

**RELAZIONE INTERMEDIA SULLA VALUTAZIONE DEI
PROGETTI ATTIVATI NELLE ZONE A RISCHIO**

AI SENSI DELL'ART. 4 DEL CCNI NELL' A.S. 2000/01

*a cura del GRUPPO DI LAVORO NAZIONALE istituito presso la Direzione Generale
per l' Organizzazione dei Servizi nel Territorio – Ufficio 3°*

- ROMA, 30 ottobre 2001 -

*La presente Relazione descrive gli esiti della valutazione delle esperienze delle istituzioni scolastiche impegnate in **progetti nelle aree a rischio ai sensi dell'art. 4. comma 13 del CCNI**. Questo testo è stato predisposto da un Gruppo Nazionale di Lavoro nominato ai sensi del Decreto 19 luglio 2001 dal Direttore Generale per l'Organizzazione dei Servizi nel Territorio, e contiene la valutazione delle documentazioni inviate dalle istituzioni scolastiche al termine di ciascun anno di attività*

Il Gruppo Nazionale di Lavoro, sulla base dei dati emersi, si è impegnato a sviluppare prime significative indicazioni sull'andamento e gli esiti dell'esperienza in corso.

Pertanto, questa Relazione può essere interpretata come un documento intermedio nella prospettiva di offrire primi supporti all'Amministrazione, alle Organizzazioni Sindacali., alle Scuole coinvolte e di predisporre strumenti dinamici di interpretazione in vista del Rapporto Finale relativo al complessivo triennio di validità di questo istituto contrattuale.

La struttura della presente Relazione è la seguente:

Premessa metodologica

Parte 1^ : Analisi e prima interpretazione dei punteggi di valutazione

Parte 2^: Considerazioni comparative dei progetti su base regionale

Parte 3^: Analisi degli snodi strutturali e prime raccomandazioni

Il GRUPPO NAZIONALE DI LAVORO è composto da:.

Benito Agnesi, Italo Bassotto, Delia Campanelli, Olga Coppola, Silva Corradini, Vittoria Gallina, Antonio Gazzetti, Raffaele Iosa, Sergio Maletto, Mario Petrini, Angiolina Ponziano, Lucrezia Stellacci, Maria Paola Tinagli.

PREMESSA METODOLOGICA

Lo strumento e gli indicatori di valutazione

Le fonte sulla quale si è realizzata la valutazione è stata la **griglia strutturata** sugli esiti dell'esperienza progettuale, prodotta dalle scuole coinvolte nel progetto di cui all'art. 4 del CCNI.

I dati che si riportano nel presente Rapporto Intermedio (d'ora in poi: RI) rappresentano il 92% dell'universo dei destinatari dei finanziamenti previsti dal citato articolo. Va detto in premessa, è stato difficilissimo ricostruire l'intero panorama delle cosiddette "scuole situate in zone a rischio" a causa delle trasformazioni subite dal sistema scolastico nel corso di questi anni, a seguito delle operazioni di dimensionamento.

In ogni caso **le scuole "censite" per il presente RI sono 435, a fronte di un numero complessivo di scuole coinvolte pari a 472**; inoltre il numero delle griglie strutturate prese in esame dal Gruppo Nazionale è diverso sia rispetto alle scuole censite che al totale di quelle coinvolte proprio per le ragioni sopradette. L'esame condotto, tuttavia, si riferisce al numero delle scuole e non a quello delle griglie, per la semplice ragione che i progetti devono essere "progetti di scuola", anche se non necessariamente rivolti a tutte le componenti della medesima istituzione (siano essi i diversi plessi, o classi o gradi scolastici) da cui essa è formata.

Le tre grandi categorie di *indicatori* su cui la griglia inviata alle scuole chiedeva di esprimere l'apprezzamento da parte dei rispettivi Collegi Docenti erano le seguenti:

1. *Indicatori di struttura*
2. *Indicatori di processo*
3. *Indicatori di risultato.*

Il Gruppo Nazionale ha predisposto **una scheda valutativa**, con la quale ha raccolto i dati riportati nella griglia, riprendendo gli elementi significativi di autovalutazione espressi dalle scuole. In questo modo si è cercato di ricondurre il loro apprezzamento ad una scala di valutazione standardizzata su tre livelli di punteggio. In particolare:

- ❖ *per gli indicatori di **struttura***: sono stati identificati alcuni "standard quantitativi", quali la percentuale dei docenti, studenti ed ATA coinvolti nel progetto e il numero del personale "esterno" che ha partecipato attivamente ad esso. Il criterio di valutazione sotteso a tale analisi è quello che considera *l'estensione della partecipazione degli "attori" della istituzione scolastica e del territorio come un indice di "qualità" del progetto medesimo.*
- ❖ *per gli indicatori di **processo***: gli elementi informativi forniti dalla griglia delle scuole sono stati ricondotti a quattro gruppi di azioni:
 - a. partnership e partecipazione dei soggetti operanti nel territorio di competenza della scuola (*l'indice di apprezzamento è dato dal grado di "estensione" e di "intensità" della partecipazione medesima*);
 - b. organizzazione delle attività e formazione del personale che ha operato nell'ambito del progetto (*si sono considerati i gradi di "responsabilizzazione" di studenti, docenti e dirigenti*);
 - c. attenzione ai bisogni degli individui e delle comunità espressi dal progetto (*indice di "pertinenza"*);
 - d. percezione della qualità del progetto da parte del Gruppo Nazionale: si tratta di una forma di apprezzamento basata sugli *indici di efficacia, efficienza, flessibilità, responsabilità e integrazione*, che si possono ricavare dalla documentazione fornita dalle scuole al riguardo del progetto.

- ❖ *per gli indicatori di risultato*: si sono presi in considerazione gli unici due valori numerici reperibili nella griglia anzidetta relativi alla serie storica delle percentuali degli *alunni che hanno abbandonato la scuola* e di *quelli che hanno ripetuto a seguito della bocciatura*, nell'ultimo triennio; quindi con riferimento ad un anno (il 1998/99) in cui non era attivo il progetto e a due (1999/00 e 2000/01) in cui, al contrario la scuola poteva fruire di maggiori risorse economiche e, di conseguenza, essere messa in grado di migliorare la qualità della propria offerta formativa. *L'ipotesi sottesa è che, di fronte ad interventi miranti alla riduzione del rischio socio-culturale ed ambientale in cui vivono gli studenti, migliori l'indice del successo scolastico dei medesimi.*

La scheda di valutazione comprendeva, inoltre, una parte nella quale il Gruppo Nazionale ha riportato, mediante "stringhe di parole", quelle parti della griglia che non potevano trovare riscontro nei predetti indici. Anche per questa parte ci si è dotati di uno strumento di valutazione del materiale informativo che consisteva in quattro aree, così definite:

- *Contesto*
- *Impiego di strategie e risorse*
- *Processi*
- *Prodotti*

In sintesi, l'impianto di valutazione è il seguente:

<i>aree di valutazione</i>	<i>Indicatori di valutazione</i>	<i>Gamma dei Punteggi</i>
Strutture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>alunni coinvolti</i> ▪ <i>docenti coinvolti</i> ▪ <i>ATA coinvolti</i> ▪ <i>reti interistituzionali</i> ▪ <i>personale esterno coinvolto</i> 	0 - 20
Processi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>partecipazione</i> ▪ <i>responsabilizzazione</i> ▪ <i>pertinenza e coerenza</i> ▪ <i>apprezzamento dei valutatori</i> 	0 - 72 0 - 32 0 - 20
Risultati	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tasso di abbandono</i> ▪ <i>Tasso di ripetenza</i> 	+16 / - 16
<i>Totale massimo del punteggio attribuibile</i>		160

Modalità di presentazione delle valutazioni e loro utilizzo

Come è noto, la durata dei progetti presentati ai sensi del citato art. 4 del CCNI è *triennale*, anche se la norma medesima prevede che al termine di ogni anno scolastico sia prevista una *“valutazione annuale e la relativa “certificazione” ai fini della conferma o meno del Progetto medesimo...”*. Si tratta, come è facile comprendere, di una prassi innovativa nel sistema di erogazione delle risorse alle scuole autonome e, in parte, contraddittoria, se non altro perché il progetto è triennale e la valutazione annuale... L'interpretazione data dalla Amministrazione ed assunta dal Gruppo Nazionale è quella che la valutazione

intermedia sia stata introdotta non solamente per stabilire la prosecuzione o meno dei progetti, ma anche, e forse, soprattutto, per *riprogettare (adeguare o riorientare)* i progetti che presentino significative carenze di impianto formativo e/o rischi di inefficacia rispetto ai risultati.

Di conseguenza, anche in continuità con gli orientamenti in precedenza assunti, il Gruppo ha suggerito le seguenti linee di comportamento, che l'Amministrazione ha fatto proprie:

I. Trasformare i descrittori di processo, prodotto e struttura contenuti nelle griglie di autoanalisi in valori ponderali (punteggi), così come esposto nella tabella di cui al paragrafo precedente. In questo modo si è ottenuta una graduazione della qualità percepita dei progetti esposti dalle scuole facenti parte del sistema delle "zone a rischio";

II. Individuare un punteggio minimo di soglia al di sotto del quale i progetti sono stati dichiarati inadeguati, un punteggio intermedio nel quale si collocano i progetti da considerare adeguati, ma migliorabili rispetto alla loro potenziale efficacia, un punteggio massimo in cui trovano collocazione i progetti di "qualità". La valutazione complessiva ha determinato la distribuzione delle scuole nelle soglie sotto rappresentate:

Classificazione dei progetti	Classi di punteggio	% sul totale dei progetti	N° Progetti
...inadeguato...	0-69	12%	51
...da migliorare...	70-89	39%	168
...di qualità..	90-160	49%	216
TOTALE			435

III. Attivare un sistema di supporti alle scuole che manifestano difficoltà nella progettazione e gestione delle attività (i progetti inadeguati o da migliorare). In questo senso sono state predisposte le seguenti azioni:

- Formulazione del giudizio dei valutatori sul progetto e suggerimento delle aree di miglioramento possibile;
- Invio dello stesso alle scuole interessate, con richiesta di successivo riscontro da parte di quelle con giudizio di inadeguatezza;
- Stesura di un Rapporto di medio termine (il presente RdS), allo scopo di farne il documento base per i seminari di cui al punto successivo;
- Predisposizione di uno strumento di autoanalisi da presentare a tutte le scuole mediante seminari regionali o interregionali, che si terranno nei prossimi mesi di novembre e dicembre;
- Raccolta di dati sui bisogni di formazione degli operatori scolastici al riguardo e ideazione di "moduli formativi" appropriati, che verrà svolta nei seminari suddetti.

IV. Redazione del rapporto finale relativo ai progetti triennali, in modo da fornire alla Amministrazione e alle OO.SS gli elementi necessari ai fini di una eventuale riprogettazione.

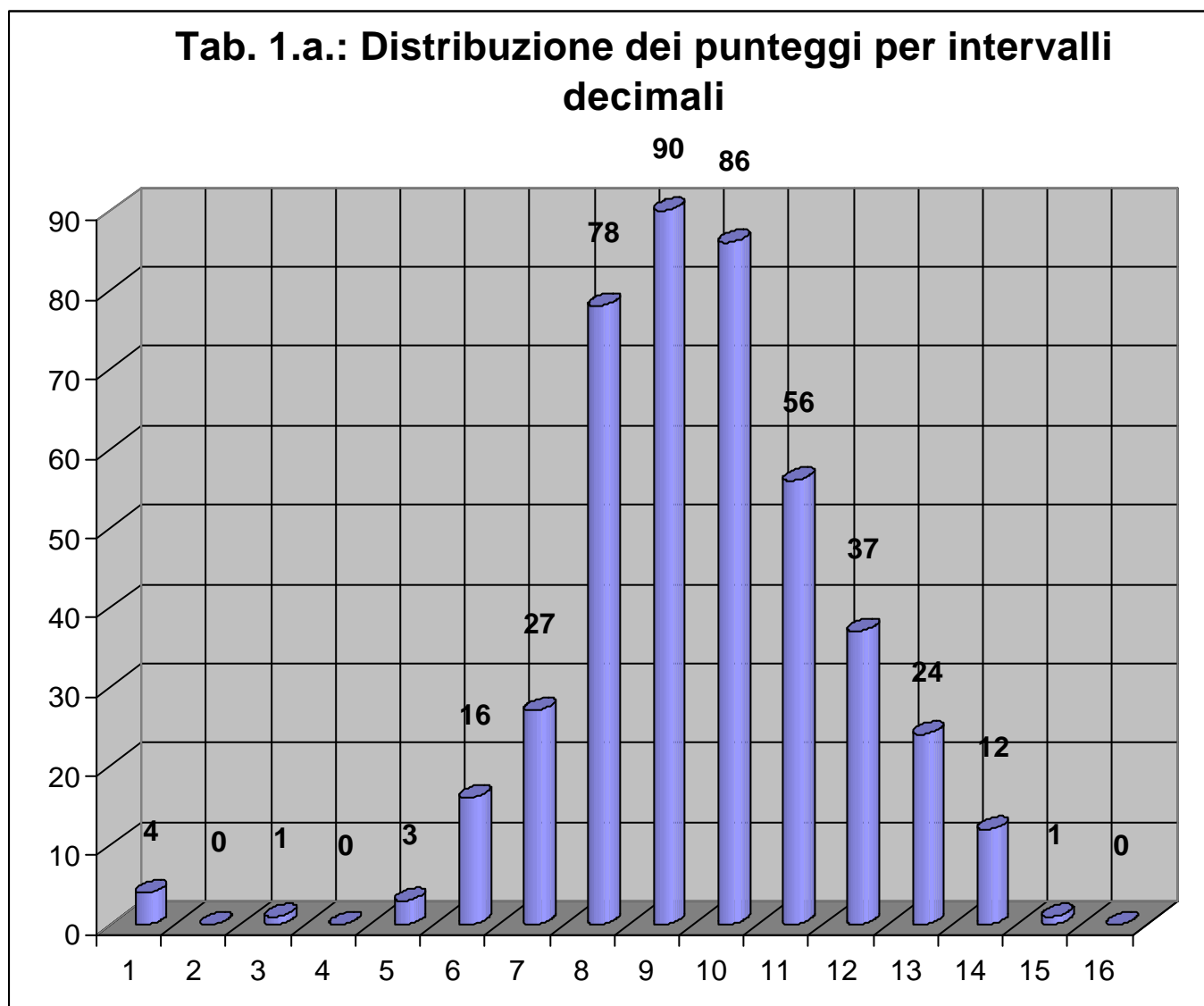
PARTE 1[^]

ANALISI E PRIME INTERPRETAZIONE DEI PUNTEGGI

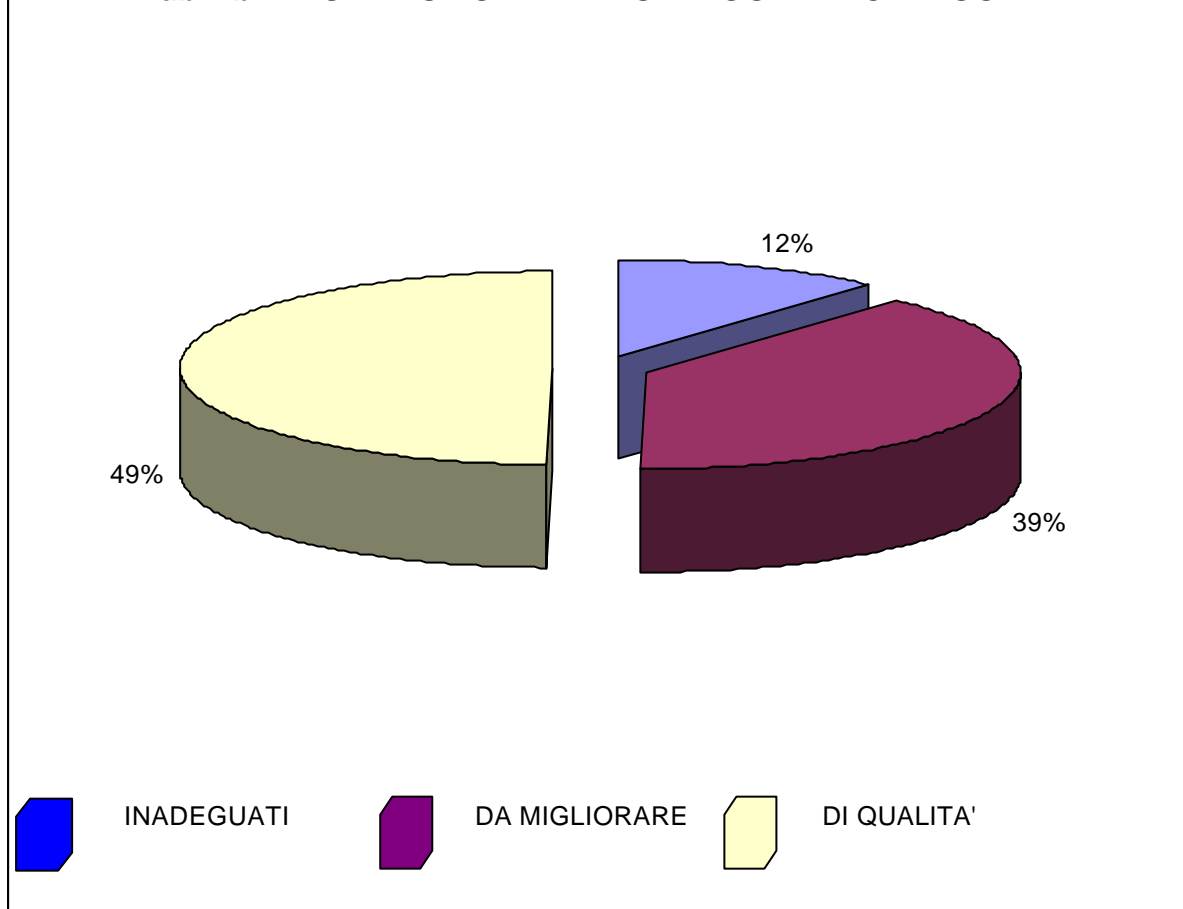
1.1. Considerazioni generali sulle valutazioni dei progetti

Il primo elemento da esaminare è certamente quello che fa riferimento alla *distribuzione* della qualità dei progetti in relazione al punteggio ottenuto.

Il grafico che se ne ricava è riportato nella TABELLA 1.a.



Tab. 1b: DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI PER CATEGORIE



Il 12% delle scuole i cui progetti si presentano gravemente carenti hanno ottenuto per la metà una valutazione compresa tra il 60 e lo zero. Pur nella valutazione negativa, per la quale si tornerà sui progetti per la successiva decisione in relazione alla loro prosecuzione o meno, emergono primi feed-back interessanti. Infatti sono pervenute da dette scuole, alcune segnalazioni che meritano di essere riportate per comprendere alcune delle ragioni del loro insuccesso:

- a) *La documentazione fornita è ampiamente lacunosa* rispetto alla quantità e qualità delle azioni poste in essere in questi due anni. Si conferma in questo caso un aspetto, già rilevato in altre ricerche, delle culture professionali scolastiche... La documentazione è associata, spesso, agli adempimenti burocratici ed amministrativi dovuti (registri, verbali, atti amministrativi ecc.) e, come tale, si configura come un carico di lavoro spesso (ed a ragione) considerato superfluo ed inutile. Quando, invece, si dà voce alle attività realmente perseguite, queste sembrano migliori delle loro documentazioni formali. Ciò fa ritenere che spesso le scuole siano in difficoltà ad individuare i "generi testuali" con cui raccontare il complesso delle azioni formative sviluppate durante la realizzazione di un progetto.
- b) *Le scuole al secondo anno di attuazione del Progetto hanno subito –a causa del dimensionamento - delle vere e proprie rivoluzioni sia nell'assetto organizzativo che in quello relazionale.* In questo contesto di revisione globale delle culture e delle

dinamiche interne, spesso, i progetti non erano la prima delle preoccupazione degli operatori (fossero essi i Dirigenti o gli Insegnanti).

- c) *Alcune scuole avevano accolto “obtorto collo” la loro collocazione all’interno del progetto*, considerandola una sorta di etichettatura negativa nei loro riguardi e nei riguardi delle comunità con cui esse avevano a che fare. Ancora una volta si tratta di valutare se la decisione di inserire una scuola in un piano di recupero dei rischi sociali e culturali cui un territorio sembra essere portato è un fatto “oggettivo” (definibile cioè con parametri economici, sociologici e psicosociali assoluti) o se non sia invece una questione di “consapevolezza” delle comunità (comprese quelle scolastiche) del proprio stato di bisogno, associato al desiderio di uscirne anche mediante gli strumenti della formazione delle giovani generazioni.

In conclusione questo sguardo generale sui progetti delle 435 scuole prese in considerazione dal nostro studio induce a due tipi di considerazioni:

- **Nell’universo delle scuole che operano in “zone a rischio” c’è un buona metà di esse che ha assunto con serietà e responsabilità la proposta contrattuale**, mettendo in campo tutte le risorse possibili per tentare di migliorare, dal punto di vista della formazione, le opportunità offerte ai cittadini di uscire dal disagio socio-economico e culturale;
- **Anche quelle istituzioni che –per le ragioni richiamate in precedenza- hanno manifestato inadeguate capacità progettuali e realizzative negli interventi sin qui promossi, sembrano essere orientate ad utilizzare questo ultimo anno per attrezzarsi ai fini del conseguimento di alcuni dei risultati che l’accordo contrattuale si prefiggeva.**

1.2. Alcune interpretazioni degli elementi di valutazione che hanno concorso alla formazione del giudizio globale

La costruzione del giudizio di valutazione, che ha portato ad ottenere la distribuzione di frequenza riportata nel paragrafo precedente, è stata realizzata utilizzando cinque gruppi di indicatori:

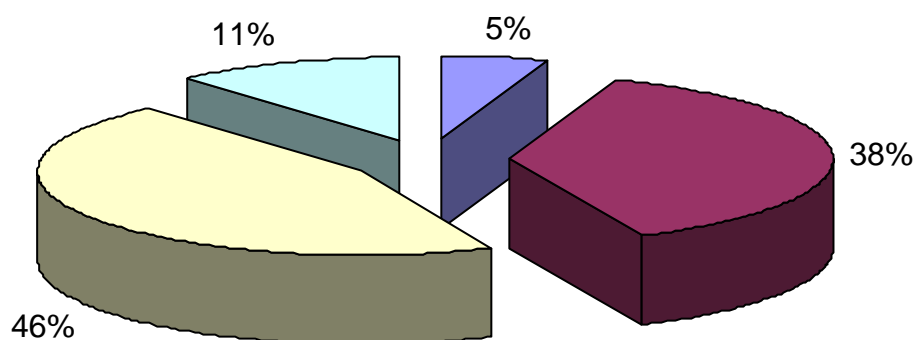
- I. L’estensione della partecipazione al progetto* (questo indice aveva un “peso” pari al 13% circa sul totale dei 160 punti)
- II. Le modificazioni intervenute nei dati relativi al successo scolastico degli alunni* (con una incidenza pari al + 0 – 10%)
- III. La qualità della gestione del progetto* (che incideva per il 45%)
- IV. La struttura del progetto* (con una incidenza del 20%)
- V. La percezione della qualità complessiva delle azioni documentate da parte del Gruppo Nazionale* (con una incidenza del 12 % circa).

Di seguito verranno esaminati i grafici relativi a ciascun gruppo di indicatori per sviluppare una ulteriore serie di considerazioni interpretative al riguardo delle questioni connesse con il Progetto in generale.

1.2.1. Chi è stato coinvolto nei progetti?

I dati raccolti sono stati raggruppati in quattro classi di punteggio ed i risultati sono riportati in TABELLA 2.1.

**TAB. 2.1.: Distribuzione dei punteggi dell'AREA
"COINVOLGIMENTO"**



■ fino a 5 punti

■ fino a 15 punti

■ fino a 10 punti

■ fino a 20 punti

Per “coinvolgimento” qui si intende la frequenza e l’estensione della domanda di partecipazione espressa nel progetto nei confronti di tutti gli operatori scolastici, delle famiglie, degli studenti e del territorio.

Il criterio di valutazione è, evidentemente che, più il punteggio è alto, maggiore è il grado di coinvolgimento posto in essere dalle scuole.

Alla luce di ciò, si nota che il 57% dei progetti si colloca nella fascia “alta” dei valori assegnati (da 11 a 20 punti), mentre il rimanente 43% in quella compresa tra i 5 ed i 10 punti.

La prima considerazione è che *il grado di coinvolgimento è superiore di circa il 10% rispetto alla fascia del 49% delle scuole che stanno nell’area della qualità*. Non si è in grado di stabilire una corrispondenza tra i risultati complessivi dei singoli istituti scolastici e l’incidenza del loro grado di coinvolgimento sia interno che esterno. Quel che è ragionevole dire è che *non sempre il cosiddetto “lavoro di rete” fornisce garanzie di qualità degli interventi formativi nelle zone a rischio.*

Il significato di questa affermazione può essere colto se si considera che la valutazione effettuata afferisce sia al “coinvolgimento interno alla scuola” che a quello “esterno”, ovvero alla comunità sociale, culturale e istituzionale dei territori in cui le scuole operano. Se si scorporano i dati di queste due tipologie di coinvolgimento si noterà comunque, una **maggior attenzione alla tenuta interna alla scuola che non a quella esterna.**

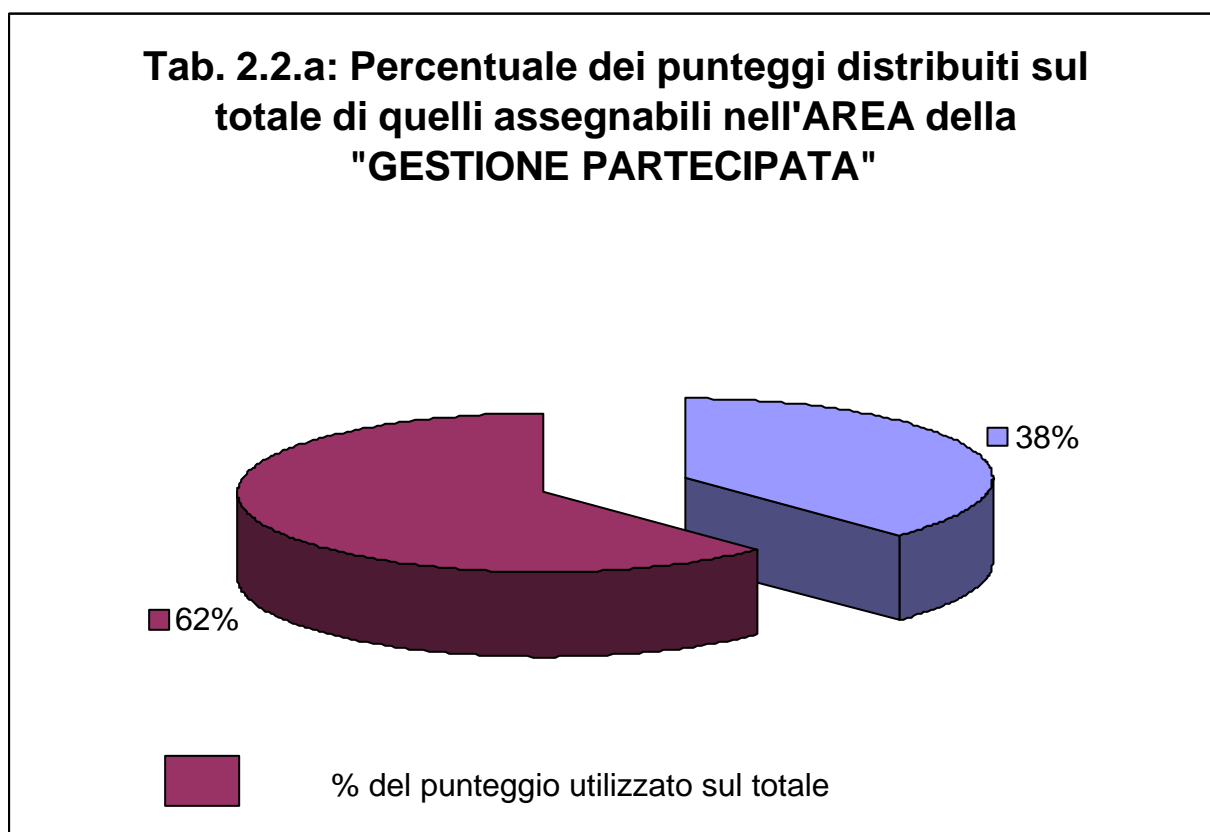
Le ragioni possono essere molteplici; sembra ragionevole formulare le seguenti possibili interpretazioni:

- a) *L’avvio dei processi di autonomia (che impongono un diverso rapporto tra le scuole ed i relativi contesti) non ha ancora sufficientemente maturato negli operatori scolastici una cultura delle relazioni interistituzionali che faccia riferimento a modelli di scambio reale di servizi.* Sembrano ancora e spesso fortemente radicati quei comportamenti relazionali che fanno riferimento a ciò che i Comuni (le Province, le Comunità..) “devono alla scuola per legge”, piuttosto che una logica delle intese e della programmazione comune degli interventi.
- b) *La natura della “committenza” progettuale prevista dall’art. 4/13 del CCNI è tale per cui la progettualità sembra essere più un fatto dei singoli operatori (i quali, peraltro, ne ricavano un beneficio economico) che una mission assunta collettivamente dalle comunità.* Non sono rare, infatti, nei documenti che sono stati esaminati riflessioni critiche sullo scarso coinvolgimento dell’intera comunità scolastica e sulle “inadempienze” e/o “insensibilità” dei Comuni. Sembra, in sostanza che, in molti casi il progetto abbia riguardato pochi, anche se encomiabili operatori; quasi a voler dire: “noi ce la mettiamo tutta, sono gli altri che sfuggono ai loro compiti ed alle loro responsabilità..”. Con il risultato, ovvio, che anche gli sforzi di chi si impegna a fondo su un tema quale quello del recupero alla cittadinanza di una comunità “a rischio” appaiono più simili alla metafora agostiniana dello “svuotare il mare con una conchiglia” che non ad una vera e propria opera di ricostruzione dei legami e delle identità di un gruppo sociale .
- c) *Anche i modi del comunicare intra ed interistituzionale hanno a che vedere con la spiegazione del fatto che si cercano i rapporti ed i coinvolgimenti, ma poi ci si perde per strada...* Già si è detto della difficoltà per le scuole di documentare (sia all’ interno che all’esterno): abbiamo in proposito rilevato il fatto che la “visibilità” di una impresa quale quella progettata per questo aspetto particolare dell’offerta formativa è spesso affidata a momenti o eventi “pubblici” (la festa, le mostre, la partecipazione ad iniziative programmate dalle comunità locali), forse proprio perché le scuole non riescono ancora a costruire i propri linguaggi di comunicazione istituzionale.

Resta comunque il fatto che questa “voce” relativa alla estensione del coinvolgimento sia interno che esterno alle istituzioni scolastiche è **percepita da più della metà dei nostri testimoni come assai significativa ai fini di assicurare qualità e successo ad un intervento che per sua natura si colloca nel tessuto connettivo della vita delle comunità a rischio**. Per le ragioni dette sopra (e per altre che potremo verificare nel prosieguo del lavoro di accompagnamento di questi progetti) non sempre gli sforzi di costruzione di intese ed accordi di rete riescono ad essere sufficientemente efficaci per i fini che si propongono coloro i quali insistentemente li cercano e li praticano.

1.2.2. Chi fa? Che cosa? Per chi? Verso la **GESTIONE PARTECIPATA** dei Progetti.

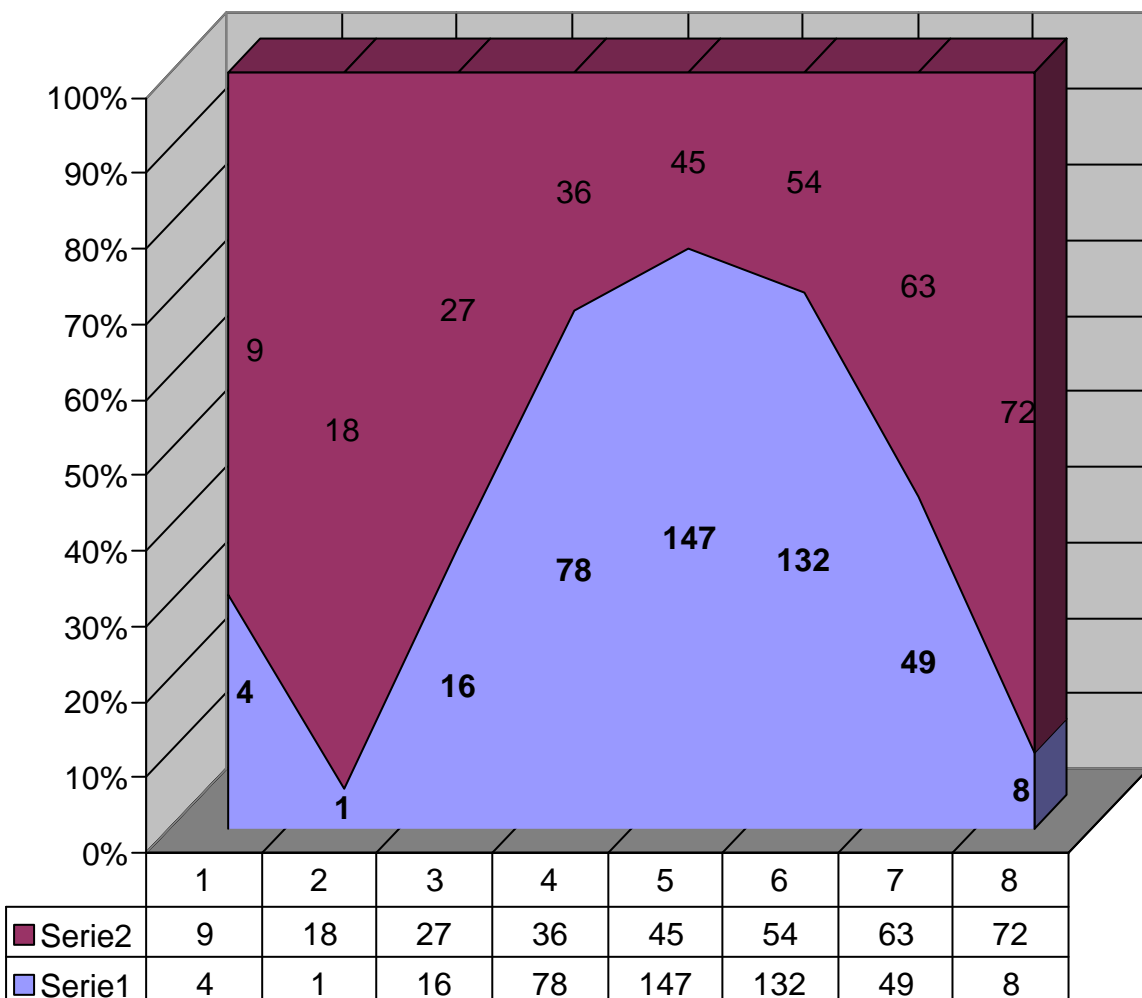
Per l'analisi e l'interpretazione della qualità dei progetti dal punto di vista della loro “gestione partecipata” - che rappresenta, come abbiamo visto, una quota rilevante dei valori di apprezzamento complessivi dei progetti - occorre premettere che il Gruppo Nazionale aveva a disposizione un massimo di 72 punti per ciascuna unità scolastica. La TABELLA 2.2.a, descrive il fatto che soltanto il 62% delle scuole ha ottenuto un punteggio superiore alla metà (cioè da 36 a 72). Questo significa che, nel complesso, *i progetti presentano una propensione alla estensione della partecipazione nella fase di attuazione significativa, ma non ancora pienamente diffusa e condivisa*.



A sua volta il grafico della TABELLA 2.2.b mostra la distribuzione dei punteggi su una scala a intervalli di 9 punti (serie 1) e segnala i valori modali della curva, in modo da potere svolgere alcune considerazioni generali sulla distribuzione. Quel che balza

immediatamente all'occhio è che il 60% circa dei progetti si colloca oltre i valori medi della distribuzione: un dato interessante circa la buona qualità complessiva della gestione partecipata, ma, come sempre, l'occhio non può non andare al restante 40%...

Tab: 2.2.b: Distribuzione delle frequenze dei punteggi nell'area della "GESTIONE PARTECIPATA"



Serie 1= classe dei punteggi

Serie 2 = frequenze

Moda = 42

Media = 43

Mediana = 44

Che cosa si può dire della qualità partecipativa dei progetti e, in particolare, di quel 40% debole?

Ricordiamo, innanzi tutto, che i descrittori dell'area erano sostanzialmente cinque:

1. La presenza di "reti" sia interscolastiche che interistituzionali

- II. *Il pieno utilizzo delle risorse umane disponibili, sia in termini organizzativi (staff appositi di progettazione, gestione e valutazione; direzione...) che di formazione mirata;*
- III. *I rapporti tra la scuola e le famiglie*
- IV. *Gli interventi sul curricolo*
- V. *Le modalità di conduzione delle azioni formative (didattica).*

In generale si può dire che, leggendo i report delle singole scuole, chi ha avuto punteggi inferiori alla media si connota per una *scarsa attenzione alle relazioni con le famiglie; una sostanziale carenza di coordinamento tra gli "attori" del progetto; un intervento didattico episodico o "aggiuntivo"*.

Cominciamo con alcune interpretazioni relative alle *culture di "rete"*.

Quel che emerge, al di là delle questioni di ricostruzione di una identità di scuola destrutturata – a cavallo tra il 1999 ed il 2001- a seguito dei numerosi interventi di dimensionamento, è che quasi tutte le scuole dichiarano di lavorare con altre istituzioni (scolastiche e non), ma che lo *stile di queste cooperazione è più quella di chiedere supporti tecnici e professionali piuttosto che di co-progettazione e co-gestione degli interventi formativi*. Questo approccio si ripercuote, naturalmente, sulla *qualità dell'utilizzo e della valorizzazione delle risorse umane sia sul piano organizzativo che formativo*. Leggendo le griglie di autovalutazione si ha la netta sensazione che (specie nelle scuole della fascia inferiore alla media di cui alla Tabella 2.2..b), pur in presenza di un progetto unitario e condiviso (almeno sul piano formale), nel momento della sua articolazione in azioni formative e didattiche, *esso sia affidato alla disponibilità generosità qualità professionale dei singoli operatori* (siano essi insegnanti o esperti esterni). Non vi è traccia (sempre per le scuole a basso punteggio, in specie) di interventi volti ad assicurare la ricaduta delle "buone pratiche" di alcuni dei protagonisti dell'azione progettata sull'intera platea della scuola o, meglio ancora, della comunità locale. In altri termini, **le culture che sottostanno alla fascia debole dei progetti testimoniano di una non ancora piena consapevolezza del "valore aggiunto" che una organizzazione partecipata e condivisa offre a tutti i protagonisti** in termini, soprattutto di prevenzione del rischio.

Approfondiamo ora le questioni attinenti ai *curricoli ed alle didattiche in relazione alle potenzialità date dall'autonomia scolastica..*

La sostanziale debolezza e, in parecchi casi, la propensione all'autoreferenzialità dell'impianto organizzativo dei progetti, di cui si è detto in precedenza, trovano la loro piena esplicazione nelle considerazioni relative alla ricaduta *sulla qualità degli interventi curricolari e didattici*. Sono ancora più della metà le scuole che non fanno (non vogliono, non pensano...) utilizzare le risorse di flessibilità organizzative sulla gestione dei curricoli e delle attività didattiche offerte dal DPR 275/99. **La stragrande maggioranza ha considerato i progetti ex art. 4 CCNI come una sorta di "additivo" al tradizionale percorso formativo imposto loro dalle norme**. E questo è ben visibile laddove le pur ricchissime attività proposte (laboratori, uso dei linguaggi non verbali e delle tecnologie informatiche) si collocano in orario aggiuntivo rispetto a quello curricolare e, assai di rado, si innescano dentro i processi di costruzione dei curricoli tradizionali. In buona sostanza (e il riferimento è significativo per quel 40% di scuole che stanno sotto i valori medi della tabella) le scuole hanno ragionato come se i progetti art. 4 fossero una opportunità in più per fare le cose che, nel tempo normale del curricolo non si possono fare, oppure –se si fanno - ci si trova poi a dover accelerare i ritmi di svolgimento dei "programmi" tradizionali. E' molto raro trovare testimonianze di scuole che hanno provato ad utilizzare il 15% del tempo del curricolo per cominciare *a modificare i percorsi formativi degli studenti*. A

proposito di questi ultimi va detto che *essi appaiono come i destinatari dei progetti, piuttosto che come i protagonisti*; con un'alternativa, rispetto alle tradizionali modalità di conduzione delle relazioni di insegnamento-apprendimento: che per loro ci sono delle ore aggiuntive nelle quali possono, finalmente (dopo la normale routine scolastica quotidiana), scegliere di fare alcune attività che maggiormente rispondono ai loro bisogni o interessi. Ne guadagna certamente la motivazione, ma quanto? e fino a quando? Tanto più che, anche nelle scuole di "fascia alta", si rileva una propensione a trattare il problema della valutazione nelle forme e secondo le modalità tradizionali. Al massimo, per questo aspetto della didattica, si aggiunge una attenzione alla oggettività della valutazione (test, prove di verifica strutturate), mentre si è ancora lontani da una "cultura della certificazione" e dei "profili di competenza" che, pure, in questi anni hanno arricchito la riflessione professionale sul tema della valutazione scolastica.

Per quanto riguarda i *rapporti con le famiglie* tutti ne affermano il coinvolgimento, ma se si va a leggere le azioni realmente compiute, queste, spesso, **si limitano alla informazione sia in ingresso (presentazione dei progetti) che in uscita (loro apprezzamento)**.

Nella fase di gestione, lo standard del coinvolgimento è quello della comunicazione agli OO.CC. soprattutto quando si tratta di decisioni di loro competenza, oppure, in parecchi casi, di invito alla partecipazione ai diversi "eventi" (mostre, feste, spettacoli ecc.) realizzati nell'ambito delle iniziative del progetto. Nella "fascia alta" dei punteggi si trovano invece scuole che hanno promosso *iniziative di coscientizzazione dei genitori*, sia nella forma degli *sportelli famiglia*, che in quella dei *gruppi di riflessione comune con i docenti sulle problematiche educative*, sia, infine, nel *coinvolgimento diretto nelle attività della scuola*, non certo limitandosi a chiedere collaborazioni per la realizzazione degli "eventi" di cui sopra, ma lavorando nelle aule e nei gruppi anche con i genitori al fine di coinvolgerli nella relazione educativa interna ed esterna alla scuola.

A questi aspetti si deve aggiungere che *il problema della formazione mirata a creare competenze ed atteggiamenti professionali congruenti con i problemi tipici delle zone a rischio appare sottostimato nelle pratiche operative di questi primi due anni di validità del progetto*.

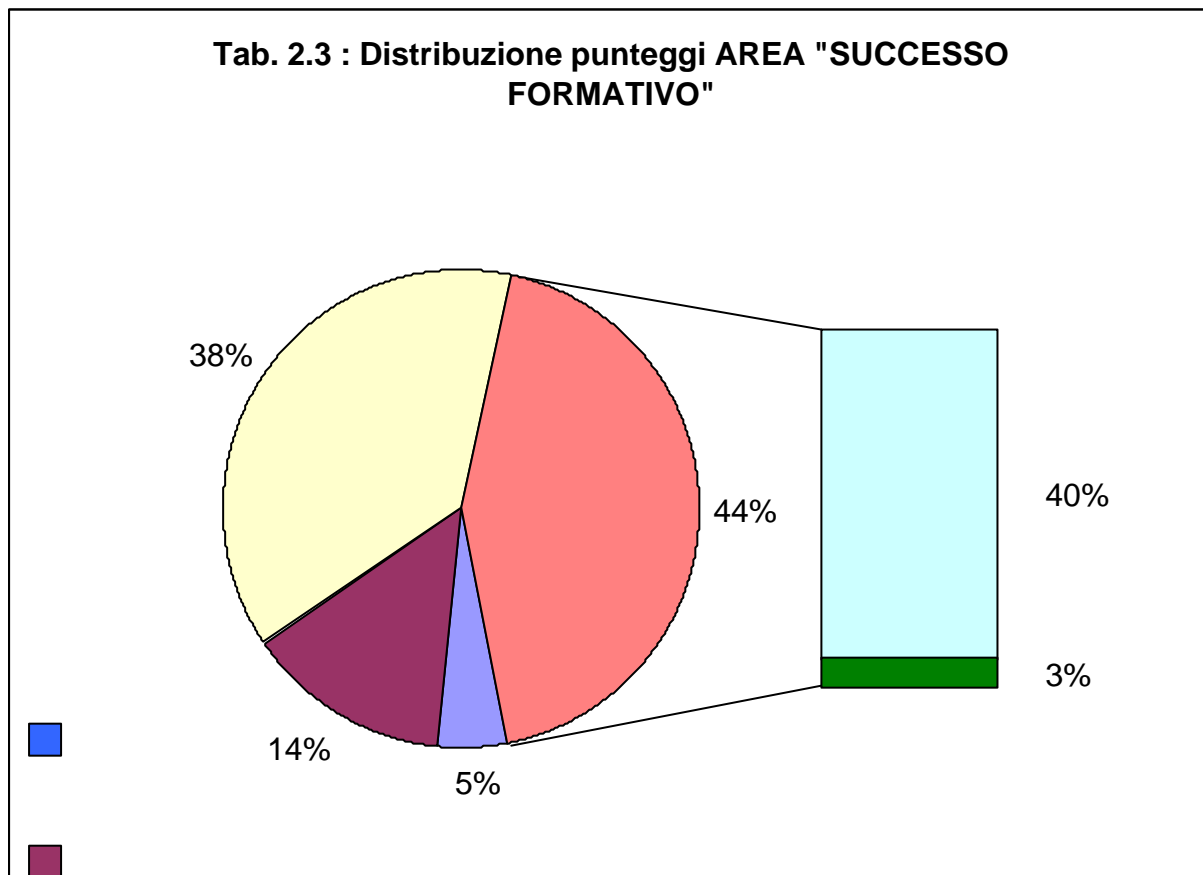
Sono molto poche le scuole che hanno utilizzato la formazione come leva per il potenziamento della qualità dei progetti, ancora meno quelle che l'hanno utilizzata come una risorsa per tutti gli operatori coinvolti (dai genitori al personale ATA).

Anche in questo caso, la lettura delle griglie induce a riflettere sulla povertà dei modelli formativi scelti. Laddove, e si tratta di meno della metà delle scuole, si è fatta la formazione essa è stata condotta, nella stragrande maggioranza dei casi, con i tradizionali metodi delle conferenze degli esperti (talvolta seguite da gruppi di discussione), oppure con non meglio precisati gruppi di autoaggiornamento. Una modalità quest'ultima spesso confusa con la ricerca-azione (le cui caratteristiche metodologiche sono ben diverse dai gruppi di autoapprendimento); così come sono quasi completamente trascurate le metodologie della formazione attiva, quali i laboratori didattici, il training, gli stages formativi ecc. : quelle modalità cioè, che tendono più che a trasmettere informazioni, a modificare gli atteggiamenti degli operatori mediante la conduzione di esperienze che portano alla riflessione e, quindi, alla ricaduta sui comportamenti professionali.

1.2.3. Che risultati hanno avuto i Progetti?

E' sempre difficile valutare i risultati di un progetto, tanto più se si tratta di una attività di tipo sociale, quale quella educativa. Il Gruppo Nazionale, per questa fase intermedia della

valutazione dei progetti ex art. 4 CCNI, ha puntato a due indicatori numerici ben definiti e precisi: l'andamento dei tassi di abbandono e di ripetenza nell'ultimo triennio, comprendendo, quindi, un primo anno senza tali progetti ed altri due in cui *si poteva supporre che le attività programmate dalle scuole al riguardo facilitassero il successo scolastico degli studenti*. I dati che emergono sono riportati nella TABELLA 2.3:



fino a 0 punti



fino a + 8 punti

da +8 a + 16 punti



fino a + 16 punti

La legenda dice che sono stati attribuiti punteggi fino a 16 (sia in più che in meno) in corrispondenza di un indice di incremento (punteggio negativo) o di decremento (punteggio positivo) degli abbandoni e delle bocciature.

Il grafico mostra che negli ultimi tre anni il 44% delle scuole ha migliorato le performances di successo scolastico degli alunni, il 38% le ha mantenute stabili, il 19 % le ha peggiorate (il totale non è del 100% a causa del gioco dei decimali).

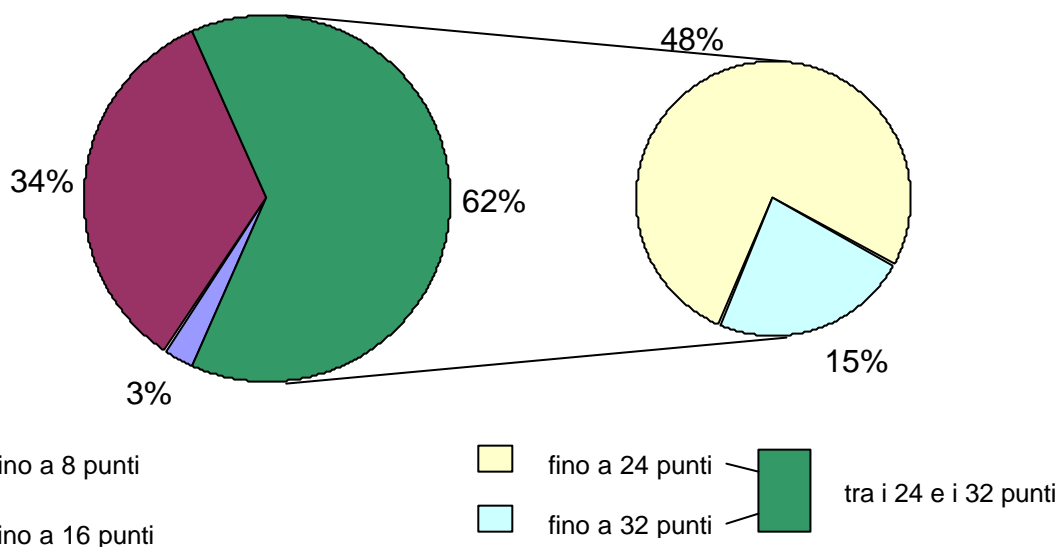
Come sempre, dopo aver apprezzato il dato positivo del miglioramento dei tassi di abbandono e di ripetenza, la preoccupazione si rivolge a quel 57% che, a quanto pare, non ha saputo trarre alcun beneficio per i propri studenti in termini di successo formativo. Per cercare di capire il significato di questi dati occorre comunque precisare che i risultati scolastici degli allievi sono il frutto di una tale congerie di fattori che risulta pressoché velleitario pensare di ricondurli alla qualità più o meno buona di un intervento formativo quale quello di cui qui si va ragionando. Quel che non si può escludere, in ogni caso è che il successo o l'insuccesso di uno studente non abbiano a che fare con la qualità dei servizi formativi offerti dalle scuole; tanto più se queste godono di condizioni privilegiate dal punto di vista delle risorse cui poter attingere per affrontare il problema della dispersione scolastica, come nel caso in esame. Ancora una volta occorre far riferimento alla lettura delle griglie di autovalutazione per ricavarne le suggestioni interpretative al riguardo dell'area di indicatori di qualità compresa entro il concetto di "successo formativo". Già si è detto dello scarso ricorso che le scuole hanno fatto agli strumenti della valutazione di processo (diari, portoli, profili ecc.) nel precedente paragrafo; ne consegue che si rileva una sorta di "schizofrenia" tra processi e prodotti, con il risultato che ... la terapia era buona, ma il malato è morto... In altre parole, alle voci della griglia in cui si chiede alle scuole di apprezzare gli esiti dei progetti in termini di *outputs* le risposte sono confortanti: si dichiara una diffusa sensibilità al problema del rischio socio-culturale, una attenzione ai processi di maturazione degli individui, alla corresponsabilizzazione degli attori e delle istituzioni... Quando poi si cerca un riscontro tra queste annotazioni e i risultati scolastici degli alunni, la freddezza dei numeri è quella espressa dalla Tabella 2.3: per una buona metà delle scuole gli studenti non hanno tratto alcun vantaggio dall'investimento di risorse nella qualità dei processi che avrebbero dovuto aiutarli ad uscire dalla condizione di disagio da cui partivano.

1.2.4. In conclusione: come sono andati i progetti in questi due primi anni di realizzazione?

Per rispondere a questa domanda la scheda di lettura dei dati prevedeva due aree di analisi delle griglie a disposizione del Gruppo Nazionale: dopo aver esaminato le variabili precedentemente esposte si chiedeva loro di esprimere un apprezzamento globale circa la *qualità delle azioni progettate e realizzate dalle scuole* (max 32 punti) ed uno riferito ai *processi posti in essere*.

La distribuzione dei punteggi ottenuti al riguardo della prima di queste voci è descritta dalla TABELLA 2.4:

**Tab. 2.4: Distribuzione dei punteggi dell'area
QUALITA' DELLE AZIONI DEL PROGETTO**



Le variabili di cui si chiedeva di tener conto per giungere alla espressione del punteggio in questa area erano:

- *La presenza ed i modi con cui le scuole avevano effettuato l'analisi delle condizioni del contesto* (aspetti, natura e tipologia del "rischio sociale" nella quale le scuole operano);
- *La presenza ed i modi con cui le scuole hanno fatto l'analisi delle condizioni interne che avrebbero dovuto facilitare la risposta ai bisogni espressi in precedenza* (qualità delle risorse umane, materiali, delle strutture e delle attrezzature);
- *La qualità delle principali azioni didattiche e curricolari* messe in campo per affrontare i disagi emersi dalle analisi precedenti;
- *La qualità delle relazioni di cooperazione* intraprese con i contesti istituzionali, associativi e familiari dei territori sui quali il progetto si innesta.

Si nota immediatamente, come peraltro confermato nell'area di valutazione precedentemente esaminata, che più del 60% delle scuole ottiene un punteggio uguale o superiore alla metà di quello disponibile, il che significa una *attenzione diffusa a tutti e quattro gli indicatori di qualità di cui sopra*.

Ancora una volta, *circa il 40% delle scuole presenta difficoltà progettuali significative* (confermando, peraltro i trend di punteggio identificati nelle analisi precedenti). Nel Gruppo Nazionale, l'ipotesi interpretativa, anche alla luce dei contatti diretti di alcuni componenti con queste scuole, è quella di una *carezza sostanziale della cultura della progettualità*

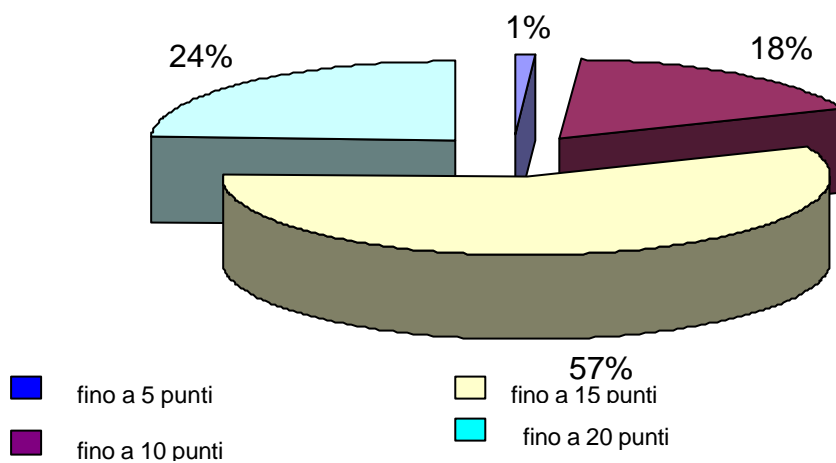
A prescindere dalle questioni metodologiche e tecniche, cui peraltro gli operatori scolastici non sono sufficientemente preparati, ideare, progettare, realizzare e valutare un complesso di azioni formative è una modalità di esplicazione delle professioni educative nata con l'avvento dei processi di autonomia delle scuole e, quindi, troppo recente perché si possa far conto su una sicurezza di impianto in tal senso. A ciò si deve aggiungere il permanere di rapporti tra il Centro e le scuole autonome tale per cui queste si sentono spesso coinvolte soltanto nella fase esecutiva e, per di più "ricattate" con la promessa dei finanziamenti. Ciò fa sì che gli operatori scolastici siano spesso portati a cercare di curare le proprietà formali del "buon progetto" piuttosto che il suo potenziale di sviluppo rispetto ai bisogni ed ai contesti.

Se si va ad esaminare il dettaglio della distribuzione dei punteggi, specie nella fascia debole (quella delle scuole che hanno ottenuto fino ad un massimo di 16 punti, sui 32 disponibili), si noterà che gli indicatori più frequentati sono l'analisi dei contesti socio-economici e culturali e le azioni curricolari e didattiche. In sostanza, gran parte delle scuole utilizza ancora i modelli "tradizionali" di programmazione diffusi in questi ultimi venti anni nella scuola.

Infatti, in ben poche scuole, anche tra quelle classificate come "di qualità" (15%), si trovano tracce di progettazioni nelle quali, oltre ai tradizionali elementi dell'analisi dei bisogni e della natura degli interventi didattici, si agisca sui fattori di fattibilità (*analisi delle condizioni interne alla scuola*) e sul sistema delle relazioni (*azioni cooperative*).

Si può continuare ad approfondire le ipotesi interpretative sin qui condotte registrando le informazioni che si ricavano dalla TABELLA 2.5 che riguarda la distribuzione dei punteggi di apprezzamento dei processi posti in essere e catalogati in quella precedente:

Tab. 2.5.: Distribuzione dei punteggi di apprezzamento dei PROCESSI



Il Gruppo Nazionale ha apprezzato i progetti utilizzando cinque indicatori:

- ❖ *Efficacia*
- ❖ *Efficienza*
- ❖ *Flessibilità*
- ❖ *Responsabilità*
- ❖ *Integrazione,*

dei quali, i primi due appartengono ormai al linguaggio comune dell'analisi organizzativa e gli altri tre a quello delle riflessioni intorno all'autonomia scolastica di questi ultimi anni.

La tabella ci dice che l'80% delle scuole si colloca nella metà superiore del punteggio disponibile: si tratta di una palese eccedenza nell'apprezzamento delle variabili di processo rispetto al dato generale dei punteggi riportati nei grafici 1a e 1b presentati all'inizio di questo rapporto. Le ragioni stanno probabilmente nella natura "soggettiva" della valutazione di sintesi richiesta in questa parte del protocollo: è evidente che al termine della lettura di una griglia di autovalutazione i dati che maggiormente affiorano nella ricostruzione delle informazioni hanno una natura casuale, o comunque non controllabile appieno, dal punto di vista razionale. Una cosa è ripercorrere i punteggi assegnati nei vari items, altro è fermarsi un attimo e fissare una percezione globale sulla qualità dei processi che si sono fissati nella mente dell'analizzatore, come veniva chiesto in questa fase della valutazione. Peraltro va detto che anche la percentuale delle scuole al di sotto della soglia mediana (19%) è superiore a quella delle scuole i cui progetti sono stati valutati come inadeguati (si veda la Tabella 1.a, dove risulta che essi sono pari al 12%). Forse allora la chiave di lettura più plausibile è che, al tirar delle somme, quando si tratta di decidere chi sta dentro una certa soglia di accettabilità e chi sta fuori di essa, la tendenza dei giudizi degli uomini è di includere l'area dell'incertezza dentro il campo della positività sia pure cautelandosi con la messa in campo di misure di protezione e supporto dei deboli.

PARTE 2^

CONSIDERAZIONI COMPARATIVE DEI PROGETTI SU BASE REGIONALE

In questa sezione del RI si cercheranno di *mettere a confronto alcuni dei dati nazionali sin qui presi in esame con i corrispettivi regionali*: questo per tentare di individuare quelle linee di supporto di cui si diceva nella premessa.

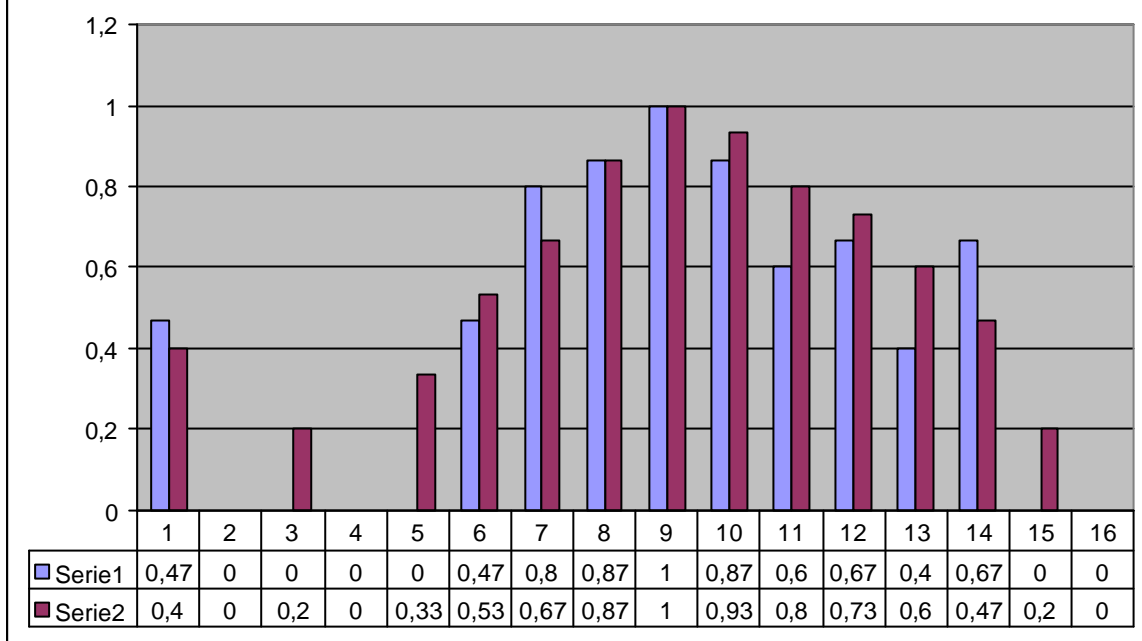
Dal punto di vista tecnico i dati della comparazione sono rappresentati dai punteggi ottenuti nei vari clusters (10 punti per 16 intervalli) calcolati in ranghi percentili, in modo da renderli omogenei fra di loro e quindi significativamente comparabili; vengono inoltre utilizzate le misure comparative della tendenza centrale (moda, media, mediana).

Per le regioni con meno di 20 progetti assegnati, allo scopo di rendere significativi i dati si procederà all'accorpamento; per il Nord: PIEMONTE, LIGURIA, LOMBARDIA, FRIULI VENEZIA GIULIA; per il Centro: TOSCANA, LAZIO, EMILIA ROMAGNA; per il Sud: BASILICATA, ABRUZZO.

2.2. I progetti della SARDEGNA

Sono stati valutati 56 progetti i cui esiti comparativi rispetto alla distribuzione nazionale dei punteggi sono riportati nel grafico seguente:

Tab. 3 : DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI DEI PROGETTI IN SARDEGNA



- Serie 2 : punteggi Nazionali - Media = 90
- Serie 1 : punteggi della Sardegna - Media = 86

Il primo dato di osservazione è lo scarto della media regionale rispetto a quella nazionale, il che testimonia di una maggiore difficoltà complessiva nella conduzione dei progetti da parte delle scuole esaminate.

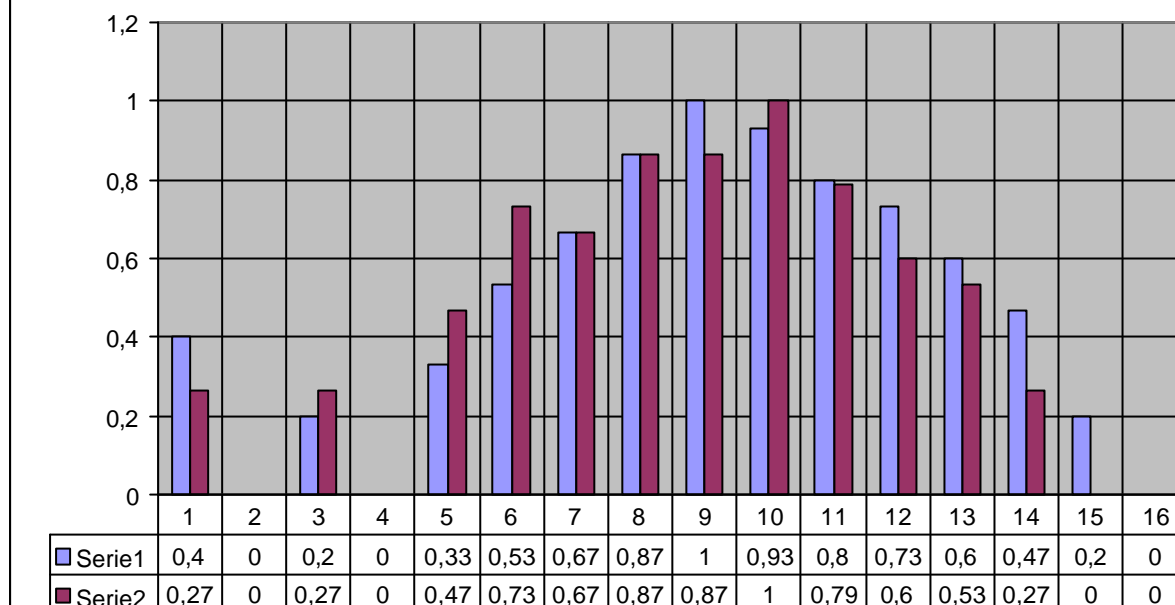
Se si va poi al dettaglio del grafico si noterà che il valore mediano si colloca nello stesso rango nazionale, mentre l'andamento delle colonne negli altri gruppi di punteggio è, come si dice, "a canne d'organo": in alcuni clusters è inferiore (4 nell'area dell'eccellenza, 1 in quella delle difficoltà); in altri è uguale, in tre è superiore (2 in quella della difficoltà e 1 in quello della eccellenza).

La lettura non può che essere quella che, pur in presenza di un profilo complessivamente più basso rispetto ai dati nazionali, vi sono quattro scuole (più della media nazionale comparata) che si collocano nel rango 14 (con punteggi quindi tra il 130 ed il 140). Esse possono certamente rappresentare una risorsa per l'intero gruppo delle istituzioni scolastiche dell'isola e, quindi, offrire ad esse il patrimonio della loro positiva esperienza.

2.2. I progetti della SICILIA

Sono stati presi in considerazione 138 progetti: si tratta del numero più elevato dell'intera popolazione che stiamo esaminando e gli esiti della comparazione con il livello nazionale sono i seguenti:

Tab. 4 : DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI DEI PROGETTI IN SICILIA



■ Serie 1: Punteggi nazionali - Media = 90

■ Serie 2 : Punteggi della Sicilia - Media = 85

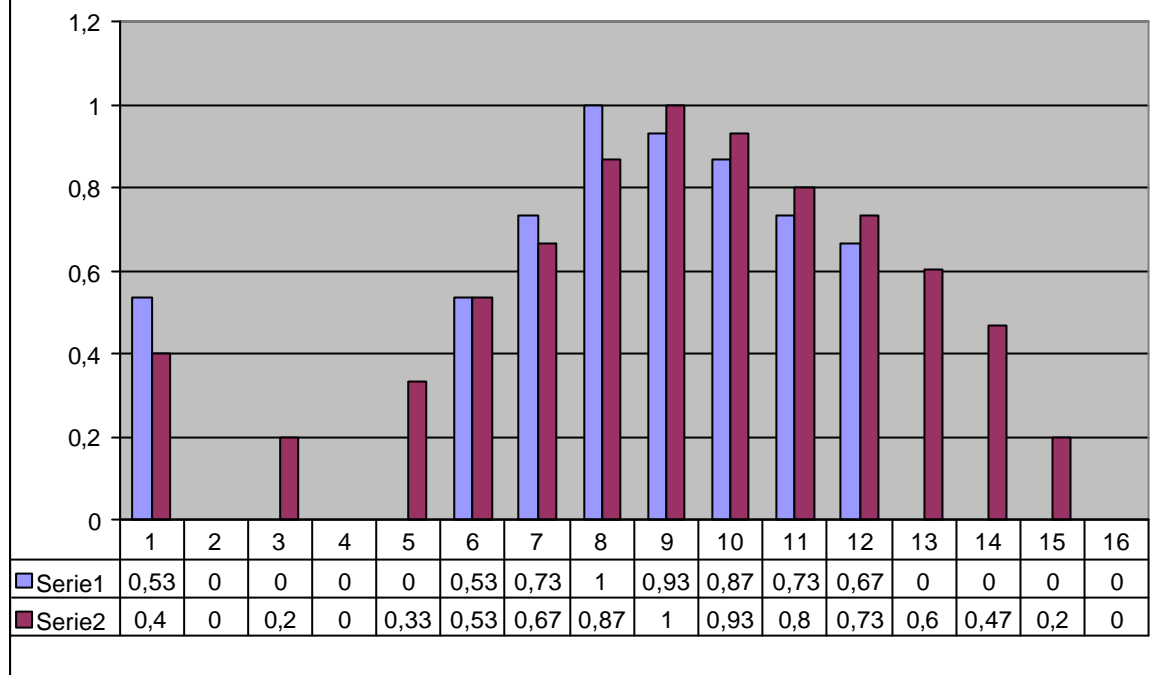
Come si legge nel grafico, il rango di maggior frequenza dei punteggi dei progetti in Sicilia è inferiore di un gruppo rispetto a quello nazionale (tra 70 e 80, contro l'80-90 dell'universo), il che fa pensare ad una qualità complessiva inferiore rispetto agli standard dell'universo dei progetti esaminati.

Se, poi si va a vedere nel dettaglio, si nota che nei punteggi tra il 120 ed il 150 i progetti siciliani superano in numero proporzionale quelli dell'intera platea esaminata: vuol dire che c'è, nelle scuole dell'isola coinvolte un consistente gruppo di scuole (circa il 10%) che ha individuato dei percorsi formativi efficaci e significativi al fine della prevenzione del disagio e dello sviluppo dei processi di cittadinanza nelle rispettive comunità locali. Creare la possibilità di uno scambio reale tra queste punte di eccellenza e le scuole in difficoltà rappresenta, a parere del Gruppo Nazionale, il target di quest'ultimo anno di applicazione dell'art. 4 del CCNI.

2.3. I progetti in CALABRIA

Sono stati valutati 53 progetti e l'esito della comparazione con i valori percentili nazionali è il seguente:

Tab. 5 : DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI DEI PROGETTI IN CALABRIA



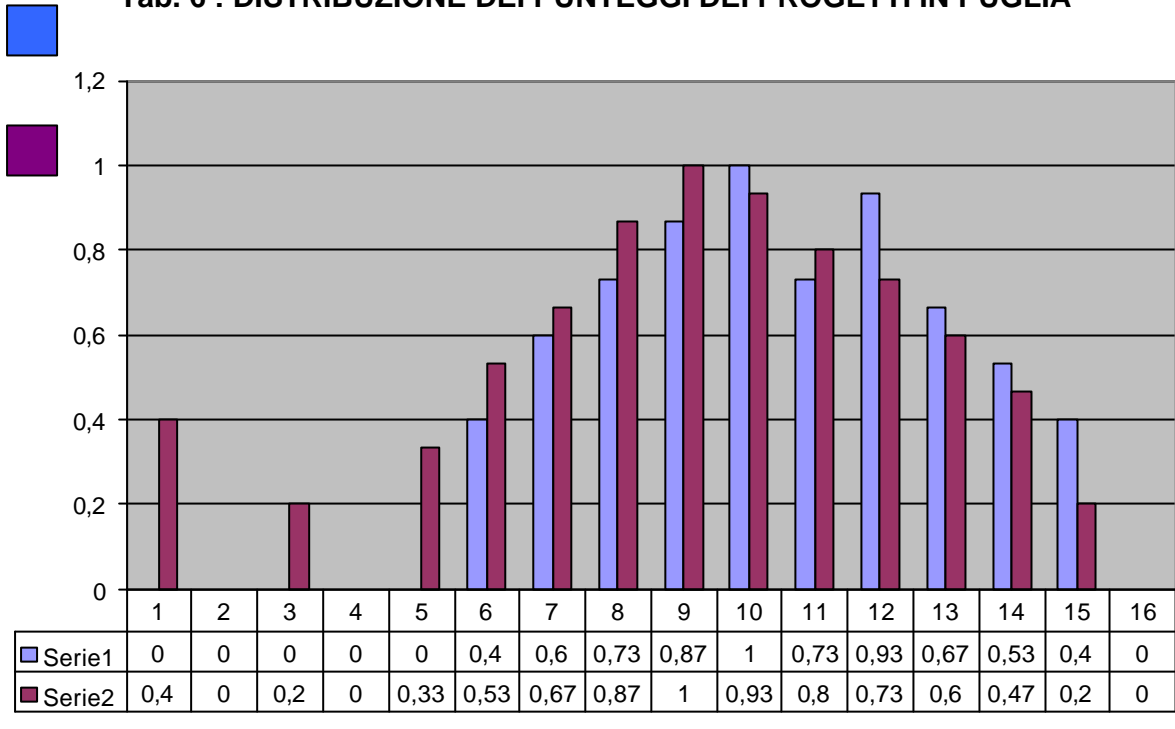
- Serie 2: punteggi nazionali - Media = 90
- Serie 1: punteggi della Calabria - Media = 83

Il quadro complessivo che si presenta è piuttosto preoccupante: uno scarto di 7 punti sulla media nazionale testimonia di una diffusa difficoltà delle scuole ad entrare in una logica progettuale che non può essere limitata al miglioramento dei servizi interni alle scuole, ma che deve necessariamente coinvolgere istituzioni, comunità e associazioni del territorio, per la natura stessa del progetto che si propone loro. In questo caso i valori dell'area della mediocrità sono tutti superiori (o uguali in un solo cluster) a quelli nazionali, e quelli della zona della qualità inferiori: vuol dire, tra l'altro, che non si può far conto su un lavoro di supporto delle scuole con progetti eccellenti a quelle in difficoltà. Probabilmente occorrerà far ricorso a una massiccia attività di formazione e ad una serie di servizi volti a costruire le reti di integrazione tra scuole e territorio nelle aree individuate per i rischi di deprivazione sociale, culturale e ambientale che le caratterizzano.

2.4. I progetti della PUGLIA

I progetti esaminati in questa regione sono stati 62; la comparazione degli esiti valutativi rispetto al livello nazionale ha fornito il risultato riportato nella tabella che segue:

Tab. 6 : DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI DEI PROGETTI IN PUGLIA



I valori di apprezzamento ottenuti dai progetti pugliesi sono generalmente superiori a quelli nazionali nell'area della eccellenza e inferiori in quella della inadeguatezza.

Ciò significa che il quadro complessivo della qualità dei servizi erogati dalle scuole della regione è superiore alla media nazionale. Si tratta di un dato di grande interesse, perché permette al Gruppo Nazionale di fare alcune ipotesi intorno ai fattori che hanno favorito tale risultato:

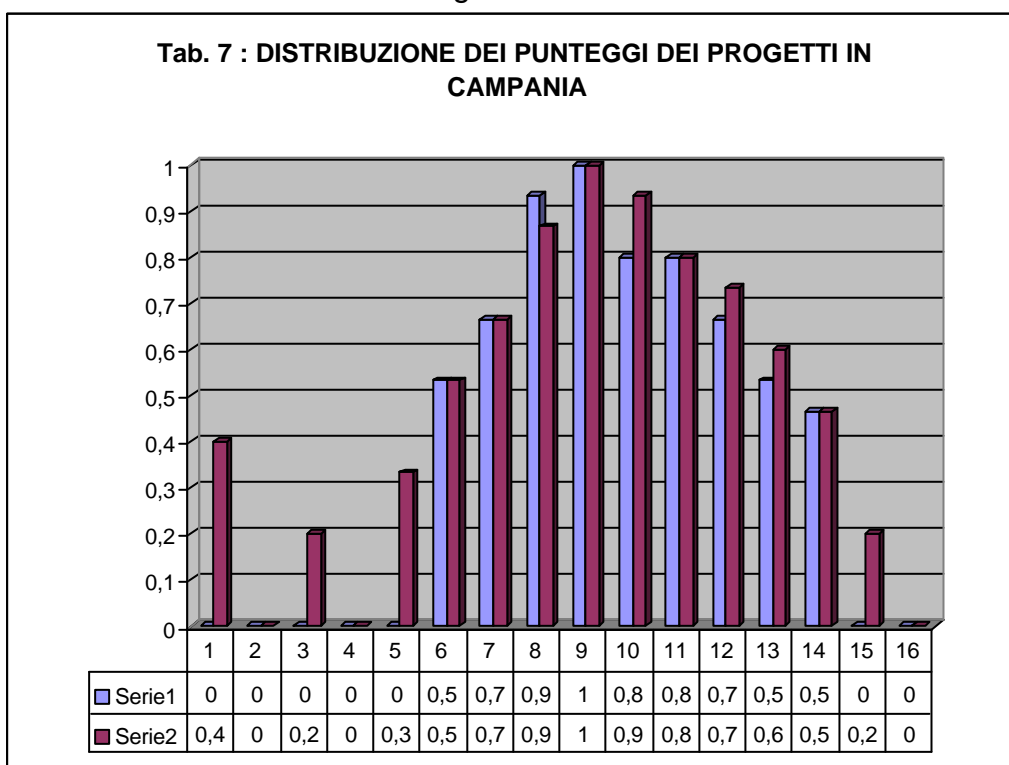
- ❖ La tenuta complessiva delle reti costruite tra scuola e territorio;
- ❖ La formazione del personale, come strumento di sviluppo del servizio;
- ❖ Lo sforzo di far sì che le scuole si proponessero come centri di aggregazione, oltre che come erogatrici di conoscenze.

Si tratta, naturalmente di ipotesi interpretative che vanno verificate sul campo, ma, se così fosse, se ne ricaverebbero utili indicazioni per la eventuale riprogettazione del modello di intervento sulle zone a rischio.

Per quest'ultimo anno di validità dei progetti ex art. 4 CCNI è facile suggerire una strategia di accompagnamento delle scuole che hanno registrato le maggiori difficoltà (circa il 30%) da parte di quelle che sembra abbiano trovato la strada dell'efficacia e della qualità degli interventi e dei servizi (intorno al 70%).

2.5. I progetti della CAMPANIA

Sono stati 68 i progetti presi in esame dal Gruppo Nazionale; i risultati della valutazione che ne è derivata sono i seguenti:



- Serie 1: punteggi della Campania - Media = 90
- Serie 2: punteggi nazionali - Media = 90

Media nazionale e media regionale coincidono, come si evince dall'osservazione che la distribuzione percentile dei vari gruppi appare molto simile nei due universi comparati. Unico rilievo è che i punteggi dell'area della qualità sono leggermente inferiori agli standard nazionali, mentre quelli dell'area del miglioramento sono superiori o uguali. Il dato ci dice che i progetti della regione Campania si collocano in un'area che potremmo definire dell'*aurea mediocritas*: con questo si vuol dire che ci sono spazi molto più ampi di quanto non avvenga in distribuzioni di diverso tipo, per il lavoro di incremento del potenziale qualitativo dei servizi. Queste tipologie di situazione sono le più "pericolose" dal punto di vista del potenziale di sviluppo, perché si rischia che le scuole coinvolte "siedano sugli allori", dato che non sono andate "né male, né bene".

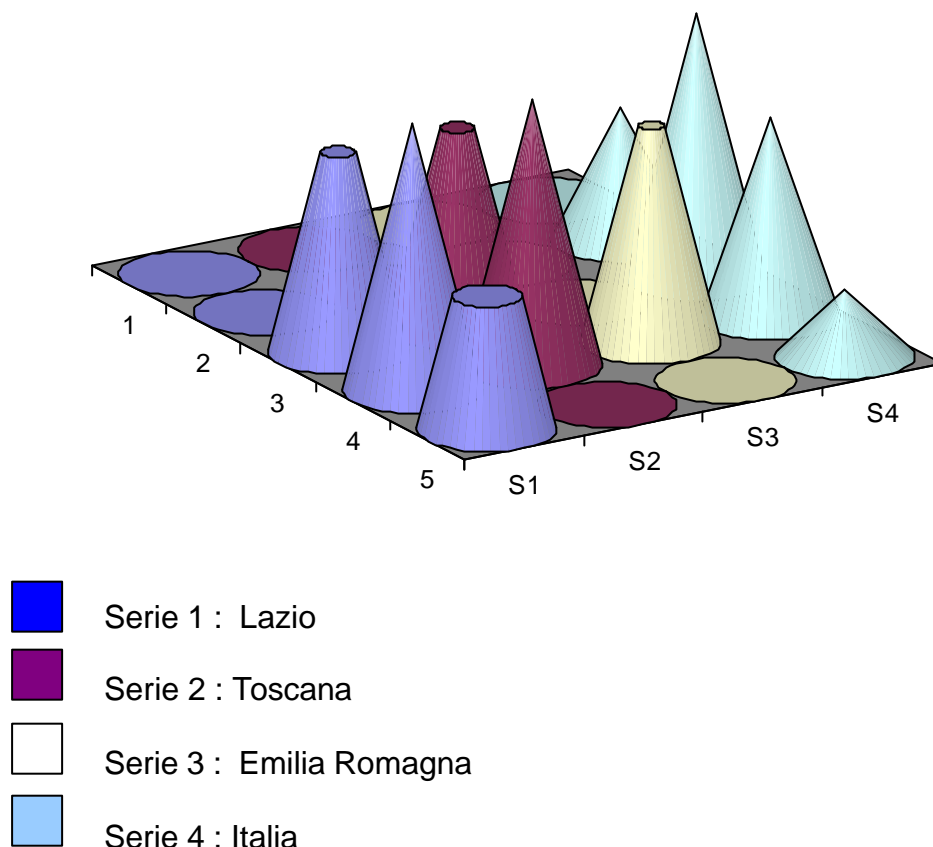
Per uscire dalla medietà rilevata in questo contesto occorre un colpo d'ala che, probabilmente, può essere attivato lavorando su più fronti: quello della formazione del personale, ma anche quello della mobilitazione degli Enti Locali e delle forme di aggregazione sociale presenti nei territori al riguardo delle politiche della "qualità della vita" specie nei riguardi della condizione giovanile. Il peggior nemico della cultura dello sviluppo, infatti non è la condizione di degrado, ma quella dell'assuefazione e della rinuncia alla ricerca del meglio, in nome di una mediocrità che, se pure disturba, non è in grado di promuovere la messa in campo delle risorse di cui le comunità pure dispongono.

2.6. I progetti delle regioni del CENTRO

Per questa serie di disamine dei progetti per le regioni con scarsa numerosità delle aree e delle scuole individuate sono stati leggermente modificati i parametri statistici della classificazione degli esiti e delle conseguenti comparazioni. In particolare le classi dei punteggi sono state ridotte da sedici a cinque, con intervalli di 30 punti, per rendere più visibili e significative le osservazioni che si potranno svolgere sui grafici che ne risultano.

Il primo gruppo di regioni prese in considerazione è quello del CENTRO con 12 progetti nel Lazio, 6 in Toscana e 2 in Emilia Romagna (Rimini); i risultati comparativi sono riportati nella seguente tabella:

Tab. 8 : DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI NELL'ITALIA CENTRALE (Toscana, Emilia Romagna, Lazio)



Il dato che balza all'occhio immediatamente è quello che la concentrazione maggiore dei punteggi delle scuole di queste regioni si colloca nella fascia alta ed ha un valore superiore a quelli medi riportati dall'universo dei casi studiati.

Quali siano le ragioni di questa performance è forse facile a dirsi se si pensa alle sensibilità non solo scolastiche (anzi, spesso prevalentemente extrascolastiche) alle politiche sociali che permeano le amministrazioni di queste zone del Paese. Il che equivale a dire che la "tenuta dei sistemi politici ed amministrativi" rappresenta il vero valore aggiunto che spiega la qualità della progettazione dei servizi formativi e dei risultati che ne conseguono. A ciò, naturalmente, va aggiunta la competenza professionale delle scuole e la capacità organizzativa delle stesse, che, comunque è facilitata ed enfatizzata dalle favorevoli condizioni create dalle "policies" di cui si è detto.

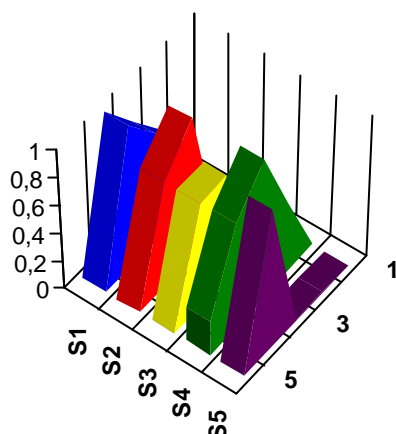
Come più volte ripetuto, si tratta di ipotesi e suggestioni che il Gruppo Nazionale ha ricavato dalle analisi documentali effettuate, si tratta di verificarle e soprattutto di cercare di capire a quali condizioni i modelli di eccellenza rilevati in queste sedi sono esportabili in altre.

2.7. I progetti delle regioni del NORD

Anche in questo caso si è proceduto all'accorpamento dei clusters di punteggio (5 invece di 16 con intervalli di 30 punti) dato che le quattro regioni interessate avevano un numero esiguo di progetti assegnati ad ognuna. In particolare: il Piemonte con 6 progetti, la Liguria con 11, la Lombardia con 12 e il Friuli Venezia Giulia con 2.

Mostriamo di seguito il grafico che evidenzia le distribuzioni dei ranghi percentili per regione e la loro comparazione con l'universo dei casi presi in esame:

Tab. 9 : DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI NEL NORD



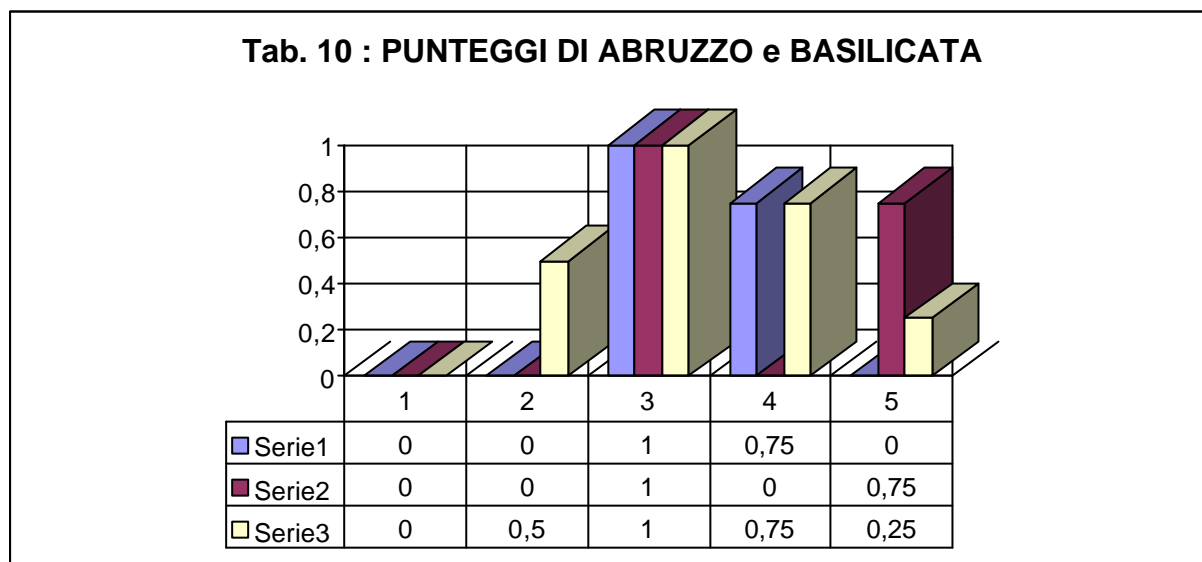
	1	2	3	4	5
■ Serie1	0	0,5	0,75	1	0
■ Serie2	0	0	1	0,75	0
■ Serie3	0	0	0,75	0,75	0
■ Serie4	0	0,5	1	0,75	0,25
■ Serie5	0	0	0	1	0

- Serie 1: Lombardia
- Serie 2 : Liguria
- Serie 3 : Friuli Venezia Giulia
- Serie 4 : Italia
- Serie 5 : Piemonte

Anche in questo caso gli standard medio di punteggio sono superiori o uguali alla media nazionale, se si esclude il Friuli Venezia Giulia (nel quale, tuttavia sono stati operativi soltanto due progetti). Il Gruppo Nazionale ritiene valide, anche per queste regioni le considerazioni fatte in precedenza per i risultati ottenuti dai progetti delle regioni centrali del Paese.

2.8. Post scriptum per le regioni ABRUZZO e BASILICATA

Dal nostro RI , come un lettore attento si sarà accorto, mancano sino ad ora le considerazioni riferibili alle due regioni indicate nell'intestazione del paragrafo: non si tratta di una dimenticanza, né di una trascuratezza, si sa benissimo che esse appartengono al territorio del Sud dell'Italia e, quindi avrebbero potuto essere inserite nelle disamine ivi condotte. Il fatto è che trattandosi di territori assai piccoli rispetto alle grandi regioni, le riflessioni al loro riguardo avrebbero potuto scomparire tra la massa dei dati cui avrebbero dovuto essere accorpate. Così dunque ci accingiamo a presentare le risultanze della valutazione dei rispettivi punteggi con il grafico che segue (sempre comparandolo con i dati nazionali):



- Serie 1: Basilicata (4 progetti)
- Serie 2: Abruzzo (3 progetti)
- Serie 3 : Italia

Si nota immediatamente che, rispetto al livello nazionale non esistono progetti inadeguati (fino al secondo gruppo, ovvero 69 punti) che gli standard sono assolutamente identici a quelli nazionali e che, infine, sia in Abruzzo che in Basilicata c'è una scuola che potrebbe "adottare" le altre della regione (vista l'elevata qualità del lavoro svolto) ed aiutarle a migliorare ancor di più il già discreto livello delle prestazioni raggiunte.

PARTE 3[^]

ANALISI DEGLI SNODI STRUTTURALI E PRIME RACCOMANDAZIONI

In questa parte conclusiva della Relazione si approfondiscono gli elementi di maggior interesse emersi dalla valutazione delle esperienze nel loro complesso.

Si tratta di una serie di *punti caldi* di osservazione, che saranno un riferimento utile per la prevista Relazione finale, al termine del triennio di applicazione di questo nuovo istituto contrattuale. Accompagna l'analisi una prima, serie di raccomandazioni già possibili in questa fase.

3.1. Per metà scuole funziona

In metà delle scuole coinvolte nei progetti per le aree a rischio, i dati rilevano la realizzazione di un *positivo differenziale qualitativo* prodotto dall'esperienza, pur con diverse intensità. In sostanza, in queste scuole l'attuazione del progetto ha migliorato la situazione di partenza, ha innescato processi qualitativi prima assenti o insufficienti. Insomma, per metà scuole **l'utilità del progetto è innegabile**.

Questa fascia di scuole presenta alcune caratteristiche comuni:

- pur con tutte le difficoltà della prima esperienza, sono migliorati il clima, la capacità progettuale, i processi didattici, le relazioni, gli esiti negli alunni;
- il buon esito è presente soprattutto in quelle scuole che hanno avuto rapporti integrati più o meno intensi con il territorio (studenti, genitori, enti locali, associazioni, ecc.).
Meno si fa da soli più funziona;
- il buon esito è presente soprattutto in quelle scuole che hanno lavorato più in profondità e in più punti sulla vita "ordinaria" della scuola, non solamente realizzando eventi e attività aggiuntive;
- la percentuale di esito positivo, per zone geografiche, decresce man mano che da nord si scende a sud e nelle isole, segnando, probabilmente, una mappa dei tassi di difficoltà connessi alle diverse situazioni socio-culturali di partenza delle diverse regioni italiane.

In ogni caso, il positivo effetto dinamico in metà delle scuole è un buon indicatore di successo dell'azione contrattuale che merita sottolineare per primo, se si tiene conto che per un altro 38% di scuole vi sono segni contrastanti di problematicità ma non indicazioni totalmente negative.

3.2. Le scuole "a rischio"

Una scuola su nove di quelle coinvolte nei progetti sulle aree a rischio presenta, invece, indicatori di insufficienza sulla dinamicità dell'esperienza, assenza di differenziali qualitativi significativi, poca chiarezza nel rapporto tra obiettivi, processi ed esiti. Non è un caso che molte di queste scuole siano segnate da uno scarso se non assente rapporto con il territorio, il coinvolgimento di pochi insegnanti, il carattere aggiuntivo e casuale delle attività intraprese.

In un certo numero di scuole, fortunatamente basso, pare perfino che l'adesione al progetto abbia peggiorato il clima interno alla scuola e l'azione complessiva svolta.

Si può in un qualche modo ritenere che queste scuole sembrano non solamente situate in aree a rischio, ma siano esse stesse "scuole a rischio" di insuccesso o quanto meno di immobilità.

3.3. Un successo formativo contraddittorio

Come evidenziato nella parte 2^a, il differenziale qualitativo indicante il miglioramento del successo scolastico è presente nel 44% dei casi; mentre nel 37 % il dato non cambia rispetto al passato e nel 19 %, invece, addirittura peggiora.

Dunque gli effetti dei progetti sul miglioramento del successo scolastico sono in parte contraddittori, anche se si deve tener conto del fatto che, nei casi mediani del 37%, erano presenti situazioni di scuole a bassissimo tasso di dispersione.

Non è possibile, naturalmente, sviluppare una analisi comparativa con gli indici nazionali di dispersione, ma è possibile, al contrario, una semplice valutazione dei processi interni a ciascuna scuola. Le opportunità offerte alle scuole dalla nuova "filosofia" del servizio scolastico (da riassumere nello slogan "affinché nessuno si perda") non è ancora riuscita ad individuare tutti gli spazi culturali e professionali per il suo completo dispiegamento.

Inoltre, dati gli investimenti previsti dal CCNI, sarebbe stato ragionevole aspettarsi che, almeno accanto ad una valutazione standard dei risultati scolastici, venissero esplorate le strade della certificazione e dei profili di competenza comunque acquisiti dagli studenti, grazie anche e soprattutto al lavoro di personalizzazione dei percorsi formativi posti in essere (e in maniera non irrilevante, come detto!) dai progetti medesimi. Quel che si vuol dire è che: se agli studenti si sono proposti percorsi, attività ed esperienze meglio in grado di intercettare le loro motivazioni culturali e personali (sia pure con le modalità additive sopra denunciate), perché non ricercare le vie per far sì che le conquiste da essi effettuate durante tali lavori non abbiano un qualche effetto sul prosieguo della loro carriera scolastica e/o formativa? Tutto ciò presuppone una cultura del "rendimento scolastico" che faccia riferimento al sistema dei crediti formativi e della continuità curricolare le cui tracce sono estremamente sporadiche nelle testimonianze raccolte tra le 435 scuole esaminate.

3.3. La qualità casuale

Pur nella scansione qualitativa che decresce da nord a sud, è altrettanto visibile anche la presenza, nelle stesse zone territoriali, di esiti ben diversi da scuola a scuola. Non sembra ovvia la riflessione: l'analisi dei dati indica ancora come caratteristica molto forte –e forse decisiva per gli esiti - *la concreta imprevedibilità dei soggetti concreti che operano in una scuola o in un'altra*. La variabile dominante sugli esiti sembra essere, più che il grado di malessere territoriale (o non solo questo), e più che il tasso di partecipazione del territorio (o non solo questo), il grado di volontà adesione, partecipazione, intensità professionale espressa dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti di una certa scuola. Se da un lato questo segnale è positivo (contano i soggetti reali), dall'altro indica ancora un alto tasso di autoreferenzialità nei processi concreti che si realizzano.

La scuola cambia o meno ancora troppo da sola.

Questo dato di fondo ci deve far riflettere sugli interventi di supporto possibili a tutti i livelli. La casualità territoriale delle esperienze svolte obbliga il sistema ad evitare interventi (ad esempio di formazione o di consulenza) uguali per tutti, come ad evitare rigidità formali nelle applicazioni dei contratti, dei finanziamenti, ecc.; suggerisce invece la necessità di operare con maggiore flessibilità e personalizzazione, partendo dall'ascolto dei soggetti in azione e da una maggiore attenzione ai percorsi. Da più parti, nelle analisi regionali, si è sollevata l'opportunità di favorire lo scambio e la cooperazione tra scuole di qualità e scuole in difficoltà proponendo solidarietà concrete per soggetti concreti.

Inoltre emerge, in modo diffuso, un quadro ancora debole di capacità di progettazione sistemica che superi le tradizionali programmazioni lineari e di autovalutazione dinamica, che sappiano realisticamente comprendere le priorità con una più realistica valutazione dei tanti o pochi successi ottenuti. In alcune scuole, infine, sembra essere presente una

“depressione didattica” che sottostima i pur minimi risultati raggiunti, e l’ottimizzazione del potenziale delle risorse, in altre sembra ci si accontenti di troppo poco, in altre si esagera retoricamente negli obiettivi, per realizzare poi, molto meno.

3.4. Il Contratto non basta

Se per metà scuole funziona, per un terzo potrebbe andare meglio, per un nono invece non va bene, restano tuttavia sospese alcune questioni di fondo nella relazione tra l’origine contrattuale delle iniziative e i progetti attuati. La questione è di particolare delicatezza, di questa si indicano qui i primi segnali, riservandoci un approfondimento completo nella Relazione finale del triennio.

- La risorsa finanziaria contrattuale investita è stata certamente una leva per muovere un buon numero di scuole (forse troppe), ma non c’è dubbio che la scelta di queste, la loro dislocazione, la quantità complessiva, fanno emergere in un certo numero di casi la presenza di equivoci circa il fatto che il progetto sia nato per ottenere il finanziamento o se il finanziamento legittimava un’evoluzione già in corso nelle scuole.

Vanno dunque ripensate le categorie con le quali vengono scelte le scuole.

- La norma contrattuale non ha purtroppo avuto significative connessioni con ben più complesse situazioni. Questo è vero sia nel profilo complessivo del contratto (ad esempio si chiede ai docenti di impegnarsi per tre anni nel progetto, ma non si garantisce loro la continuità se perdenti posto), ma soprattutto è carente il più vasto complesso delle azioni di integrazione territoriale con gli altri soggetti, quali ad esempio i patti d’area con gli enti locali, la connessione con altri progetti locali e comunitari sulla dispersione, ecc.... In sostanza la nuova forma contrattuale sembra essere rimasta troppo sola o comunque non accompagnata da un complesso di altre azioni che ne avrebbero meglio connotato le chances di successo.
- Hanno pesato non poco nella qualità dei progetti i contemporanei interventi di dimensionamento, con la nascita di nuove istituzioni scolastiche che si sono portate dietro “pezzi” di progetti e insegnanti senza uno sguardo di continuità. Forse la formalità del contratto e la dinamicità dei processi territoriali insegna che si debba **intervenire a partire dalla “aree a rischio” in quanto tali, piuttosto che dalle scuole singolarmente intese**, e aiutare la nascita di interventi qualsiasi sia la scuola presente in quel territorio.
- La qualità dei progetti è, ovviamente, legata alla quantità dei soggetti coinvolti. Nei casi in cui i soggetti coinvolti erano pochissimi è sembrato che il progetto fosse quasi “a misura di insegnante” piuttosto che connesso al complesso della scuola. E’ indispensabile, al proposito, sostenere il coinvolgimento di tutti come una pre-condizione del successo del progetto.

Meglio meno scuole ma più coinvolgimento collettivo.

- Emerge, senza ombra di dubbio, la necessità di ripensare **un modello di intervento che comprenda una pluralità di azioni positive per le scuole in aree a rischio**, nel quale certamente sia presente un aspetto contrattuale, purché questo sia una parte, non l’unica, di un intervento a più vasto raggio. In particolare l’esperienza insegna la necessità di superare l’equivoco: “ti finanzia se... mi mandi un progetto” (con l’inquinamento che spesso ne consegue).

Il modello dovrebbe essere centrato su tre snodi strutturali essenziali:

- un rapporto tra la scuola che opera e il soggetto istituzionale che finanzia non di ricatto progettorio, ma di “patto d’onore” in relazione agli esiti ritenuti possibili, stabiliti insieme individuando le reciproche responsabilità (non il freddo giudizio a monte e nient’altro);

- la necessità che qualsiasi progetto di intervento abbia come pre-condizione la presenza di espliciti e marcati “patti territoriali” con un rapporto di partnership tra scuola, enti locali, società civile. L’assenza di questi patti condiziona qualsiasi esito, “scolarizza” il disagio ma non interviene nelle cause che non sono mai solamente scolastiche;
- la necessità che qualsiasi azione contrattuale sia messa in relazione con tutta quella vasta serie di iniziative spesso presenti nel territorio (progetti regionali sulla dispersione, fondi strutturali europei, interventi della Legge 285, ecc..). La relazione tra diverse azioni è scarsamente presente nei progetti presentati, con il paradosso che nella stessa scuola o nello stesso territorio possono intervenire diverse azioni sul medesimo problema, non comunicanti tra loro, anzi a volte in competizione.

3.5 L’eccesso supportivo

Anche in numerosi casi di qualità, le azioni prevalentemente adottate sembrano avere il carattere della supportività con interventi di aiuto quasi terapeutico davanti a situazioni di difficoltà non invece di responsabilizzazione e di ottimismo trasformativo.

Insomma il disagio viene visto più come una malattia – quasi cronica - che un problema, che va curato ma non risolto, al massimo attenuato.

La supportività indica comunque un’attenzione sociale a valenza affettiva verso le situazioni di difficoltà non è di per sé negativa ma rischia – se eccessiva e unica - di non far fare un salto di qualità alle esperienze, di responsabilizzare gli alunni, le famiglie e il territorio ad una maggiore coscienza civica, né di far diventare i problemi risorse da cui partire.

Ad esempio, sono molto diffuse attività didattiche che coinvolgono gli alunni in azioni spesso pregevoli e certamente attraenti (quali eventi stagionali, gite scolastiche, attività sportive ecc.), ma è rara la presenza di azioni che affidino responsabilità effettive e co-decisione ai ragazzi. Sembra emergere una sorta di implicito pessimismo sulle doti potenziali dei soggetti coinvolti, e un’insufficiente attenzione al fatto che spesso la situazione di rischio è connessa a condizioni di irresponsabilità e di scarsa attenzione al civismo nella scuola e nel territorio. Una maggiore cittadinanza partecipativa sarebbe il primo elemento che farebbe crescere responsabilità e autonomia, maturando regole di vita e opportunità sociali che forse aiutano meglio le aree a rischio di tante azioni piacevoli e divertenti.

3.6. L’eccesso aggiuntivo

Accompagna l’eccesso supportivo, quello delle troppe attività a carattere aggiuntivo. In sostanza in un elevatissimo numero di casi, le azioni didattiche proposte sono attività svolte oltre il curricolo o in sua aggiunta. Non si nega che di per sé queste non possano essere utili, ma rischiano di non cambiare strutturalmente la scuola nelle sue azioni quotidiane di aula, anzi di produrre una scuola dissociata: quella seria e tradizionale dell’insegnamento quotidiano (dominante) e il loisir di alcune attività aggiunte più simpatiche ma (i ragazzi lo sanno bene) spesso meno decisive per il futuro cognitivo e sociale dei ragazzi stessi.

In generale l’aggiuntività è presente con proposte di per sé interessanti, anche se a volte quasi scontate (si pensi alla partecipazione al carnevale cittadino), ma è poco presente la ricaduta di queste negli elementi strutturali della quotidianità dei curricoli e dei rapporti interpersonali tra insegnanti e alunni. Non è un caso al proposito che in gran parte dei

progetti non siano presenti indicazioni di utilizzo strategico delle innovazioni possibili con la flessibilità didattica ed organizzativa data dalla autonomia delle scuole.

3.7. Molta scuola, poca società

Come già precedentemente accennato, la presenza dei soggetti del territorio è scarsa e quando presente spesso debole.

- *I genitori alla finestra.* Il coinvolgimento dei genitori è complessivamente insufficiente, spesso lasciati alla finestra con un contatto debole, raramente preventivo, quasi mai di co-decisione e di co-responsabilizzazione. Dispiace segnalare questa debolezza strutturale di molti progetti: infatti una maggiore co-presenza dei genitori sembra essere – nelle aree a rischio - una precondizione minima (non massima) per un qualche successo, se si tiene conto che il rischio è in genere sociale prima che scolastico. **E' forse opportuno fare meno cose ma più coinvolgenti per tutti,** puntare a trasformazioni delle relazioni, anche se più lente e meno appariscenti di alcune attività solo superficialmente interessanti.
- *Gli alunni sull'uscio.* Sugli alunni si è già detto: in gran parte sono stati coinvolti, ma non responsabilizzati. L'esperienza non sembra aver alimentato sempre un maggiore civismo, quanto un supporto di accoglienza per stare più volentieri a scuola. **La supportività da sola non basta, a lungo termine non risolve le cause del disagio, ma rischia di cronicizzarle.**
- *Gli enti locali dall'altra parte della strada.* Il rapporto con gli enti locali appare in numerosi progetti casuale, non strutturale, spesso del tutto assente. In molti casi emerge un ruolo di stimolo da parte delle scuole per una maggiore presenza, in altri casi l'ente locale sembra una controparte, in altri se ne teme l'invadenza. Sull'argomento si rinvia a quanto già detto sulla **necessità di lavorare con patti territoriali nella logica di partnership.**
- *la società civile, se per caso passa.* La partecipazione del volontariato, dell'associazionismo non è strutturale, ma legata al caso. Tuttavia, l'analisi delle esperienze ci rileva il fatto che quando uno o più di questi soggetti entra nel progetto con un orizzonte di responsabilizzazione e di partecipazione attiva, la qualità degli esiti dei progetti quasi automaticamente aumenta. E' questo il segnale principale da offrire alle scuole: **fare da soli serve a poco.**

3.8. La formazione incerta

Le scuole coinvolte nel progetto hanno ricevuto finanziamenti ad hoc per iniziative di formazione. Eppure l'analisi dei dati non sembra far emergere iniziative di particolare significatività e utilità. Ovviamente, più i progetti sono deboli e incerti, più flebili, generiche e timide sono le attività di formazione.

Pare opportuno suggerire che pur nella indispensabile logica di sussidiarietà si aiutino le scuole a comprendere meglio i propri bisogni formativi (non certamente offrendo loro pacchetti formativi chiavi in mano!), soprattutto partendo dai potenziali presenti e dalle questioni principalmente condivise. Ricerca azione, supervisione, formazione per problem.-solving, cooperazione formativa tra scuole sono probabilmente più utili dei

convegni predicatori e direttivi, ma è necessario lavorare con le scuole e non su di loro. E' l'impegno che si realizzerà negli incontri regionali previsti con tutte le scuole.

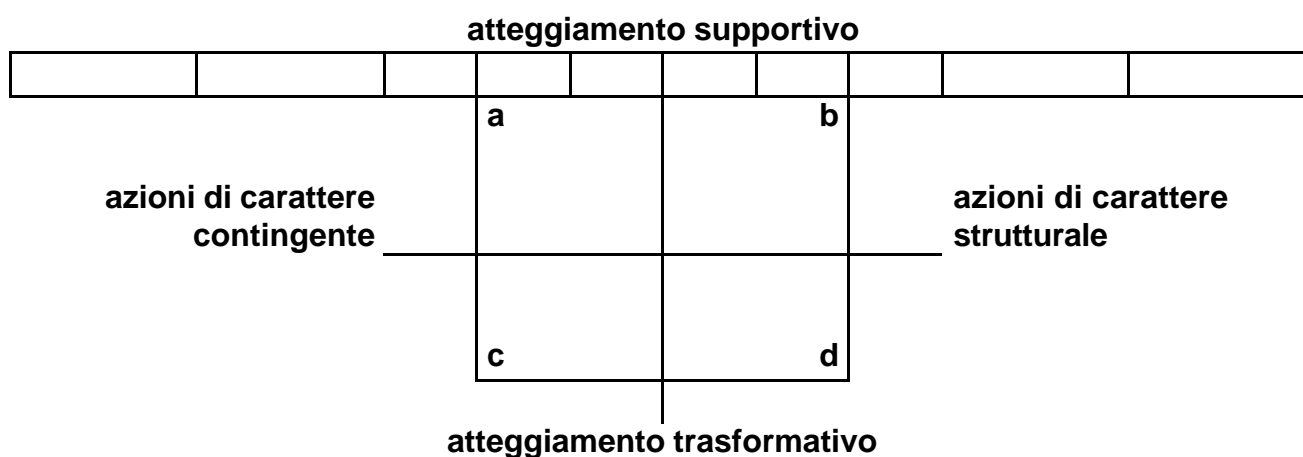
3.9. Un modello operativo sulle tendenze dei progetti

In conclusione, si propone un modello interpretativo di riferimento sulle dinamiche profonde che sembrano muovere le scuole, le tendenze sottostanti ai diversi aspetti operativi dei progetti.

Individuare un modello in forma di mappa reticolare è utile per comprendere i dati strutturali dei progetti, evitando solo letture con scale lineari di punteggi da un minimo ad un massimo, per interpretare le scuole nella loro più complessa dinamicità

Per quanto finora detto, e per una riflessione più profonda possibile degli elementi strutturali presenti nelle azioni delle scuole, pare possibile proporre un modello di riferimento utile a connotare e comparare le diverse esperienze realizzate.

Il modello intende avere carattere operativo e di approfondimento sulle tendenze e sulle connotazioni prioritarie emerse dall'analisi dei casi.



In linea generale gli atteggiamenti delle scuole si possono distribuire in un continuum che ha due opposti bipolari:

- *un atteggiamento supportivo*, di aiuto come già precedentemente descritto
- *un atteggiamento trasformativo*, che intende cioè cambiare la situazione in modo profondo, considerando i problemi risorse su cui agire.

Altrettanto, le azioni svolte dalle scuole si possono distribuire in un continuum che ha due opposti bipolari:

- *azioni di carattere strutturale*: quando cioè le scuole agiscono su tutti gli aspetti della vita della scuola e agiscono nella dinamica sociale del territorio in modo continuo;
- *azioni di carattere contingente*: quando cioè le scuole producono azioni connesse all'emergenza, alla contingenza, in modo aggiuntivo.

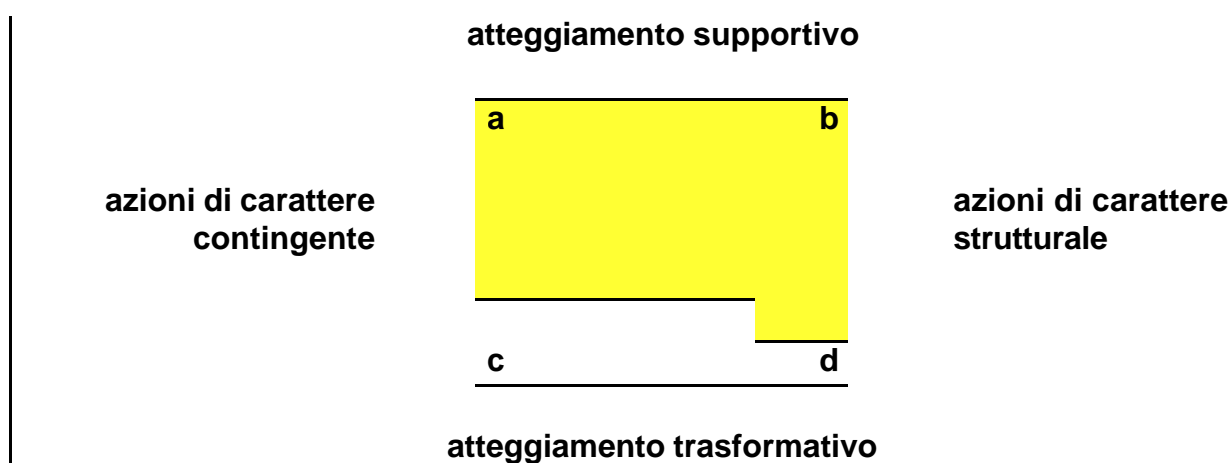
L'incrocio di queste due bipolarità produce una mappa che rende possibile immaginare quattro modelli di tendenza delle scuole che hanno realizzato progetto nella aree a rischio:

- a. **la scuole dell'emergenza supportiva**: azioni di aiuto e coinvolgimento legate all'emergenza, senza una visione strutturale dei processi da attuare, buon senso della *mission*, ma scarsa *vision* complessiva. Azioni più aggiuntive che ordinarie, rapporti con gli enti locali deboli.
- b. **la scuola supportiva che pensa più avanti**. Si tratta di quelle scuole che pur partendo da un atteggiamento supportivo cercano di agire su più punti, dalle attività

ordinarie ai rapporti con gli enti locali, cercando un'azione che virtuosamente produca effetti su tutti i punti del disagio;

- c. **la scuola pioniera.** Vi sono casi di scuole che sembrano avere un atteggiamento trasformativo complessivo ma che sono costrette o decidono di agire su alcuni punti del disagio, quasi ad aprire in modo pionieristico un quadro di partecipazione e di attenzione che dovrà essere sviluppato nel tempo. Si tratta in genere di scuole in zone di particolare difficoltà sociale ma con professionisti con forte motivazione civile e formativa.
- d. **la scuola che cambia.** Si tratta di quelle scuole che hanno un atteggiamento trasformativo e che agiscono su tutti i punti possibili delle situazioni di disagio.

La valutazione delle scuole coinvolte nei progetti rende possibile individuare la loro distribuzione nella mappa nel modo qui sotto descritto, che non ha una rigorosa valenza statistica, ma segnala le tendenze prioritarie:



Come si vede, è nettamente prevalente l'atteggiamento supportivo e contingente. Anche negli atteggiamenti trasformativi è prevalente l'azione contingente.

Questo modello non intende esprimere giudizi apodittici di valore sulle quattro diverse tendenze: in alcuni casi, ad esempio, la supportività contingente potrebbe essere l'unica azione possibile in una situazione di estrema difficoltà. Tuttavia il modello aiuta a comprendere le prospettive di impegno che l'intero sistema dovrebbe costruire, tendenzialmente maturando un passaggio dall'emergenza e dalla buona volontà ad un impegno strutturale e di azione trasformativa.

La struttura interpretativa presentata, infine, viene offerta alle scuole coinvolte come rispecchiamento della propria esperienza, e come aiuto di autovalutazione per comprendere in quale punto della mappa ogni scuola si trovi.