

Scuola e territorio: alcuni riscontri dal Rapporto di Autovalutazione

School and territory: some feedback from the Self Evaluation Report

Rosanna Tammaro^a, Marika Calenda^b, Ciro Clemente De Falco^c, Concetta Ferrantino^d

^a *Università degli Studi di Salerno*, rtammaro@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, macalenda@unisa.it

^c *Università degli Studi di Napoli "Federico II"*, defalcociro@live.it

^d *Università degli Studi di Salerno*, cferrantino@unisa.it

Abstract

Qual è il rapporto con il territorio delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Salerno? Ci sono delle differenze nei livelli di integrazione con il territorio in base ai diversi ambiti territoriali? In che misura le scuole si sentono in grado di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo? Le caratteristiche socio-economiche del territorio influenzano l'azione della scuola? Che differenze è possibile riscontrare a livello nazionale e regionale? Il presente articolo intende fornire alcune risposte a tali domande attraverso un'analisi descrittiva dell'integrazione con il territorio degli Istituti Secondari Superiori della provincia di Salerno, partendo dal tema della qualità nella gestione della scuola e dell'autovalutazione come agente di miglioramento. Nello specifico viene effettuata un'analisi documentale sui Rapporti di autovalutazione delle scuole, analizzandone i contenuti, ossia le risposte fornite dalle autodichiarazioni dei redattori.

Parole chiave: qualità; Servizio Nazionale di Valutazione; territorio; Rapporto di Autovalutazione

Abstract

What is the relationship with the territory of high schools in the province of Salerno? Are there differences in the integration's levels with the territory on the basis of different territorial spheres? To what extent do schools feel able to involve families in the formative project? Do the socio-economic characteristics of the area affect the action of the school? Which differences can we observe at national and regional level? This article aims to provide some answers to these questions through a descriptive analysis of integration with the territory of high schools in the province of Salerno, starting with the topic of quality in school management and self-evaluation like an agent for improvement. Specifically, a documentary analysis is carried out on the schools Self-assessment reports, analyzing contents of the answers provided by the compiler's self-declaration.

Keywords: quality; National Evaluation Service; territory; Self Evaluation Report

1. Introduzione: scuola, qualità e territorio

A partire dagli anni Settanta, il rapporto scuola-territorio andava acquistando forza ad opera di due fenomeni che se pur differenti, apparivano tra loro collegati: da un lato la situazione di crisi della scuola come istituzione tradizionalmente deputata all'organizzazione-gestione dei processi formativi e, dall'altro, la riflessione sulla nozione di territorio (Trebisacce, 2010). Nello specifico, il territorio non andava più semplicemente ad essere pensato nella sua accezione geografico-statistica, bensì come un'area storicamente contrassegnata da un insieme di fenomeni economici, sociali e culturali che, in quanto prodotti dall'uomo, esprimeva un insieme di bisogni correlati a cui le strutture e i servizi del territorio erano chiamati a provvedere (Trebisacce, 2010). In tale ottica, dunque, sul piano istituzionale appariva urgente un richiamo alle diverse agenzie formative (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo) a creare tra loro un legame di natura pedagogica attraverso l'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del *dentro/scuola* e quella del *fuori/scuola* (Frabboni & Pinto Minerva, 2000). Frabboni (1989), sulla base tali premesse ed eventi storici, parlava di un "sistema formativo integrato", ossia un modello formativo caratterizzato dall'integrazione e dal raccordo dei vari luoghi istituzionali e culturali dell'educazione. Nella comunione di intenti e in un processo di costante interazione, ogni agenzia è in grado di conservare la propria specificità, a partire tuttavia da progetti formativi negoziati, condivisi, tali da poter essere portati avanti grazie ad una azione sinergica. Tale sistema deve essere basato su un rapporto stretto e coordinato tra le agenzie educative del territorio e finalizzato all'utilizzo delle risorse in esso presenti. Frabboni e Pinto Minerva (2000) scrivono: "una politica unitaria e integrata del sistema formativo (scolastico ed extrascolastico) sembra essere la sola in grado di moltiplicare e disseminare sul territorio una rete delle offerte quale traguardo dell'integrazione e della interconnessione tra le agenzie formative: possibile assicurando centralità culturale sia al sistema scolastico sia alle agenzie storiche di territorio" (p. 444). L'ambiente e il territorio contribuiscono alla formazione, ponendosi come "aule didattiche decentrate da accreditare nella programmazione didattica e da apprezzare nella valutazione formativa e sommativa della scuola" (ivi, p. 446). In altre parole, si può assumere come punto di partenza che ogni processo educativo va strutturato e pensato all'interno di un sistema educativo locale, regionale, nazionale ed internazionale. A tale logica sembrano ispirarsi le politiche educative degli ultimi anni, privilegiando forme di collaborazione inter-istituzionali, sia sulla base di direttive ministeriali, che a livello locale (regioni, province e comuni). Questi temi diventano centrali nel dibattito sulla qualità della scuola dell'autonomia (D.P.R. n. 275/1999).

La centralità del discente nel processo formativo non può non richiamare in causa il contesto territoriale, ambientale e sociale entro cui l'individuo è collocato. Infatti, è nel territorio che la persona può scoprire e valorizzare la propria dimensione storica e culturale. Il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche va letta proprio in questa direzione, ossia correlarsi al territorio in maniera efficace e con la necessaria flessibilità. L'attenzione va rivolta, dunque, alle potenzialità del sociale, con riguardo a tutte quelle agenzie che direttamente e/o indirettamente sono coinvolte nei processi di formazione (Curatola, 2003).

In prima battuta possiamo affermare che nel contesto scolastico per qualità si intende rendere ottimale il servizio offerto a ciascun alunno secondo parametri di diversificazione, tuttavia per descrivere la qualità dell'istruzione non possiamo limitarci a considerare solo questo aspetto. Nel nuovo sistema scolastico, venuto alla luce dopo una lunga e complessa gestazione durata quasi un ventennio, dall'introduzione dell'autonomia alla legge sulla

Buona Scuola (L. n. 107/2015), la valutazione si è andata configurando come un aspetto nevralgico dei processi di cambiamento e miglioramento che interessano il sistema scuola. In virtù del principio dell'autonomia, a ciascuna scuola sono affidati poteri decisionali e gestionali in ambito didattico, organizzativo, finanziario ed è necessario che ciascuna scuola metta in atto processi di autovalutazione, come previsto dall'art.1 del Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, per verificare l'efficacia e la funzionalità delle scelte compiute per rendere l'offerta formativa più aderente alle reali necessità e ai reali bisogni degli allievi e alle caratteristiche del territorio. Con l'autonomia, le scuole sono chiamate necessariamente ad autovalutarsi e, come sostiene Domenici (2000), la valutazione assume nuove funzioni, tra cui spicca quella di regolazione dell'assetto organizzativo, finalizzata ad indirizzare la scuola verso il miglioramento continuo della qualità e dell'efficacia dell'offerta formativa. I sistemi di rilevazione e di analisi dei dati valutativi di cui le scuole devono equipaggiarsi per esprimere tali giudizi, mirano, dunque, ad indagare quei fattori che caratterizzano in maniera peculiare i processi e i risultati delle azioni formative intenzionalmente erogate in ambienti organizzati e istituzionali, come la scuola (Werquin, 2010). Tali fattori sono quelli riconducibili al modello Context, Input, Process, Product (CIPP) che trae origine dall'approccio valutativo proposto da Stufflebeam (1970), caratterizzato da una concezione della valutazione come processo funzionale alle decisioni e basato quindi sulla stretta connessione tra processi decisionali e processi valutativi. Questo modello sistemico permette di individuare quattro momenti decisionali a cui si associano quattro tipi di indagine valutativa¹.

In ambito internazionale, la richiesta, al sistema scuola, di avviare procedure per verificare l'efficacia delle proprie azioni e di intraprendere, se necessario, azioni di miglioramento, risale agli anni Ottanta-Novanta, con i progetti INDicators of Educational Systems (INES) e "Uno sguardo sull'educazione" - Rapporto dell'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2007), quando la variabile educazione inizia ad avere un peso decisivo nel panorama economico e sociale e si fa strada la consapevolezza che solo le popolazioni altamente qualificate potranno garantire ai paesi la possibilità di migliorare la propria competitività nello scenario di un'economia globale. Si sono sviluppati, così, modelli di monitoraggio e valutazione dei sistemi scolastici, basati sull'uso di indicatori. Tali indicatori dell'istruzione, seppur concepiti per i macrosistemi, hanno rappresentato negli anni un punto di riferimento teorico-pratico per elaborare modelli di monitoraggio e di valutazione a livello di microsistema scolastico, fornendo elenchi di controllo in base ai quali le scuole hanno iniziato a valutare se stesse. Villani (2000) descrive i modelli su cui negli anni si è maggiormente concentrata l'attenzione per la formulazione di indicatori per l'istruzione. Il primo modello è di tipo deterministico e si fonda su una visione in base alla quale i risultati scolastici degli alunni sono influenzati dai fattori in ingresso, come lo status socio-economico e le precedenti esperienze scolastiche, e in cui è riconosciuta una scarsa influenza alle decisioni prese durante il percorso formativo; il secondo modello, elaborato al fine di individuare indicatori per le comparazioni internazionali, è il modello Centre for

¹ "a. Per «pianificare» programma e obiettivi dopo aver analizzato, con diversi strumenti, bisogni e esigenze individuali e sociali (*Context Evaluation*); b. Per «strutturare» il programma in base alle risorse materiali, finanziarie ed umane e alle soluzioni alternative possibili (*Input evaluation*); c. Per «implementare» il programma, ricavando informazioni sull'andamento, in modo da intervenire sui malfunzionamenti e registrare i giudizi dei partecipanti sulle attività (*Process evaluation*); d. Per «giudicare» il valore del programma, confrontando i risultati previsti e imprevisti con contesto-input-processo, in funzione della sua continuazione, modificazione o interruzione (*Product evaluation*)" (Galliani, 2015, p. 32).

Educational Research and Innovation (OECD-CERI) che fa riferimento ai rapporti e alle interconnessioni tra ambiente, risorse, processi e risultati; il terzo modello, evoluzione del modello OECD-CERI, più adeguato a rappresentare ciò che avviene nella scuola poiché è possibile rilevare un numero crescente di indicatori di processo e a differenza del primo non induce a trarre conclusioni di tipo causale. Il quarto modello, che si rifà al modello CIPP, è quello delle scuole efficaci, noto come School Effectiveness Research (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995) che permette una elaborazione di indicatori molto più centrati sul livello scolastico e sulle variabili di processo, quelle cioè maggiormente manipolabili, non assegnate e su cui si manifesta con più forza il potere decisionale delle scuole. Sia a livello micro che a livello macro, tenere conto solo dei risultati scolastici non restituisce un'esauriente spiegazione della complessità dei fenomeni educativi e i risultati non sono, perciò, sufficienti per analizzare il rendimento della singola scuola; ecco perché il modello contest/input/process/output è stato considerato il più adeguato per sviluppare un sistema di indicatori per l'autovalutazione della scuola. Nella sua proposta di indicatori, Villani (2000) specifica alcune dimensioni riconducibili al contesto, agli input, ai processi, agli output, con i rispettivi indicatori, fonti e standard/confronto, in cui è possibile rintracciare alcuni antenati degli attuali indicatori presenti nella struttura del Rapporto di Autovalutazione (RAV). Restringendo il campo al rapporto scuola, famiglia e territorio, notiamo ad esempio che alcuni indicatori di processo riconducibili alle dimensioni "partecipazione della famiglia alla vita della scuola" e "collegamenti con altre scuole e con il territorio" risultano corrispondenti agli indicatori che prenderemo in esame nella nostra analisi documentale (ad es. % genitori che partecipano agli incontri con docenti; progetti in rete con altre scuole; progetti con partecipazione enti esterni).

2. Qualità e autovalutazione

In letteratura è riconosciuta da tempo la necessità di progettare e sviluppare un sistema di autovalutazione in quanto esigenza prioritaria della scuola dell'autonomia (Ribolzi, Maraschiello & Vanetti, 2001). L'autovalutazione è una risorsa imprescindibile per il miglioramento dell'offerta formativa delle scuole e della qualità del sistema scolastico nel suo complesso. Girotti (2015a) sintetizza alcuni contributi che offrono sollecitazioni in tal senso e, richiamando Scardigno (Moro, Pastore & Scardigno, 2015), segnala un aspetto molto importante che riguarda il ruolo di sintesi che l'autovalutazione può svolgere tra "la domanda di controllo della qualità del sistema e quella di un'autonoma progettualità del singolo istituto, ponendosi come luogo di intersezione tra le due linee di indirizzo che hanno caratterizzato l'evoluzione del panorama scolastico dell'ultimo decennio: l'autonomia scolastica e la valutazione di sistema" (p. 166). Seguendo l'approccio della school improvement, l'autovalutazione dovrebbe indurre ad una riflessione sui risultati ottenuti, sui punti di forza e sulle criticità emerse, seguendo l'approccio della school accountability. La valutazione comparativa a livello nazionale e internazionale tra istituti, tra territori e tra istituti e territori permette di rilevare criticità e di quantificare il valore aggiunto della formazione scolastica. È necessario che la valutazione della formazione scolastica da parte dei singoli istituti adotti in modo bilanciato i due approcci al fine di evitare una deriva verso offerte formative del tutto slegate da quelli che dovrebbero essere gli standard previsti dall'istruzione obbligatoria (Trincherò, 2014). Anche Tessaro (2015) discute la prospettiva sistemica per lo studio dei sistemi educativi, giungendo a formulare la tesi che "insieme, integrati, i processi di accountability e di improvement perfezionano la valutazione di sistema assicurando l'accompagnamento delle politiche educative nella spirale virtuosa dello sviluppo" (p. 278). Questo duplice processo di valutazione, frutto

dell'uso combinato e complementare dei due approcci, si traduce in una valutazione realmente orientata al miglioramento continuo del Sistema Nazionale di istruzione e dell'offerta formativa dei singoli istituti.

L'autovalutazione d'Istituto è prevista dalla L. n. 59/1997, poi regolata dal D.P.R. n. 275/1999 e pienamente compiuta con la formulazione delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2007). Dal novembre 2004, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (Invalsi) ha assunto la gestione del Servizio Nazionale di Valutazione (SNV), dando il via agli accertamenti sistematici degli apprendimenti degli alunni italiani. Con il D.P.R. n. 80/2013, recante Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione, viene riorganizzato il SNV; il modello di valutazione in esso recepito è frutto delle sperimentazioni condotte nell'ambito dei progetti "Valutazione e Sviluppo" (VALeS) e "Valutazione e Miglioramento" (VM). L'art. 6 del Regolamento definisce le seguenti fasi del procedimento di valutazione: autovalutazione delle istituzioni scolastiche, valutazione esterna, azioni di miglioramento, rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche. Il percorso di riorganizzazione ha visto come protagonista, insieme all'Invalsi che ne assume il coordinamento, anche l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) con il compito di supportare le istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti. Il regolamento disciplina la composizione, l'organizzazione, gli obiettivi del SNV del sistema educativo di istruzione e formazione e delinea l'articolazione del procedimento di valutazione così da valorizzare il ruolo attivo delle scuole nel processo di autovalutazione (Castoldi, 2014). I principali documenti alla base del processo autovalutativo, richiesti negli ultimi anni a tutte le istituzioni scolastiche italiane, sono: la D.M. n. 11/2014; la C.M. n. 47/2014 e i materiali che l'Invalsi ha fornito per l'elaborazione del RAV² (mappa degli indicatori, orientamenti, inquadramento teorico). In particolare la direttiva individua le priorità strategiche dell'SNV da considerare per gli anni scolastici a venire: riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico; riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza; valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro. Tutte le scuole sono state coinvolte in un percorso articolato in fasi e finalizzato all'avvio del procedimento, dall'anno scolastico 2014/2015 al 2016/2017. A partire dal terzo anno di messa a regime del procedimento, continueranno le visite dei nuclei di valutazione e verranno introdotte le iniziative di miglioramento. La fase finale del procedimento di autovalutazione, al termine del triennio, prevede la promozione da parte delle scuole di iniziative informative pubbliche di rendicontazione sociale. Entrando nel dettaglio, la struttura del RAV è organizzata in cinque sezioni, di cui le prime tre, che costituiscono la parte descrittiva e valutativa, sono organizzate in aree (contesto, esiti e processi). La quarta sezione, a valenza orientativa, guida la riflessione critica sul processo di autovalutazione svolto mentre la quinta, a conclusione del percorso autovalutativo, chiede alle scuole di individuare priorità strategiche di miglioramento. In quest'ultima fase, le scuole sono tenute a redigere un Piano di Miglioramento (PdM), congruente con gli obiettivi di miglioramento già presenti nel RAV, e che rientra nel Piano

² Il RAV è articolato in cinque sezioni, caratterizzate da una specifica funzione: 1. Contesto e risorse (*funzione orientativa e decisionale*); 2. Esiti (*funzione valutativa*); 3. Processi (divisa in due macroaree: a) pratiche educative e didattiche b) pratiche gestionali e organizzative); 4. Il Processo di autovalutazione (*funzione documentativa*); 5. Individuazione delle priorità. (*funzione operativa*).

Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Il miglioramento si configura come un percorso finalizzato a definire una linea strategica e di pianificazione delle attività che le scuole mettono in atto, in un'ottica di problem solving, sulla base delle priorità individuate dal RAV. In sostanza, le istituzioni scolastiche mettono in atto processi di autovalutazione che consistono nell'analisi e verifica del servizio da esse erogato sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, dalle rilevazioni degli apprendimenti attraverso le prove Invalsi che si vanno ad integrare con altri elementi significativi definiti dalle scuole.

3. Il rapporto con il territorio delle scuole secondarie di II grado in provincia di Salerno

Come anticipato, l'interrogativo a cui l'articolo prova a rispondere, attraverso un'analisi che può essere considerata di tipo secondario (Biolcati, Rinaldi, & Vezzoni, 2012), riguarda il "rapporto con il territorio" delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Salerno. Prima di passare alle evidenze empiriche riporteremo brevemente le coordinate del disegno di ricerca (Amaturo, 2012), ovvero tutte le decisioni prese al fine di trovare risposte agli interrogativi di partenza; in particolare l'attenzione sarà rivolta agli step utili alla costruzione della documentazione empirica (Marradi, 1988) e alle tecniche di rilevazione e di elaborazione dei dati. L'unità d'analisi è rappresentata dall'istituto secondario di secondo grado ed in particolare, gli istituti definiti come "principali", partendo dagli elenchi degli ambiti territoriali della provincia di Salerno, reperibili dal sito http://www.istruzione.it/mobilita_personale_scuola/ricerca_ambiti_territoriali.shtml.

Indicatori Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	
3.4.b Attività di orientamento	3.4.b.1,7 Attività di orientamento al territorio e alle realtà produttive e professionali
3.7.a Reti di scuole	3.7.a.1 Partecipazione a reti di scuole 3.7.a.3 Apertura delle reti ad enti o altri soggetti 3.7.a.6 Distribuzione delle reti per attività svolta
3.7.b Accordi formalizzati	3.7.b.1 Varietà dei soggetti con cui la scuola stipula accordi 3.7.b.2 Tipologia di soggetti con cui la scuola ha accordi
3.7.e Partecipazione informale dei genitori	3.7.e.1 Partecipazione dei genitori agli incontri e alle attività della scuola
3.7.g Capacità della scuola di coinvolgere i genitori	3.7.g.1 Livello di coinvolgimento dei genitori da parte della scuola

Figura 1. Indicatori area 3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

Questa scelta è dovuta al fatto che spesso a tali istituti, come si evince dagli elenchi, sono associati i codici di altre scuole/plessi ma non sono elaborati tanti RAV quante sono le scuole, ma un unico RAV che funge da informazione media per tutti i plessi dell'istituto preso in considerazione. La popolazione di riferimento è formata dalle scuole di secondo grado della provincia di Salerno (istituti principali). In totale nella provincia di Salerno, come riportato negli elenchi, gli istituti sono 62 e, constatata la loro non eccessiva numerosità, si è deciso di considerare l'intera popolazione piuttosto di attuare una procedura di campionamento. Analizzare la popolazione e non prendere in considerazione

procedure di campionamento in sede d'analisi è significato anche non prendere in considerazione gli strumenti della statistica inferenziale. La fonte da cui sono stati raccolti i dati è il RAV, in particolare sono stati presi in considerazione alcuni degli indicatori appartenenti alle dimensioni formative dell'area 3.7 del RAV definita come area di "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie". I dati relativi agli indicatori selezionati riguardano l'anno scolastico 2015/2016 (Figura 1).

Gli indicatori individuati hanno permesso di analizzare la capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali, e di coordinare i diversi soggetti che rivestono un ruolo di responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio e la capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo.

La rilevazione dei dati è avvenuta attraverso il portale del MIUR "Scuola in Chiaro"; dal portale è possibile accedere ad informazioni di vario tipo (PTOF; numero studenti, dirigente scolastico, contatti, etc.) sulle singole scuole del territorio nazionale per ogni ordine e grado. Tra le informazioni accessibili è presente il RAV. Per ciascun "istituto principale", dunque i dati sono stati rilevati "navigando" i RAV. Eccetto l'indicatore 3.4.b.1,7 che è rappresentato da un valore percentuale i restanti sono stati operativizzati attraverso variabili categoriali a risposta multipla (3.7.a.6; 3.7.b.2) o categoriali ordinate (3.7.a.1; 3.7.a.3; 3.7.b.1; 3.7.e.1; 3.7.g.1).

Coerentemente con i fini del lavoro i dati sono stati analizzati attraverso statistiche descrittive e bivariate. L'analisi è stata eseguita considerando i dei diversi ambiti territoriali (L. n. 107/2015, con prot. 26/01/2016) della provincia di Salerno, in rapporto alla regione di riferimento e alla dimensione nazionale di appartenenza. Per un'agevolazione nella lettura dell'analisi si specifica che i sei ambiti territoriali in cui è ripartita la provincia di Salerno (SA23-SA24-SA25-SA26-SA27-SA28) sono stati raggruppati in tre aree territoriali: l'area territoriale in cui ricadono gli ambiti 23/24 racchiude Salerno, la Costiera amalfitana e la valle dell'Irno; l'area territoriale in cui cadono gli ambiti 26, 27 e 28 rappresenta la Piana del Sele, l'alto e medio Sele, il Cilento ed il vallo di Diano; l'ultima area territoriale invece è composta unicamente dall'ambito 25 che rappresenta l'agro-Nocerino Santese. Sul totale dei 62 istituti presi in considerazione nell'analisi l'area 23/24³ comprende 23 scuole (37%), nell'area 25 ne cadono 16 (26%) e nell'area 26/28 infine è composta anch'essa da 23 scuole (37%).

Il primo indicatore analizzato è il 3.4.b.1,7 (Figura 2) che dà informazioni sulla presenza o meno all'interno delle scuole di attività di orientamento verso il territorio. Come emerge dalla Figura 2 le scuole superiori della provincia di Salerno si dimostrano particolarmente operose nelle attività di orientamento al territorio; l'82,1%⁴ di queste infatti hanno attivato percorsi di questo genere, percentuale superiore rispetto sia al dato regionale (+ 5,2 p.p), che, anche se di poco, nazionale (+0,4 p.p). Guardando all'interno della provincia si nota come vi sia una disparità nell'investimento da parte delle scuole su questo tipo di attività: gli istituti dell'area 25 collezionano una percentuale superiore al dato provinciale (86,7%) mentre quelli dell'area 23/24 si attestano vicino al dato regionale (76,9%), in posizione

³ Per agevolare l'esposizione dei dati nella sezione relativa all'analisi, le etichette date alle aree rappresenteranno gli ambiti territoriali che includono.

⁴ Sebbene la numerosità del campione non è eccessivamente elevata si è scelto di prendere in considerazione anche la prima cifra decimale al fine di evidenziare anche le minime differenze tra gli ambiti territoriali.

intermedia troviamo infine l'area 26/28 la cui percentuale di scuole che organizzano attività di orientamento è vicina al dato provinciale (82,6%).

	Provincia Salerno	Regione Campania	Italia	23/24	25	26/28
	82,1	76,9	81,7	77,3	86,7	82,6

Figura 2. Attività di orientamento verso il territorio e le realtà professionali per ripartizioni territoriali (valori percentuali).

Per quel che riguarda le informazioni sulle reti di scuole, gli indicatori presi in considerazione, tra quelli disponibili sono stati 3: (i) livello di partecipazione a reti di scuole (3.7.a.1); (ii) apertura delle reti a soggetti esterni (3.7.a.3); (iii) attività prevalenti svolte nella rete (3.7.a.6).

	Provincia Salerno	Regione Campania	Italia	23/24	25	26/28
Nessuna rete	6,1	5,2	3,6	4,5		8,7
1-2 reti	27,3	34,5	25,5	22,8	21,5	30,5
3-4 reti	31,8	32,6	30,4	31,8	35,7	30,5
5-6 reti	15,2	14,2	19,9	4,5	35,7	13
7 o più reti	19,7	13,5	20,6	36,4	7,1	17,4
Totale	100 ⁵	100	100	100	100	100

Figura 3. Partecipazione a reti di scuole per ripartizioni territoriali (profili colonna/valori percentuali).

Per quel che concerne il primo indicatore, ovvero partecipazione a reti di scuole, analizzando la Figura 3 si può affermare che le scuole superiori che si trovano in provincia di Salerno hanno una discreta apertura, innanzitutto la classe modale degli istituti della provincia è rappresentata dalla categoria 3-4 reti (31,8%), dato in linea con ciò che si rileva anche sul territorio nazionale (30,4%); differente invece è la situazione regionale, la cui classe modale è rappresentata dalle scuole che partecipano ad 1 o 2 reti di scuole (34,5%). Guardando alle categorie poste agli estremi della distribuzione della provincia due sono le osservazioni possibili: (i) la percentuale di scuole inserite in 7 o più reti (19,7%) è maggiore rispetto al dato regionale (13,5%) e leggermente inferiore rispetto a quello nazionale; (ii) vi è una quota di scuole, relativamente alta rispetto al dato nazionale, non inserite in nessuna rete. È interessante notare come anche in questo caso all'interno del territorio provinciale emergono varie differenze, l'area 23/24 e l'area 25 mostrano un livello di apertura migliore rispetto all'area 26/28. Nell'area 25 non vi sono scuole che non hanno stipulato reti mentre l'area 23/24 presenta una percentuale relativamente alta di scuole inserite in 7 o più reti, dato questo non molto alto nell'area 25 ma che viene compensato dal fatto che il 35,7% delle scuole è inserito in 5 o 6 reti. Guardando all'area 26 emerge come non solo questa collezione una percentuale relativamente alta di scuole che non entrano in nessuna rete (8,7%) ma come più in generale il 69,7% e compresa tra la prima (nessuna rete) e la terza modalità (1 o 2 reti).

Come accennato in precedenza ciascuna rete può inglobare al suo interno anche soggetti esterni. Osservando i dati della provincia (Figura 4) emerge un andamento insolito, e cioè che le percentuali più alte si concentrano sulle modalità estreme, tale andamento lo si riscontra anche a livello regionale e in parte a livello nazionale. Tale andamento è

maggiormente accentuato nelle scuole della provincia di Salerno, quest'ultime infatti presentano rispetto al dato regionale e nazionale frequenze percentuali maggiori sia sulla categoria alta apertura che nessuna apertura. Al fine di ottenere una prospettiva globale del livello di apertura delle scuole si è scelto di fondere, sommando le frequenze percentuali, le categorie media apertura e alta apertura; da tale operazione emerge che il dato provinciale si attesta al 46,7%, inferiore di quasi 8 p.p. rispetto al dato regionale (54,8%) e di 6,3 p.p. rispetto a quello nazionale (53,1%). Le scuole della provincia dunque presentano un livello di apertura inferiore rispetto sia al dato regionale che nazionale. Estendendo tale criterio d'analisi anche agli ambiti territoriali risulta che le scuole dell'area 26/28 hanno un livello di apertura delle reti (57,2%) maggiore rispetto sia all'area 25 (42,8%) che 23/24 (45,4%).

	Provincia Salerno	Regione Campania	Italia	23/24	25	26/28
Nessuna apertura	37,1	32,7	28,2	31,8	35,7	38
Bassa apertura	16,1	12,6	18,7	22,8	21,5	4,8
Media apertura	4,8	19,4	25,3	4,5	7,1	4,8
Alta apertura	41,9	35,4	27,8	40,9	35,7	52,4
Totale	100	100	100	100	100	100

Figura 4. Apertura delle reti ad enti o altri soggetti per ripartizioni territoriali (profili colonna/valori percentuali).

	Provincia Salerno	Regione Campania	Italia	23/24	25	26/28
Progetti o iniziative riguardanti il curricolo e le discipline	28,4	23,4	30,4	31,8	14,3	17,4
Progetti o iniziative su temi multidisciplinari	14,9	12,8	17,1	22,7	14,3	17,4
Attività di formazione e aggiornamento del personale	71,6	68,9	70,1	77,3	78,6	73,9
Progetti o iniziative di innovazione metodologica e didattica	31,3	25	27,1	36,4	35,7	26,1
Progetti o iniziative di valutazione degli apprendimenti, certificazione delle competenze, valutazione interna - autovalutazione	17,9	13,8	13,8	27,3	21,4	13
Progetti o iniziative di orientamento	14,9	13,8	17,2	27,3	14,3	21,7
Progetti o iniziative per il contrasto alla dispersione scolastica	11,9	14,7	16,3	18,2	7,1	8,7
Progetti o iniziative per l'inclusione di alunni con disabilità e disturbi specifici di apprendimento	23,9	20,5	23,5	22,7	21,4	26,1
Progetti o iniziative per l'inclusione di alunni con cittadinanza non italiana	1,5	2,9	9,3	4,5		4,3
Gestione di servizi in comune	3	3,8	13,6		7,1	
Realizzazione del piano nazionale scuola digitale	20,9	18,3	20,2	13,6	35,7	21,7
Realizzazione di eventi e manifestazioni progetti o iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale	31,3	27,2	23,8	36,4	28,6	26,1
Progetti o iniziative di contrasto al bullismo e al cyber bullismo	9	9,9	9,1	22,7	7,1	4,3
Valorizzazione delle risorse professionali	3	3,8	6,3	9,1	7,1	4,3
Percorsi di alternanza scuola lavoro	32,8	22,4	22,2	36,4	50	30,4
Altro	13,4	14,1	25,7	13,6	23,1	8,7

Figura 5. Attività prevalentemente svolta in rete per ripartizioni territoriali (valori percentuali).

L'ultimo indicatore riguarda le attività prevalentemente svolte in rete. Dai dati in Figura 5 emerge innanzitutto che le attività di formazione e aggiornamento del personale sono quelle maggiormente svolte in rete, ciò vale non solo per le scuole della provincia, ma anche per quelle regionali e nazionali. Di contro progetti per l'inclusione di alunni con cittadinanza non italiana e di iniziative contro il bullismo ed il cyberbullismo congiuntamente con la valorizzazione delle risorse professionali sono le meno attivate; con riferimento a quest'ultima attività, l'unico scostamento degno di nota è quello dell'area territoriale 24-25 dove la percentuale di interventi di questo tipo è doppia rispetto al dato provinciale. Osservando le percentuali delle altre attività emerge sia che queste collezionano percentuali di attivazione relativamente basse e che inoltre non presentano, tra gli aggregati territoriali individuati, eccessiva variabilità eccetto sulla gestione dei servizi in comune e sui percorsi di alternanza scuola lavoro dove la differenza tra il minimo ed il massimo supera i 10 p.p. Nello specifico la gestione dei servizi in comune presenta sia a livello provinciale (3%) ma anche regionale (3,8%) una percentuale di attivazione inferiore rispetto al dato nazionale (13,6%) mentre le attività di alternanza scuola lavoro sono maggiormente attivate nella provincia di Salerno (32,8%). Tale differenza si registra anche nelle aree territoriali individuate, nello specifico per quel che riguarda la gestione dei servizi in comune solo le scuole dell'area hanno 25 hanno avviato attività di tal tipo, mentre sempre quest'area presenta una percentuale abbastanza elevata di percorsi di alternanza scuola lavoro. Le scuole dell'area 23/24 presentano percentuali maggiori di attività connesse il curriculum e le discipline e la dispersione scolastica. Gli istituti dell'area 26 invece non paiono distinguersi in positivo su nessun tipo di attività.

Oltre ad informazioni sulle reti scolastiche e le loro caratteristiche, il ministero mette a disposizione indicatori per conoscere la propensione delle scuole a stringere accordi con soggetti esterni. Gli indicatori sono due: (i) varietà dei soggetti con cui la scuola stipula accordi (3.7.b.1); (ii) tipologia di soggetti con cui la scuola ha accordi (3.7.b.2). Osservando la Figura 6 si nota come le scuole della provincia di Salerno presentano una buona propensione a stringere accordi con "un'alta varietà di soggetti", in questa categoria infatti ricadono il 29,9% delle scuole della provincia, una percentuale distante 10 p.p. dal dato regionale (19,9%) e addirittura di 14 p.p. rispetto al dato nazionale (15,8%). Associando la categoria alta varietà con la categoria medio-alta varietà la distanza tra i vari aggregati territoriali scompare quasi del tutto. In linea di massima dunque si può affermare che indipendentemente dall'aggregato territoriale considerato, più del 50% delle scuole stringe accordi con una medio-alta o alta varietà di soggetti. Gli indicatori sono due: (i) varietà dei soggetti con cui la scuola stipula accordi (3.7.b.1); (ii) tipologia di soggetti con cui la scuola ha accordi (3.7.b.2). Osservando la Figura 6 si nota come le scuole della provincia di Salerno presentano una buona propensione a stringere accordi con "un'alta varietà di soggetti", in questa categoria infatti ricadono il 29,9% delle scuole della provincia, una percentuale distante 10 p.p. dal dato regionale (19,9%) e addirittura di 14 p.p. rispetto al dato nazionale (15,8%). Concentrandosi l'analisi sulle categorie positive e unendo la categoria "alta varietà" con la categoria "medio-alta varietà" la distanza tra i vari aggregati territoriali scompare quasi del tutto. In linea di massima, dunque si può affermare che indipendentemente dal "macro" aggregato territoriale considerato, più del 50% delle scuole stringe accordi con una "medio-alta" o "alta" varietà di soggetti; osservando invece all'interno della provincia di Salerno la situazione appare meno chiara, mentre le aree territoriali 26/28 (69,5%) e 23/24 (61,9%) mostrano percentuali maggiori al dato provinciale, l'area territoriale 25 colleziona una percentuale risulta essere ben al di sotto del dato provinciale (33,4%).

Guardano infine alla categoria nessun accordo la provincia di Salerno fa registrare una percentuale inferiore sia rispetto al dato regionale sia rispetto a quello nazionale. Dato che anche in questo caso presenta una situazione però differenziata rispetto alle aree territoriali.

	Provincia Salerno	Regione Campania	Italia	23/24	25	26/28
Nessun accordo	1,5	3,6	4	4	6,6	0
Bassa varietà (da 1 a 2)	4,5	7,5	8,3	4,7	0	4,3
Medio - bassa varietà (da 3 a 4)	37,3	32,4	32,5	28,5	6	26,2
Medio - alta varietà (da 6 a 8)	26,9	36,6	39,4	9,5	26,7	39,1
Alta varietà (piu' di 8)	29,9	19,9	15,8	52,3	6,7	30,4
Totale	100	100	100	100	100	100

Figura 6. Varietà dei soggetti con cui la scuola stipula accordi per ripartizioni territoriali (profili colonna/valori percentuali).

	Provincia Salerno	Regione Campania	Italia	23/24	25	26/28
Altre scuole	50,7	46,5	48,7	52,4	13,3	60,9
Università	82,1	74,7	70,1	81,8	73,3	82,6
Enti di ricerca	29,9	29,2	24,8	40,9	26,7	30,4
Enti di formazione accreditati	56,7	55,1	46,7	77,3	60	47,8
Soggetti privati	65,7	65,7	67,4	59,1	46,7	87
Associazioni sportive	56,7	51,3	44,5	59,1	60	60,9
Altre associazioni o cooperative	71,6	68,6	66,8	68,2	73,3	65,2
Autonomie locali	83,6	66,7	66,9	68,2	73,3	100
Associazioni delle imprese, di categoria professionale, organizzazioni sindacali	56,7	49,4	51,3	63,6	40	65,2
ASL (Azienda Sanitaria Locale)	61,2	51,6	54	54,5	53,3	73,9
Altri soggetti	28,4	23,1	25,8	31,8	6,7	34,8

Figura 7. Tipologia di soggetti con cui la scuola ha accordi per ripartizioni territoriali (valori percentuali).

In Figura 7 sono riportati i dati che riguardano i soggetti con cui gli istituti stipulano accordi: il soggetto con cui le scuole della provincia stipulano maggiormente accordi sono le autonomie locali mentre a livello sia regionale che nazionale troviamo l'università, istituzione che comunque anche in provincia di Salerno si conferma come partner importante delle scuole. In linea di massima, tutti i soggetti elencati, ad eccezione fatta per gli enti di ricerca stringono accordi con almeno la metà degli istituti superiori, ciò è vero anche a livello regionale che nazionale. Nelle scuole della provincia, oltre agli enti di ricerca anche il coinvolgimento delle Aziende Sanitarie Locali (ASL) appare sensibilmente maggiore rispetto al dato regionale e nazionale. Per quel che concerne invece le aree territoriali, gli istituti dell'area 23/24 presentano una percentuale di accordi maggiori sia con gli enti di ricerca che con gli enti di formazione accreditata. Le scuole dell'area 26/28 invece presentano maggiori accordi sia con i soggetti privati che con le autonomie locali che con le ASL. Infine gli istituti dell'area 25 non presentano nessuna caratterizzazione

positiva ma bensì appaiono molto deboli nello stringere accordi con altre scuole e con associazioni di imprese.

Gli ultimi indicatori utilizzati riguardano la partecipazione ed il coinvolgimento dei genitori (indicatori 3.7.e; 3.7.g). Il primo dato che balza all'occhio è la scarsa partecipazione dei genitori agli incontri ed alle attività della scuola, ciò è vero sia nella provincia di Salerno che a livello regionale che nazionale, è da sottolineare anzi che sulla categoria basso livello di partecipazione le scuole della provincia di Salerno ottengono una percentuale inferiore rispetto al dato regionale che nazionale, ne consegue che le scuole della provincia rispetto alle scuole degli altri ambiti territoriali collezionano percentuali più alte sulle categoria alto livello di partecipazione. Il livello di partecipazione dei genitori dunque, nelle scuole della provincia è leggermente superiore rispetto al dato regionale e nazionale. Guardando alle aree territoriali emergono situazioni diverse: l'area 23/24 presenta un livello di coinvolgimento maggiore rispetto alle altre due e soprattutto rispetto all'area 26/28 che fa registrare percentuali molto basse di partecipazione dei genitori agli incontri (Figura 8).

	Provincia Salerno	Regione Campania	Italia	23/24	25	26/28
Basso livello di partecipazione	66,1	71,8	77	61,8	61,5	75
Medio - basso livello di partecipazione	24,2	17,6	14,7	19	30,8	20
Medio - alto livello di partecipazione	6,5	8,1	6,1	14,4	7,7	5
Alto livello di partecipazione	3,2	2,6	2,3	4,8	0	0
Totale	100	100	100	100	100	100

Figura 8. Partecipazione dei genitori agli incontri e alle attività della scuola per ripartizioni territoriali (profili colonna/valori percentuali).

I dati sulla partecipazione dei genitori alle attività scolastiche vanno in controtendenza con i dati che emergono analizzando l'indicatore (3.7.g), infatti ad una scarsa partecipazione dei genitori non corrisponde una scarsa volontà delle scuole di coinvolgerli, anzi osservando la Figura 9, con riferimento alla provincia di Salerno, possiamo notare come la quasi totalità delle scuole (92,5%) dichiara un medio-alto o alto coinvolgimento dei genitori. Il dato provinciale si rileva maggiore, sebbene di poco, rispetto a quello regionale (+2,4 p.p.) che nazionale (+5,9 p.p.). Guardando alle aree territoriali si conferma la lettura generale data sulla provincia, ciò che è da sottolineare è che nell'area territoriale 25 la totalità delle scuole si colloca nella categorie positive dell'indicatore.

	Provincia Salerno	Regione Campania	Italia	23/24	25	26/28
Basso coinvolgimento	0	0	0,5	0	0	0
Medio - basso coinvolgimento	7,5	9,9	12,9	4,5	0	13
Medio - alto coinvolgimento	79,1	70,4	67,4	76,2	86,7	78,3
Alto coinvolgimento	13,4	19,7	19,3	19,3	13,3	8,7
Totale	100	100	100	100	100	100

Figura 9. Livello di coinvolgimento dei genitori da parte della scuola per ripartizioni territoriali (profili colonna/valori percentuali).

4. Conclusioni

Dall'analisi dei dati emerge che, in linea generale, gli istituti della provincia di Salerno presi in esame tendono ad instaurare rapporto positivo con il territorio, sfruttando la creazione di reti con risorse centrali ed economiche, quali ad esempio l'Università. Allo stesso tempo, l'alto investimento nel coinvolgimento dei genitori, degli stakeholder di quell'azione formativa, non trova un riscontro pratico ed attivo. Pertanto, sarebbe opportuno, ragionando in termini di efficacia-efficienza, ripensare a tale aspetto, cercando di cogliere preliminarmente i possibili interessi e bisogni, per poterne fare un investimento mirato. Guardando alle aree territoriali invece ciò che emerge dall'analisi è che ciascuna di queste presenta profili abbastanza diversi. Con questo lavoro si è cercato in generale di mostrare le potenzialità che i RAV possono esprimere per studiare il modo di operare della scuola e come essa si autovaluta ed, in particolare, di comprendere il rapporto con il territorio di alcune scuole della provincia di Salerno. In ordine a ciò, si riconoscono alcune criticità riconducibili soprattutto al fatto che si tratta di un'analisi dei documenti redatti dalle scuole e non di evidenze empiriche. A tal proposito, oltre all'incompletezza dovuta ad alcuni dati mancanti, occorre sollevare qualche interrogativo sulle modalità di redazione. È evidente l'importanza che assume la capacità di leggere ed interpretare dati quantitativi in modo tecnicamente corretto (Agasisti, 2015) in quanto per poter giungere ad un utilizzo corretto dei dati forniti è indispensabile possedere conoscenze di base in analisi statistica e sviluppare, in generale, la capacità di leggere, classificare e utilizzare i dati amministrativi in modo completo e affidabile. Partendo dal presupposto che non in tutte le scuole è diffusa una solida cultura del "dato" e, più in generale, della valutazione, il nodo centrale della questione consiste nel riuscire a trasmettere il senso del processo autovalutativo, riprendendo le parole di Castoldi (2015) "intraprendere un processo autovalutativo per una realtà organizzativa significa promuovere una riflessione partecipata sul senso del proprio agire, ancora più significativo quando la realtà di cui parliamo si occupa di formazione" (p. 18). La vera sfida è quella di colmare il divario tra cultura valutativa e pratica professionale scolastica per riuscire a superare alcuni nodi critici che, all'interno della scuola, fanno perdere di vista la finalità dei processi valutativi e autovalutativi, primo fra tutti la confusione concettuale tra misurazione e valutazione. La mole di dati da considerare per la compilazione del RAV, se non correttamente analizzati e interpretati, rischia di far naufragare il senso stesso del rapporto di autovalutazione: individuare i punti di forza, ma soprattutto quelli di debolezza, per poter intraprendere delle specifiche azioni (o strategie) finalizzate al miglioramento. In questo scenario, che si presuppone venga a delinearsi in molte scuole, è auspicabile intraprendere mirate azioni formative così da permettere alla comunità scolastica di acquisire le competenze per un'efficace gestione dei dati. Questo auspicio va accompagnato, però, dalla consapevolezza che tali competenze hanno solo la funzione di mediazione tecnica finalizzata ad una corretta analisi dei dati e che il vero obiettivo formativo è quello di superare le barriere pregiudiziali del timore di mettersi in gioco e promuovere effettivamente la cultura della "riflessione partecipata sul senso del proprio agire" (Castoldi, 2015, p.18), che è il senso ultimo del processo autovalutativo richiesto alle istituzioni scolastiche attraverso l'elaborazione del RAV.

Bibliografia

Agasisti, T. (2015). Il coordinatore dei processi di autovalutazione. *Rivista dell'istruzione*, 1-2, 81-84.

Amaturo, E. (2012). *Metodologia della ricerca sociale*. Torino: UTET.

- Biolcati Rinaldi, F., & Vezzoni, C. (2012). *L'analisi secondaria nella ricerca sociale: come rispondere a nuove domande con dati già raccolti*. Bologna: il Mulino.
- Castoldi, M. (2014). *Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2015). Leggere e interpretare i dati raccolti. *Rivista dell'istruzione*, 1-2, 26–30.
- Circolare Ministeriale del 21 ottobre 2014, n. 47. *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014*.
- Curatola, A. (2003). *Pedagogia della scuola. Ambiente, autonomia, imprenditorialità*. Roma: Anicia.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg> (ver. 15.12.2017).
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59*. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm> (ver. 15.12.2017).
- Decreto Legislativo 19 novembre 2004, n. 286. *Istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/04286dl.htm> (ver. 15.12.2017).
- Direttiva Ministeriale 18 settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2016/2017, 2017/2018*. http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf (ver. 15.12.2017).
- Domenici, G. (ed.). (2000). *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione di istituto*. Napoli: Tecnodid.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2000). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza: Roma-Bari.
- Frabboni, F. (1989). *Il Sistema formativo integrato*. EIT: Teramo.
- Galliani, L. (ed.). (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Girotti, L. (2015a). Autovalutazione - RAV Rapporto di Autovalutazione. *Education Sciences & Society*, 157–161. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/1341/908 (ver. 15.12.2017).
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm> (ver. 15.12.2017).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 15.12.2017).

- Marradi, A. (ed.). (1988). *Costruire il dato: sulle tecniche di raccolta delle informazioni nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007). *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Scuole e ambiti territoriali*.
http://www.istruzione.it/mobilita_personale_scuola/ricerca_ambiti_territoriali.shtml (ver. 15.12.2017).
- Moro, G., Pastore, S., & Scardigno, A.F. (2015). *La valutazione del sistema scuola*. Milano: Mondadori.
- OECD (2007). Uno sguardo sull'educazione: indicatori OCSE
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39315574.pdf> (ver. 15.12.2017).
- Ribolzi, L., Maraschiello, A., & Vanetti, R. (2001). *L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf> (ver. 15.12.2017).
- Stufflebeam, D.L. (1970). *Evaluation as enlightenment for decision-making*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048333.pdf> (ver. 15.12.2017).
- Tessaro, F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo* (pp. 265-279). Brescia: La Scuola.
- Trebisacce, G. (2010). Il sistema formativo integrato. *Studi sulla formazione*, 2, 51–56.
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re*, 4(14), 34–49.
- Villani, D. (2000). Gli indicatori della qualità dell'istruzione. In G. Domenici (ed.), *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione di istituto* (pp. 141-166). Napoli: Tecnodid.
- Werquin, P. (ed.). (2010). *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OCSE.