

QUALCHE RIFLESSIONE FINALE

Al termine della presentazione del progetto *Scuolinsieme* – considerato nella duplice angolazione della sua realizzazione e della sua valutazione – sembra opportuno svolgere qualche breve riflessione finale che proponiamo non tanto come una conclusione quanto piuttosto come una suggestione per arricchire la discussione intorno alle pratiche di miglioramento a partire da un'esperienza svolta direttamente sul campo e non solo come luogo – che, beninteso, non intendiamo escludere – di esercitazioni teoriche.

Lo scopo di *Scuolinsieme* – come si è cercato di dimostrare – è stato infatti principalmente quello di provare a mettere in atto con sistematicità e durata nel tempo alcune azioni di miglioramento e valutarne la consistenza e la replicabilità. La loro individuazione si è basata sulle numerose esperienze rendicontate in letteratura che costituiscono ormai un punto di riferimento di cui è difficile fare a meno, ma rielaborate criticamente, adattate alla realtà italiana e incrociate con le indicazioni emerse dai progetti di formazione dei docenti predisposti nell'ultimo quindicennio dalla Fondazione per la Scuola in varie parti d'Italia.

Il punto di intersezione è stato individuato nella constatazione che in generale l'attivazione di figure esperte capaci di affiancare (non sostituire né tanto meno giudicare!) la dirigenza e di animare i docenti possa rappresentare un importante contributo per far transitare le buone intenzioni dichiarate nei documenti ufficiali a reali cambiamenti qualitativi dell'offerta scolastica.

La strategia dell'accompagnamento alla pari – e dunque non valutatore – sembra particolarmente appropriata ed efficace in specie nelle situazioni scolastiche più complesse come, per citare qualche esempio, nel caso degli istituti disposti in contesti socio-culturali difficili ove spesso risulta

particolarmente elevato il *turnover* di docenti e dirigenti, di fronte alla ricorrenza di risultati di apprendimento mediocri, in presenza di arretratezze metodologico-didattiche e di altri aspetti problematici nella professionalità docente, ecc. In queste situazioni non è inconsueto che scarseggino le risorse necessarie per avviare un reale processo di miglioramento e la presenza stimolante di un soggetto terzo può risultare perciò determinante.

Tenuto conto della varietà delle situazioni reali è stato individuato un campione rappresentativo (per quanto non adeguatamente numeroso) e su questa base *Scuolinsieme* ha perseguito l'obiettivo di creare un prototipo di miglioramento «in situazione» per la cui definizione si è ricorsi all'immagine del *format*: la caratteristica dell'intervento proposto da *Scuolinsieme* non è infatti inquadrabile entro un modello rigidamente prefissato e cioè codificato in ogni sua parte e probabilmente destinato a essere standardizzato (e a forte rischio di veder prevalere la fedeltà agli aspetti formali), ma neppure in una vaga traccia nutrita di buone parole e di ottimi sentimenti che in nome dell'autonomia decisionale dei collegi scolastici rischia di perdersi in territori acquitrinosi per mancanza di segnavia che garantiscano l'orientamento. Il *format* assicura una struttura abbastanza solida e certezza sulla via da intraprendere e al tempo stesso anche sufficiente flessibilità e adattabilità in modo da corrispondere a una molteplicità e varietà di casi e situazioni che derivano da condizioni di lavoro e aspettative diverse, assai meno omogenee, per ragioni diverse, rispetto al passato.

L'architettura del *format* nel corso del progetto può essere schematicamente disposta intorno ai seguenti capisaldi: *a*) presenza stabile di un'azione di accompagnamento; *b*) esame congiunto sulle criticità della scuola e previsione degli spazi di miglioramento e dei tempi di realizzazione con eventuale ridefinizione della leadership e delle prassi organizzative; *c*) promozione di processi di apprendimento professionale con particolare attenzione agli aspetti metodologici e didattici; *d*) azioni rivolte agli studenti sia sul piano motivazionale in generale sia, più specificamente, in rapporto al rafforzamento/potenziamento degli apprendimenti in specie di

lingua italiana e di matematica; e) creazione di un contesto positivo connotato da un clima di apertura, di disponibilità al cambiamento e all'autovalutazione anche una volta conclusa l'azione di accompagnamento.

Come si è cercato di approfondire specialmente nel terzo capitolo, ciascuno di questi punti è stato sottoposto a un'attenta analisi critica preventiva per valutarne limiti e potenzialità. Per esempio ci si è interrogati se il tutorato fosse più efficace nelle mani di dirigenti esperti e collaudati da molti anni di servizio oppure se fosse invece preferibile affidarsi a personale più giovane e, almeno in via teorica, più propenso all'innovazione e al cambiamento. Non sono neppure sfuggiti, per citare un altro esempio, i margini di possibile ambiguità che insidiano affermazioni lodevoli sul piano dei principi come «creazione di un contesto positivo connotato da un clima di apertura, ecc. ecc.», ma chiunque pratica la vita quotidiana di una scuola sa per diretta esperienza quanto questi aspetti siano in grado di condizionare in profondità i risultati tangibili di una scuola, la sua vivibilità, la sua immagine anche esterna.

Gli aspetti per così dire strutturali di *Scuolinsieme* sono stati perciò affiancati e sostenuti da una seconda ipotesi di lavoro e cioè che il volano del miglioramento possa essere contestualmente previsto anche su un altro piano e cioè nella mobilitazione delle cosiddette risorse (secondo altri: capacità) professionali latenti. Il capitale professionale di cui sono dotate le scuole (nella triplice e ormai classica articolazione di capitale umano, capitale sociale e capitale decisionale) è spesso molto più ricco di quanto non appaia nell'immediatezza quotidiana, ma resta talvolta sotto traccia se non è stimolato da condizioni e situazioni coinvolgenti.

Si tratta di un tema largamente esplorato in vari ambiti della psicologia e della psicoterapia applicate alle professioni (vedi gli studi e le ricerche di Carl Rogers e quelli più recenti sul quoziente emozionale di Goleman) e che in estrema sintesi si può ricondurre alla tesi che esistono in ciascuna persona risorse che possono essere attivate in particolari circostanze e dietro la spinta di adeguate motivazioni. Senza voler indulgere a semplificazioni improprie

è esperienza corrente che gli individui hanno in se stessi ampie risorse per modificare il loro concetto di sé, gli atteggiamenti di base e gli orientamenti comportamentali. Queste risorse possono emergere quando viene fornito un clima appropriato e centrato sui cosiddetti «atteggiamenti facilitanti». L'impiego dei tutor accompagnatori non valutatori ha avuto precisamente anche lo scopo di creare situazioni di questo tipo. Resta ovviamente il problema di come fornire adeguati incentivi, simbolici e/o materiali, affinché gli individui facciano ricorso a queste risorse. Si pensi per esempio alla decisione di rimanere in una scuola problematica o presentare domanda di mobilità (dal momento che come abbiamo mostrato nel quarto capitolo gli elevati tassi di rotazione degli insegnanti nella scuola hanno sicuramente contribuito a diluire gli effetti del presente esperimento). Un valido insegnante può essere motivato a rimanere in un contesto problematico da vari fattori: il clima instaurato con i colleghi; il riconoscimento sociale della propria funzione; un'adeguata responsabilizzazione gestionale accompagnata da autonomia progettuale; un riconoscimento monetario del grado di difficoltà associato a tale ruolo. È chiaro che se nessuno di questi incentivi, per una ragione o per l'altra, viene attivato, la semplice presenza di un tutor che agisca come collega esperto (ma temporaneo) non può rappresentare una molla adeguata di cambiamento.

È sembrato che attraverso una doppia articolazione – un'architettura bene articolata di finalità e obiettivi (per quanto dotata di una certa flessibilità) intrecciata a un approccio centrato sulla motivazione personale – *Scuolinsieme* fosse posta nelle condizioni di rispondere alla doppia natura del miglioramento. Esso infatti è il prodotto di azioni ben identificate sia nella loro natura intrinseca sia sotto il profilo della loro concatenazione (ad esempio il funzionamento di una scuola intesa come organizzazione risponde esattamente a questo principio), ma è anche l'esito di processi immateriali che regolano i rapporti interpersonali, la lettura più o meno positiva della realtà, la disponibilità a superare visioni preconcepite e ad accettare le sfide del cambiamento, ecc.

Si può, dunque, sostenere che in sostanza *Scuolinsieme* si configura come un intervento multilivello orientato a intervenire al tempo stesso in più direzioni contemporaneamente: quello dell'organizzazione scolastica e del *management* della scuola, quello della professionalità docente e delle relazioni interne oltre a quello didattico e dell'offerta formativa corrispondenti agli obiettivi dell'efficienza dell'organizzazione, dell'arricchimento del contesto scolastico e del potenziamento dei risultati di apprendimento. A posteriori questo solleva la questione del se (e in che misura) il progetto non sia stato troppo ambizioso, disegnando sul campo una molteplicità di obiettivi forse eccessivi per le risorse che sono state messe in campo.

La qualità di un prototipo e la sua spendibilità sono naturalmente condizionate da un'attenta valutazione dei risultati ottenuti non soltanto in laboratorio (nel nostro caso la coerenza e la messa a punto del progetto con il concorso di più specialisti), ma anche «su strada» e cioè in rapporto a esiti concreti e verificabili.

A tal fine sono stati predisposti diversi livelli di valutazione, finalizzati a mettere in luce se e come le finalità delineate con *Scuolinsieme* avevano avuto riscontro in risultati di esito verificati. Come si è detto il progetto si era proposto di: *i*) potenziare le capacità organizzative e di leadership del dirigente scolastico; *ii*) sviluppare le competenze professionali e gli atteggiamenti collaborativi degli insegnanti; *iii*) accrescere le motivazioni allo studio e migliorare il metodo di apprendimento degli studenti.

Il disegno di valutazione quali-quantitativo ha esplorato ciascuna di queste finalità, dotandosi di metodi e tecniche differenziate. Con riferimento all'ipotesi che *Scuolinsieme* potesse generare un cambiamento o comunque incidere sullo sviluppo professionale e di clima scolastico, nonché sulla motivazione all'apprendimento e, in ultima istanza, sui metodi di studio che sostengono il miglioramento negli apprendimenti, si è indagata l'efficacia dell'intervento mediante una valutazione di impatto di stampo controfattuale, mettendo a confronto il gruppo trattato (con intervento) e il gruppo di controllo (senza intervento), individuati a valle di

un'assegnazione casuale delle scuole coinvolte in *Scuolinsieme* con verifica delle modifiche occorse nel tempo (dopo tre anni) e ascrivibili all'intervento mediante rilevazioni pre- e post-trattamento.

Con la valutazione controfattuale si sono operate tre distinte indagini. La prima ha riguardato le motivazioni all'apprendimento e il metodo di studio degli allievi, rilevate come si è detto con due somministrazioni cartacee del medesimo questionario contenente quattro diverse scale. Le scale riguardavano le pratiche di acquisizione delle competenze richieste dalla scuola, le motivazioni sottostanti agli apprendimenti in italiano e matematica, l'autopercezione delle proprie capacità in queste due discipline, oltre che gli stati emotivi connessi ai compiti e suscitati dalle due discipline.

La seconda indagine ha esplorato gli esiti al test Invalsi di italiano e matematica (e all'insieme delle caratteristiche socio-anagrafiche con essi esplorate) degli studenti delle classi trattate e di controllo sia in quinta primaria (a.s. 2013-14), precedente all'ingresso degli studenti in *Scuolinsieme*, sia in terza secondaria di primo grado (a.s. 2016-17), al termine dell'intervento.

La terza indagine ha analizzato gli atteggiamenti degli insegnanti delle classi coinvolte nell'esperimento verso la professione e le percezioni del clima organizzativo, prevedendo due rilevazioni via Cawi.

Entrambe le rilevazioni agli studenti e agli insegnanti si sono svolte in due tempi distinti: la prima tra marzo e giugno 2015, a progetto appena avviato da qualche mese, la seconda tra aprile e luglio 2017 (in quanto i progetti di miglioramento nelle scuole si concludevano tra dicembre 2016 e gennaio 2017). L'insieme dei dati così raccolti ha consentito di verificare l'impatto di *Scuolinsieme* con un disegno di stampo controfattuale e parallelamente di analizzare correlazioni tra variabili psico-sociali e apprendimento, tra concetto di sé professionale e clima organizzativo, comprese le letture di docenti e studenti circa gli stili di leadership della dirigenza scolastica e dell'efficacia della scuola.

La valutazione quantitativa è stata arricchita da due approfondimenti di natura qualitativa. Il primo, realizzato a conclusione del progetto (giugno 2017), è consistito nella realizzazione di *focus group* a dirigenti delle scuole trattate e tutor del progetto per rilevare in modo triangolato i livelli di partecipazione, il valore assegnato al progetto nella scuola, la disponibilità al cambiamento. Il secondo approfondimento ha riguardato un *follow-up* a un anno di distanza, condotto a luglio 2018 mediante interviste telefoniche al dirigente o al docente referente di progetto, per rilevare se e quali innovazioni didattiche e organizzative introdotte con *Scuolinsieme* fossero entrate nel patrimonio professionale della scuola o comunque avessero generato evoluzioni nella quotidianità della vita scolastica. In particolare è stato indagato se la scuola avesse apportato cambiamenti organizzativi e/o didattici ispirati all'esperienza, il livello di coinvolgimento degli insegnanti e l'eventuale estensione ad altri colleghi della scuola, il ricorso a esperti come modalità formativa situata, l'autovalutazione del miglioramento realizzato con *Scuolinsieme* e dell'efficacia delle risorse messe a disposizione dalla Fondazione.

Come si è potuto osservare il progetto ha messo in campo un'azione importante di disamina e di raccolta dati che, anche grazie all'ampia collaborazione delle scuole, offre la possibilità di indagare su più piani gli effetti dell'intervento su cui nelle pagine precedenti si sono già messi in evidenza i principali esiti.

Preme qui osservare che il mondo fondazionale per sua natura si trova nelle condizioni di poter sperimentare, di tentare strade nuove, di imparare dalle esperienze dotandosi di lenti adeguate, rigorose e capaci di cogliere le sfumature degli effetti dei propri interventi. La Fondazione per la Scuola con *Scuolinsieme* ha voluto raccogliere questa opportunità. Esso rappresenta un contributo abbastanza inedito perché è alquanto raro a oggi trovare nel panorama italiano in ambito educativo azioni siffatte che sperimentano in modo sistemico innovazione didattica e organizzativa – nella scuola e con strategie *bottom-up* – impostando piani di valutazione capaci di dare conto alla comunità scientifica e professionale

degli esiti e dell'efficacia dei propri investimenti e di fornire eventuali indicazioni di *policy*.

La complessità di un intervento multilivello (organizzativo, professionale e didattico), che ha inteso agire direttamente (tutorato e risorse economiche per la progettazione del miglioramento) sugli insegnanti per ottenere un effetto indiretto sugli studenti, ha richiesto l'articolazione di un piano di valutazione altrettanto ambizioso in grado di tenere conto delle influenze relazionali tutor-docenti-studenti, delle dimensioni individuali (apprendimenti, concetto di sé professionale, motivazione, autoefficacia, stati emotivi connessi all'apprendimento, ecc.) e di comunità (clima organizzativo, stili di leadership, coesione e collaborazione tra docenti, ecc.), ma anche dello sviluppo temporale dei processi di innovazione attivati (pre- e post-trattamento, *follow-up* a un anno di distanza, ecc.).

Analogamente tale complessità, ancorché difficile da registrare, necessitava di sguardi plurimi sia di natura quantitativa sia di tipo qualitativo e, in questo caso, garantendosi vertici osservativi triangolati (dirigenti, referenti di progetto, tutor). La scelta di un piano di valutazione quali-quantitativo è risultata obbligata e necessaria, perché scegliere alternativamente o l'una o l'altra avrebbe fortemente ridimensionato le possibilità di comprensione dei fenomeni rilevati. Aver intrapreso la strada più impervia ci consente oggi di mettere in evidenza luci e ombre, di analizzare le ricadute e tratteggiare – su basi verificate – prospettive di sviluppo possibili.

La scelta di focalizzare l'attenzione valutativa esclusivamente sugli esiti e sui risultati attesi, senza prendere in considerazione alcuni processi, tra cui anche quelli avvenuti a valle dell'intervento, avrebbe ridotto la possibilità di cogliere le potenzialità di un intervento che, consegnato alle scuole, attiva al di là dell'azione della Fondazione riflessioni ulteriori e spazi incrementali di sviluppo per la didattica.

Parimenti il rigore di una valutazione di impatto di stampo controfattuale ha avuto l'innegabile vantaggio di offrire evidenze empiriche, condizionate tuttavia dalle modalità di applicazione dell'intervento (due scuole non sono state

considerate nelle analisi perché non *compliant* con il progetto nel corso del triennio) e anche da fattori intervenienti imprevisi quale l'alto *turnover* degli insegnanti verificatosi nel corso dell'attuazione di *Scuolinsieme*.

Questo evento, non prevedibile per dimensione e rilevanza, suggerisce che ogni valutazione può incorrere in simili rischi e che pertanto l'adozione di una tastiera di metodi e strumenti valutativi, coerenti con il disegno di ricerca e con gli obiettivi conoscitivi, potrebbe essere preferibile dal punto di vista metodologico e informativo, fatta salva la sostenibilità delle rilevazioni a carico anche dei contesti oggetto di studio. A tal proposito la disponibilità delle scuole è stata ampia e certamente aver riconosciuto loro un incentivo economico – seppure simbolico – ha favorito l'adesione alle varie rilevazioni, pur in presenza di qualche inevitabile resistenza.

Se le due rilevazioni con gli studenti hanno trovato una più lineare attuazione, chiedere agli insegnanti di riflettere sulla propria esperienza professionale e su alcune dimensioni dell'organizzazione scolastica in cui lavorano ha sollecitato un'attenzione particolare verso la tutela dell'anonimato. Oltre al *turnover*, questo aspetto ha contribuito a una contrazione di risposte nella seconda rilevazione, tanto da inficiare la possibilità di effettuare comparazioni pre- e post-intervento.

In generale, come meglio si osserverà in seguito, gli effetti complessivi sulle variabili considerate sono in certuni casi piuttosto deboli. La complessità dell'intervento, la ridotta numerosità campionaria e la difficoltà di comparare le rilevazioni pre- e post-trattamento dei docenti, stante l'alto *turnover*, potrebbero portare a considerare la necessità di limitare la complessità dell'intervento, delimitando il campo di azione e il *target*, focalizzando l'attenzione su una componente significativa e circoscritta di un progetto che comunque si mantiene sistemico e multilivello nel suo sviluppo generale.

Certamente il piano di valutazione come concepito è stato strategico per il progetto e per gli apprendimenti che ne conseguono, anche se va rilevato che le scuole seppure adeguatamente informate hanno potuto beneficiarne in

misura limitata – a oggi – per riflettere sull’esperienza compiuta. In altre parole: se tale attività è stata impostata per assicurare una validazione e verifica affidata a soggetti terzi (Fbk-Irvapp), per contro non ha consentito alle scuole di appropriarsene.

La mole di dati raccolti potrebbe offrire la possibilità di ulteriori esplorazioni e approfondimenti per categorie o sottogruppi tematici specifici, analisi che non potrebbe essere effettuata con statistiche proprie della metodologia controfattuale, ma che comunque potrebbe fornire indicazioni *evidence based* utili per la pratica professionale.

Abbiamo poco sopra fatto cenno al fatto che la validità di un prototipo va commisurata alla trasferibilità in situazione reale. Occorre perciò interrogarsi su quali indicazioni/suggerimenti è possibile ricavare dal triennio sperimentale di *Scuolinsieme* in rapporto ai processi di miglioramento in atto nella scuola italiana, ma con un’attenzione particolare a quella quota di scuole che per varie ragioni abbiamo più volte definito «in difficoltà».

a) Il primo dato è che l’azione di miglioramento può essere facilitata dalla presenza di figure esterne (nel nostro caso una coppia di tutor) capaci di accompagnare le diverse fasi del processo: leadership, organizzazione, potenziamento degli apprendimenti. Sulla base dell’esperienza di *Scuolinsieme* sarebbe auspicabile che i tutor fossero attori alla pari, fiancheggiatori della dirigenza attiva e di quella diffusa e animatori della docenza, fino a diventare una componente strutturale della vita scolastica. Questa prospettiva richiede, sul piano personale, alla figura del tutor una serie di requisiti specifici peraltro già ampiamente noti e studiati come competenza professionale, esperienza scolastica, disponibilità al confronto e qualità empatiche e, sul piano dell’intervento in situazione, la messa a punto di *Linee guida* chiare e condivise.

L’esigenza dell’accompagnamento varia in relazione alla molteplicità delle situazioni scolastiche. In alcune realtà essa può essere ritenuta superflua o finalizzata a perseguire esiti di «eccellenza», in altri casi può essere prevista in forma temporanea mentre con quasi certezza possiamo sostenere

che essa potrebbe configurarsi come una carta vincente là dove esistono scuole in difficoltà che talvolta non sono neppure consapevoli – o non desiderano esserlo – della loro condizione. Infatti «la scuola non sempre dispone di strumenti per riflettersi e riflettere su se stessa» (così sul sito del Miur/Sistema Nazionale di Valutazione). In queste realtà mancano spesso le risorse base per programmare azioni di miglioramento: i propositi sottoscritti nei documenti ufficiali rischiano così di restare semplici buone intenzioni oppure si sceglie la scorciatoia dell'autoassoluzione in nome dei condizionamenti negativi legati a particolari situazioni ambientali, condizioni di lavoro ed esigenze non meglio specificate.

Se si volesse intraprendere il completamento dell'apprezzabile disegno messo in campo con le norme relative al Sistema Nazionale di Valutazione si dovrebbe procedere, come da tempo accade puntualmente nei sistemi scolastici di altri paesi, alla predisposizione di iniziative volte a individuare le scuole più bisognose di aiuto e provvedere in tal senso.

b) Prendendo sul serio la direzione tracciata dal progetto *Scuolinsieme* (l'accompagnamento costruttivo) e volendo immaginarne una sua generalizzazione su larga scala, non possiamo che immaginarci forme di valutazione tra pari, accompagnate da redazione collaborativa di piani di miglioramento, che non sembra invece essersi verificato in modo efficace sul territorio nazionale rispetto a quanto era stato previsto nel disegno del Snv. Lo scambio temporaneo tra scuole di docenti esperti potrebbe permettere a ciascuna scuola di migliorare la propria autopercezione (la cui assenza spesso rappresenta l'ostacolo primario all'avvio di ogni processo di miglioramento) oltre che di diffondere le pratiche educative migliori, in una logica di rete (vedi anche il punto g) successivo).

c) La terza indicazione di *Scuolinsieme* riguarda la necessità di monitorare la durata del tempo del miglioramento. La qualità e la consistenza del miglioramento si manifestano – prendendo a prestito un'espressione impiegata dagli storici – nella «lunga durata» e cioè quando produ-

cono un cambiamento sostanziale di mentalità e comportamenti e non solo modifiche contingenti. Un miglioramento che non è duraturo è un miglioramento non di rado apparente e destinato a produrre risultati provvisori e a svanire rapidamente. Infatti i processi di miglioramento riguardano sia aspetti di complessa gestione (organizzazione, valutazione, pratiche didattiche) sia azioni immateriali (ad esempio contesti di lavoro più o meno gradevoli, qualità delle relazioni interpersonali, capacità di gestione emotiva) che si consolidano nel tempo e dal cui intreccio si creano condizioni positive o condizioni negative. Tale durata non è aprioristicamente definibile e dipende da molti fattori come la situazione di partenza, la capacità della leadership di «personalizzare» l'azione migliorativa e di motivare i docenti, la complessità degli interventi messi in campo, ecc.

Non disponendo di tutto il tempo necessario per una valutazione a lunga durata il *follow-up* condotto a un anno di distanza ha puntato a monitorare la durata dell'azione svolta da *Scuolinsieme*, pur nella consapevolezza che un anno è del tutto insufficiente per stabilire se una scuola è davvero migliorata. È emerso che circa i 2/3 delle scuole «trattate» hanno proseguito nell'anno scolastico successivo al completamento del progetto le attività e le iniziative intraprese in presenza dei tutor.

d) Un'ulteriore indicazione riguarda la preconditione perché le azioni di accompagnamento abbiano successo e cioè la relativa stabilità del personale direttivo e docente. Si tratta di un passaggio complesso e delicato in grado di condizionare qualunque azione migliorativa. Fino a quando un elevato numero di istituti è sprovvisto del dirigente titolare e la docenza interessata instabile (con un *turnover* che arriva anche a coinvolgere il 25-30% degli insegnanti) è obiettivamente molto difficile – se non addirittura impossibile (specialmente in carenza di stabilità dirigenziale) – impostare credibili iniziative di miglioramento. La stabilizzazione del personale direttivo e docente appare più urgente nelle situazioni scolastiche critiche dove, invece, solitamente si verifica un *turnover* più marcato.

e) Il dato riguardante gli esiti degli apprendimenti merita

una cura particolare. Inutile sottolineare che il miglioramento è davvero tale se promuove l'innalzamento della padronanza delle conoscenze e delle competenze degli allievi. Come è ampiamente documentato in letteratura la ricaduta delle azioni di miglioramento organizzativo e professionale sugli esiti degli apprendimenti è scandita da tempi lunghi, ben oltre il triennio previsto dal progetto della Fondazione (secondo alcune ricerche sarebbero necessari almeno cinque/sei anni perché si registri una sostanziosa ricaduta sulla preparazione degli allievi). Il confronto dei dati Invalsi pre e post-trattamento conferma anche nel nostro caso quanto già noto. Sul breve-medio periodo è comunque possibile prevedere forme di insegnamento e modalità di apprendimento meno statiche e volte a mobilitare le capacità cognitive degli allievi. Il primo risultato (certamente non secondario), stando agli esiti di *Scuolinsieme*, è quello di motivare i ragazzi e renderli più consapevoli e interessati alle tematiche scolastiche. La motivazione del resto costituisce un fattore decisivo in funzione dell'apprendimento.

f) Una risorsa è stata intenzionalmente esclusa nel disegno del progetto sperimentale: quella genitoriale. La ragione di tale esclusione è legata all'impossibilità di prevederne le dinamiche che avrebbero potuto scatenarsi a fronte di un intervento di accompagnamento esterno. Tuttavia le esperienze estere segnalano che progetti di miglioramento rilevanti non possono prescindere dalla collaborazione fattiva dei genitori e degli enti locali, secondo protocolli totalmente da inventare nel caso italiano.

g) Un ulteriore spettro d'intervento d'azione sul quale intendiamo richiamare l'attenzione – che tuttavia per la sua complessità l'intervento di *Scuolinsieme* non ha esplorato – riguarda la possibilità di gestire mediante reti scolastiche (in letteratura esistono a tal riguardo molteplici esperienze come si è documentato nel terzo capitolo) le azioni di miglioramento, integrandole con iniziative realizzate nella modalità *blended learning*. La rete di scuole presenta l'indubbio vantaggio di far incontrare e interagire esperienze diverse, contagiare le scuole sul piano delle buone pratiche organizzative, oltrepassare il livello dell'autovalutazione

d'istituto (che, come è risaputo, è sempre a rischio di auto-referenzialità) per l'accertamento degli apprendimenti, creare offerte di crescita professionale sul piano delle metodologie d'insegnamento eventualmente arricchite da modalità di formazione on line.

DANIELE CHECCHI
GIORGIO CHIOSSO