secondaria di primo grado, e rappresentano il 13,2% sul totale della popolazione scolastica di questo grado di scuola: è l'incidenza più alta di alunni stranieri a livello nazionale.

Gli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana sono costantemente più bassi rispetto a quelli degli alunni italiani: il divario tra i tassi di promozione degli alunni stranieri e di quelli italiani nella secondaria di primo grado è di -6,5.

Questo dato regionale, tuttavia, non solo si differenzia per anno di corso, con il divario maggiore che si registra nella classe 1° (-8,7) e il minore nella classe 2° (-6,2), ma è il risultato di situazioni territoriali molto diverse, tanto che l'analisi del dato per provincia presenta un quadro differenziato, a macchia di leopardo (tab. 17).

La correlazione tra la differenza nel tasso di ammissione alunni stranieri-alunni italiani e i numeri degli alunni stranieri presenti sul territorio non spiega la disomogeneità dei dati, ma fa emergere alcune interessanti considerazioni.

Tra le province con un tasso di divario particolarmente alto troviamo Forlì-Cesena e Ferrara, che hanno una presenza di stranieri inferiore alla media regionale, sia in termi-

ni assoluti sia in termini percentuali, mentre Reggio Emilia, che ha una percentuale di presenze superiore alla media (15,3%) ed è contemporaneamente al terzo posto come numeri assoluti di presenze, mantiene un tasso di divario nelle promozioni del -4,3%, assai vicino a quello di Piacenza, ove la presenza di stranieri, pur non elevatissimo in numeri assoluti, raggiunge la percentuale del 16,4% sul totale degli alunni. Anche Bologna, che ha il maggior numero assoluto di alunni stranieri, si mantiene entro un divario del -6,1, leggermente inferiore alla media regionale.

Non sembra dunque che la presenza più significativa di alunni stranieri in un territorio sia di ostacolo a buoni esiti scolastici, al contrario potrebbe ipotizzarsi che l'esito degli alunni stranieri sia migliore ove più numerosa è la loro presenza, probabilmente per una sensibilità e un'attenzione più alta che si sviluppa nelle province che devono affrontare in modo più cogente il loro inserimento. Modena, tuttavia, che è la seconda provincia emiliano-romagnola sia per presenze assolute sia in percentuale (14,5%), contraddice questo assunto, con un tasso di divario superiore alla media (-9,2%), così come Rimini, che ha una presenza ridotta di alunni stranieri, ha il divario regionale più basso (-2,4). Occorreranno indagini qualitative più approfondite e mirate per spiegare tale variabilità negli esiti tra i territori.

*Tab. 17 - Percentuali di promozione degli alunni con cittadinanza italiana e non italiana per provincia. Scuola secondaria di 1° grado. A.s. 2007-08*

<i>Provincia</i>	<i>Totale</i>	<i>Con cittadinanza non italiana</i>	<i>Con cittadinanza italiana</i>	<i>Differenza</i>
Bologna	97,2	91,5	97,6	- 6,1
Ferrara	96,2	88,2	96,9	- 8,7
Forlì-Cesena	97,5	89,7	99,2	- 9,5
Modena	96,8	88,8	98,0	- 9,2
Parma	95,5	89,6	97,4	- 7,8
Piacenza	98,0	93,2	98,0	- 4,8
Ravenna	96,3	92,7	97,6	- 4,9
Reggio Emilia	97,3	93,5	97,8	- 4,3
Rimini	98,3	95,7	98,1	- 2,4
<i>Totale</i>	<i>97,0</i>	<i>91,3</i>	<i>97,8</i>	<i>- 6,5</i>

*Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.*

### **Esiti disciplinari**

L'analisi dei giudizi sintetici per disciplina riportati sul documento di valutazione permette di avere un quadro dei livelli di preparazione disciplinare degli studenti emiliano-romagnoli. Nonostante la valutazione così espressa non sia basata su parametri e standard oggettivi e uniformi, in quanto ogni insegnante e ogni scuola adottano propri criteri di valutazione, il quadro generale può ugualmente considerarsi significativo. La consuetudine e la prassi valutativa della Secondaria di primo grado, infatti, hanno co-

struito *de facto* una scala di giudizio, che viene implicitamente e generalmente adottata, secondo cui un livello minimo di preparazione soddisfacente si valuta con *Buono*.

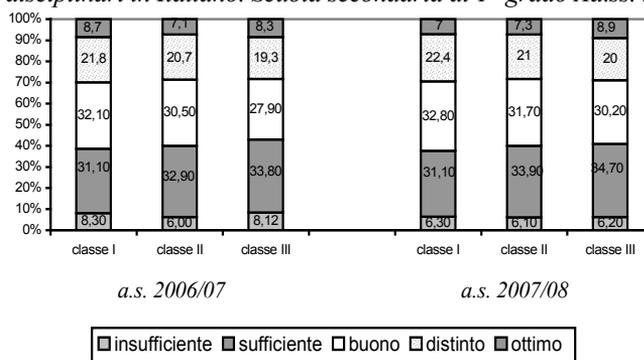
Appare pertanto preoccupante che oltre il 40% degli alunni abbia, a giudizio dei loro stessi insegnanti, valutazioni finali inferiori a *Buono* in tutte le materie fondamentali. Ancora più preoccupante è che queste percentuali salgano sensibilmente negli anni di studio: se nella classe prima il 37,4% degli studenti non supera il livello *Sufficiente* in italiano, in seconda questa percentuale sale al 40% e in terza al 40,9%; in scienze si passa dal 38,3% in prima al 43,3% in terza.

Particolarmente fragile appare la situazione della matematica, disciplina in cui quasi la metà degli alunni (48,7%) non raggiunge un giudizio superiore al *Sufficiente* a conclusione del ciclo di studi, mostrando dunque una carenza di competenze in matematica assai diffusa e generalizzata, che nel corso del triennio della Secondaria di 1° grado si acuisce anziché colmarsi: il dato riferito alla prima classe rivela un 38,8% di alunni con competenze ritenute appena sufficienti. Altra disciplina in sofferenza è l'Inglese, che vede un 33,7% di alunni con valutazioni minime nella prima classe, ma giunge al 45,3 in classe terza, mostrando una forte difficoltà della scuola a coinvolgere gli studenti in una materia non solo fondamentale nel mondo attuale, ma anche molto vicina all'esperienza dei ragazzi, che hanno ampie occasioni di una frequente esposizione alla lingua inglese, tramite internet e le altre tecnologie con cui quotidianamente si confrontano.

L'aumento progressivo di risultati insoddisfacenti nel corso degli anni di studio non è compensato da un aumento delle eccellenze: anche al livello opposto della scala di giudizio, infatti (*Distinto/Ottimo*), la percentuale rimane stabile o addirittura diminuisce: in italiano si passa da un 29,9% in prima al 28,9% in terza, in inglese da un 33,1% al 30,4%.

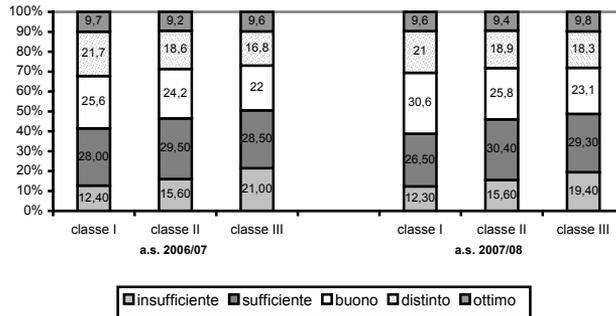
Nel corso dei tre anni di studio, dunque, si amplia la fascia di mediocrità e diminuisce quella dell'eccellenza: sembra che la scuola non abbia la capacità di rimediare alle carenze dei propri allievi, i quali, anzi, ne acquisiscono altre nei tre anni di studio.

Fig. 2 - Esiti disciplinari in Italiano. Scuola secondaria di 1° grado Aa.ss. 2006-07 e 2007-08



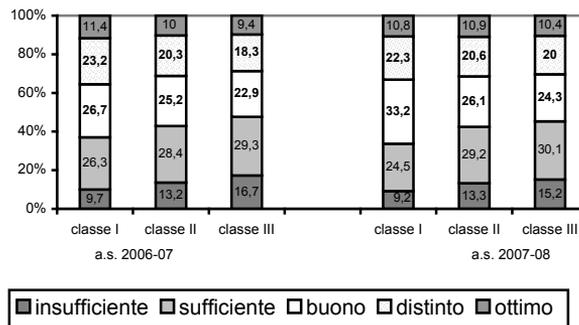
Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Fig. 3 - Esiti disciplinari in matematica. Scuola secondaria di 1° grado. A.s. 2006-07 e 2007-08



Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Fig. 4 - Esiti disciplinari in inglese. Scuola secondaria di 1° grado. Aa.ss. 2006-07 e 2007-08



Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

### Esiti e differenze di genere

Il dato disaggregato per genere riconferma, come per gli anni passati, che le ragazze hanno un tasso di successo scolastico sensibilmente più alto rispetto ai compagni, con percentuali di non ammissione inferiori in tutti gli anni: i non ammessi maschi sono quasi il doppio delle compagne nella classe seconda (4,0% a fronte del 2,2%) e simile è la percentuale nelle altre classi.

Anche i giudizi finali riportati sui diplomi confermano un significativo scarto tra il giudizio riportato dagli alunni rispetto alle alunne (fig. 5).

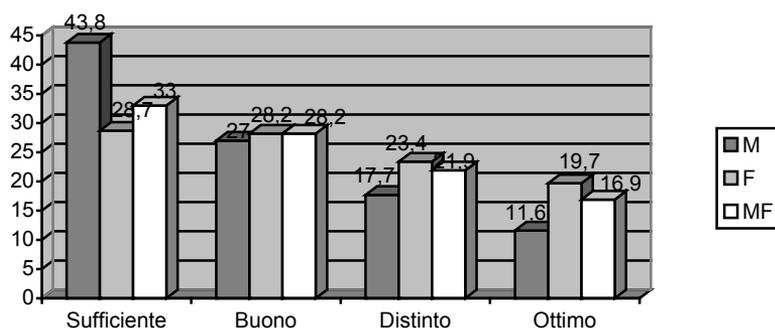
Il 33% dei ragazzi si licenzia con il giudizio *Sufficiente* e solo il 16,9% con *Ottimo*. Insieme, i due giudizi più alti, *Ottimo* e *Distinto*, sono conseguiti da meno del 40% degli studenti. Disaggregando i dati per genere, tuttavia, il quadro muta profondamente:

meno del 30% degli studenti maschi (29,3%) consegue i giudizi più alti, a fronte del 43% delle ragazze, con uno scarto dunque di 13,8 punti percentuali.

Una differenza di 10,8 punti percentuali risulta anche nel giudizio *Sufficiente*, assegnato ad oltre il 43% degli studenti maschi (femmine 33%).

La scomposizione degli esiti disciplinari per genere evidenzia ancora una volta che le ragazze hanno risultati migliori in tutte le classi e in tutte le discipline, comprese matematica e scienze, che pure sono tradizionalmente considerate discipline ‘maschili’. Come corollario, i dati degli studenti maschi sono peggiori di quanto le medie indistinte forniscono: i ragazzi che al termine della scuola media hanno un’insoddisfacente preparazione in matematica sono ben il 52,8%, in inglese il 52,9% (tab. 17 bis). Oltre la metà degli studenti maschi, dunque, esce dalla secondaria di primo grado senza un adeguato livello di preparazione in discipline fondamentali per la vita.

Fig. 5 - Licenziati per giudizio riportato e genere. A.s. 2006-07 e 2007-08



Fonte: MIUR, rilevazione integrativa ‘Esiti’. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna.

Tab. 17bis - Esiti disciplinari degli alunni maschi. Scuola secondaria di 1° grado, classe terza. A.s. 2007-08

Giudizio	Italiano	Matematica	Scienze	Inglese
Ottimo	5,4	8,4	8,4	7,1
Distinto	15,3	16,5	17,3	16,8
Buono	28,7	22,4	25,6	23,1
Sufficiente	41,5	31,1	35,9	33,4
Insufficiente	9,0	21,7	12,8	19,5

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa ‘Esiti’. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna.

## SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO\*

### Dati generali

Dall'anno scolastico 2007-08, oltre all'ammissione e alla non ammissione alla classe successiva, vige, ai sensi del D.M. 80 del 3 ottobre 2007, il 'rinvio della formulazione del giudizio finale' nei confronti degli studenti per i quali si è constatato il mancato conseguimento della sufficienza in una o più discipline, tale comunque da non comportare un immediato giudizio di non ammissione. Il giudizio definitivo viene formulato al termine degli interventi didattici di recupero attivati dalle istituzioni scolastiche dopo gli scrutini di giugno, di norma entro il 31 agosto, in casi eccezionali ai primi di settembre entro il termine improrogabile di inizio dell'anno scolastico successivo.

Al momento della stesura del presente contributo (agosto 2008) non sono disponibili i dati relativi alla integrazione degli scrutini, tuttavia il quadro degli esiti degli scrutini di giugno, nella sua tripartizione non ammessi/con sospensione del giudizio/ammessi (fig. 7), fornisce importanti elementi per una prima riflessione.

Particolarmente significativo il dato riferito agli studenti con promozione immediata alla classe successiva, che testimonia di una notevole difficoltà dei ragazzi: solo gli alunni dei licei conseguono l'ammissione in una percentuale del 70%, mentre in tutti gli altri ordini di scuola un ragazzo su due non riesce ad ottenere la piena sufficienza.

Disaggregando il dato per genere, inoltre, la situazione appare ancora più grave, a conferma delle indicazioni già emerse negli anni scolastici precedenti: le ragazze raggiungono risultati nettamente migliori rispetto ai compagni, per i quali il numero dei promossi a pieno titolo diminuisce fino ad arrivare al 45% negli istituti professionali e ad un esiguo 40% nell'istruzione artistica (fig. 8).

Fig. 7 - Non ammessi, con giudizio sospeso e ammessi, per tipo di istruzione. A.s. 2007-08 scrutini di giugno 2008

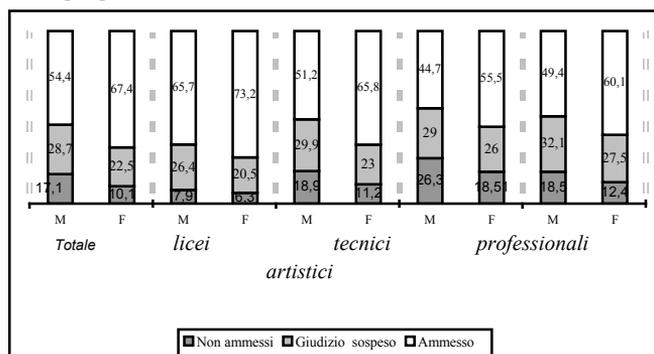


\* Non sono considerati gli studenti che sostengono esami di qualifica e di licenza.

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

\* di Milla Lacchini.

Fig. 8 - Non ammessi, con giudizio sospeso e ammessi, per tipo di istruzione e genere. A.s. 2007-08, scrutini di giugno 2008



\* Non sono considerati gli studenti che sostengono esami di qualifica e di licenza

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

### Distribuzione degli alunni con sospensione del giudizio per discipline

La sospensione del giudizio ha interessato complessivamente circa un quarto degli studenti (tab. 18), con un minimo nei Licei (22,8) e un massimo nell'istruzione artistica, dove si sfiora il 30% (28,9%). In ogni ordine di scuola, per un 10% dei ragazzi la sospensione del giudizio ha riguardato una sola disciplina e una percentuale simile deve colmare l'insufficiente preparazione in due discipline. Una notevole differenza compare invece quando le discipline sono tre o più: sono solo il 3,8 dei ragazzi in questa situazione nei licei, quasi il doppio nei tecnici e nei professionali (7,1% e 6,8%), quasi il triplo nell'istruzione artistica (9,3%).

Come già i debiti formativi, gli esiti di sospensione del giudizio confermano carenze molto più diffuse fra i maschi, e tendono a distribuirsi negli anni di corso in modo omogeneo, con un picco nella classe seconda e successive diminuzioni non particolarmente significative (tab. 19). Nella distribuzione dei debiti per discipline la *matematica* si evidenzia come una difficoltà comune a tutti gli studenti della secondaria di secondo grado: la percentuale di debiti in questa disciplina è tra le più alte in tutti gli ordini e rimane costante negli anni di studio, con variazioni minime nel passaggio dall'uno all'altro. Tuttavia c'è da segnalare che il fenomeno, ricorrente negli anni passati, vedeva fino all'anno scorso una percentuale di debiti formativi in matematica tra il 15% e il 20%, mentre questo anno scolastico siamo tra il 10% e il 15% di giudizi sospesi in questa disciplina.

La *lingua inglese* si conferma un'altra disciplina di non indifferente difficoltà, nonostante le implicazioni pratiche che presenta e la motivazione che un giovane di oggi potrebbe avere al suo studio, considerate le frequenti occasioni di esposizione all'in-

glesi che la vita quotidiana offre. Un altro punto di criticità è il fenomeno per cui in ogni indirizzo di scuola la sospensione del giudizio riguarda più spiccatamente la/le disciplina/e caratterizzanti l'indirizzo medesimo (latino nei licei, materie tecnico-professionali negli istituti tecnici e professionali, discipline artistiche nell'istruzione artistica), nelle discipline, cioè, che dovrebbero costituire la base della preparazione specifica degli studenti che li frequentano (tab. 20).

Se si intende compiere una prima valutazione in merito agli effetti prodotti dalla nuova normativa e all'efficacia degli interventi didattici di sostegno e recupero attivati dalle scuole nel corso dell'anno scolastico, non si può prescindere da un confronto con gli esiti dell'a.s. 2006-07. A tal fine è necessario rendere omogenei i dati da comparare, riferendo i valori percentuali degli alunni promossi con debito al totale degli scrutinati, piuttosto che al numero dei promossi come nelle precedenti indagini (tab. 21). Complessivamente, le percentuali di studenti con giudizio sospeso risultano significativamente più basse rispetto a quelle riferite agli studenti con debito formativo nell'a.s. 2006-07. Essendo il numero dei non ammessi pressoché stabile rispetto all'anno precedente, sembra che l'introduzione della sospensione del giudizio abbia avuto come primo effetto l'aumento dei ragazzi promossi in prima battuta.

Tab. 18 - Alunni con giudizio sospeso per numero di discipline e genere. A.s. 2007-08, scrutini di giugno

Tipo di istruzione	Una disciplina			Due discipline			Tre o più discipline			Totale		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
Liceale	12,2	10,2	11,0	9,4	7,1	8,0	4,7	3,3	3,8	26,4	20,5	22,8
Tecnica	10,9	9,6	10,5	10,9	8,0	9,9	8,0	5,4	7,1	29,9	23,0	27,4
Professionale	10,9	10,5	10,7	10,9	9,4	10,2	7,3	6,1	6,8	29,0	26,0	27,7
Artistica	10,8	9,7	10,0	10,6	9,2	9,6	10,6	8,7	9,3	32,1	27,5	28,9
<i>Totale</i>	<i>11,3</i>	<i>10,1</i>	<i>10,7</i>	<i>10,5</i>	<i>7,8</i>	<i>9,2</i>	<i>7,0</i>	<i>4,6</i>	<i>5,8</i>	<i>25,7</i>	<i>28,7</i>	<i>22,5</i>

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Tab. 19 - Alunni con giudizio sospeso per anno di corso e genere. A.s. 2007-08, scrutini di giugno

Tipo di istruzione	1° anno			2° anno			3° anno			4° anno		
	M	F	MF									
Liceale	23,6	21,3	22,2	27,3	22,6	24,4	28,2	20,5	23,4	26,8	17,4	20,9
Tecnica	27,4	23,6	26,0	31,4	23,9	28,8	30,5	23,8	28,1	30,8	20,6	27,0
Professionale	26,2	26,2	26,2	31,0	27,7	29,6	---	---	---	31,2	23,1	27,7
Artistica	31,4	29,1	29,9	31,8	26,2	27,8	35,2	28,7	30,7	30,3	25,7	27,1
<i>Totale</i>	<i>26,2</i>	<i>23,4</i>	<i>24,9</i>	<i>30,2</i>	<i>24,2</i>	<i>27,3</i>	<i>29,8</i>	<i>22,1</i>	<i>26,9</i>	<i>29,7</i>	<i>19,8</i>	<i>24,7</i>

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Tab. 20 - Alunni con giudizio sospeso per disciplina, in riferimento alle discipline col maggior numero di valutazioni insufficienti. A.s 2007-08 scrutini di giugno

Tipo di istruzione	Italiano	Matematica	Lingua straniera	Disciplina/e caratterizzante*
Liceale	2,2	11,6	5,9	7,0
Tecnica	3,9	12,8	8,1	13,8
Professionale	3,5	11,0	9,5	13,4
Artistica	4,0	15,3	6,9	14,8
<b>Totale</b>	<b>3,2</b>	<b>12,1</b>	<b>7,4</b>	<b>11,1</b>

\* Licei: lingua latina; Tecnici: discipline tecniche/giuridiche; Professionali: discipline tecniche/giuridiche; Artistici: discipline artistiche.

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Tab. 21 - Alunni non ammessi, ammessi con debito, con giudizio sospeso. Valori percentuali sul totale scrutinati. Confronto a.s. 2006-07 e 2007-08

Tipo di istruzione	A.s. 2006-07		A.s. 2007-08	
	Non ammessi	Con debito	Non ammessi	Con giudizio sospeso
Liceale	6,6	31,4	6,9	22,8
Tecnica	15,2	37,9	16,2	27,4
Professionale	22,0	41,8	22,8	27,7
Artistica	17,2	39,5	14,4	28,9
<b>Totale</b>	<b>13,4</b>	<b>41,6</b>	<b>13,7</b>	<b>25,7</b>

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

### Interventi di sostegno e recupero attuati dalle istituzioni scolastiche

Le nuove indicazioni normative inerenti al recupero dei debiti formativi (D.M. 80 del 30 ottobre 2007 e O.M. 92 del 5 novembre 2007) sottolineano che “*le attività di recupero costituiscono parte ordinaria e permanente del piano dell’offerta formativa*”, e quindi l’importanza di configurare gli interventi di sostegno e recupero in termini di attività organicamente inserite nel piano dell’offerta formativa e integrate nella quotidiana azione didattica. Le Istituzioni scolastiche, nell’ambito della loro autonomia didattica e organizzativa, sono tenute ad individuare gli aspetti metodologici, didattici e organizzativi più adeguati ai bisogni formativi degli studenti, per una efficace prevenzione dell’insuccesso scolastico.

Vengono qui prese in esame le iniziative attuate dalle scuole lungo il periodo che intercorre fra gli scrutini intermedi e lo scrutinio di giugno (tabb. 22, 23), e la fase estiva che precede l’integrazione dello scrutinio finale (tab. 24), relative ai corsi di recupero e alle attività di sportello. I dati disponibili non consentono di estendere l’analisi alle forme di flessibilità previste dall’autonomia e richiamate dalla nuova normativa.

Gli interventi sviluppati nel corso delle due fasi hanno privilegiato le discipline e le aree disciplinari in cui sono emerse le carenze più gravi, prima fra tutte la matematica.

Per gli interventi didattici in questa disciplina, sono state erogate mediamente un quarto delle ore complessive (con valori percentuali che oscillano dal 22 al 29%), impiegate per oltre l'82% in corsi di recupero dei debiti, con scostamenti di scarso rilievo fra i diversi ordini di scuola. L'utilizzo delle attività di sportello è prevalente per il recupero in italiano, soprattutto nei licei e negli istituti di istruzione artistica

Il massiccio numero di ore programmate per il recupero estivo, con una distribuzione fra le discipline sostanzialmente analoga alla prima fase, testimonia delle risorse impiegate e dell'impegno prodigato dalle istituzioni scolastiche per superare 'l'emergenza debiti'.

*Tab. 22 - Corsi di recupero e attività di sportello. Ore erogate dopo gli scrutini intermedi fino agli scrutini di giugno, nelle discipline col maggior numero di valutazioni insufficienti. Valori percentuali calcolati sul totale ore erogate. A.s. 2007-08*

Tipo di istruzione	Italiano	Matematica	Lingua straniera	Disciplina/e caratterizzante*	Altre discipline
Liceale	8,7	29,6	19,0	19,3	23,4
Tecnica	11,6	22,7	16,6	28,2	21,0
Professionale	12,8	21,3	17,5	32,3	16,1
Artistica	17,6	24,7	11,4	30,2	16,0
<b>Totale</b>	<b>11,0</b>	<b>24,8</b>	<b>17,5</b>	<b>24,1</b>	<b>22,6</b>

\* Licei: lingua latina; Tecnici: discipline tecniche/giuridiche; Professionali: discipline tecniche/giuridiche; Artistici: discipline artistiche.

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

*Tab. 23 - Corsi di recupero e attività di sportello. Ore erogate dopo gli scrutini intermedi fino agli scrutini di giugno nelle discipline col maggior numero di valutazioni insufficienti. Valori assoluti e valori percentuali sul totale ore erogate per disciplina. A.s. 2007-08*

Tipo di istruzione	Italiano			Matematica			Lingua straniera			Disciplina/e Caratterizzante*		
	rec.	sport.	tot.	rec.	sport.	tot.	rec.	sport.	tot.	rec.	sport.	tot.
Liceale	75,5	24,5	4.049	82,4	17,6	13.824	79,2	20,8	8.839	83,3	16,7	9.003
Tecnica	82,0	18,0	6.109	86,5	13,5	11.983	82,7	17,3	8.756	82,9	17,1	14.886
Professionale	86,6	13,4	3.960	86,9	13,1	6.621	88,0	12,0	5.436	86,6	13,4	10.037
Artistica	73,9	26,1	697	87,2	12,8	978	89,6	10,4	452	80,3	19,7	1.195
<b>Totale</b>	<b>81,1</b>	<b>18,9</b>	<b>14.815</b>	<b>84,9</b>	<b>15,1</b>	<b>33.406</b>	<b>82,7</b>	<b>17,3</b>	<b>23.483</b>	<b>80,1</b>	<b>14,7</b>	<b>35.121</b>

\* Licei: lingua latina; Tecnici: discipline tecniche/giuridiche; Professionali: discipline tecniche/giuridiche; Artistici: discipline artistiche.

Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

*Tab. 24 - Ore di recupero programmate dopo gli scrutini di giugno nelle discipline col maggior numero di valutazioni insufficienti. Valori assoluti e valori percentuali sul totale ore programmate A.s 2007-08*

<i>Tipo di istruzione</i>	<i>Italiano</i>		<i>Matematica</i>		<i>Lingua straniera</i>		<i>Disciplina/e caratterizzante</i>		<i>Altre discipline</i>	
Liceale	1.612	7,6	6.446	30,5	4.179	19,8	4190	19,9	4.675	22,2
Tecnica	2.744	8,9	7.345	23,9	5.851	19,0	8.731	28,4	6.115	19,9
Professionale	1.214	8,9	2.988	22,0	2.775	20,4	3.851	28,4	2.745	20,2
Artistica	290	11,0	685	25,9	306	11,6	825	31,2	542	20,5
<i>Totale</i>	<i>5.860</i>	<i>8,6</i>	<i>17.464</i>	<i>25,6</i>	<i>13.111</i>	<i>19,3</i>	<i>17.597</i>	<i>25,8</i>	<i>14.077</i>	<i>20,7</i>

\* Licei: lingua latina; Tecnici: discipline tecniche/giuridiche; Professionali: discipline tecniche/giuridiche; Artistici: discipline artistiche.

*Fonte: MIUR, rilevazione integrativa 'Esiti'. Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.*

**GLI ESAMI DI STATO: UN OSSERVATORIO SUGLI APPRENDIMENTI***Anna Maria Benini*

Gli Esami di Stato terminali sia del 1° sia del 2° ciclo di istruzione sono sovente vissuti e interpretati dai docenti/commissari, dai presidenti di commissione e dai dirigenti scolastici come un adempimento prevalentemente burocratico-organizzativo, da affrontare con la massima attenzione agli aspetti formali, soprattutto al fine di evitare contenzioso. Ora che le innovazioni strutturali sono ormai divenute prassi, è opportuno che i dati relativi al sistema degli esami siano colti come occasione di analisi della produttività di una scuola, come strumenti per la riflessione sugli apprendimenti, come occasione per riaprire un circuito di ricerca interna sull'insegnamento in funzione dell'apprendimento.

La valorizzazione dell'autonomia implica quella del merito e necessita sempre più di competenza in ambito valutativo e di confronti fra valutazioni locali ed esterne; i più recenti compiti affidati all'INValSI nel contesto degli esami di Stato possono offrire nuove sollecitazioni.

**ISTRUZIONE SECONDARIA DI 1° GRADO ('LA LICENZA MEDIA')**

Con effetto dall'a.s. 2006-07, andò a regime il D. L.vo 59/2004 che, fra l'altro, non prevedeva più l'ammissione all'esame di Stato; conseguentemente tutti gli alunni che avevano frequentato l'ultimo anno di corso nei termini previsti per la validità dello stesso, poterono sostenere l'esame finale.

La Legge di conversione n.176 del 25/10/2007, oltre ad aver istituito un'ulteriore prova scritta, a carattere nazionale, ha ripristinato lo scrutinio per l'ammissione all'esame; i dati relativi agli esiti finali dell'a.s. 2007-08 possono pertanto, a differenza di quelli dell'anno precedente, essere confrontati con quelli antecedenti.

Il dato più recente evidenzia come, accanto ad un continuo aumento degli alunni presenti nelle scuole emiliano-romagnole, si registra anche un aumento percentuale delle non ammissioni all'esame, che nelle scuole statali si attestano al 3,0%, tasso superiore a quelli registrati fin dall'a.s. 2001-02 ed in particolare nel 2003-04 che con l'1,2% ha raggiunto il livello più basso. È lecito ipotizzare che su questa percentuale abbia influito la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana, pari quasi al 13% del totale, spesso iscritti anche in corso d'anno e sovente privi della conoscenza della lingua italiana. In effetti la tabella seguente evidenzia come la percentuale dei non ammessi fra tali alunni raggiunga, nelle scuole statali, una media regionale dell'8,1%,

con punte addirittura del 12,4% nella provincia di Forlì-Cesena. Il fenomeno è irrilevante invece nelle scuole non statali, in cui gli alunni non italiani rappresentano lo 0,6% e risultano tutti ammessi all'esame di stato.

*Tab. 25 - Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di Stato terminali: alunni scrutinati, ammessi, licenziati e respinti. Valori assoluti e percentuali. Emilia-Romagna. Anni scolastici dal 2001-02 al 2007-08*

Anno scolastico	Scrutinati	Ammessi	% non ammessi	Licenziati	% non licenziati	Respinti	% respinti
2001-02	28.905	28.287	2,1	28.234	0,2	671	2,3
2002-03	28.487	27.913	2,0	27.850	0,2	637	2,2
2003-04	29.798	29.443	1,2	29.409	0,1	389	1,3
2004-05	30.712	30.213	1,6	30.179	0,1	533	1,7
2007-08	32.823	31.823	3,0	31.708	0,4	1.115	3,4

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

### **Dati generali: ammessi, licenziati, respinti**

Oltre alle non ammissioni si rileva anche un aumento nella percentuale dei non licenziati e quindi del totale dei respinti nel terzo anno, che, dopo essere sceso dal 2,3% del 2001-02 all'1,3% del 2003-04, raggiunge ora il 3,4% nel 2007-08

*Tab. 26 - Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di Stato terminali: alunni scrutinati, ammessi, licenziati e respinti per provincia. Valori assoluti e percentuali. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08*

Provincia	Scrutinati	Ammessi	% non ammessi	Licenziati	% non licenziati	Respinti	% respinti
Bologna	6.867	6.653	3,1	6.635	0,3	232	3,8
Ferrara	2.335	2.248	3,7	2.241	0,3	94	4,0
Forlì-Cesena	3.060	2.975	2,8	2.956	0,6	104	3,4
Modena	5.768	5.573	3,4	5.544	0,5	224	3,9
Parma	2.958	2.851	3,6	2.838	0,5	120	4,0
Piacenza	2.191	2.134	2,6	2.129	0,2	62	2,8
Ravenna	2.723	2.655	2,5	2.644	0,4	79	2,9
Reggio Emilia	4.410	4.285	2,8	4.274	0,3	136	3,0
Rimini	2.511	2.449	2,5	2.447	0,1	64	2,5
<i>Totale</i>	<i>32.823</i>	<i>31.823</i>	<i>3,0</i>	<i>31.708</i>	<i>0,4</i>	<i>1.115</i>	<i>3,4</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

I respinti dunque, considerati come insieme dei non ammessi e dei non licenziati, rappresentano attualmente il 3,4% e sono per il 66% maschi e per il 34% femmine.

Fra gli alunni interni delle scuole statali meritano una particolare attenzione quelli con cittadinanza non italiana, per i quali il tasso di non ammissione all'esame è considerevole e la percentuale di non licenziati supera comunque la media regionale.

Nel complesso le province più ‘severe’ sembrano essere Ferrara, Forlì-Cesena e Parma che, oltre a registrare una percentuale di respinti superiore o pari alla media regionale, presentano le più alte percentuali di non ammissioni fra gli alunni stranieri. La più ‘clemente’ è certamente Rimini.

Particolarmente ‘virtuosa’ è Reggio Emilia che a fronte del più alto inserimento di alunni stranieri (15,7%) contiene le non ammissioni al di sotto della media regionale.

Tab. 27 - Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di Stato terminali: alunni con cittadinanza non italiana: scrutinati, rapporto con il totale degli interni, ammessi, licenziati. Valori assoluti e percentuali. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Provincia	Scrutinati	% sul totale alunni	Ammessi	% non ammessi	% non licenziati
Bologna	834	12,1	765	8,3	1,6
Ferrara	211	9,0	188	10,9	1,1
Forlì-Cesena	379	12,4	332	12,4	0,3
Modena	808	14,0	744	7,9	1,6
Parma	424	14,3	382	9,9	0,8
Piacenza	299	13,6	279	6,7	0,0
Ravenna	290	10,6	265	8,6	1,3
Reggio Emilia	692	15,7	649	6,2	0,5
Rimini	305	12,1	294	3,6	0,3
<i>Totale</i>	<i>4.242</i>	<i>12,9</i>	<i>3.898</i>	<i>8,1</i>	<i>0,9</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

Molto diverso è lo scenario delle scuole non statali, per i numeri ridotti e le percentuali contenute. In ogni caso Ferrara si conferma la provincia più ‘selettiva’.

Gli alunni con cittadinanza non italiana sono un dato poco significativo, poiché sono in tutto 24, suddivisi su cinque province, tutti ammessi e tutti licenziati.

Tab. 28 - Scuola secondaria di 1° grado non statale. Esami di Stato terminali: alunni scrutinati, ammessi, licenziati e respinti per provincia. Valori assoluti e percentuali. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Provincia	Scrutinati	Ammessi	% non ammessi	Licenziati	% non licenziati	Respinti	% respinti
Bologna	440	435	1,1	435	0,3	5	1,1
Ferrara	29	28	3,4	28	0,3	1	3,4
Forlì-Cesena	68	67	1,5	67	0,6	1	1,5
Modena	145	145	0,0	144	0,5	1	0,7
Parma	233	232	0,4	230	0,5	3	1,3
Piacenza	13	13	0,0	13	0,2	0	0,0
Ravenna	93	93	0,0	93	0,4	0	0,0
Reggio Emilia	121	120	0,8	120	0,3	1	0,8
Rimini	181	178	1,7	178	0,1	3	1,6
<i>Totale</i>	<i>1.323</i>	<i>1.311</i>	<i>0,9</i>	<i>1.308</i>	<i>0,4</i>	<i>15</i>	<i>1,1</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

### Gli alunni diversamente abili

Fra gli alunni che hanno completato il 1° ciclo di istruzione e hanno sostenuto l'esame di stato è significativa la presenza dei diversamente abili: mediamente il 3,4% rispetto al totale degli alunni interni. Di essi tuttavia il 2,3% (con una punta fino al 4% a Parma) non ha ottenuto la licenzia media; la maggioranza proseguirà comunque nei percorsi della scuola superiore ma non accederà al diploma finale.

Per quanto riguarda la valutazione degli esiti, questa si concentra mediamente sulle fasce più basse: 49,3% sufficiente, 41,8% buono e si registra soltanto il 7,9% di distinto e 1% ottimo.

Anche nel caso degli alunni disabili è poco significativo il dato della scuola non statale, che vede la presenza regionale complessiva di 17 alunni, distribuiti su sette province, tutti licenziati.

*Tab. 29 - Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di Stato terminali: alunni diversamente abili: esaminati, rapporto con il totale degli interni, licenziati.. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08*

<i>Provincia</i>	<i>Esaminati</i>	<i>% sul totale alunni</i>	<i>Licenziati</i>	<i>% non licenziati</i>
Bologna	256	3,8	250	2,3
Ferrara	96	4,3	96	0,0
Forli-Cesena	89	3,0	88	1,1
Modena	128	2,3	123	3,9
Parma	99	3,5	95	4,0
Piacenza	95	4,4	94	1,1
Ravenna	100	3,7	97	3,0
Reggio Emilia	156	3,6	152	2,6
Rimini	57	2,3	56	1,8
<i>Totale</i>	<i>1.076</i>	<i>3,4</i>	<i>1.051</i>	<i>2,3</i>

*Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR*

### Esiti e differenze di genere

Il dato disaggregato per maschi e femmine riconferma, come per il passato, un divario evidente fra l'insuccesso scolastico maschile (66%) e quello femminile (34%).

Anche i giudizi finali confermano un significativo scarto fra il giudizio riportato dagli alunni rispetto alle alunne, sia in generale per gli studenti interni che in particolare per quelli con cittadinanza non italiana, tanto nelle scuole statali quanto nelle non statali, sia pure con divari meno rilevanti.

Tab. 30 - Scuola secondaria di 1° grado statale. Esiti degli Esami di Stato terminali per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Sufficiente	7.234	44,4	4.476	29,0	11.710	36,9
Buono	4.354	26,7	4.361	28,3	8.715	27,5
Distinto	2.849	17,5	3.586	23,3	6.435	20,3
Ottimo	1.859	11,4	2.989	19,4	4.848	15,3
<i>Totale</i>	<i>16.296</i>		<i>15.412</i>		<i>31.708</i>	

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

Tab. 31 - Scuola secondaria di 1° grado statale. Esiti degli Esami di Stato terminali per genere. Alunni con cittadinanza non italiana. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Sufficiente	1.458	74,3	927	51,7	2.385	63,5
Buono	339	17,3	515	28,7	854	22,7
Distinto	116	5,9	235	13,1	351	9,3
Ottimo	50	2,5	116	6,5	166	4,4
<i>Totale</i>	<i>1.963</i>	<i>---</i>	<i>1.793</i>	<i>---</i>	<i>3.756</i>	<i>---</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

Tab. 32 - Scuola secondaria di 1° grado non statale. Esiti degli Esami di Stato terminali per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Sufficiente	196	28,6	120	19,3	316	24,2
Buono	230	33,5	159	25,6	389	29,7
Distinto	152	22,2	163	26,2	315	24,1
Ottimo	108	15,7	180	28,9	288	22,0
<i>Totale</i>	<i>696</i>	<i>---</i>	<i>622</i>	<i>---</i>	<i>1308</i>	<i>---</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

Il dato più immediato che si evince dall'analisi degli esiti è che, mentre nelle scuole non statali si ha un'equa distribuzione delle valutazioni fra i quattro livelli valutativi, nelle scuole statali le fasce più basse, sufficiente e buono, sono attribuite al 64,4% degli studenti. Considerato che queste valutazioni rappresentano un valore mediato fra agli esiti nelle singole discipline, ciò può facilmente far comprendere i tassi di debiti che si registrano nel percorso scolastico successivo.

### Le novità nelle prove scritte

Dal 2006-07, con l'applicazione a regime del D.L.vo 59/2004, anche la seconda lingua comunitaria è divenuta disciplina d'esame per tutti gli alunni. Nonostante i richiami ministeriali del 2007 e del 2008 ad adottare una certa gradualità e flessibilità, proponendo diverse modalità di verifica, come la predisposizione di una sola prova scritta articolata in due parti o la verifica scritta solo per la prima lingua comunitaria (generalmente inglese)

trattando la seconda in sede di colloquio pluridisciplinare, tuttavia le scuole si sono quasi totalmente indirizzate verso lo svolgimento di due distinte prove scritte, come avveniva per le sperimentazioni di bilinguismo. Nel corrente a.s. 2007-08, che ha visto l'introduzione di un'ulteriore prova scritta, a carattere nazionale, alcune scuole, pochissime, consapevoli di non dover sottoporre i loro giovani alunni a cinque prove scritte consecutive, hanno sperimentato la modalità di un'unica prova comprensiva di entrambe le lingue, articolandola in due parti di diversa durata e con un breve intervallo intermedio (in analogia con la struttura della prova nazionale) ottenendo un riscontro positivo.

Una considerazione particolare merita l'introduzione, inedita, della prova scritta nazionale relativa alla matematica e all'italiano. La prova, finalizzata ad integrare gli elementi di valutazione propri della scuola con elementi rilevati a livello nazionale per il raggiungimento di livelli crescenti e confrontabili di qualità e ad acquisire ulteriori elementi di valutazione del sistema di istruzione, in linea con le tecniche delle indagini nazionali e internazionali, ha proposto quesiti a scelta multipla e a risposta aperta ed è stata divisa in due sezioni, una di comprensione della lettura e riflessioni sulla lingua ed una di matematica. Nonostante le perplessità e le preoccupazioni iniziali, la prova non ha creato particolari problemi o reazioni da parte degli studenti che l'hanno affrontata con serenità.

Non sono ancora disponibili gli esiti elaborati a cura dell'INValSI, per cui non è possibile fare alcuna considerazione nel merito.

In prima applicazione, la norma prevedeva che ogni commissione d'esame deliberasse autonomamente il peso da attribuire all'esito di tale prova nell'ambito della valutazione complessiva dell'esame di ciascun alunno; dagli estratti dei verbali delle Commissioni d'Esame emerge prevalentemente che:

- la valutazione della prova nazionale avrà carattere complementare ed integrativo;
- se i risultati della prova condurranno ad una valutazione confermativa e/o migliorativa, si determinerà un valore aggiunto da tenere in considerazione, in sede di formulazione di giudizio finale, nella direzione di consolidare, integrare, chiarire la posizione del candidato;
- se, al contrario, i risultati della prova condurranno ad una valutazione peggiorativa, la stessa non inciderà sul giudizio globale;

Rispetto al peso da attribuire alla prova nazionale, si va da un minimo dell'1% ad un massimo del 10%, con una preponderanza significativa del 5% sul totale, ad esempio:

- 40% assegnato al curriculum triennale;
- 25% assegnato alle prove scritte predisposte dalla scuola;
- 30% assegnato alla prova orale;
- 5% assegnato alla prova nazionale.

Di grande interesse potrà essere l'analisi delle convergenze e delle divergenze fra gli esiti della valutazione della prova nazionale elaborati sulla base dei criteri proposti dall'INValSI e quelli delle prove proposte dai docenti secondo criteri interni.

**ISTRUZIONE SECONDARIA DI 2° GRADO ('LA MATURITÀ')**

Pur con qualche periodica e ciclica variazione – si è tornati ad esempio alla commissione mista dopo un periodo in cui la commissione è stata totalmente interna e ad un presidente ogni due commissioni e non più sull'intera scuola, così come è stata introdotta l'ammissione all'esame – l'impianto, ormai decennale, può considerarsi consolidato.

**I candidati**

I candidati alle prove d'esame sono stati 25.716, dei quali il 3,6% costituito da candidati esterni, sensibilmente diminuiti rispetto al passato, a conferma che ormai il possesso di un titolo di studio è sempre più diffuso.

Mediamente il 4,4% dei candidati interni non è stato ammesso all'esame di Stato, il dato non è irrilevante, considerato che il divieto all'ammissione in presenza di debiti non saldati inciderà con maggior peso solo dal prossimo anno scolastico.

I candidati dei corsi serali hanno rappresentato il 4% degli esaminati (il 97,8% si è diplomato). I candidati con cittadinanza non italiana sono stati il 4,8% (il 96,3% ha ottenuto il diploma).

Il fenomeno delle anticipazioni per merito, che era stato soprattutto rilevante nelle scuole paritarie dove si era creata una certa confusione fra ammissione anticipata per merito e recupero di anni scolastici, è ora del tutto ininfluenza (0,02%) grazie anche alle restrizioni recentemente introdotte.

Quanto ai candidati esterni, il 45% dei presenti ha superato l'esame preliminare (in questi esami la selezione è stata del 31%), il 51% è stato ammesso senza necessità di esame preliminare e il 4% si è ritirato dalla scuola entro il 15 marzo 2008 per ripresentarsi come esterno.

Sempre grande è l'attenzione nei confronti degli alunni con disabilità accertata, non sono però disponibili dati specifici relativi alla loro partecipazione agli esami di Stato, il dato certo è che di essi 194 non hanno ottenuto il diploma, bensì la sola attestazione di credito formativo.

Le scuole non statali, con i loro 1.464 candidati rappresentano il 5,7% del totale. Il tasso di non ammissioni all'esame è qui decisamente più basso (2,5%), mentre la percentuale dei diplomati non si discosta dalla media regionale (97,8%).

Tab. 33 - Scuola secondaria di 2° grado statale e non statale. Esami di Stato terminali: candidati interni ed esterni scrutinati e ammessi. Valori assoluti e percentuali. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Provincia	Candidati interni			Ammessi per merito	Candidati esterni esaminati	Totale candidati
	Scrutinati	Ammessi	Totale			
Bologna	4.932	4.712	4,5	1	250	4.963
Ferrara	2.197	2.128	3,1	0	91	2.219
Forlì-Cesena	2.641	2.533	4,1	0	59	2.592
Modena	4.354	4.175	4,1	1	144	4.320
Parma	2.871	2.681	6,6	2	78	2.761
Piacenza	1.708	1.648	3,5	1	27	1.676
Ravenna	2.231	2.116	5,2	1	81	2.198
Reggio Emilia	2.857	2.756	3,5	0	67	2.823
Rimini	2.135	2.025	5,2	0	139	2.164
<i>Totale</i>	<i>25.926</i>	<i>24.774</i>	<i>4,4</i>	<i>6</i>	<i>936</i>	<i>25.716</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

### I risultati in uscita

La percentuale dei diplomati è, nel 2007-08, pari al 97,7% dei partecipanti (98,5% interni, 76,8% esterni).

Il dato è leggermente migliorativo rispetto agli anni precedenti, in particolare per i candidati interni, ma questo può essere un effetto indotto delle non ammissioni.

Tab. 34 - Scuola secondaria di 2° grado. Esami di Stato terminali: percentuali diplomati interni ed esterni. Emilia-Romagna. Anni scolastici dal 2004-05 al 2007-08

Anno scolastico	% diplomati		
	Interni	Esterni	Totale
2004-2005	97,3	86,1	96,7
2005-2006	96,5	83,2	95,9
2006-2007	98,4	80,3	96,5
2007-2008	98,5	76,8	97,7

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR e USR E-R.

Dei 24.954 diplomati, circa il 41% proviene dai licei, il 37% dall'istruzione tecnica, solo il 18% da quella professionale e il 4% dall'istruzione artistica. Rispetto agli anni passati si registra un aumento dei liceali, a scapito dei tecnici e in parte dei diplomati professionali.

Le percentuali dei diplomati rispetto alle province ci consegnano un quadro abbastanza omogeneo (Forlì-Cesena sembra essere un po' più 'generosa', forse perché più rigorosa nel 1° ciclo).

Rispetto invece al tipo di istruzione, i 'più bravi' sono chiaramente i liceali.

Tab. 35 - Scuola secondaria di 2° grado. Esami di Stato terminali: diplomati per tipo di istruzione e per provincia. Valori percentuali sugli ammessi. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Provincia	% diplomati				Totali
	Licei	Ist. tecnici	Ist. prof.li	Ist. artistici	
Bologna	98,6	95,5	93,2	100,0	96,6
Ferrara	99,4	97,1	97,4	100,0	98,3
Forlì-Cesena	99,0	98,5	99,1	100,0	98,8
Modena	99,3	98,2	95,0	100,0	98,0
Parma	98,5	97,5	97,7	97,7	97,9
Piacenza	99,3	95,7	96,6	99,2	97,7
Ravenna	99,0	97,0	96,5	99,1	97,7
Reggio Emilia	99,4	97,0	94,5	100,0	97,5
Rimini	98,5	97,7	94,8	100,0	97,5
<i>Totale</i>	<i>99,0</i>	<i>97,2</i>	<i>95,7</i>	<i>99,5</i>	<i>97,7</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR

Un esito certamente interessante è la distribuzione percentuale delle votazioni:

Tab. 36 - Scuola secondaria di 2° grado. Esami di Stato terminali: distribuzione percentuale dei diplomati per fasce di votazione. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Candidati	Punteggi						
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	lode
Interni	8,8	29,5	25,7	17,2	10,2	7,3	1,3
Esterni	28,1	39,9	20,4	8,3	2,5	0,8	0,0
<i>Totale</i>	<i>9,4</i>	<i>29,8</i>	<i>25,6</i>	<i>16,9</i>	<i>10,0</i>	<i>7,1</i>	<i>1,2</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

È palese che le valutazioni dei candidati interni si addensano (oltre il 50%) fra 61 e 80, mentre quelle dei candidati esterni sono fortemente schiacciate (oltre l'80%) nella fascia medio-bassa, fra 60 e 80.

Nel tempo si è assistito ad un aumento delle valutazioni basse, a scapito di quelle massime. Ciò sembra indicare la tendenza ad un maggior rigore nell'attribuzione delle valutazioni, né è valsa la reintroduzione dell'ammissione all'esame per migliorare l'equilibrio valutativo.

In particolare le scuole non statali superano la media regionale nelle valutazioni minime e basse (il 42,3% ottiene da 60 a 70) a scapito naturalmente di quelle alte e massime che sono quantitativamente al di sotto della media.

### Differenze di genere

Il dato disaggregato per maschi e femmine conferma, come per il passato e in ana-

logia a quanto accade nel I ciclo di istruzione, un maggior successo scolastico femminile. Le femmine registrano un successo scolastico nella misura del 96,4%, fra ammissione all'esame e conseguimento del diploma, a fronte del 91,6% dei maschi.

Anche le valutazioni finali ribadiscono un significativo scarto fra femmine e maschi, poiché questi ultimi riportano mediamente votazioni più basse.

Tab. 37 - Scuola secondaria di 2° grado. Esami di Stato terminali: distribuzione percentuale dei diplomati per genere e per fasce di votazione. Emilia-Romagna. A.s. 2007-08

Candidati interni	Punteggi						
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	lode
Maschi	10,9	33,7	26,5	14,8	7,9	5,3	1,0
Femmine	7,0	25,7	25,2	19,3	12,2	9,1	1,5

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

Una distribuzione analoga si riscontra per i candidati esterni ed anche rispetto alle tipologie di istruzione, dove solo nell'istruzione professionale si registra una tendenza a maggiore omogeneità.

### Le prove d'esame

Per la *prima prova scritta* il ventaglio di proposte offerte ai candidati è sempre molto ricco e articolato, così che ciascuno possa trovare l'ambito e la modalità di espressione a lui più congeniali. Tuttavia, indipendentemente dalle tematiche annualmente proposte, il 'saggio breve' continua ad essere il preferito, seguito dal tema di cultura generale. Molto meno graditi l'analisi del testo e il tema storico.

Da due anni l'INValSI raccoglie un campione di temi svolti per valutarli in modo standardizzato disaggregando quattro competenze diverse (testuale, grammaticale, lessicale, ideativa) espresse con 5 livelli di descrittori analitici e ottenendo un massimo di 20 punti attribuibili. Il risultato dello scorso anno ha individuato il 47% di prove sotto la sufficienza, mentre le valutazioni dei docenti, in base alla comune prassi scolastica, aveva attribuito oltre l'80% di positività. È stato verificato che chi sceglie l'analisi del testo raggiunge i punteggi più alti sulle 4 competenze; non è un caso che l'analisi del testo trovi preferenze, pur non estese, quasi solo nell'istruzione classica. Solo il 2,3% di chi sceglie la prova generale riesce a raggiungere i 5 punti massimi sulla competenza testuale.

Sarebbe molto interessante che le scuole approfondissero queste considerazioni e ne traessero indicazioni per la didattica curricolare e per il recupero dei debiti.

La *seconda prova scritta* caratterizza ciascun indirizzo di studi, non è quindi possibile fare confronti, essendo tante, quante gli indirizzi presenti attualmente nei vari ordini scolastici.

Anche per queste l'INValSI, limitatamente alla matematica, ha fatto uno studio sulla valutazione di un campione di prove svolte. Ben diversamente dall'immaginario comune, anche le valutazioni in matematica proposte dalle scuole sono tutt'altro che oggettive e certe, ma presentano una forte variabilità. Molto disomogenei sono anche i pesi dati alle due diverse parti di cui si compone la prova: problema e quesiti. Addirittura molti candidati che non hanno affrontato nemmeno un problema sono stati valutati positivamente dalla commissione d'esame.

La *terza prova*, nonostante le commissioni d'esame possono scegliere fra 8 tipologie, è ormai definitivamente appiattita sui quesiti a risposta singola, più facili da predisporre e meno vincolanti rispetto ai colleghi della commissione sia nella scelta sia nella valutazione. Se si considera che la *terza prova* è uno degli indicatori più fedeli delle modalità di lavoro dei Consigli di classe, si vede bene come il cumulo di domande, peraltro spesso disorganiche e slegate tra loro, sia lo standard usuale per la valutazione degli alunni in ogni disciplina e come sia assai scarsa la cultura della pluridisciplinarietà.

La conduzione del *colloquio*, infine, conferma le considerazioni espresse per la terza prova. Nonostante le dichiarazioni di pluridisciplinarietà nella conduzione e di collegialità nella valutazione, l'osservazione evidenzia, dopo il momento iniziale a scelta del candidato, una giustapposizione di domande nelle diverse discipline, anche esse disorganiche e slegate fra loro e non sempre contenute nei tempi.

Il colloquio e la sua valutazione sembrano prevalentemente assolvere ad un ruolo di 'aggiustamento' valutativo e sono la parte più debole dell'esame stesso.

Gli esami di Stato possono dunque essere un'occasione per riflettere sulla qualità del servizio offerto e per riattivare la formazione dei docenti sugli aspetti della didattica, anche in termini di condivisione collegiale, e sui processi valutativi degli apprendimenti, per migliorarne la trasparenza e la confrontabilità.

## LE SCUOLE DELL'EMILIA-ROMAGNA DI FRONTE ALLE SFIDE DELLA NETWORK GOVERNANCE

*Angelo Paletta*

### Introduzione

Con l'espressione *network governance* ci si riferisce ad un modello di governo dei sistemi educativi nel quale accanto all'autonomia della scuola viene promossa la collaborazione tra le scuole e delle scuole con altri attori che influenzano i processi educativi, come studenti, famiglie e loro associazioni, enti locali, autorità scolastiche, università, imprese, enti non profit. Nel modello di *network governance* la collaborazione non è semplicemente il risultato di una scelta di autonomia da parte delle singole scuole, ma è favorita da particolari condizioni di contesto istituzionali, sociali ed economiche.

La cooperazione interistituzionale è una dimensione importante, accanto all'autonomia ed alla competizione, per il successo delle singole scuole e per lo sviluppo delle comunità locali. In Italia, la riforma della Costituzione del 2001 (riforma del Titolo V) ha innovato profondamente le relazioni fra i diversi livelli istituzionali. La nuova architettura individua una molteplicità di centri decisionali, in una complessa rete interistituzionale costituita da stato, regioni, enti locali e società civile, nel rispetto delle competenze della scuola autonoma (Poggi, 2001). Tuttavia, la distribuzione formale di funzioni e compiti tra le scuole ed altri soggetti istituzionali del territorio, non genera automaticamente relazioni cooperative. Una vasta letteratura dimostra che il solo dettato legislativo non è sufficiente per promuovere la collaborazione all'interno dei sistemi educativi e che in assenza di meccanismi di *governance* partecipativa 'dal basso' tende a prevalere la frammentazione dei compiti piuttosto che l'integrazione operativa delle competenze (Paletta, 2007).

Nel settore educativo, tra i meccanismi della *governance* partecipativa un ruolo di primo piano deve essere riconosciuto alle capacità manageriali e di *leadership* sistemica delle singole scuole<sup>7</sup>. In considerazione di ciò, l'obiettivo di ricerca è di presentare e discutere alcune evidenze empiriche sull'attitudine delle scuole dell'Emilia-Romagna alla cooperazione interistituzionale con particolare riguardo ai differenti scopi del *networking* e alle sue implicazioni per lo sviluppo locale.

L'assunto di fondo è che l'Emilia-Romagna, insieme a altre regioni italiane collocate soprattutto nel Nord, è caratterizzata dalla presenza di un elevato livello di 'capitale sociale' (Putnam, 1993). Dovremmo quindi attenderci anche un'elevata propensione generale delle scuole alla collaborazione, maggiore rispetto ad altre regioni più povere di capitale socia-

---

<sup>7</sup> In *Every School a Great School*, Hopkins (2005) introduce il concetto di *system leadership* definendolo come "a form of leadership where a headteacher or principal is willing and able to shoulder wider system roles and in so doing is almost as concerned with the success and attainment of students in other schools as he/she with his/her own".

le. D'altra parte, il capitale sociale non è semplicemente una variabile esogena per la scuola, ma è la stessa scuola che concorre a produrlo. Ciò avviene principalmente attraverso la qualità del capitale umano dei propri studenti, ma anche attraverso la costruzione di relazioni fiduciarie con altre agenzie formative e attori della comunità territoriale.

I dati attualmente disponibili non sono sufficientemente approfonditi per arrivare a conclusioni esaustive sulle condizioni strutturali e di funzionamento delle diverse forme organizzative del management scolastico cooperativo. In particolare, non è possibile dire in quale misura tali forme organizzative determinano gli apprendimenti degli studenti. D'altra parte, il miglioramento diretto degli apprendimenti non è il solo scopo del management cooperativo, ma è possibile identificare altri obiettivi strategici che possono motivare una scuola a fare parte di reti e partnership. In questo lavoro, avvalendoci di varie fonti, ma principalmente di dati INValSI, vengono individuate e descritte differenti forme organizzative del management cooperativo in funzione degli scopi perseguiti e delle strutture sociali (attori e competenze) che danno forma alla cooperazione interistituzionale.

### **Scopi e forme organizzative del management cooperativo: un breve inquadramento teorico**

Le ricerche nell'ambito della Nuova Economia Istituzionale (NEI) hanno messo in luce sia nel settore privato che nel settore pubblico, il ruolo crescente di alleanze, joint venture e altre forme di collaborazione, come meccanismi di governo delle attività economiche alternative sia alla burocrazia che al mercato (Williamson 1975; 1986). La collaborazione tra le organizzazioni rappresenta una forma ibrida che si differenzia tanto dalla burocrazia, che si basa su relazioni di autorità gerarchiche, tanto dal mercato che invece si basa su relazioni spontanee e spersonalizzate tra gli attori economici rese possibili dallo scambio di informazioni implicite nei prezzi (Ouchi, 1980).

Le forme ibride di governo delle attività economiche possono assumere differenti assetti e possono essere variamente classificate. Nel Libro Verde dedicato all'argomento, la Commissione Europea (2004) pone una distinzione nell'ambito delle partnership tra:

- quelle di tipo puramente contrattuale, nelle quali il partenariato si fonda su legami esclusivamente convenzionali;
- quelle di tipo istituzionalizzato, che implicano una cooperazione tra due o più soggetti giuridici in seno ad un'entità giuridica distinta, detenuta congiuntamente dai partner, che può assumere la forma di un consorzio, di una fondazione o di società di capitali.

Rispetto a queste due forme, esistono forme più 'deboli' di cooperazione, spesso informali e senza un accordo scritto. Il concetto di 'organizzazione a rete', più esteso di quello di partnership, comprende anche queste situazioni meno istituzionalizzate<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Boerzel (1998) definisce l'organizzazione a rete come "un insieme di relazioni relativamente stabili, di natura non gerarchica e interdipendente, fra una serie di attori collettivi, ovvero di organizzazioni di carattere pubblico

Con specifico riguardo al settore educativo, Chapman (2003) afferma che le reti sono costituenti del livello ‘meso’ che lega il livello macro, rappresentato dalle politiche del governo, ed il livello micro rappresentato dalle singole scuole. Questo livello intermedio diventa particolarmente importante quando le scuole acquistano autonomia. Le scuole rischiano di rimanere isolate se le autorità centrali hanno minori poteri di pianificazione diretta. Senza specifica attenzione alla creazione di legami e connessioni tra il livello macro e micro, la fornitura dei servizi educativi potrebbe disintegrarsi nella frammentazione dei livelli decisionali e delle unità operative.

Questo punto di vista sul ruolo delle reti è rafforzato da Hopkins (2003) secondo il quale nel passato la maggior parte dei sistemi educativi ha operato quasi esclusivamente attraverso unità individuali. Mentre questo ‘isolamento’ può essere stato appropriato durante un periodo di stabilità, in un contesto di cambiamento vi è la necessità di ‘rafforzare i legami deboli’ allo scopo di accrescere la collaborazione e stabilire strutture più dinamiche e flessibili nel rispondere alle attese sociali.

La collaborazione delle scuole può assumere differenti forme organizzative: può essere uno strumento di coordinamento tra soggetti giuridici autonomi, ma relativamente omogenei tra loro (reti formative), oppure vedere il coinvolgimento di soggetti eterogenei come università, enti di formazione, Asl, enti locali, enti non profit e imprese (reti interistituzionali). La cooperazione può essere costruita su legami temporanei come è il caso di una rete formata attorno ad uno specifico progetto, oppure può assumere maggiore stabilità e diventare generalista, lavorando ad ampio spettro e su un orizzonte temporale indefinito (Paletta, Tieghi, 2007). Reti e partnership possono costituirsi a livello informale attraverso alleanze più o meno trasparenti e socialmente accettabili<sup>9</sup>.

Mettere in pratica la ‘gestione di rete’ può produrre importanti vantaggi (Castells, 1996; Goldsmith, Eggers, 2004; Meier, 2004). Il *networking* apre la prospettiva dei ‘silos organizzativi’ e mette insieme competenze preziose, ma spesso frammentate tra soggetti giuridicamente autonomi. In sintesi, i principali scopi che orientano il management cooperativo in campo educativo sono riconducibili ai seguenti punti:

- *scopi direttamente riconducibili alla sfera didattico-educativa*. Si tratta dello sviluppo di strategie didattiche attraverso la cooperazione su progetti ed altre iniziative che hanno per oggetto la gestione dei processi di apprendimento. Ad un livello base, le alleanze possono essere costituite per facilitare la formazione dei docenti e promuovere la condivisione di buone pratiche professionali (progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche). Ad un livello più ambizioso di cooperazione, reti e partnership

---

e privato che hanno in comune interessi e/o norme rispetto ad una politica e che si impegnano in processi di scambio per perseguire tali interessi comuni, riconoscendo che la cooperazione costituisce il modo migliore per realizzare i loro obiettivi”.

<sup>9</sup> Ad esempio, due o più scuole si accordano tacitamente per la selezione degli studenti – quelli bravi orientandoli verso certe scuole e quelli deboli verso altre – creando di fatto una situazione di segregazione sociale (Bottani, 2002).

possono coinvolgere gruppi di scuole ed altre agenzie formative, comprese università e centri di ricerca educativa, che sperimentano nuovi approcci con l'esplicito scopo di migliorare le condizioni di insegnamento e non solo per condividere pratiche già esistenti;

- *scopi di natura economico-organizzativa*. Le alleanze tra scuole permettono di condividere risorse e fare scala con importanti risvolti sia sul piano economico che sul piano dello sviluppo organizzativo delle singole scuole. Il *networking* accrescere il potere negoziale in sede di contrattazione di fondi con enti pubblici e privati o permette di raggiungere una scala adeguata per accedere a certe fonti di finanziamento. Frequente è il ricorso ad accordi per ridurre i costi di gestione grazie soprattutto all'assorbimento di costi fissi di allestimento di capacità erogative (servizi amministrativi, laboratori, biblioteche, ecc.). Non meno rilevanti sono quelle forme di collaborazione delle scuole che hanno per scopo lo sviluppo delle pratiche organizzative, come l'introduzione di sistemi di pianificazione e controllo della gestione, l'autovalutazione d'istituto e la rendicontazione sociale, l'implementazione di sistemi e tecnologie d'informazione e comunicazione, la certificazione della qualità dei processi, ecc.;

- *scopi a valenza sociale con forti ricadute per lo sviluppo locale*. Oltre che per scopi di trasferimento di conoscenze professionali e di costruzione di nuova conoscenza didattica ed organizzativa, una rete può mettere insieme gruppi di stakeholder per implementare specifiche politiche su base territoriale, come è il caso della prevenzione della dispersione scolastica, l'integrazione degli stranieri, l'orientamento, la formazione degli adulti e l'alta formazione professionale. L'estensione di questo tipo di network 'su base territoriale' si ha quando gruppi di reti, all'interno e al di fuori del settore educativo, lavorano insieme per il miglioramento di interi sistemi in termini di giustizia sociale, inclusione, sostegno allo sviluppo locale, ecc.<sup>10</sup>. Lo scopo è di mettere al centro lo studente e la famiglia visti unitariamente come cellula ultima di destinazione di numerosi servizi (servizi di assistenza, sanitari, ricreativi e di mediazione culturale, aiuti e sussidi, trasporti, mensa, pre-post scuola, aule, laboratori, ecc.) che devono essere interdipendenti per affrontare i problemi o combattere vere e proprie piaghe sociali.

### **Reti e partnership nel sistema educativo italiano**

Per inquadrare le possibili forme della cooperazione interistituzionale è necessario prima di tutto fare riferimento al quadro normativo ed in particolare a due interventi legislativi – il D.P.R. n. 275/99, in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e il

---

<sup>10</sup> Un chiaro esempio può essere il programma "Every Child Matters" in Inghilterra. La vision del governo è di creare un sistema interconnesso di servizi sanitari, educativi, di assistenza alle famiglie che pone al centro il benessere del bambino. Attraverso le iniziative previste dal programma, le organizzazioni che forniscono servizi ai bambini, come le scuole, gli ospedali, gli enti locali, la polizia, lavorano insieme e condividono informazioni, cosicché tutti i bambini e soprattutto quelli maggiormente vulnerabili, abbiano il supporto necessario per: essere in salute, stare sicuri, giocare ed imparare, raggiungere il benessere economico.

Decreto legge n. 7/07 contenente, all'art. 13 “Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico professionale e di valorizzazione dell'autonomia scolastica” – che hanno dato un particolare impulso alla collaborazione delle scuole.

Il D.P.R. n. 275/99, all'art. 7, stabilisce che “Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali”. La norma non fornisce una definizione formale di ‘accordo di rete’, ma si limita ad indicare in maniera esemplificativa l’oggetto dell’accordo di rete che può consistere in<sup>11</sup>:

- attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo;
- formazione e aggiornamento del personale;
- amministrazione e contabilità;
- acquisto di beni e servizi;
- organizzazione e altre attività coerenti con le finalità istituzionali.

Mentre l’accordo di rete è stipulato esclusivamente tra scuole, le scuole collegate in rete possono stipulare convenzioni con altri soggetti, come “Università statali o private, istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi”.

Anche al di fuori dell'ipotesi prevista dall'accordo di rete, le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Infine, possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'offerta formativa e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo.

Le forme della collaborazione delle scuole, disciplinate all'art. 7 del D.P.R. n. 275/99, trovano sostanziale corrispondenza con le categorie teoriche discusse nel paragrafo precedente. Emergono infatti tre principali strumenti del management cooperativo:

- accordi di rete;
- accordi e convenzioni;
- consorzi, fondazioni e società.

### **La propensione delle scuole a cooperare tramite accordi e convenzioni**

Dalle indagini INValSI risulta che le scuole italiane mostrano una rilevante partecipazione ad accordi di rete, convenzioni ed altre forme di partnership. L'evidenza più

---

<sup>11</sup> L'elenco esemplificativo assume rilevanza giuridica perché se l'accordo consiste di attività di cui ai punti sub 1 e 2, allora è approvato, oltre che dal consiglio di circolo o di istituto, anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate per la parte di propria competenza.

chiara in questo senso si desume dalle rilevazioni del 2006<sup>12</sup>, anche se la situazione si presenta differenziata tra le diverse regioni<sup>13</sup>.

Con riguardo al primo ciclo d'istruzione, una percentuale intorno all'85% delle scuole statali dichiara di aver partecipato almeno ad una rete di scuole. La partecipazione è molto alta anche nelle scuole non statali dell'infanzia (79,4%), mentre il 43,4% delle scuole non statali, diverse da quelle dell'infanzia, dichiara di non partecipare a reti di scuole. Nel secondo ciclo d'istruzione, la percentuale di scuole che dichiarano di partecipare a reti è dell'86,4%. Mentre si riduce il numero di scuole non statali che dichiarano di non partecipare a reti (pari al 34%), soltanto una su dieci delle scuole statali non ha fatto esperienze di management cooperativo<sup>14</sup>.

È interessante notare che le scuole statali, nel primo ciclo (14%), ma soprattutto nel secondo ciclo (25%), manifestano una significativa propensione a lavorare contemporaneamente a più di cinque reti, con forti implicazioni in termini di impegno e capacità di coordinamento inter-organizzativo. Dai dati a disposizione non si possono approfondire le implicazioni gestionali di queste particolari strutture 'multi reticolari', ma appaiono evidenti i rischi a cui vanno incontro quelle istituzioni scolastiche che concepiscono la rete in modo semplicistico, riducendo la propria partecipazione a ciò che può essere definito un comportamento 'passivo', spesso per aumentare la probabilità di accesso ad un finanziamento.

Per quanto concerne i casi di scarsa partecipazione, le regioni che mostrano percentuali molto al di sotto della media includono tutte quelle del Sud, con punte superiori ai due terzi nelle isole, ma anche in Campania. Nelle altre regioni spiccano l'Umbria e la Liguria. Per contro, un'elevatissima partecipazione fanno registrare le scuole dell'Emilia-Romagna<sup>15</sup> le quali, come atteso, insieme ad altre regioni del Nord Est sono tradizionalmente portatrici di una elevata dose di capitale sociale (Putnam 1993).

Un aspetto significativo del fare rete riguarda l'assunzione di posizioni di leadership, rilevata attraverso il numero di scuole con funzioni di 'scuola polo' designata dall'amministrazione scolastica oppure di 'scuola capofila di una rete locale'. Con particolare riguardo a questo secondo caso, nel primo ciclo di istruzione, quasi il 30% delle scuole statali dichiara di aver svolto un ruolo di coordinamento. Le scuole dell'Emilia-Romagna che hanno sviluppato esperienze di leadership sistemica sono il 41,6%, un numero sensibilmente superiore alla media nazionale.

Per quanto concerne gli scopi di reti e partnership, dalle indagini INValSI emerge

---

<sup>12</sup> Alla rilevazione INValSI per l'a.s. 2005-06 ha risposto il 95,6% di tutte le scuole del primo ciclo (9579) ed il 21,2% delle scuole del secondo ciclo (5287). Per contro, all'ultima rilevazione INValSI ad oggi disponibile (2006-07) ha partecipato volontariamente un numero sensibilmente inferiore di scuole del primo ciclo (1° ciclo: 3821; 2° ciclo: 1634), con un effetto di "sbilanciamento territoriale" dovuto al fatto che la compilazione del Questionario di Valutazione di Sistema SNV è stata condizione necessaria per accedere alle risorse finanziarie aggiuntive per le regioni del Sud.

<sup>13</sup> Per maggiori approfondimenti si può consultare il sito <http://www.invalsi.it/areadati/swdati>.

<sup>14</sup> In questo caso, l'universo di riferimento non si riferisce alla totalità delle scuole del secondo ciclo (5287), ma soltanto alle istituzioni che hanno aderito volontariamente all'indagine (1.123 istituti).

<sup>15</sup> Soltanto il 3,9% nel primo ciclo ed il 5,3% nel secondo ciclo dichiara di non partecipare ad alcuna rete.

che il motivo prevalente è indicato nella formazione e aggiornamento del personale. Il nucleo didattico-educativo rappresenta lo scopo principale nelle scuole statali e non statali, ma riguarda soprattutto attività di routine (livello base), mentre meno diffuse sono le reti di scuole che si costituiscono per condurre attività di progettazione, ricerca e sperimentazione (livello avanzato). Le scuole non statali dimostrano una certa vivacità, comparativamente, nell'affrontare insieme questioni più strettamente organizzative come attività di autovalutazione, ma esiste ancora scarsa sensibilità su altre questioni, come la gestione dei servizi in comune, che pure racchiudono un notevole potenziale di miglioramento per la riduzione dei costi e l'efficacia dei servizi amministrativi e di supporto. Analogo discorso vale per le reti costituite attorno a problemi con forte valenza sociale quali l'integrazione dei disabili e degli stranieri o l'orientamento.

Un aspetto interessante che emerge dai dati nazionali è la tendenza delle scuole dell'Emilia-Romagna a formare reti maggiormente complesse come scopi e struttura sociale. Nella tabella seguente sono riportate le differenze percentuali (positive o negative) delle scuole della regione rispetto all'Italia:

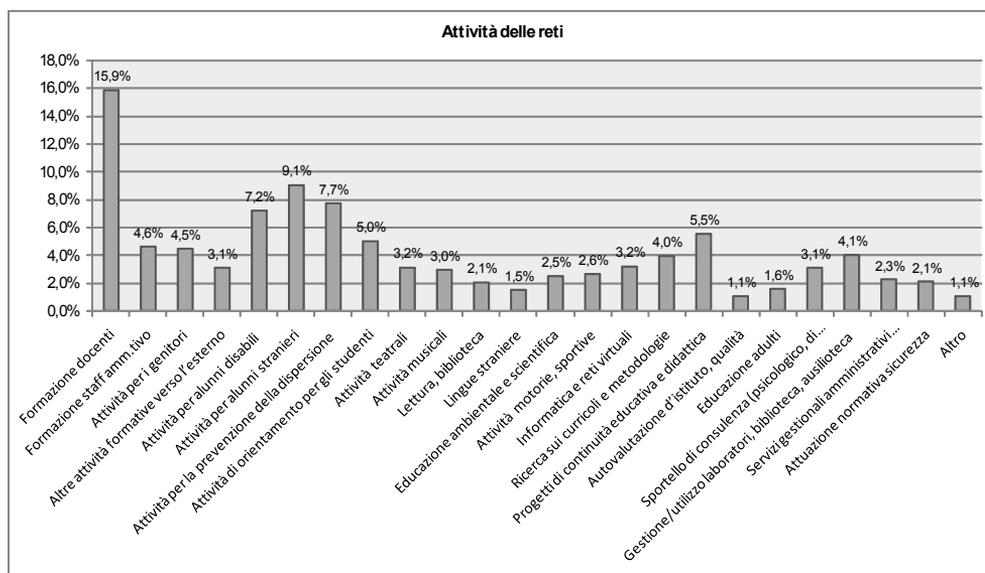
<i>Tipologia di rete</i>	<i>E-R Vs Italia</i>
Didattico-educativa (livello base)	-8,6
Didattico-educativa (livello avanzato)	+10
Economico-organizzativa	+5
Sociale su base territoriale	+32,5

Risulta chiaramente che le scuole dell'Emilia-Romagna sono maggiormente attive nel costituire reti complesse, soprattutto con riguardo al livello avanzato del nucleo didattico-educativo (progettazione e ricerca) ed alle reti sociali costituite per affrontare i nuovi problemi connessi all'immigrazione.

Maggiori approfondimenti sulle motivazioni che stanno alla base del management cooperativo messo in atto dalle scuole dell'Emilia-Romagna, possono essere desunti da una ricerca dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (2007) (fig. 9). Trovano sostanziale conferma i risultati dell'indagine Invalsi, con la preminenza delle iniziative rivolte a studenti e docenti che rientrano nel nucleo didattico-educativo. La fig. 9 permette anche di approfondire le specifiche azioni portate avanti dalle scuole in rete.

Per quanto riguarda gli scopi economico-organizzativi vengono intraprese azioni di formazione del personale tecnico-amministrativo, ma soprattutto vi è la condivisione di risorse e competenze collegate a taluni servizi amministrativi (come acquisti e personale), all'utilizzo di strutture (laboratori, biblioteche, audiotecche) ed ai sistemi gestionali connessi a qualità, sicurezza e ambiente. Di particolare interesse sono anche le azioni in rete rivolte prevalentemente all'esterno come le attività rivolte ai genitori, l'educazione degli adulti e altre attività formative verso l'esterno, l'orientamento attraverso uno sportello di consulenza alla comunità.

Fig. 9 - Attività delle reti di scuole dell'Emilia-Romagna



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, 2006-07.

### La struttura sociale di accordi e convenzioni

È stato detto che anche al di fuori dell'ipotesi prevista dall'accordo di rete, le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse.

In effetti, gli accordi e le convenzioni formalizzate rappresentano una delle forme più diffuse di collaborazione che le scuole utilizzano per intrecciare rapporti spesso bilaterali sia con altre scuole che con altri enti pubblici e privati, profit e non profit.

Nell'ambito della scuola statale del primo ciclo soltanto un numero esiguo di scuole (196 su tutto il territorio nazionale, pari al 3% dei rispondenti) dichiara di non aver stipulato accordi e convenzioni. Il peso cresce sopra il 15% per le scuole non statali, ma per l'Emilia-Romagna è sensibilmente inferiore (6,8%), evidenziando una specificità della regione che non dipende dalla natura pubblica o privata della scuola.

Queste conclusioni sono confermate dai dati disponibili sul secondo ciclo, dove però emerge un minore distacco tra scuola statale e non statale relativamente a ciascuna categoria di *stakeholder*, anche per la più forte presenza di scuole paritarie che non appartengono a congregazioni religiose.

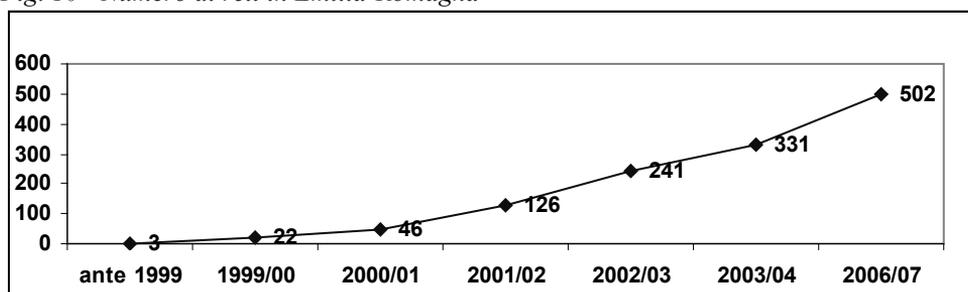
Per quanto concerne la scuola statale, i soggetti con i quali la scuola collabora comprende tutte le tipologie, con particolare rilevanza di enti pubblici (enti locali, Asl, forze dell'ordine, ecc.), università e altre scuole. La preminenza di questi soggetti è con-

fermata in entrambi i cicli d'istruzione, ma le scuole del secondo ciclo si contraddistinguono perché sono molto più attive nel promuovere accordi e convenzioni nei confronti di soggetti privati, enti di formazione e di ricerca, comprese le università.

Mediamente le scuole non statali sono meno aperte verso soggetti diversi dalle scuole e ciò è spesso dovuto all'esistenza di congregazioni religiose che fanno rete al loro interno, in virtù di una forte aderenza ad un comune progetto educativo. Nel secondo ciclo le scuole non statali si dimostrano maggiormente attive nello stabilire accordi formali soprattutto nei confronti di istituzioni e imprese private (44,6%), università (40,6%) ed enti pubblici (37,7%).

L'approccio a fare rete non è statico, ma in continua evoluzione. Alcuni dati disponibili con specifico riguardo alle scuole dell'Emilia-Romagna permettono di approfondire queste tendenze. La figura 10 mostra una rapida crescita del numero delle reti nella regione Emilia-Romagna, che raggiungono quota 502 nel 2006-07, coinvolgendo 402 istituti della regione, pari al 71,6% di tutte le istituzioni scolastiche.

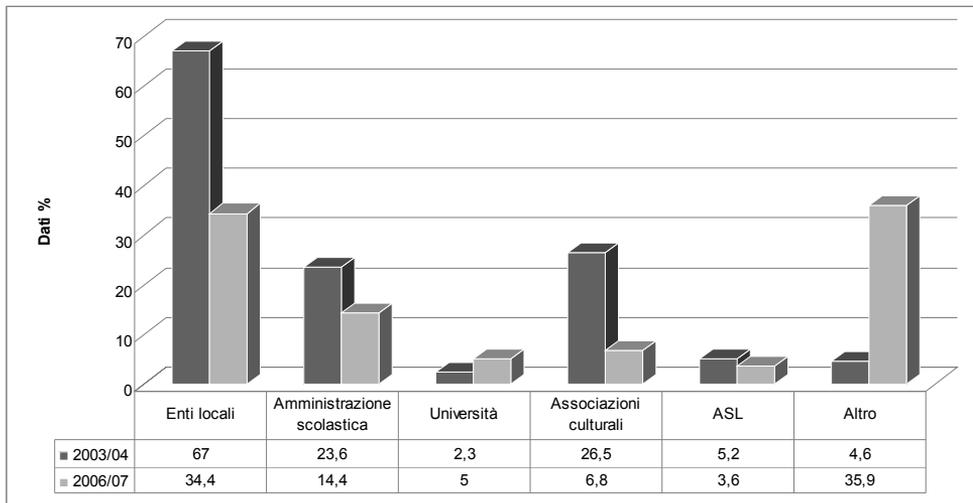
Fig. 10 - Numero di reti in Emilia-Romagna



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, 2006-07.

Non solo è cresciuto il numero delle reti e delle istituzioni scolastiche in rete, ma è cambiata sostanzialmente la stessa architettura sociale delle reti. Facendo una comparazione tra le due rilevazioni nel periodo compreso tra il 2003-04 e il 2006-07, le reti hanno subito un processo di trasformazione da 'reti formative' a 'reti interistituzionali' (fig. 11). Nel 2003-04 il 48% delle scuole aveva come partner esclusivamente altre scuole, mentre nel 2006-07 la stessa percentuale si è ridotta sensibilmente al 13%. D'altra parte, nello stesso periodo è diminuita la presenza di partner tradizionali con i quali le scuole hanno instaurato inizialmente relazioni più o meno strutturate di collaborazione. In particolare, si è sensibilmente ridotta la tipologia di reti con 'enti locali' e 'amministrazione scolastica', segnalando una maggiore apertura alle risorse ed alle competenze disponibili nel territorio.

Fig. 11 - Mutamenti nell'architettura sociale delle reti



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, 2006-07.

### Le forme istituzionalizzate di partnership: poli e istituti tecnici superiori

In Italia, il quadro normativo su reti e partnership va completato con l'esame del decreto legge n. 7/07, il quale contiene all'art. 13 "Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico professionale e di valorizzazione dell'autonomia scolastica". Questo importante provvedimento darà presumibilmente un ulteriore impulso alla cooperazione interistituzionale, anche se è ancora troppo recente per valutarne le implicazioni sul piano della network governance.

Il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore è stato riorganizzato in vista del potenziamento dell'alta formazione professionale e per valorizzare la filiera tecnico-scientifica del sistema educativo. L'intervento s'inserisce nel processo di ridefinizione del secondo ciclo<sup>16</sup> e prevede che gli attuali percorsi IFTS siano riorganizzati in sedi stabili denominate 'Istituti Tecnici Superiori' (ITS).

Inoltre, fatta salva "l'autonomia delle istituzioni scolastiche e nel rispetto delle competenze delle regioni e degli enti locali in materia di programmazione dell'offerta formativa", è prevista la possibilità di costituire 'Poli Tecnico Professionali' al fine di promuovere in modo stabile e organico la diffusione della cultura scientifica e tecnica e le misure per lo sviluppo economico e produttivo del Paese:

<sup>16</sup> Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.



I Poli, dotati di propri organi, vedono la collaborazione di diversi soggetti: gli istituti tecnici e gli istituti professionali facenti parte del sistema nazionale di istruzione, i nuovi ‘Istituti Tecnici Superiori’ e le strutture formative accreditate per l’istruzione e la formazione professionale, comprese quelle dove può essere assolto l’obbligo di istruzione. A loro volta gli ITS sono strutture complesse promosse da un istituto tecnico o professionale in partenariato con un ente di formazione professionale accreditato dalla regione, un dipartimento universitario o un centro di ricerca, imprese ed enti locali.

La natura giuridica dei Poli è quella di un consorzio costituito con apposita convenzione tra soggetti che decidono, di propria iniziativa, di prendervi parte. Il bacino di operatività dipende dalla programmazione regionale dell’offerta formativa che può avvenire su base provinciale o sub provinciale.

La regione Emilia-Romagna ha approvato il piano triennale 2008-2010 “dell’offerta di formazione alta, specialistica e superiore”. Il piano riorganizza l’offerta formativa sul territorio per offrire ai giovani, ma anche agli adulti occupati che hanno necessità di aggiornarsi, maggiori possibilità di acquisire nuove competenze in risposta ai bisogni delle imprese. Il piano prevede l’istituzione dei Poli tecnici e la specializzazione delle province in settori specifici di formazione, a partire dalle aree tecnologiche individuate a livello nazionale come strategiche per lo sviluppo del Paese. Sulla base delle vocazioni produttive e della distribuzione dell’offerta di istruzione sul territorio, sono così definiti gli ambiti settoriali di ciascuna provincia. Con riguardo agli ambiti settoriali, la programmazione regionale identifica la tipologia dei corsi ed i relativi profili professionali in uscita, i destinatari, le forme di partenariato per l’erogazione dell’offerta formativa:

<i>Province</i>	<i>Ambiti settoriali regionali</i>
<i>Bologna</i>	Automazione meccanica
<i>Ferrara</i>	Abitare, edilizia, recupero, nuovi materiali
<i>Forlì Cesena</i>	ICT, innovazione organizzativa
<i>Modena</i>	Meccanica e materiali
<i>Parma</i>	Agroalimentare
<i>Piacenza</i>	Logistica e Trasporti
<i>Ravenna</i>	Energia e Ambiente
<i>Reggio Emilia</i>	Meccatronica
<i>Rimini</i>	Turismo e Benessere

<i>Corsi e profili in uscita</i>	<i>Destinatari</i>	<i>Forme di partenariato</i>
Corsi ITS (istruzione tecnica superiore) di durata biennale (1800/2000 ore) con acquisizione del diploma di tecnico superiore	Giovani e adulti in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore	Istituti tecnici superiori
Corsi IFTS (formazione specialistica) di durata annuale (800-1000 ore) con l'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore	Possono accedere anche le persone in possesso della sola ammissione al quinto anno della scuola superiore e anche coloro che non hanno il diploma ma che hanno avuto la certificazione delle proprie competenze.	Istituzioni scolastiche, enti di formazione professionale accreditati dalla regione, università e imprese, in partenariato fra loro
Corsi di formazione superiore e di alta formazione riferiti al Sistema regionale delle qualifiche con l'acquisizione di un certificato di qualifica o di unità di competenza	Giovani e adulti, occupati, disoccupati, inoccupati che abbiano assolto l'obbligo formativo e siano in possesso delle competenze necessarie per accedere agli stessi	Enti di formazione professionale accreditati dalla regione per l'ambito della formazione superiore in partenariato con una o più imprese ed eventualmente con gli altri soggetti del sistema formativo regionale e della ricerca

La struttura sociale dei Poli ed in particolare il grado di partecipazione e coinvolgimento degli stakeholder locali (gli enti locali, le imprese, le parti sociali, le università e i centri di ricerca, associazioni e soggetti non profit), dipenderà principalmente dalla configurazione giuridica ed organizzativa dei nuovi 'Istituti Tecnici Superiori'.

Gli ITS, il cui scopo istituzionale è quello di sostenere le misure dello sviluppo economico e l'innovazione scientifico-tecnologica, hanno una loro autonoma personalità giuridica e possono funzionare anche al di fuori dei Poli. D'altra parte, non solo è opportuno che gli istituti tecnici superiori abbiano sede stabile presso i Poli, ma gli stessi istituti dovrebbero avere una configurazione sociale che assicuri la partecipazione istituzionalizzata a tutti gli interlocutori direttamente interessati al potenziamento dell'alta formazione professionale.

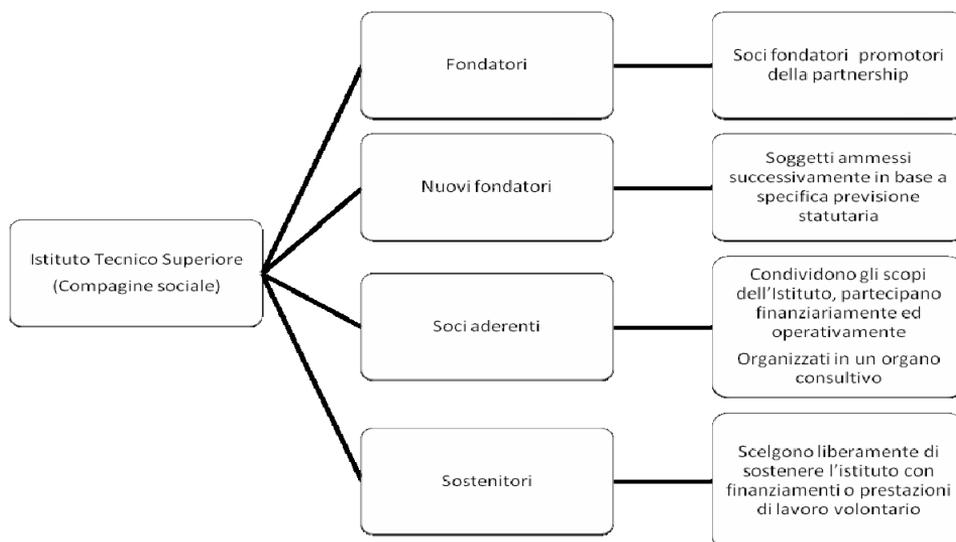
Gli ITS sono espressione di un partenariato pubblico-privato al quale possono partecipare le scuole (istituti tecnici e professionali), le strutture della formazione professionale accreditate, le università, le imprese, i centri di ricerca, gli enti territoriali, i ministeri interessati ed altri soggetti pubblici e privati.

Nel piano triennale 2008-2010 dell'Emilia-Romagna l'assetto istituzionale indicato per gli ITS è quello della fondazione di partecipazione. Si tratta di un istituto giuridico di diritto privato che favorisce la stabile collaborazione fra soggetti pubblici e privati, riducendo le difficoltà di coordinamento implicite in forme meno stabili e meno strutturate di cooperazione. È un'entità senza scopo di lucro, sintesi dell'elemento personale delle associazioni (identificazione degli associati) e dell'elemento patrimoniale carat-

teristico delle fondazioni (decisioni con voto di maggioranza dei fondatori), a cui si può aderire apportando beni materiali o immateriali.

La fondazione di partecipazione ha avuto un certo interesse in Italia soltanto di recente, soprattutto per iniziative in ambito sanitario, culturale, della ricerca scientifica, dell'ambiente, ma in ogni caso di natura non lucrativa e di utilità sociale. Tale configurazione giuridica coniuga caratteristiche di pluralismo, stabilità di controllo, duttilità delle forme di partecipazione, potendo prevedere la presenza di diversi soggetti con un ruolo differenziato nel perseguimento delle finalità istituzionali per la tipologia dell'impegno richiesto, il contributo ai processi di indirizzo, la gestione ed il controllo della fondazione (fig. 12).

*Fig. 12 - Gli istituti tecnici superiori come fondazioni di partecipazione*



Il ricorso a questo strumento presenta elementi di attrazione che rispecchiano in parte quelli già discussi per i network in generale, ma ai quali si associano altri aspetti legati all'assetto istituzionale di fondazione che può essere previsto per gli istituti tecnici superiori:

- soprattutto se inseriti nei Poli, gli ITS creano strutture stabili e visibili, non solo a livello locale, per l'alta formazione in campo tecnico-scientifico, con il superamento di quello che può considerarsi il principale punto debole del precedente sistema, ovvero la precarietà dei percorsi dell'IFTS e la provvisorietà dei collegamenti tra i soggetti del partenariato IFTS. La governance dell'alta formazione tecnica ne risulta rafforzata gra-

zie alla riconoscibilità dei percorsi IFTS anche sotto il profilo giuridico e delle responsabilità di indirizzo strategico, gestionali e finanziarie;

- in considerazione dei legami molto stretti che esistono tra formazione, ricerca, innovazione e trasferimento tecnologico, le nuove strutture possono rappresentare un importante punto di riferimento per le piccole e medie imprese che formano l'ossatura economica e produttiva del paese. I Poli e gli ITS, possono realizzare uno stretto collegamento con l'apprendistato e rappresentano un concreto supporto alle esigenze di formazione continua delle imprese. Inoltre, tali strutture possono offrire percorsi privilegiati di sperimentazione e apprendimento diffuso su iniziative e programmi di ricerca che spesso accomunano le esigenze di sostegno all'innovazione di un intero distretto industriale. In questi termini, la piccola dimensione di impresa, e quindi la minore possibilità di accedere a servizi di formazione-ricerca qualificati, trova un correttivo nell'economie di scala dei poli inseriti stabilmente nei distretti industriali;

- i Poli e gli ITS, rappresentano una sede per affrontare i problemi di frammentarietà degli interventi nel campo dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro attuati dagli enti territoriali e dai ministeri (Pubblica Istruzione, Lavoro, Sviluppo Economico, Agricoltura, Infrastrutture e trasporti, ecc.) che a vario titolo e con diverse modalità, agiscono in questo settore;

- infine, i nuovi assetti istituzionali offrono alle scuole che vantano una consolidata esperienza ed una riconosciuta eccellenza nell'istruzione tecnica e professionale, la possibilità di proporsi come artefici di un nuovo modello gestionale, facendo leva sulla capacità di integrare attorno ad un 'progetto di capitale umano' le risorse finanziarie, logistiche e strumentali provenienti da partner pubblici e privati.

### **Coniugare competizione e cooperazione per lo sviluppo dei sistemi educativi**

La collaborazione delle scuole è in linea di principio uno strumento necessario per la produzione degli apprendimenti. Ciò è implicito nella stessa natura economica del bene istruzione (Hanushek, 2005) in quanto bene co-prodotto attraverso il contributo simultaneo e interdipendente di insegnanti, studenti, famiglie e altri attori direttamente o indirettamente impegnati nel processo educativo. Come dimostra una sterminata letteratura nel campo dello *school effectiveness* (Teddlie, Renolds 2000), sul cui fondamento sono costruite le stesse indagini OCSE-PISA, i fattori che maggiormente spiegano il livello degli apprendimenti nelle discipline di base sono riconducibili al background culturale degli studenti ed alle condizioni socio economiche e culturali delle famiglie e del contesto di riferimento. Ma le scuole, attraverso la messa in campo di risorse di management e leadership, non sono neutrali rispetto a queste forze. Le scuole che sono concretamente impegnate nella cura degli apprendimenti dei propri studenti, cercano di attivare la partecipazione ai processi educativi delle risorse vive del territorio, catalizzando attorno ad un

coerente progetto educativo le aspettative e l'impegno di soggetti autonomi, ma al tempo stesso interdipendenti nel determinare la qualità e l'equità degli apprendimenti (Scheerens, Creemers, 1989). Pertanto, la collaborazione della scuola è una dimensione fondamentale, accanto all'autonomia, per il perseguimento delle finalità istituzionali.

All'interno dei paesi OCSE esistono differenze significative in merito alle modalità attraverso le quali le scuole sono incentivate a collaborare e ciò porta a delineare quattro principali modelli di governance dei sistemi educativi (fig. 13).

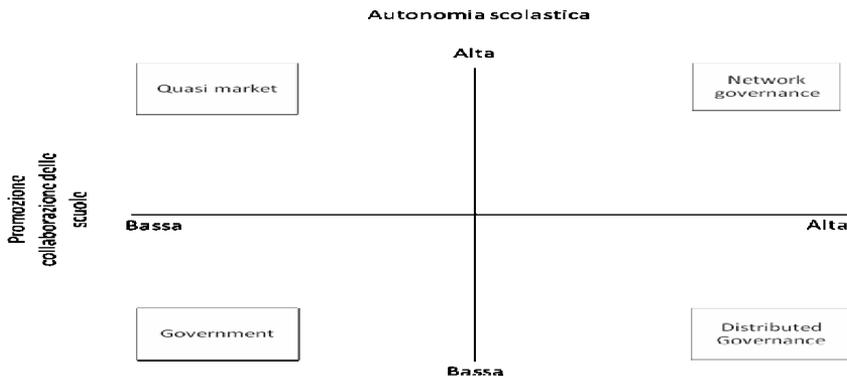
Lo schema può essere utilizzato sia per scopi di analisi comparative tra diversi stati analizzati in uno stesso momento (analisi sincronica o spaziale) sia per scopi di indagini longitudinali (analisi diacronica o temporale) per tracciare le dinamiche evolutive della governance di un dato sistema educativo. In questa duplice prospettiva, il punto di partenza è rappresentato dal modello di 'Government', caratterizzato da ridotta autonomia e collaborazione delle scuole. In effetti, si tratta per molti paesi di un modello di governance con solide radici storiche con il quale hanno dovuto fare i conti le riforme degli anni '80 e '90 all'insegna del *new public management*. Le caratteristiche di questo modello sono ben note, riferendosi ad una scuola che è parte integrante di un ministero, senza autonomia giuridica, organizzativa e finanziaria, fortemente uniformata verso il raggiungimento di obiettivi etero definiti (Paletta, Vidoni, 2006).

### **Quasi mercati dell'istruzione**

Nel framework di fig. 13, l'elevata autonomia scolastica associata alla bassa rilevanza di meccanismi istituzionali di promozione della collaborazione, determina assetti di 'quasi mercato'.

Il concetto di quasi mercato si basa sull'assunto che l'organizzazione economica dell'offerta di un servizio è governata attraverso surrogati dei prezzi (come finanziamento e valutazione dell'offerta basati sulla *performance*; *voucher* e sussidi diretti alla domanda) che hanno lo scopo di mettere in competizione le scuole nell'attrazione di risorse ampiamente intese: studenti e personale qualificato, risorse finanziarie provenienti da enti pubblici, donors e imprese, ecc. (Le Grand 1991; Glennerster 1991).

Fig. 13 – Modelli di governance nell'istruzione.



La competizione basata sulle risorse è l'elemento caratterizzante dei quasi mercati perché è sulla base degli esiti della competizione che viene ridefinito il patrimonio di risorse di cui gli attori dispongono per configurare l'offerta del servizio ed essere economicamente efficienti (Hanushek, Rivkin, 2003).

La domanda è lasciata libera di muoversi tra offerte alternative, mettendo a confronto scuole e progetti educativi che tendono ad essere sufficientemente differenziati per favorire la più efficiente allocazione delle risorse. In effetti, ciascuna scuola esibisce un elevato controllo su tutte le risorse di cui ha bisogno per competere, ed utilizza le leve di controllo che ha a disposizione per vincere in un confronto competitivo (Bradley et al., 2000). Tale confronto può anche risolversi in un 'gioco a somma zero', dove la supremazia di uno o più attori si traduce in una perdita di risorse per gli altri attori coinvolti nella competizione.

Un sistema di quasi mercato può accentuare le differenze tra le scuole, veicolando crescenti risorse verso quelle di maggiore qualità, distanziandole dai competitor inviluppati dentro una spirale di basse performance, bassa domanda, penuria di risorse (Bradley, Taylor 2007). Se gli studenti e le loro famiglie, non sono in possesso di informazioni qualificate sulla diversità delle offerte, oppure se le loro scelte sono vincolate da fattori non strettamente connessi a considerazioni di qualità del servizio (come ad esempio elevati costi di spostamento verso una scuola più lontana o la presenza di restrizioni di accesso), allora la libertà di scelta è soltanto potenziale. Con la conseguenza che la parte di domanda più debole, per motivi economici, sociali e culturali, continuerà a non 'approfittare' delle opportunità del sistema educativo, accrescendo di fatto l'inequità e la segregazione sociale nei confronti degli studenti appartenenti alle famiglie meno abbienti o, più semplicemente, meno attente (Bottani 2002). Si tratta di veri e propri 'fallimenti' del mercato che rafforzano la necessità di interventi regolativi

da parte dello Stato per correggere le distorsioni sul fronte dell'equità e della giustizia sociale (Tanaka, 2004).

È importante sottolineare che il concetto di quasi mercato delinea un assetto organizzativo della domanda e dell'offerta del servizio educativo nel quale la competizione non esclude la cooperazione tra le scuole e con altri soggetti istituzionali.

Nel quasi mercato possono trovare posto accordi, alleanze strategiche e 'reti' di diversa natura (Bastia, 1988). In particolare, nel settore educativo sono frequenti:

- la collaborazione tra scuole analoghe per tipologia, operanti nello stesso bacino di utenza e come tali in diretta competizione;

- la collaborazione tra scuole appartenenti ai diversi ordini e gradi soprattutto per favorire l'orientamento degli studenti e la continuità dei processi educativi;

- la collaborazione tra scuole e altri soggetti, pubblici e privati, profit e non profit. In questo caso, un insieme di soggetti, per diversi motivi, danno vita a strutture e processi di cooperazione in forza dei quali ciascun attore rimane autonomo, ma mette a disposizione risorse e svolge attività complementari che sono necessarie per realizzare una missione condivisa, in tutto od in parte, con gli altri partner.

All'interno di un assetto di quasi mercato, stipulando accordi e partecipando a reti, ciascuna scuola, in forza della propria autonomia, non si trova in una posizione gerarchicamente subordinata ad altri partner. Gode di un livello di autonomia che non è solo giuridica, ma di governo economico in ordine a "cosa fare, perché e come farlo" (Coda, 1988).

L'aspetto caratteristico di reti e partnership nel quasi mercato è che le scuole e gli altri partner scelgono di cooperare, a tutto campo o su particolari ambiti di attività, intravedendo la possibilità di conseguire vantaggi reciproci in un gioco cooperativo a somma diversa da zero. Di fatto, scelgono di rinunciare, in qualche grado ed aspetto, alla propria autonomia, condividendo risorse e attività su basi fiduciarie di reciproca conoscenza e convenienza.

Per contro, se le relazioni tra le scuole fossero improntate soltanto su basi di competizione, i rapporti tra gli offerenti il servizio sarebbero spersonalizzati. Certamente, saremmo in presenza di forme di conoscenza reciproca tra gli offerenti che ciascuno attiva per meglio configurare la propria proposta di valore agli utenti e così differenziarsi dai competitor, ma tale conoscenza sarebbe soltanto strumentale per migliorare la competitività dei singoli erogatori del servizio.

### **Network governance**

Un modello di *network governance* risulta quando l'autonomia della scuola è associata ad un sistema che promuove sistematicamente la collaborazione delle scuole. In tal caso, la collaborazione delle scuole è frutto non soltanto di una scelta di autonomia, ma anche delle condizioni di contesto istituzionale che la favoriscono.

Una recente indagine comparativa dell'OECD (2007) su come migliorare lo school leadership, fornisce una serie di casi di studio a fondamento di tale modello di governance. Le indagini nazionali dimostrano che ci sono differenti approcci, con alcuni paesi che hanno deliberatamente ridisegnato il proprio sistema attraverso nuove politiche dell'educazione, a livello nazionale o regionale. La promozione della collaborazione delle scuole assume come obiettivi principali la condivisione e la razionalizzazione delle risorse, migliorare la coerenza dell'offerta formativa, accrescere le opportunità di apprendimento per studenti e docenti.

I modi attraverso i quali le scuole sono indotte a collaborare e le stesse forme della collaborazione, variano tra i diversi paesi, ma anche all'interno di ciascun paese. Si passa da forme di collaborazione leggera, spesso informale, ad approcci formalizzati che portano alla creazione di strutture manageriali di coordinamento di diverse scuole che restano autonome.

Il caso inglese mostra un tentativo di spostamento da un modello di quasi mercato, incentrato su una forte autonomia delle scuole, verso un modello di network governance in cui si cerca di coniugare competizione e cooperazione.

PricewaterhouseCooper (2007) in un recente rapporto preparato per il *Department for Education and Skills* (DfES), afferma che c'è la consapevolezza tra i leader scolastici che il loro ruolo sta cambiando e che la complessità ed il *range* dei compiti richiesti sono cresciuti in modo sensibile negli anni recenti. Questo è dovuto ad una serie di iniziative che impattano sul ruolo dei dirigenti scolastici, tra le quali *'Every Child Matters'* e *'14-19 agenda'*. L'implementazione di queste iniziative richiede nuove competenze ed in particolare una maggiore collaborazione tra le scuole e la capacità di costruire partnership trasversali al settore dei servizi per i bambini, ma anche con college, università, imprese, enti di formazione professionale in risposta all'iniziativa *'14-19 agenda'*. La promozione di figure di *system leadership* rientra all'interno di questa nuova strategia istituzionale di collaborazione (Hopkins, Higham, 2007). Il principio guida della *'leadership di sistema'* è stato accolto nel Libro Bianco *Higher Standards, Better Schools for Hall* (DfES, 2005), con il quale è definita l'intenzione del governo di:

- sviluppare percorsi di carriera rivolti a formare questa figura di leader;
- incoraggiare lo sviluppo di federazioni di scuole e altre forme organizzative di cooperazione le quali rappresentano il luogo dove i nuovi leader di sistema mettono a frutto le loro competenze soprattutto per dare supporto alle scuole in difficoltà o meno efficaci.

I modelli federativi sono caratterizzati da un grado variabile di collaborazione tra le scuole e in alcuni casi tra le scuole e altre agenzie formative. Secondo l'indagine PricewaterhouseCooper (2007), la maggioranza delle scuole dichiara collaborazioni informali con altre scuole, sebbene una parte significativa di scuole primarie afferma di non essere coinvolta in nessun tipo di collaborazione. Esistono diverse tipologie di federazioni di scuole come ad esempio la creazione di *'strategic governing bodies'*, in

aggiunta ai board di governo di ciascuna scuola confederata oppure stabilire posizioni di *'executive head'* (direttore esecutivo) con funzioni di indirizzo e sorveglianza di diverse scuole. I principali benefici del modello federale sono individuati in maggiori capacità e diffusione della leadership, economie di scala raggiunte attraverso la condivisione tra le scuole di insegnanti e altro personale soprattutto con competenze amministrative; più facile transizione per gli studenti tra i diversi gradi di istruzione; miglioramento delle opportunità di carriera per tutto il personale; la crescita della coesione e del senso di comunità.

È interessante sottolineare che in Inghilterra i maggiori limiti alla collaborazione delle scuole includono proprio l'attuale ambiente competitivo nel quale le scuole operano che sembra porre un freno culturale alla necessità di mettere insieme risorse e condividere esperienze di lavoro.

Nelle Fiandre, in un sistema educativo basato sulla scelta e la competizione, le comunità di scuole coinvolgono ormai più del 95% delle istituzioni scolastiche, con una media di scuole per comunità che varia tra le 6 e le 12 unità (Day, Moller, Pont, 2007). L'obiettivo del governo è che questo nuovo sistema deve migliorare l'orientamento degli studenti in relazione alle possibili traiettorie della carriera scolastica; ridurre il carico di lavoro amministrativo e manageriale in capo al dirigente scolastico in modo che questa figura possa acquisire più chiare connotazioni di *'pedagogical leaders'*; incrementare l'utilizzo delle nuove tecnologie di informazione e comunicazione; razionalizzare la gestione delle risorse umane sia in relazione al loro reclutamento ed impiego sia ai fini della cooperazione nella progettazione curricolare. Il governo ha incentivato il nuovo sistema con risorse aggiuntive, ma anche attenuando direttamente gli effetti della competizione, creando nuove opportunità per azioni cooperative tra le scuole.

In un ambiente istituzionale tradizionalmente decentralizzato, gli enti locali finlandesi hanno sviluppato differenti approcci basati su cooperazione e diffusione della leadership per rispondere alla pressione di riduzione di iscritti e di finanziamenti (Hargreaves et al, 2007). Sulla stessa strada dell'Inghilterra, le riforme hanno cercato di promuovere una figura di dirigente responsabile per la propria scuola, ma anche per il successo dell'intero distretto scolastico, attraverso un coinvolgimento in pratiche di management cooperativo nella supervisione, valutazione e pianificazione delle attività didattiche. Come ci ricordano Hargreaves e colleghi (2007), *"These reforms are seen as a way to align schools and municipalities to think systemically with the key objective of promoting a common schooling vision and a united school system"*.

### ***Distributed governance***

Diverso dai casi fin qui presentati del quasi mercato e della *network governance*, è un assetto di governo dei sistemi educativi dove la cooperazione tra scuole e delle

scuole con altri soggetti, non è il frutto di autonomi calcoli di convenienza o, per meglio dire, di strategie organizzative che cercano di valorizzare al meglio l'autonomia scolastica. In modo esattamente contrario, la cooperazione diventa una strada obbligata proprio a causa di una debole autonomia e di un sistema amministrativo policentrico in cui la dipendenza della scuola da altri soggetti è istituzionalizzata attraverso un'articolata ripartizione delle competenze amministrative tra scuole, stato, regioni ed enti locali.

La parzialità dell'autonomia determina una sistematica carenza di controllo sulle leve di governance di cui la scuola avrebbe bisogno per realizzare la propria missione istituzionale. Basti pensare a situazioni, come quella italiana, dove lo stato e altre autorità scolastiche regionali e locali, controllano parte del curriculum e in misura maggiore le politiche del personale e finanziarie, mentre alla scuola è lasciato il controllo del processo didattico. In tali condizioni, la scuola è obbligata a cercare di influenzare ambiti di governance condivisi, come l'assegnazione e l'utilizzo del personale, l'adeguamento delle infrastrutture (spazi, attrezzature, ecc.), la possibilità di utilizzare per altri scopi i fondi di bilancio vincolati, ma in esubero rispetto alle reali necessità.

Quando il basso grado di autonomia si associa a plessi scolastici di dimensione medio-piccola, i problemi di coordinamento e di carenza delle risorse diventano strutturali. Nel modello di governance distribuita, tali circostanze dovrebbero indurre le scuole a costituire reti e partnership, sia per rendere più funzionali i processi di coordinamento con le autorità scolastiche sia per accrescere il proprio potere negoziale e accedere ad una scala di risorse altrimenti irraggiungibile. Ma in un contesto di scarso controllo sulle risorse si può arrivare al paradosso di scuole che si mettono in rete più per compensare la mancanza di risorse che per una reale scelta strategica. Ad esempio, una scuola decide di partecipare ad una rete per attrarre risorse finanziarie che le autorità scolastiche rendono disponibili per un certo tipo di formazione del personale, anche se quel tipo di formazione non corrisponde alle reali esigenze di una scuola.

La debole autonomia e la piccola dimensione, espongono la scuola ad ingerenze esterne, semplicemente perché altri attori possiedono risorse critiche per il perseguimento dei suoi scopi istituzionali. Ciò rappresenta una differenza fondamentale rispetto ad un sistema di network governance dove le relazioni di interdipendenza tra scuole e tra scuole ed altri soggetti, sono veicolate attraverso rapporti volontari e fiduciari che si realizzano su un piano di parità (Agranoff, McGuire, 2003). Per i paesi come l'Italia dove le scuole hanno minore autonomia, con limitato controllo sul personale e sul budget, la via della collaborazione è resa di fatto obbligatoria, ma è anche ostacolata da una forte frammentazione delle competenze tra diversi livelli istituzionali ed organizzativi (scuole, stato, regioni, enti locali, società civile). A fronte della divisione istituzionale di funzioni e compiti non è chiaramente identificabile chi porta le responsabilità per l'efficacia e l'efficienza delle scuole. Le scuole potrebbero utilizzare questo modello di governance in maniera opportunistica, traendone alibi per giustificare pratiche di cattiva gestione.

Dal momento che la *governance* distribuita non è di per sé sufficiente per generare relazioni cooperative su base territoriale, e poiché le scuole potrebbero ‘approfittare’ della frammentazione delle leve di *governance*, la promozione di relazioni collaborative diventa ancor più importante rispetto a situazioni dove le scuole godono di maggiore autonomia. Soprattutto nei modelli di *governance* distribuita, la collaborazione delle scuole rappresenta una forma di responsabilizzazione sociale perché controbilancia il rischio dell’autoreferenzialità. D’altra parte, la collaborazione è anche lo strumento che permette alle scuole di sopperire alla mancanza strutturale di risorse, accrescere il proprio potere negoziale, cercando di impostare su basi paritarie i rapporti con le autorità scolastiche e gli enti locali.

I dati e le analisi empiriche disponibili mostrano una forte propensione delle scuole italiane a mettersi in rete e a costituire partnership contrattuali ed istituzionalizzate con altre scuole ed i principali attori delle comunità territoriali. Ma a fronte di questa tendenza non è ben chiaro se i leader scolastici abbiano sviluppato le necessarie competenze organizzative per attuare un nuovo management cooperativo. I leader scolastici promuovono e partecipano a reti, ma esiste una carenza di dati sull’efficacia delle reti, soprattutto rispetto al miglioramento delle pratiche educative ed agli apprendimenti degli studenti. All’interno di un modello di *governance* ambiguo, ad elevata diluizione dei poteri e delle responsabilità, si rendono necessarie ricerche più approfondite per cercare di aprire un spiraglio di luce tra le nebbie che sembrano avvolgere gli attuali assetti di governo.

### Riferimenti bibliografici

- Agranoff R., McGuire M., *Collaborative Public Management: New Strategies for Local Governments*, Washington, DC: Georgetown University Press, 2003.
- Bastia, P., *Gli accordi tra imprese. Fondamenti economici e strumenti informativi*, Bologna, Clueb, 1988.
- Benadusi L., Consoli, F., “La scuola italiana alla prova dell’autonomia”, in L. Benadusi e F. Consoli (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell’autonomia*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Boerzel T., “Le reti di attori pubblici e privati nella regolazione europea”, in *Stato e Mercato*, n.59,1998.
- Bottani N., *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Bradley S., Taylor J., “Diversity, choice and the quasi-market: An empirical analysis of secondary education policy in England”, *Lancaster University Management School*, Working Paper 2007/038, 2007.
- Castells M., *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. I., Oxford, UK, Blackwell, 1996.
- Chapman J., “Schooling for Tomorrow: Network of Learning”, in *Schooling for Tomorrow Networks of Innovation, Towards New Models for Managing Schools*, OECD, 2003.
- Coda, V., *L’orientamento strategico di fondo*, Torino, Utet, 1988.
- Commissione delle Comunità Europee (2004), *Libro Verde relativo ai partenariati pubblico-privati ed al diritto comunitario degli appalti pubblici e delle concessioni*, Bruxelles, 2004.
- Day C., Moller J., Pont B., “School leadership for systemic improvement: Communities of schools in Flanders, Belgium”. A case study report for the OECD activity *Improving school leadership*, December 2007.
- Ufficio Scolastico Regionale dell’Emilia-Romagna, “Quando la scuola si mette in rete: primi esiti di una indagine interregionale”, L. Gianferrari, Docet, Roma, 30 marzo 2007.
- Glennerster H., “Quasi-Markets for Education?” *The Economic Journal*, Vol. 101, No. 408, 1991.
- Goldsmith S., Eggers, W.D., *Governing by Network. The New Shape of the Public Sector*, Brookings Institution Press, Washington, D.C., 2004.
- Hanushek E.A. (2005) “Economic Outcomes and School Quality,” *Education Policy Series*, Vol. 4, Paris, International Institute for Educational Planning, International Academy of Education.
- Hanushek E.A. Rivkin S.G. (2003) “Does Public School Competition Affect Teacher Quality?“, in C. Hoxby (ed.), *The Economics of School Choice*, Chicago, University of Chicago Press.
- Hargreaves, A., Halász G., and Pont, B., “Finland: A Systemic Approach to School Leadership”, A case study report for the OECD activity *Improving School Leadership*, December 2007.
- Hopkins D., “Understanding Networks for Innovation in Policy and Practice”, in *Schooling for Tomorrow Networks of Innovation, New Models for Managing Schools*, OECD, 2003.

- Hopkins, D., "Every School a Great School: Meeting the Challenge of Large Scale, Long Term Educational Reform", inaugural lecture for The London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education, 30th June 2005, iNet series, Specialist Schools Trust, London, 2005.
- Hopkins, D., Higham, R., "System Leadership: Mapping the Landscape", *School Leadership and Management*, Vol. 27, No. 2, 2007.
- Invalsi (2006), *Rilevazione sulle attività svolte dalle istituzioni scolastiche. Rapporto di ricerca valutativa. Questionario Parte II*.
- Le Grand J., "Quasi-markets and Social Policy", *Economic Journal*, 101: 1256-1267, 1991.
- Matteuzzi Mazzoni L., Paletta, A., *Economia e Management dell'Azienda Pubblica*, Bologna, Clueb, 2006.
- Meier J.K., *Public Management in Intergovernmental Networks: Matching Structural Networks and Managerial Networking*, *Journal of Public Administration Research Theory*, 14(4), 2004.
- OECD, *Improving School Leadership*, 3rd Workshop of participating countries OECD Activity Improving School Leadership Dublin, 9 November 2007.
- Ouchi, W.G., "A Framework for Understanding Organizational Failure", in *Administrative Science Quarterly*; trad. it. *Logiche di azione organizzativa*, a cura di S. Zan, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Paletta, A., Vidoni, D., *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management*, Roma, Armando, 2006.
- Paletta, A., "Network governance and educational leadership: linkages between theory and praxis in Italian context", *International Journal for Educational Law and Policy*, Special Issue, 2007.
- Paletta, A., Tieghi M., *Il bilancio sociale su base territoriale. Dalla comunicazione istituzionale alla "public governance"*, Torino, Isedi, 2007.
- Poggi A., *Le autonomie funzionali "tra" sussidiarietà verticale e sussidiarietà orizzontale*, Milano, Giuffrè, 2001.
- PriceWatersCoopers, *Independent Study into School Leadership: Main Report*, London, Department for Education and Skills, 2007.
- Putnam, R., *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1993.
- Scheerens J., Creemers, B.P.M. (1989), "Conceptualizing school effectiveness", *International Journal of Educational Research*, 13.
- Tanaka Y., "On the equity aspect of the 'quasi-market' in educational services: the case of the North-West region in England", *Applied Economics Letters*, 11:13, 2004.
- Teddlie C., Renolds D., *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Routledge, London, 2000.
- Williamson O.E., *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*, New York, Free Press, 1975.
- Williamson O.E., *The Economic Institutions of Capitalism. Firms, Markets, Relational Contracting*, New York, The Free Press, 1986.