

Livelli di responsabilità e autonomia delle scuole in Europa

Premessa

Nella sua Prefazione allo studio intitolato *L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità d'attuazione*,¹ pubblicato nel dicembre 2007 dall'Unità Europea di EURYDICE, il Commissario Europeo Ján Figel' sottolineava alcuni concetti chiave legati alla vasta problematica dell'autonomia scolastica in Europa:

Nel corso degli ultimi venti anni, l'istituto scolastico è stato oggetto di numerose riflessioni e riforme, soprattutto a livello dell'autonomia accordatagli. [...] Gli approcci differiscono in termini di ritmo delle riforme, intensità dei trasferimenti delle competenze e degli ambiti ai quali queste si applicano, attori che ne beneficiano e dispositivi di controllo o di responsabilità e trasparenza messi in atto. Nessun approccio proprio di uno Stato membro può essere distinto come ideale o più efficace di altri nella misura in cui la storia e il contesto dei nostri paesi sono molto differenti. Nondimeno, per andare avanti, i decisori politici, nazionali e regionali, possono imparare molto dagli approcci e dalle rispettive esperienze degli altri.

È questa la ragione che ci ha orientato, dopo otto anni di implementazione dell'autonomia scolastica in Italia, a proporre in questo *Bollettino di Informazione Internazionale*, a cura dell'Unità italiana EURYDICE, alcuni punti salienti dello studio europeo summenzionato e dello studio successivo promosso dalla Presidenza slovena dell'UE sui *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*², un "logico corollario", come lo ha definito sempre il Commissario Figel'. In effetti, come è stato sottolineato nella Comunicazione della Commissione Europea al Consiglio e al Parlamento Europeo nell'agosto del 2007, gli insegnanti assumono responsabilità sempre maggiori per i contenuti, l'organizzazione e il monitoraggio dei processi di apprendimento quando le scuole diventano più autonome e ambienti di apprendimento più aperti. La recentissima Comunicazione della Commissione Europea del 16 dicembre 2008, che traccia le prospettive della cooperazione europea

¹ Disponibile su <http://www.eurydice.org> e su <http://www.programmapp.it/eurydice> - <http://www.indire.it/eurydice>.

² *Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa* (2008), disponibile su <http://www.eurydice.org> e su <http://www.programmapp.it/eurydice> - <http://www.indire.it/eurydice> (al momento in Inglese e Francese).

Notiziario a cura dell'Unità Italiana di Eurydice - Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica pubblicato con il contributo del MIUR - Direzione Generale per gli Affari Internazionali (Ufficio II)

dopo il 2010, ha accentuato, inoltre, il fatto che “la qualità degli insegnanti, dei formatori e degli altri operatori educativi costituisce il più importante fattore all’interno della scuola con impatto sull’apprendimento degli alunni”.

La spinta verso catasi in questi decenni nel mondo verso il decentramento e l’autonomia scolastica nasce soprattutto da scelte di opportunità politica e socio-economica, ponendo quasi sempre in essere, al contempo e come contrappeso, sistemi per assicurare la qualità del servizio nei confronti degli alunni e della collettività. Nascono, quindi, diverse e complesse forme di *accountability*, il “rendere conto” a partire dai risultati dell’utilizzo degli spazi di autonomia accordata.

Ma, come ha ricordato anche il Prof. João Barroso dell’Università di Lisbona durante una recente conferenza organizzata dalla Presidenza Francese dell’UE (Poitiers, 6-7 novembre 2008), l’autonomia “accordata” o “decretata” in un processo *top-down* dalla politica sembra un paradosso: “ti impongo di essere autonomo”. È necessario per le scuole allora passare dalla “decretazione subita” alla “costruzione voluta” della propria autonomia, possibile solo se essa diventa “l’espressione dell’unità sociale della scuola” in dialogo con il suo contesto e territorio, e il risultato dell’azione concreta degli attori e della strategia che essi concertano “per beneficiare dei loro relativi margini di manovra”.

Se l’autonomia deve costituire un valore essenziale della scuola e della sua organizzazione, va utilizzata a favore dell’apprendimento: degli alunni in primo luogo, ma anche per l’apprendimento che attiene lo sviluppo professionale di chi vi opera. Va da sé inoltre che, se correttamente collocata nella comunità e nel contesto territoriale di riferimento, essa diviene anche fattore di sviluppo e coesione.

Spero, quindi, che questo numero del Bollettino possa offrire alle scuole italiane e ai suoi operatori spunti di riflessione per meglio comprendere il vasto panorama europeo in cui la “loro autonomia” si colloca favorendo, magari, percorsi individuali e collegiali di ricerca a sostegno di processi volti a favorire lo sviluppo della cittadinanza europea.

Il Direttore Generale della DG per gli Affari Internazionali - MIUR

Antonio Giunta La Spada

INDICE

1. Quadro politico e storico del processo di autonomia scolastica in Europa

- 1.1 Diverse filosofie e sottese alle riforme sull’autonomia scolastica
- 1.2 Politiche imposte alle scuole secondo un modello *top/down*

2. Autonomia gestionale delle istituzioni scolastiche

- 2.1 Fondi pubblici
- 2.2 Fondi privati
- 2.3 Risorse umane
- 2.4 Decisori nella gestione dei fondi
- 2.5 Decisori nella gestione delle risorse umane

3. Autonomia didattica degli insegnanti

- 3.1 Contenuti dei curricoli
- 3.2 Metodi di insegnamento
- 3.3 Valutazione degli alunni

4. Principali modelli di accountability delle scuole

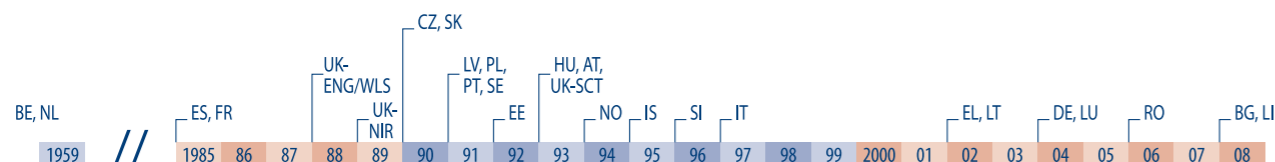
5. Valutazione degli insegnanti

1. Quadro politico e storico del processo di autonomia scolastica in Europa

In Europa, con l'eccezione di qualche paese, l'autonomia scolastica non è una tradizione di così lunga data. Di fatto **solo due paesi presentano una tradizione di autonomia scolastica sviluppata a partire dagli anni 60**, attuata, in entrambi i casi, in seguito a "guerre scolastiche" tra le reti pubblica e privata: si tratta del **Belgio** e dei **Paesi Bassi**, i cui sistemi educativi sono tradizionalmente gestiti da poteri organizzatori che beneficiano di un'ampia libertà.

Figura 1:

Date delle riforme che introducono l'autonomia scolastica nei paesi europei



Fonte: Eurydice

Per il resto d'Europa, è solo a partire dagli **anni 80** che il movimento comincia a svilupparsi, il più delle volte sotto forma di un trasferimento limitato di competenze. È il caso della **Spagna** (legge LODE del **1985**) e della **Francia** (regolamentazione scolastica del **1985** che si inserisce nel quadro delle leggi sulla decentralizzazione e che definisce il contenuto di un'autonomia molto limitata per il livello secondario). Nel Regno Unito (**Inghilterra** e **Scozia**), la legge di riforma dell'istruzione del **1988** aumenta l'autonomia delle scuole trasferendo loro competenze negli ambiti della gestione finanziaria e delle risorse umane, compiti che storicamente erano affidati alle autorità educative locali (LEA). Tuttavia, paradossalmente, in ambito didattico, viene percorso il cammino inverso: l'autonomia delle scuole si riduce con l'introduzione del *National Curriculum*.

È il decennio degli **anni 90** che segnerà realmente la quasi **generalizzazione delle politiche di autonomia scolastica** in Europa. L'insieme dei **paesi nordici** adotta in questo periodo un'organizzazione che unisce decentralizzazione politica e autonomia scolastica. Lo smantellamento dell'ex blocco dell'Unione sovietica è anche l'occasione per la **Repubblica ceca**, l'**Ungheria**, la **Polonia**, la **Slovacchia** e gli stati baltici (**Lettonia**, **Estonia**, **Lituania**) di adottare questa modalità di organizzazione.

Certi paesi hanno, invece, intrapreso una riflessione su questo tema più tardivamente e cioè a partire dal **decennio attuale**. È il caso per esempio della **Germania** che ha iniziato, in diversi *Länder*, sperimentazioni di autonomia scolastica a partire dal **2004**. Il decennio attuale è anche l'occasione nei paesi che avevano già iniziato un movimento di autonomia per rafforzare i poteri conferiti agli istituti (una sorta di "atto secondo" dell'autonomia scolastica). Così in **Spagna**, la nuova legge sull'educazione del 2006 (LOE), in corso di applicazione, ha rafforzato il principio di autonomia scolastica negli ambiti didattici, delle risorse umane e della gestione finanziaria. Anche il nuovo **governo francese** sta attualmente riflettendo su un'estensione dell'autonomia scolastica per rendere operativi gli strumenti concepiti negli anni 80.

Si può, in **ne**, affermare che, dopo tre decenni di diffuso sviluppo, le politiche di autonomia scolastica sono ormai generalizzate nella quasi totalità dei paesi europei.

1.1 Diverse filosofie sottese alle riforme sull'autonomia scolastica

Dato che il movimento di autonomia scolastica si è gradualmente sviluppato su tre decenni, le riforme sottese presentano **filosofie** e diverse a seconda delle epoche.

Gli **anni 80** si caratterizzano per riforme sull'autonomia scolastica che hanno come principio ispiratore quello della **democrazia partecipativa**, seguiranno, cioè, il bisogno di una nuova partecipazione democratica (vd Spagna, Francia, Portogallo..).

Durante gli **anni 90**, alla preoccupazione di attribuire nuove libertà agli attori locali, si aggiunge anche quella dell'**efficacia nella gestione delle amministrazioni**, in un contesto di controllo delle spese pubbliche. Il decentramento politico delle competenze verso le collettività locali e l'autonomia scolastica procedono allora di pari passo per rafforzare l'**efficacia dell'organizzazione scolastica**. È questa doppia **filosofia** che motiva le riforme attuate in questo periodo in **Repubblica ceca**, in **Polonia**, in **Slovacchia**, nei **paesi baltici** dove la rottura con l'organizzazione fortemente centralizzata imposta negli anni precedenti è anche l'occasione per adottare nuove regole di "management" pubblico. Nei **paesi nordici**, l'autonomia scolastica si articola anche con il processo di decentramento politico che vede le municipalità divenire i maggiori attori nell'organizzazione dei sistemi scolastici. Esse si vedono attribuire nuove competenze che possono a loro volta delegare alle scuole di cui sono responsabili.

La visione dell'autonomia scolastica evolve ancora nel **secolo attuale**. Nella maggioranza dei paesi, l'autonomia è infatti ormai concepita come uno **strumento** esclusivamente al servizio del miglioramento della **qualità dell'istruzione**.

1.2 Politiche imposte alle scuole secondo un modello *top/down*

Se le riforme sull'autonomia scolastica hanno seguito a seconda delle diverse epoche differenti **filosofie** e soggiacenti, i processi politici attraverso cui queste riforme sono state decise e realizzate non sembrano, tuttavia, presentare la stessa diversità. Infatti, queste si iscrivono nella maggioranza dei casi in quadri legislativi nazionali che rivelano **meccanismi di decisione di tipo discendente** (il cosiddetto modello *top/down*) da cui non risulta un ruolo attivo delle scuole.

Qualunque sia il modello scelto per il processo di trasferimento di competenze alle scuole – legge generale sull'istruzione, legislazione dedicata o regolamento amministrativo – nella quasi totalità dei paesi, l'**autonomia è decisa a livello centrale** attraverso processi legislativi o amministrativi di tipo prescrittivo e viene **imposta alle scuole**. Non sono, nella maggioranza dei casi, le scuole che richiedono di accedere a uno status di autonomia ma una normativa che prevede di trasferire loro nuove attribuzioni, senza che queste possano intervenire direttamente nel processo.

Il caso dei **paesi nordici**, si differenzia da questi processi molto centralizzati di trasferimenti di responsabilità. Di fatto, sia in Danimarca che in Finlandia, in Svezia e in Norvegia, sono le collettività territoriali, ormai principali attori dei sistemi educativi, che possono decidere sull'autonomia scolastica degli istituti di cui sono competenti, se ritengono questo tipo di organizzazione più **efficace**. Ne risultano, all'interno di questi paesi, modelli variabili di trasferimento di competenze

alle scuole. Alla stessa maniera, nei **Paesi Bassi**, la logica di *deregulation* ha condotto lo stato centrale a non definire più nel dettaglio l'organizzazione scolastica a livello degli istituti, lasciando così una maggiore libertà di gestione alle autorità responsabili delle scuole.

2. Autonomia gestionale delle istituzioni scolastiche

Prima di analizzare le **principali attribuzioni trasferite agli istituti scolastici**, è necessario definire le varie categorie di autonomia scolastica; altrimenti detto i **gradi di autonomia/modalità decisionali** degli istituti scolastici che è possibile individuare dalle misurazioni dei parametri presi in considerazione nella nostra analisi. L'autonomia viene qui declinata in **quattro macro-categorie** che sono:

1 – Autonomia completa

- a – L'istituto scolastico prende tutte le decisioni nei limiti fissati dalla legislazione senza nessun intervento esterno.
- b – L'istituto scolastico prende tutte le decisioni nei limiti di un quadro di riferimento generale predeterminato.
- c – L'istituto scolastico prende le decisioni dopo consultazione obbligatoria presso organi situati a un livello superiore (locale/regionale/centrale). L'autorità educativa consultata può emettere una raccomandazione che non ha tuttavia carattere prescrittivo e non limita l'autonomia della scuola.

2 – Autonomia limitata

- d – L'istituto scolastico prende le decisioni con o senza l'autorità superiore ma deve trasmetterglielle perché siano approvate.
- e – L'istituto scolastico prende le decisioni in base a una serie di opzioni predefinite dall'autorità educativa superiore.

3 – Nessuna autonomia

Le decisioni sono prese solo dalle autorità educative superiori, anche se la scuola può essere consultata a un particolare stadio della procedura.

4 – Possibilità di delega

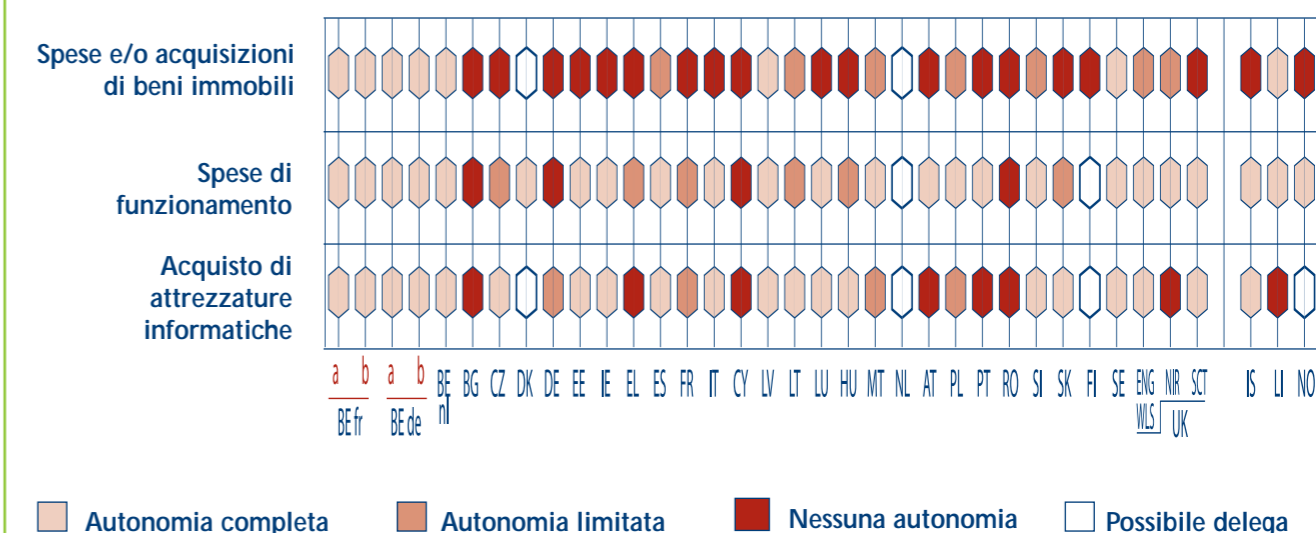
Le municipalità possono delegare il loro potere decisionale alle scuole e la situazione varia da una municipalità all'altra.

2.1 Fondi pubblici

Un primo parametro in cui si può misurare il grado di autonomia delle scuole è l'**utilizzo dei finanziamenti pubblici assegnati agli istituti scolastici per varie tipologie di spesa** (spese di funzionamento/correnti, in conto capitale/di beni immobili, di materiale informatico). In questo caso si possono distinguere **tre gruppi di paesi** in funzione del grado di autonomia scolastica accordato.

Figura 2:

Autonomia degli istituti scolastici nell'utilizzo dei fondi pubblici, a.s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

Nel primo gruppo (**Belgio, Lettonia e Svezia**) gli istituti scolastici dispongono di un'**autonomia totale**, nei limiti della legislazione nazionale, per l'utilizzo di questi fondi. In **Danimarca**, a seconda del tipo di spese, le decisioni sono delegate o meno dai poteri organizzatori oppure prese dagli istituti. In **Finlandia**, se si eccettuano le spese di beni immobili che non sono di competenza della scuola, le municipalità possono delegare alle scuole il potere decisionale. Nei **Paesi Bassi**, per tutti questi tipi di spese, i poteri organizzatori possono delegare alle scuole le decisioni.

Nel secondo gruppo, gli istituti scolastici non hanno **nessuna autonomia** per l'utilizzo dei finanziamenti pubblici (**Bulgaria, Cipro e Romania**) o scarsa autonomia (**Germania, Grecia, Francia**). Questo tipo di decisioni sono quindi prese solo dalle autorità educative superiori, anche se talvolta l'istituto può essere consultato a un certo stadio della procedura.

Il terzo gruppo comprende quei paesi per cui il grado di autonomia cambia a seconda della categoria di spesa. Generalmente quasi tutti questi paesi hanno una maggiore autonomia per le spese di funzionamento che per le spese di beni immobili. In questo ultimo ambito, il più delle volte, le scuole non hanno alcuna autonomia.

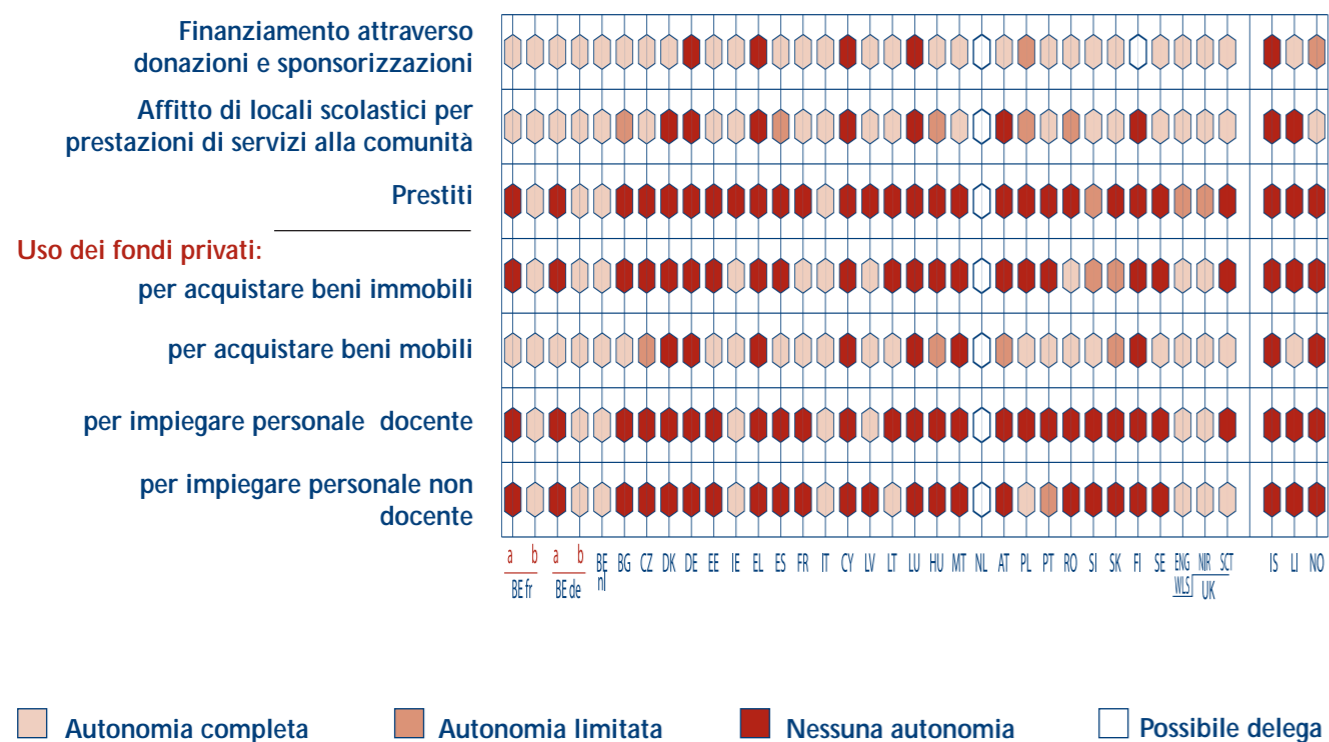
Possiamo quindi dire che **l'autonomia per effettuare le spese di funzionamento**, ancorché limitata, **si osserva in una grande maggioranza di paesi**. Per l'acquisizione di materiale informatico, il grado di autonomia è un po' meno marcato. Quando l'autonomia è limitata significa che gli istituti devono chiedere l'approvazione delle autorità centrali per effettuare questo tipo di acquisto o prendere una decisione sulla base di una lista di possibilità predefinite.

2.2 Fondi privati

Per quanto riguarda il parametro della raccolta e utilizzo di fondi privati la situazione dell'Italia, è insieme a quella del Belgio, in contro tendenza rispetto agli altri paesi europei. Le scuole del **Belgio** e dell'**Italia**, infatti, sono autonome per tutti i parametri considerati. L'**Irlanda** (CITE 2) e il **Regno Unito** sono molto vicini a questo modello, eccetto per quanto riguarda i prestiti.

Figura 3:

Autonomia degli istituti scolastici nel ricevere e utilizzare fondi privati, a.s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

I **Paesi Bassi** presentano, anche in questo caso, un'estrema variabilità in quanto i poteri organizzatori locali possono decidere se delegare o meno i loro poteri in questi ambiti alle scuole.

Al contrario, ricevere e utilizzare fondi privati non è possibile in **Germania, Irlanda e Francia** (CITE 1), **Grecia, Cipro, Lussemburgo, e Finlandia**. La **Danimarca** e la **Svezia** si avvicinano a questo modello. Lo stesso si può dire della **Polonia**.

In tutti gli altri paesi, le scuole dispongono di un grado di autonomia diverso tanto per la ricerca di finanziamenti privati che per il loro utilizzo. Il ricevere finanziamenti privati attraverso donazioni è per lo più lasciato alla completa o relativa autonomia degli istituti. Invece, in questo gruppo di paesi, il finanziamento degli istituti attraverso i prestiti è molto spesso di competenza delle autorità centrali.

L'affitto dei locali per prestazioni di servizi alla comunità può fornire risorse supplementari agli istituti scolastici, ma è più controllato della raccolta di fondi tramite donazioni o sponsorizzazioni.

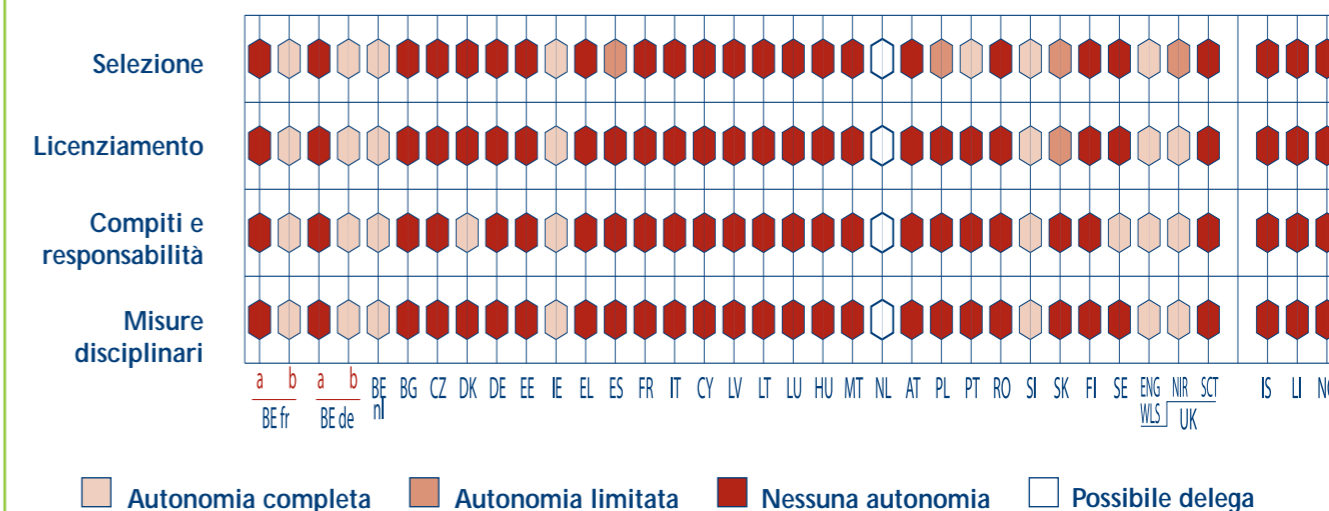
Si può quindi constatare che **avere un'autonomia nel ricevere fondi da privati non conduce necessariamente a un'altrettanta autonomia nell'utilizzo di tali fondi**. Perciò, le scuole possono essere abbastanza libere di raccogliere fondi privati (ad eccezione dei prestiti) pur essendo limitate nel loro utilizzo.

2.3 Risorse umane

Se si passa poi ad analizzare la gestione delle risorse umane a livello di istituto, in particolare **capi di istituto, insegnanti e personale non docente**, si può già anticipare, prima di vedere più nel dettaglio le situazioni dei sistemi scolastici europei, che, in generale il numero di paesi che assegnano una totale autonomia agli istituti scolastici nella gestione del personale non docente è più alto rispetto a quelli che l'assegnano per i capi di istituto e per gli insegnanti.

Figura 4:

Autonomia degli istituti scolastici relativa ai capi di istituto, a. s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

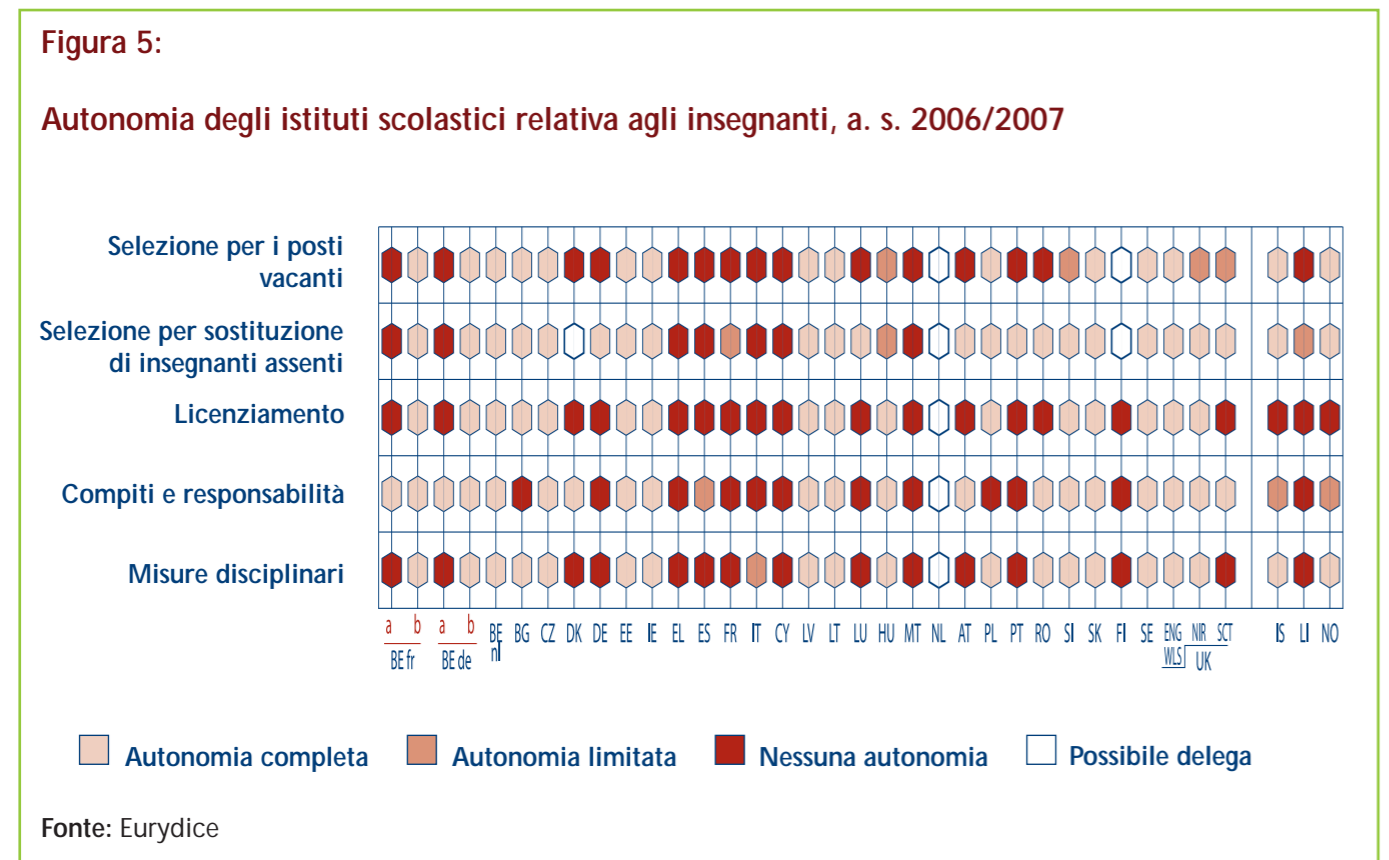
Come si può notare dalla figura precedente, il grado di **autonomia** concernente i **capi di istituto** è **omogeneo** all'interno dei paesi: o l'autonomia è totale per l'insieme degli ambiti di azione (selezionare, definire compiti e responsabilità, decidere sulle misure disciplinari e licenziare i capi di istituto), o è totalmente assente.

Più della metà dei paesi non lascia **nessuna autonomia agli istituti** scolastici per quanto concerne la **gestione dei capi di istituto**.

La **Danimarca** e la **Svezia** attribuiscono l'autonomia alle scuole solo nella definizione di compiti e responsabilità del capo di istituto; la **Spagna**, la **Polonia** e il **Portogallo** nella selezione o nel reclutamento. In Spagna e in Polonia, la selezione per il reclutamento è fatta congiuntamente da rappresentanti dell'istituto e dell'autorità educativa superiore.

Solamente il **Belgio**, l'**Irlanda** (CITE 2) e la **Slovenia** assegnano un'**autonomia completa** agli istituti in tutti questi ambiti. Nel **Regno Unito** (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord), il ruolo del capo di istituto è definito non solo dal livello centrale (status e condizioni di impiego), ma anche dagli obiettivi definiti dal consiglio di istituto (*school governing body*) a livello di scuola.

L'autonomia lasciata alle scuole nella **gestione del personale docente** è generalmente più ampia di quella attribuita per i capi di istituto (vd figura sottostante).



Solo l'**Irlanda** (CITE 1), **Grecia**, **Francia**, **Cipro** e **Malta** non attribuiscono alle scuole nessuna autonomia nei parametri presi in considerazione per questo ambito. Situazione più o meno simile si ha in **Belgio** per le scuole del settore pubblico che dipendono direttamente dal ministro della

comunità francese e tedesca, in **Germania**, in **Lussemburgo**, in **Portogallo** e in **Italia**. In **Danimarca**, i compiti e le responsabilità degli insegnanti sono oggetto di un'autonomia completa mentre la selezione per la sostituzione può essere delegata dall'autorità di tutela. In **Finlandia**, eccetto il licenziamento, la definizione di compiti e responsabilità e l'applicazione di misure disciplinari (per cui non c'è nessuna autonomia), l'autonomia sui restanti parametri può essere delegata dall'autorità di tutela. Nei **Paesi Bassi** il potere locale può delegare le decisioni alle scuole in tutti i parametri considerati.

Al contrario, il **Belgio**, la **Repubblica ceca**, l'**Estonia**, l'**Irlanda**, la **Lettonia**, la **Lituania**, la **Slovacchia**, la **Svezia** e il **Regno Unito** (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord) lasciano gli istituti scolastici completamente (o quasi) liberi nella selezione per il **reclutamento degli insegnanti** (in caso di posti vacanti o di sostituzione), nella definizione dei loro **compiti** e responsabilità, nell'applicazione delle **misure disciplinari** nei loro confronti, nel **licenziamento**.

Negli altri paesi, tutte le possibilità di autonomia si esercitano e variano in funzione della categoria di decisione. Ciò nonostante, è nel caso del licenziamento che l'autonomia è meno forte.

Già al termine di questa analisi sull'autonomia accordata agli istituti scolastici, rispettivamente negli ambiti del finanziamento e delle risorse umane, ne risulta un **quadro europeo abbastanza vario**, anche se è possibile distinguere paesi che globalmente danno più libertà alle scuole rispetto ad altri.

Sicuramente almeno una decina di paesi assegnano un'**autonomia molto ampia** nei due ambiti presi in esame. Si tratta in particolare dei **paesi baltici**, del **Belgio** (solo settore sovvenzionato), dell'**Irlanda** (CITE 2), della **Slovenia**, della **Svezia** e del Regno Unito (**Inghilterra**, **Galles** e **Irlanda del Nord**), della **Danimarca** e della **Repubblica ceca**.

La situazione è abbastanza simile in **Ungheria**, **Polonia** e **Slovacchia** ma numerose decisioni richiedono l'approvazione dell'autorità superiore o vengono prese entro limiti predefiniti.

La situazione nei **Paesi Bassi** e in **Finlandia** è più variabile poiché dipende dalla volontà dell'autorità di tutela degli istituti (potere/ente organizzatore o municipalità) di delegare o meno i propri poteri nei vari ambiti.

Al contrario, in una minoranza di paesi, viene assegnata alle scuole un'**autonomia molto ridotta**: **Germania**, **Lussemburgo**, **Malta**, **Cipro**...

2.4 Decisori nella gestione dei fondi

Le tre principali istanze identificate come responsabili del potere decisionale a livello di scuola sono il **capo di istituto**, gli **insegnanti** e il **consiglio di gestione di istituto**.

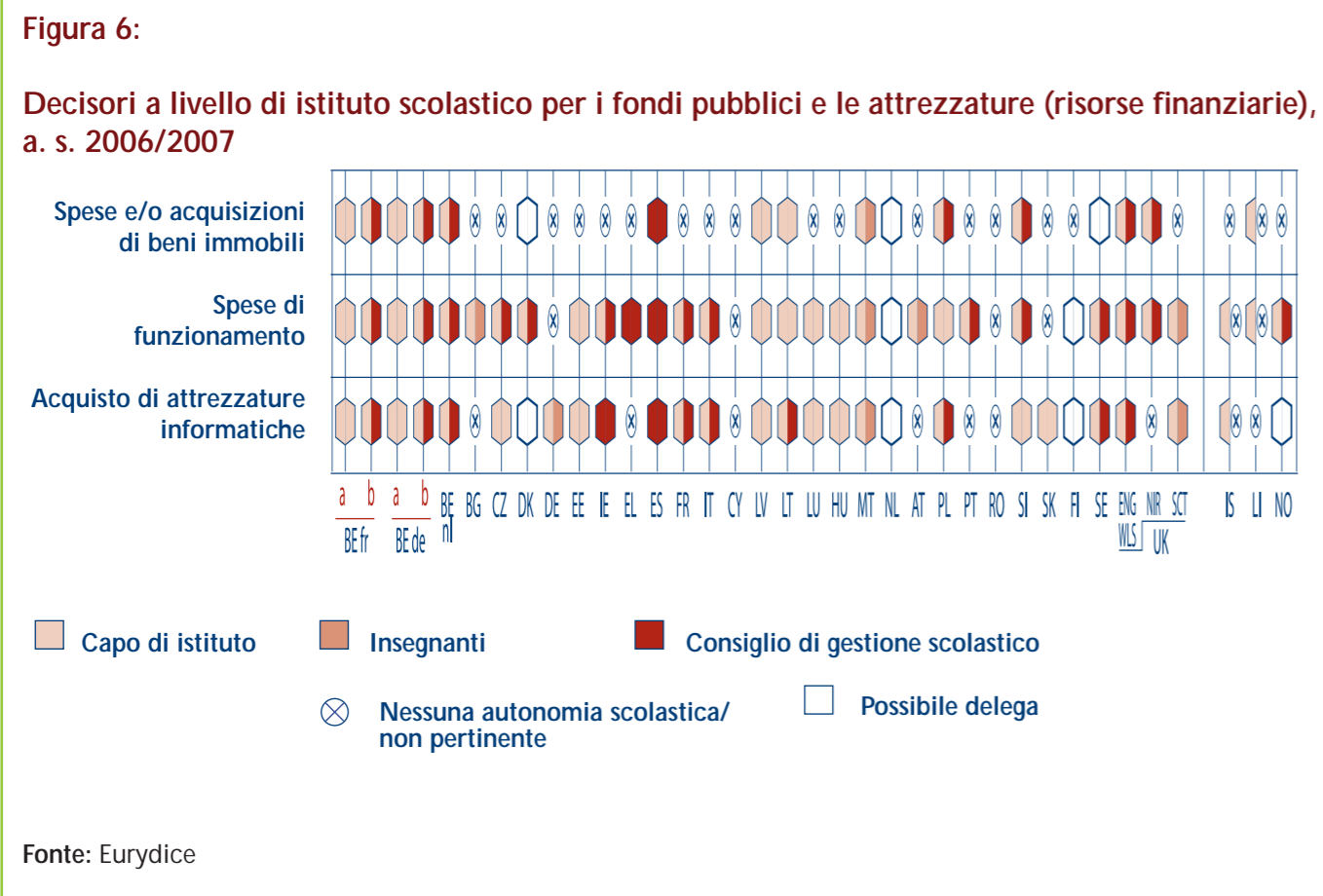
Se si considerano i fondi pubblici e privati, il modello decisionale più esteso è l'**azione congiunta del capo di istituto e del consiglio di gestione** (ovviamente le procedure differiscono secondo la situazione specifica). Nel **Belgio fiammingo**, in **Slovenia** e nel Regno Unito (**Inghilterra** e **Galles**), sia il capo di istituto che il consiglio di gestione intervengono abitualmente nelle decisioni relative a tutte le questioni di finanziamento prese a livello di istituto. Nel **Regno Unito** (Inghilterra, Galles,

Irlanda del Nord), per esempio, l'organo di governo della scuola (*governing body*) definisce il quadro strategico globale per la gestione finanziaria dell'istituto, determina la misura in cui delegherà i suoi poteri finanziari al capo di istituto e ha ugualmente per responsabilità specifica di approvare il piano budgetario annuale stabilito dal capo di istituto. Quest'ultimo esercita funzioni di leadership, di direzione e di gestione dell'istituto e prende le decisioni finanziarie conformemente al quadro strategico definito dal *governing body*. In **Spagna**, queste decisioni sono sempre interamente di competenza del consiglio di gestione. Solo in **Germania, Austria, Scozia** gli insegnanti svolgono un ruolo formale in questo tipo di decisioni, ruolo che condividono sempre con il capo di istituto e non esercitano mai da soli.

È molto raro che il capo di istituto sia il solo responsabile di tutti o quasi tutti gli ambiti di finanziamento. Ciò accade solo in alcuni nuovi stati membri: **Estonia, Ungheria, Slovacchia**.

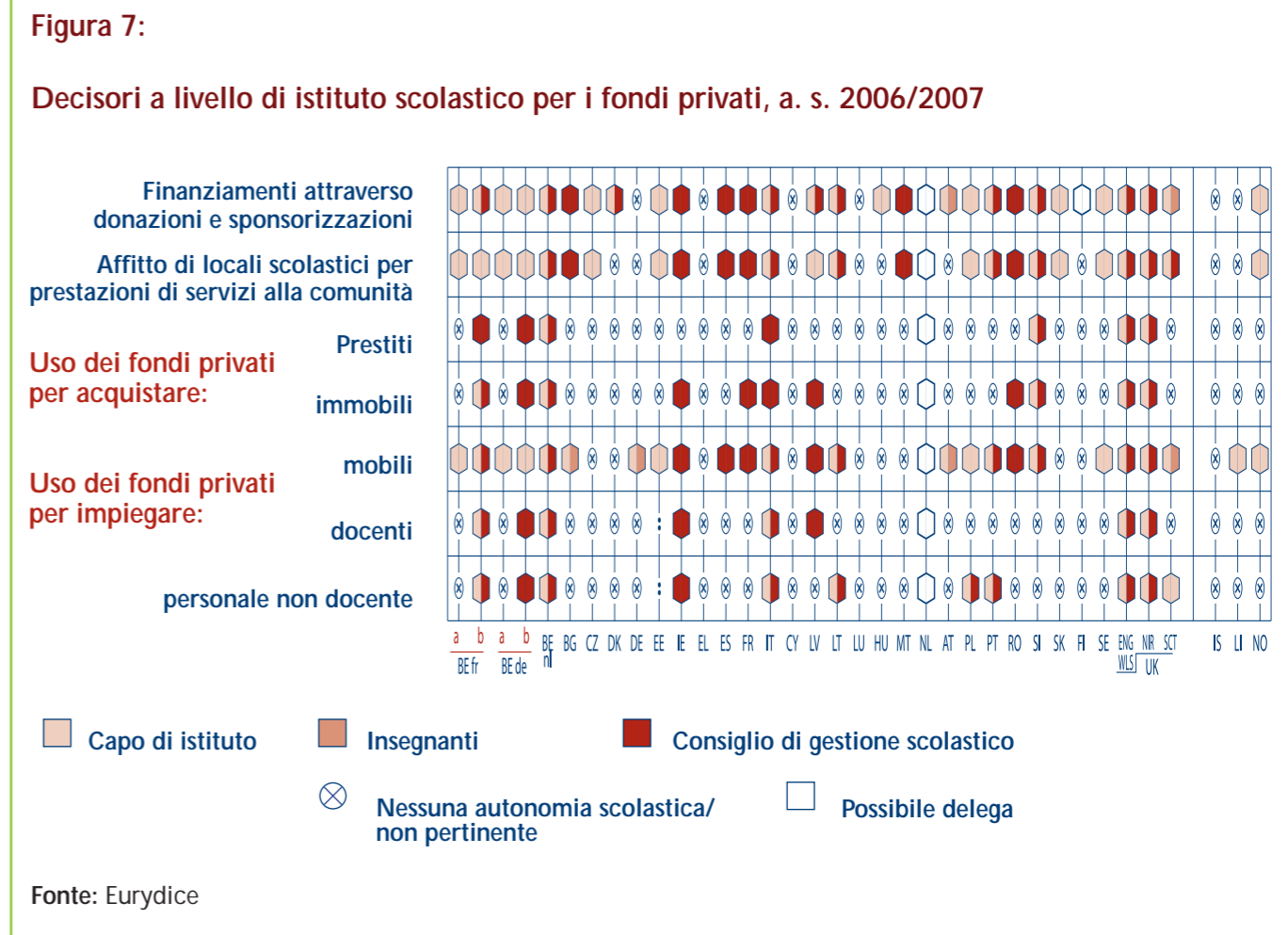
Ma veniamo a vedere più nello specifico, rispetto ai parametri finora analizzati, chi è che decide a livello di istituto.

Per l'utilizzo dei fondi, la responsabilità delle decisioni a livello di scuola dipende spesso dalla categoria di spese presa in esame: spese e acquisizioni di beni immobili, spese di funzionamento o acquisto di attrezzature informatiche.



Gli istituti scolastici, come abbiamo già visto, sono più spesso responsabili delle decisioni concernenti le **spese di funzionamento e l'acquisizione di materiale informatico** rispetto a quelle concernenti le spese e le acquisizioni di beni immobili. Nelle scuole, questa responsabilità incombe quasi sempre, almeno parzialmente, al **capo di istituto**. I consigli di gestione delle scuole svolgono un ruolo nei

processi di decisione per almeno alcuni di questi ambiti in circa la metà dei paesi europei, e in **Spagna**, hanno l'intera responsabilità nei tre ambiti di finanziamento pubblico considerati.



Come si può notare dalle molte caselle vuote della figura soprastante, in un importante numero di paesi, il sistema scolastico pubblico non è oggetto di alcun finanziamento privato. Questo in particolare per quanto riguarda i prestiti. Fanno eccezione il **Belgio** e l'**Italia**, così come la **Slovenia**, l'**Inghilterra**, il **Galles** e l'**Irlanda del Nord** in cui queste decisioni sono prese congiuntamente dal capo di istituto e dal consiglio di gestione.

Al contrario, in quasi tutti i paesi, la ricerca di donazioni o di sponsorizzazioni si opera a livello di istituto. Le decisioni in materia sono quasi sempre di responsabilità del capo di istituto che agisce da solo o con il consiglio di gestione. Lo stesso si può dire per l'affitto degli edifici scolastici.

L'utilizzo dei fondi privati è di competenza degli istituti scolastici in circa la metà dei paesi europei. Di norma è il **consiglio di gestione della scuola** che è responsabile delle decisioni riguardanti l'acquisto di beni immobili, talvolta nel quadro di procedure di **codecisione con il capo di istituto**. Se si tratta, invece, dell'acquisto di beni mobili, le decisioni spettano più spesso al capo di istituto, che agisce talvolta in collaborazione con gli insegnanti.

L'utilizzo da parte delle scuole di fondi privati per impiegare personale docente o non docente è oggetto di molte più restrizioni. Ciò è autorizzato in **Belgio, Irlanda (CITE 2), Italia, Slovenia e Regno Unito** (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

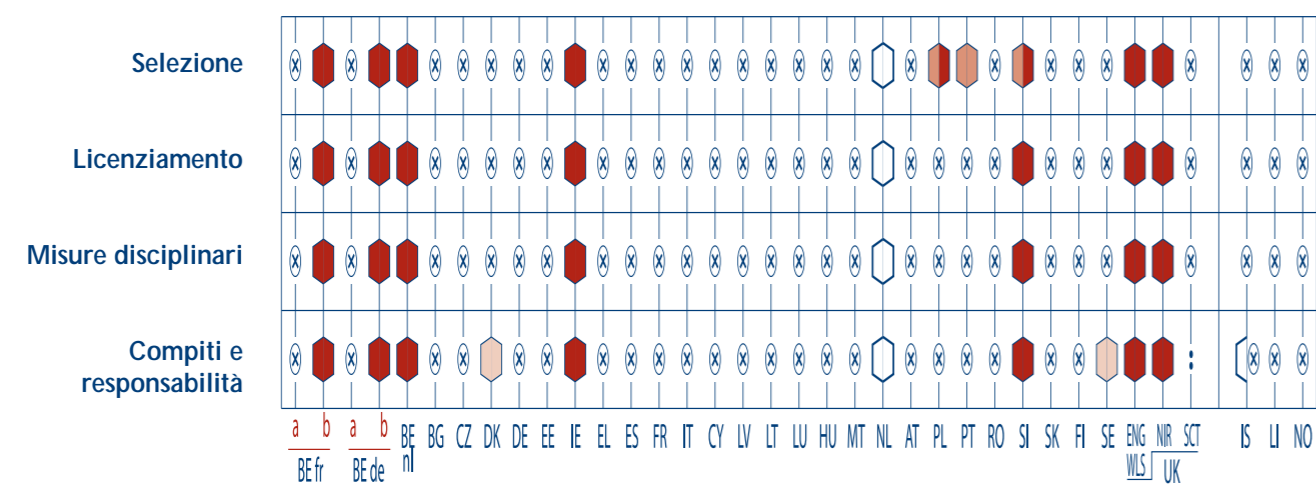
2.5 Decisori nella gestione delle risorse umane

In numerosi paesi, le decisioni riguardanti la **selezione** e il **licenziamento** del personale degli istituti scolastici così come le misure disciplinari sono in larga misura di competenza del capo di istituto. Il ruolo del consiglio di gestione scolastico si manifesta nelle decisioni riguardanti il capo di istituto.

Nei **Paesi Bassi**, le autorità educative possono delegare i loro poteri decisionali anche in tutti gli ambiti legati alla gestione delle risorse umane. In **Inghilterra**, ancora una volta un caso a parte, le questioni legate al personale dipendono dalla responsabilità globale del **governing body** della scuola. Tuttavia, un certo numero di funzioni legate al personale, come la nomina degli insegnanti e del personale non docente, possono essere delegate al capo di istituto o a un comitato di amministratori (*committee of governors*) che agisce da solo o di concerto con il capo di istituto. Il *governing body* nomina il capo di istituto e, normalmente, conduce il processo di nomina dei vice e degli assistenti.

Figura 8:

Decisori a livello di istituto scolastico per quanto concerne i capi di istituto, a. s. 2006/2007



Capo di istituto
 Insegnanti
 Consiglio di gestione scolastico

Nessuna autonomia scolastica/ non pertinente
 Possibile delega

Fonte: Eurydice

In Europa, gli istituti scolastici non sono in genere responsabili della **selezione del proprio capo di istituto**. I paesi in cui questa selezione spetta agli organi di governo della scuola sono: **Belgio** (fiammingo, francese e tedesco (per le scuole sovvenzionate), **Irlanda** (CITE 2) e **Regno Unito** (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord).

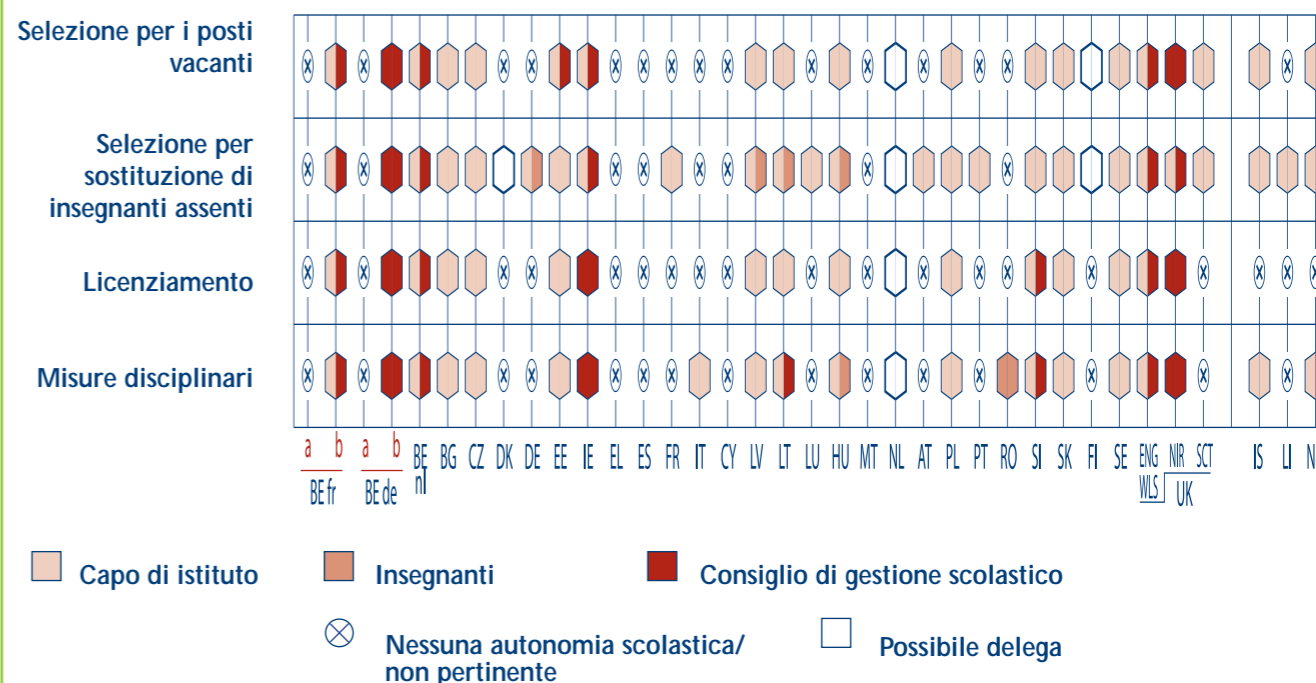
Solo in tre paesi gli insegnanti sono associati al processo di selezione. In **Polonia**, il comitato di selezione del capo di istituto comprende rappresentanti del consiglio di gestione della scuola, delle autorità educative regionali, degli insegnanti e dei genitori, mentre in **Portogallo**, gli insegnanti nominano il capo di istituto tra i loro pari. In **Slovenia** gli insegnanti partecipano direttamente anche

all'approvazione della nomina del loro capo di istituto. Quest'ultimo è nominato dal consiglio di gestione, sulla base di un parere espresso dall'assemblea degli insegnanti, dalle autorità municipali e dal consiglio dei genitori.

È ugualmente molto raro che le **misure disciplinari** nei confronti dei capi di istituto e il suo **licenziamento** siano di responsabilità dell'istituto, benché in certi paesi il consiglio di gestione svolga un ruolo in tale ambito (Belgio, Irlanda, Slovenia e Regno Unito). Tuttavia, gli insegnanti non sono mai formalmente associati a queste procedure di decisione.

Figura 9:

Decisori a livello di istituto scolastico per quanto concerne gli insegnanti, a. s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

In circa la metà dei paesi europei, la **selezione degli insegnanti** non rientra nella responsabilità degli istituti scolastici. Tuttavia, quando la selezione spetta a questi ultimi, il capo di istituto partecipa sempre alla decisione.

In **numerosi nuovi stati membri**, e in **Svezia**, la responsabilità della selezione degli insegnanti spetta interamente al **capo di istituto**. In **Belgio** (Comunità fiamminga e settore sovvenzionato della Comunità francese), in **Estonia**, in **Irlanda** (CITE 2) e nel **Regno Unito** (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il processo decisionale è un'azione congiunta del **capo di istituto e del consiglio di gestione**.

Le decisioni in materia di **misure disciplinari** e di **licenziamento** degli insegnanti sono ancor meno frequentemente prese a livello di istituto e, anche quando le scuole godono di una totale autonomia, il loro margine di manovra decisionale è nella pratica spesso limitato dalla legislazione afferente alla funzione pubblica. Il capo di istituto prende parte a queste decisioni nella maggioranza dei

nuovi stati membri (i tre **paesi baltici**, **Bulgaria**, **Repubblica ceca**, **Ungheria**, **Polonia**, **Slovenia** e **Slovacchia**) così come in **Belgio** e in **Svezia**.

In conclusione, in termini di modelli generali di **decisioni prese a livello di istituto scolastico**, da questa analisi risulta che le modalità dipendono chiaramente dalla natura delle decisioni, benché sia evidente il **ruolo centrale dei capi di istituto** in numerosi sistemi scolastici (in particolare in rapporto a quello dei consigli di gestione) – ma non in tutti. I **consigli di gestione scolastici** svolgono un ruolo più importante in alcuni paesi come il **Belgio**, la **Spagna**, l'**Irlanda** (CITE 2), l'**Italia**, la **Romania** e il **Regno Unito**.

Gli **insegnanti**, come è ovvio, hanno prerogative più limitate nelle decisioni riguardanti la gestione delle risorse umane e il finanziamento, a cui prendono parte solo in alcuni sistemi. Tuttavia, l'analisi delle loro responsabilità nelle decisioni relative ai **contenuti educativi** e ai **processi didattici** a livello di scuola dà, come vedremo, un risultato molto diverso.

3. Autonomia didattica degli insegnanti

Quasi ovunque in Europa, al mestiere di insegnante sono stati attribuiti, nel corso degli ultimi due decenni, nuovi compiti e maggiori responsabilità. Oltre ai doveri tradizionali da svolgersi nel perimetro della sua classe, l'insegnante deve sempre più confrontarsi con l'esterno, essendo chiamato a partecipare ad attività sviluppate nella sua scuola, ma anche ad intervenire al di fuori del proprio istituto, nel quadro dell'elaborazione di riforme educative o dello sviluppo delle innovazioni didattiche. Tutti questi importanti cambiamenti, tradotti quasi sempre in un accresciuto carico di lavoro, hanno molteplici cause spesso complementari: innanzitutto i **processi di autonomia scolastica**, ma anche la **ricerca di una maggiore qualità nell'istruzione** e le **nuove funzioni sociali attribuite alla scuola**.

In particolare, questa seconda parte del bollettino si incentra sul livello di autonomia didattica degli insegnanti per tre aspetti fondamentali della loro attività: la **definizione del contenuto del curriculum** (obbligatorio e opzionale), i **metodi didattici** (scelta dei metodi didattici e dei libri di testo) e la **valutazione degli alunni** (definizione dei criteri di valutazione interna, decisione di far ripetere un anno ed elaborazione dei contenuti degli esami certificativi). L'autonomia degli insegnanti in questi tre grandi ambiti, da non confondersi con la libertà di insegnamento individuale, può essere possibile solo se questi ultimi sono in parte o totalmente di responsabilità della scuola e gestiti non solo come prerogativa individuale ma anche a livello collegiale. Così, per ogni ambito di azione, la seguente analisi prenderà in esame prima il livello di autonomia della scuola e poi se gli insegnanti possono contribuire alle decisioni.

3.1 Contenuti dei curricoli

Le riforme legate all'**autonomia scolastica**, spesso attuate di pari passo con le misure di decentramento amministrativo, rinnovano le modalità dell'attività didattica, in particolare nella **definizione dei contenuti dell'insegnamento**, ampliando l'intervento degli insegnanti nei curricoli della loro scuola. In tutti i paesi europei, i programmi scolastici interamente centralizzati sono di fatto scomparsi per lasciare il posto a una definizione dei contenuti di istruzione a più livelli che assegna ormai un

posto significativo alla scuola e agli insegnanti. Queste nuove autonomie didattiche possono essere ricondotte a **tre principali modelli**:

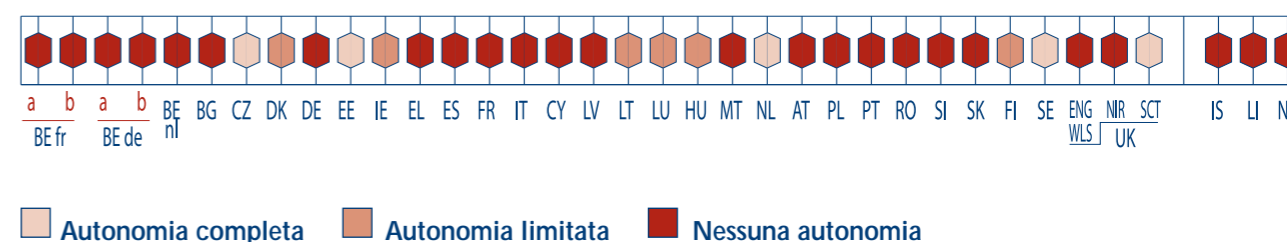
- nel primo, che si incontra in certi **paesi nordici** e dell'**Europa centrale**, l'autorità centrale o superiore disegna un quadro generale che definisce a grandi linee i contenuti curricolari, dettagliati dalle collettività locali e dagli insegnanti.
- Nel secondo, lo Stato definisce obiettivi da raggiungere alle tappe chiave del percorso di scolarizzazione, lasciando un ampio margine di iniziativa agli istituti scolastici per definire i contenuti curricolari. È in particolare il caso dei **Paesi Bassi** e della **Svezia**.
- Nel terzo, programmi stabiliti dallo Stato centrale coesistono a contenuti curricolari concepiti dagli attori locali.

In queste tre **nuove forme di organizzazione didattica**, l'insegnante non è più invitato ad applicare programmi centralizzati dettagliati, ma deve contribuire a definire degli insegnamenti tali da rispondere ai diversi bisogni degli alunni che accoglie l'istituto. Alla standardizzazione didattica impostasi come modello prevalente dal XIX secolo nella maggioranza dei paesi europei, fanno seguito insegnamenti più individualizzati la cui concezione rinnova ed amplia l'attività dell'insegnante, che deve sempre più misurarsi con il lavoro d'équipe.

Nonostante ciò, gli insegnanti hanno comunque poca voce in capitolo nel definire il contenuto del **curricolo minimo obbligatorio**, perché, nella maggioranza dei paesi, non è definito a livello di istituto (cfr. figura 10) o perché è il capo di istituto che riveste un ruolo centrale in questa materia (cfr. figura 11).

Figura 10:

Autonomia degli istituti scolastici riguardo al contenuto del curriculum minimo obbligatorio, a.s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

Nota esplicativa

Per contenuto del curriculum si intendono le grandi aree di apprendimento e gli obiettivi da raggiungere e non il contenuto delle materie stesse, né l'adattamento da parte dell'istituto del proprio programma.

Gli insegnanti, quindi, raramente partecipano direttamente all'elaborazione del curriculum. Possono comunque essere coinvolti nell'elaborazione dei curricoli con una rappresentanza nei gruppi di lavoro e/o attraverso una consultazione fatta dal livello centrale. In **Francia**, ad esempio, gli insegnanti sono rappresentati all'interno dei gruppi di esperti che redigono i programmi, e i loro rappresentanti

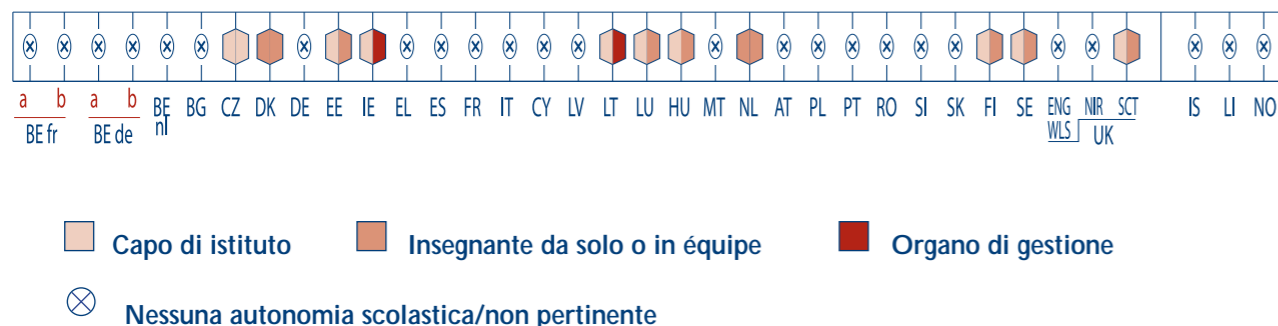
(sindacati e associazioni disciplinari di insegnanti) sono consultati al momento dell'elaborazione. In **Islanda**, gli insegnanti sono stati coinvolti nella redazione delle linee guida per il curriculum nazionale del 1999, il cui periodo di applicazione va dal 2006 al 2010.

In **Slovenia**, il Consiglio generale dell'istruzione è responsabile dell'adozione del curriculum e del programma generale per l'istruzione di base. Il curriculum include gli obiettivi da raggiungere, le attività dell'alunno, dei suggerimenti sui contenuti, le raccomandazioni didattiche, gli standard di valutazione degli obiettivi di apprendimento. Gli insegnanti sono comunque liberi di scegliere il contenuto specifico dato che il curriculum prevede solo un quadro generale. La legge del 1996 sulla scuola ha modificato in parte le responsabilità degli insegnanti. Anche se non decidono il contenuto né gli obiettivi dell'istruzione, sono ormai liberi di pianificare l'insegnamento su base annua (spesso in cooperazione con altri insegnanti della stessa disciplina) e di suddividerlo in argomenti su base settimanale e quotidiana.

Nel **Regno Unito** (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), le autorità centrali responsabili del curriculum e della valutazione definiscono il curriculum minimo obbligatorio, il contenuto da insegnare, gli obiettivi da raggiungere e le modalità di valutazione. Gli istituti e gli insegnanti normalmente non possono modificare queste prescrizioni, ma decidono le materie da aggiungere al minimo richiesto, quelle che saranno insegnate separatamente o integrate, come saranno ripartite sugli anni e il tempo da dedicare a ciascuna materia. Il curriculum minimo obbligatorio è stato oggetto di recenti riforme e un nuovo curriculum meno prescrittivo è stato introdotto dal 2007 (Irlanda del Nord) e dal 2008 in Inghilterra e nel Galles.

Figura 11:

Decisori a livello di istituto scolastico in materia di contenuto del curriculum minimo obbligatorio, a.s. 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Per contenuto del curriculum si intendono le grandi aree di apprendimento e gli obiettivi da raggiungere e non il contenuto delle materie stesse, né l'adattamento da parte dell'istituto del proprio programma.

Negli altri paesi, gli insegnanti intervengono in base al livello di autonomia lasciato alle scuole e ai decisori.

Nei **Paesi Bassi**, per esempio, non esistono dei curricula in quanto tali ma, dal 1993, gli obiettivi da raggiungere sono stabiliti con un'ordinanza o un regolamento per l'istruzione primaria (rivisti nel 1998 e nel 2006) e secondaria. Gli obiettivi non descrivono il contenuto dell'insegnamento, ma aiutano gli istituti a stabilire il livello massimo che gli alunni devono raggiungere. Descrivono in modo generale il contenuto dell'istruzione primaria senza che i risultati richiesti vengano formulati in modo preciso. Gli insegnanti hanno quindi l'obbligo di fare tutto il possibile perché gli alunni raggiungano gli obiettivi previsti. In ogni caso, l'insegnante deve rendere conto dei propri risultati e spiegare, eventualmente, i motivi del mancato successo degli alunni. L'influenza degli insegnanti sui curricula non è a titolo individuale ma collettivo nell'ambito degli organi consultivi propri di ogni scuola.

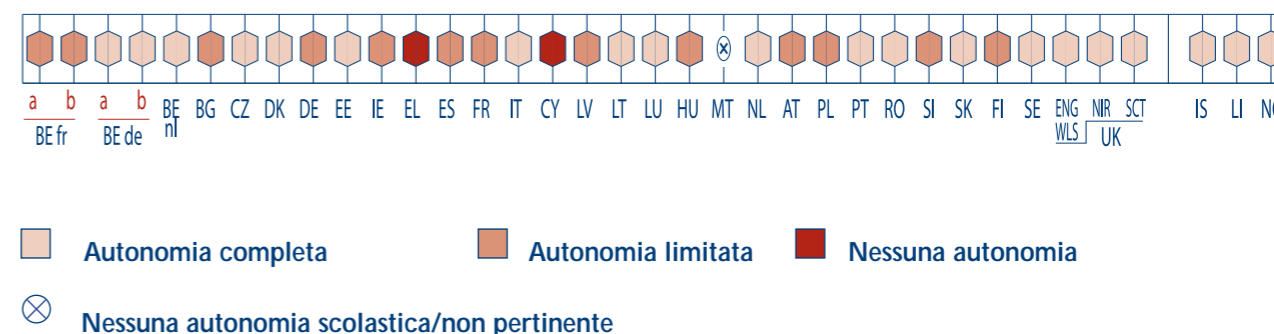
Il **sistema educativo svedese** è anch'esso orientato verso la definizione di obiettivi curricolari e dà molte responsabilità ai soggetti coinvolti. Gli insegnanti si basano sul curriculum (che contiene i principi e gli obiettivi generali) e sui programmi (che determinano i contenuti in modo generale) per organizzare il loro insegnamento. In questo ambito, gli insegnanti (dopo consultazione dei propri alunni) definiscono il contenuto e i metodi di insegnamento articolando gli obiettivi verso cui tendere (in particolare la qualità delle conoscenze) e quelli che gli alunni devono raggiungere (minimo di conoscenza per tutti).

In **Finlandia**, il curriculum nazionale di base definisce gli obiettivi e il contenuto di base delle varie materie, mentre i poteri organizzatori preparano e sviluppano il curriculum locale. Questo può essere formulato in modo tale da comprendere una parte locale specifica (municipale, regionale o dell'istituto). In tutti i casi, il capo di istituto e gli insegnanti lo redigono ma devono farlo approvare dal potere organizzatore.

Come si può vedere dalla figura seguente, contrariamente al curriculum obbligatorio, gli istituti hanno **maggiore autonomia per definire il curriculum delle materie opzionali**. Ciononostante, in nessun paese (tranne Danimarca e Romania), gli insegnanti scelgono da soli le materie supplementari proposte in opzione quando l'autonomia è lasciata agli istituti (cfr. figura 13).

Figura 12:

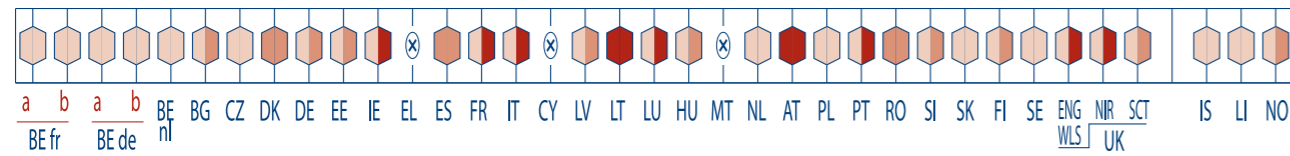
Autonomia degli istituti scolastici in materia di contenuto del curriculum delle materie opzionali, a.s. 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Figura 13:

Decisori a livello di istituto scolastico in materia di contenuto del curriculum delle materie opzionali, a.s. 2006/2007.



Capo di istituto Insegnante da solo o in équipe Organo di gestione

Nessuna autonomia scolastica/non pertinente

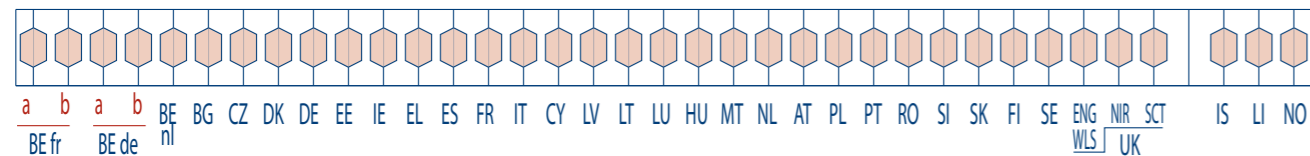
Fonte: Eurydice.

3.2 Metodi di insegnamento

Qui vengono presi in considerazione solo alcuni aspetti che rientrano nella didattica e cioè la scelta dei metodi di insegnamento e dei libri di testo.

Figura 14:

Autonomia degli istituti scolastici in materia di metodi didattici, a.s. 2006/2007.



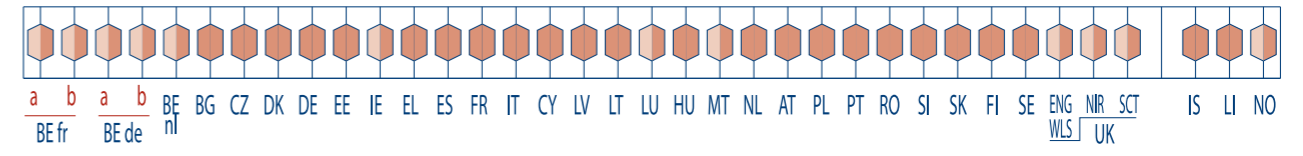
Autonomia completa Autonomia limitata Autonomia

Fonte: Eurydice

Come si può notare dalla figura qui sopra, tutti i paesi lasciano le scuole libere di decidere i metodi didattici utilizzati anche se spesso sono previsti dei meccanismi di controllo attraverso, ad esempio, delle ispezioni.

Figura 15:

Decisori a livello di istituto scolastico in materia di metodi didattici, a.s. 2006/2007.



Capo di istituto Insegnante da solo o in équipe Organo di gestione

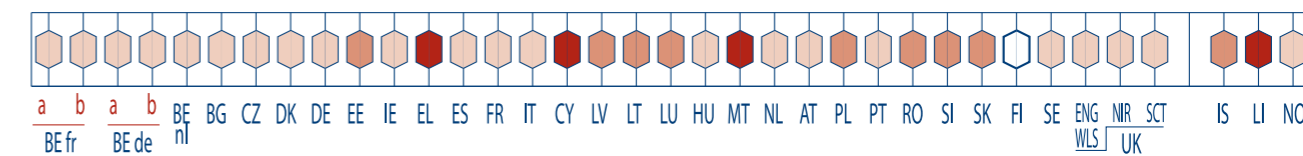
Fonte: Eurydice

Questo è il caso, per esempio, del Regno Unito dove non esistono regolamentazioni sui metodi di insegnamento ma dove le ispezioni valutano l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento. In Francia, il personale ispettivo è incaricato del controllo didattico degli insegnanti. Dopo aver assistito a una lezione e averli valutati, gli ispettori possono dare dei consigli sulla didattica o invitarli a seguire una formazione continua.

La scelta dei libri di testo viene fatta principalmente negli istituti, tranne in Grecia, a Cipro, a Malta e in Liechtenstein. A Malta, gli istituti del primario possono scegliere i libri di inglese e maltese da una lista predefinita. Lo stesso vale per i libri di scienze e di inglese nel secondario.

Figura 16:

Autonomia degli istituti scolastici in materia di scelta dei libri di testo, a.s. 2006/2007.



Autonomia completa Autonomia limitata Nessuna autonomia Possibile delega

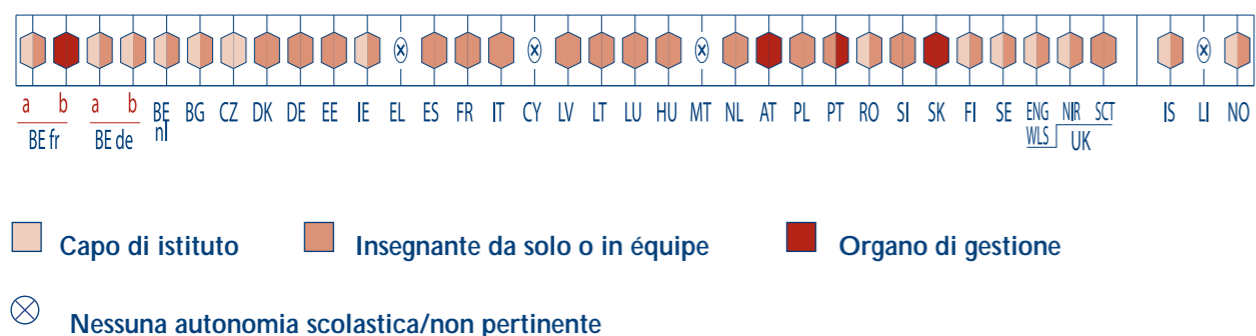
Fonte: Eurydice

Questa scelta viene fatta dagli **insegnanti in completa autonomia** (Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Italia, Ungheria, Paesi Bassi - a livello CITE 2; a livello CITE 1, lo fanno in collaborazione con il capo di istituto - e Scozia), o da una **lista predefinita di possibilità** (Paesi baltici, Lussemburgo, Polonia e Slovenia).

In **Francia**, sono le autorità regionali e locali che garantiscono il finanziamento dei libri di testo e il loro rinnovo. I capi di istituto vengono consultati per la scelta dei manuali scolastici, e questi fanno spesso riferimento alle équipes degli insegnanti. In **Slovenia**, il consiglio per l'istruzione generale approva i principali libri di testo, ma gli insegnanti possono selezionarne altri complementari. Le ricerche scientifiche dimostrano che gli insegnanti, nella pratica, si distaccano poco dai contenuti dei libri che hanno scelto e che, se ne hanno la possibilità, dettano spesso il curriculum minimo stabilito a livello centrale. In **Ungheria**, l'insegnante deve consultare il corpo docente della materia prima di scegliere il libro di testo da una lista predefinita dal ministero o fuori da essa. In quest'ultimo caso, il potere organizzatore dà il suo parere. Inoltre, ogni libro scelto deve essere messo a disposizione di tutti gli alunni.

Figura 17:

Decisori a livello di istituto scolastico in materia di scelta dei libri di testo, a.s. 2006/2007.



Fonte: Eurydice

In **Belgio** (Comunità tedesca e fiamminga), in **Bulgaria**, **Irlanda**, **Paesi Bassi** (CITE 1), **Svezia**, **Regno Unito** e **Norvegia**, gli insegnanti decidono in completa autonomia con il capo di istituto quali libri di testo adottare, mentre li scelgono da una lista predefinita in **Romania** e **Islanda**. In **Svezia**, il capo di istituto interviene solo in qualità di responsabile finanziario in materia.

Gli insegnanti non sono direttamente coinvolti in questa scelta in **Repubblica ceca** (dove è il capo di istituto che decide), **Austria** e **Slovacchia** (dove gli insegnanti possono partecipare alle decisioni in materia partecipando al consiglio di gestione). In **Finlandia**, gli istituti e, in pratica, spesso gli insegnanti scelgono i libri, ma la situazione varia da un istituto all'altro a seconda che il potere organizzatore deleghi o meno il proprio potere decisionale.

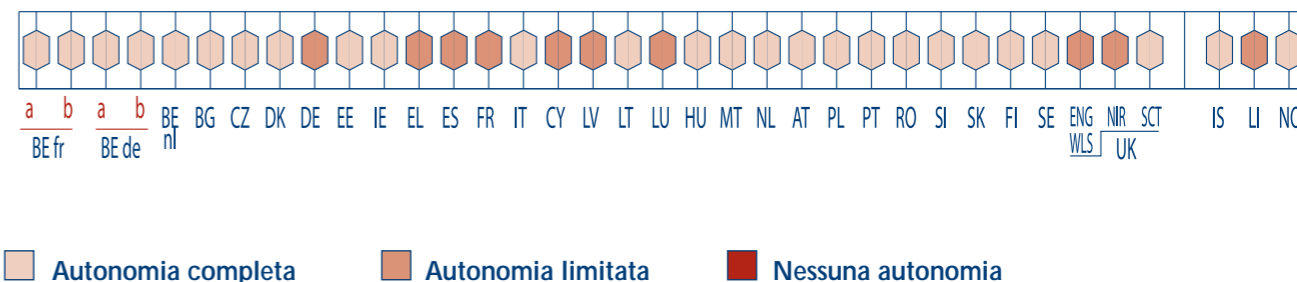
3.3 Valutazione degli alunni

Gli insegnanti beneficiano di un'ampia autonomia decisionale in un altro aspetto importante della loro attività di insegnamento: la valutazione degli alunni. Qui di seguito vengono presentati tre aspetti: la **definizione dei criteri di valutazione interna degli alunni** (figure 18 e 19), le **decisioni di far ripetere l'anno agli alunni** (figure 20 e 21) e l'**elaborazione del contenuto degli esami certificativi scritti** (figure 22 e 23).

Nella maggior parte dei paesi, i criteri di valutazione interna degli alunni sono di responsabilità degli istituti (anche se l'autonomia è limitata in Germania, Spagna, Francia, Lettonia, Lussemburgo, Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord e in Liechtenstein).

Figura 18:

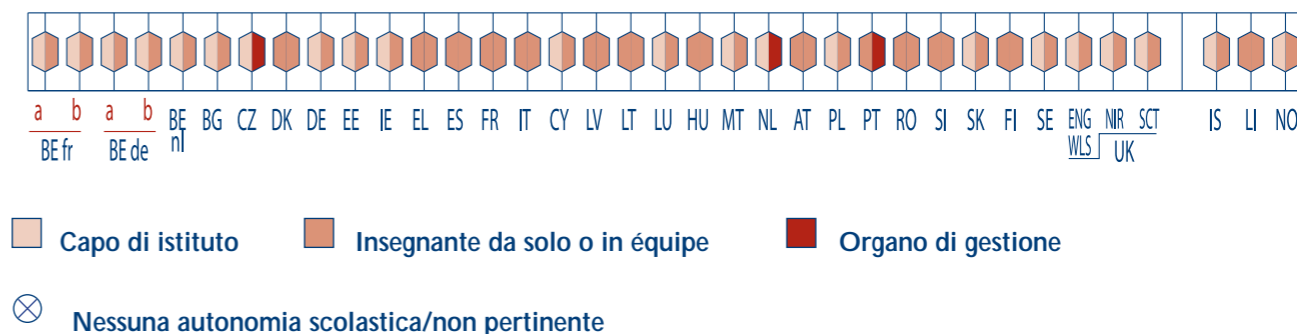
Autonomia degli istituti scolastici in materia di criteri di valutazione interna degli alunni, a.s. 2006/2007.



Fonte: Eurydice

Figura 19:

Decisori a livello di istituto scolastico in materia di criteri di valutazione interna degli alunni, a.s. 2006/2007



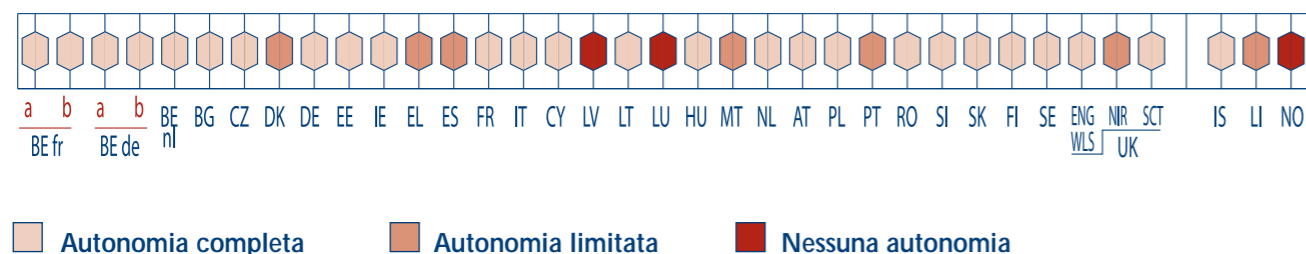
Fonte: Eurydice

In **Slovenia**, se ogni insegnante sceglie i propri criteri di valutazione tenendo conto dei requisiti minimi stabiliti dal curriculum, deve però seguire le regole pubblicate dal Ministero dell'educazione e dello sport che precisano i principi, i metodi, le procedure, la scala dei voti, e – ad esempio – la necessità di trasparenza dei criteri e dei metodi utilizzati. Possono esistere anche alcuni paletti: per esempio in **Ungheria**, dove i criteri sono stabiliti dal programma di gestione della qualità degli istituti, ma le modalità di valutazione possono essere scelte liberamente. A livello CITE 2, gli istituti devono utilizzare i risultati della scala nazionale di valutazione delle competenze degli alunni. In **Finlandia**, il curriculum nazionale stabilisce i criteri specifici di ogni livello e i criteri di buon rendimento. In diverse fasi del processo, gli insegnanti possono lavorare in équipe. Ad esempio, in **Italia**, il collegio dei docenti sviluppa i criteri generali ai quali gli insegnanti si devono conformare per la valutazione degli alunni nell'ambito del Piano dell'offerta formativa elaborato dalla scuola. La valutazione continua dell'alunno è di responsabilità di ogni insegnante. La valutazione periodica (trimestrale o quadrimestrale) finale viene fatta dal gruppo degli insegnanti che interviene in ogni classe. È il caso anche della **Romania** dove i criteri di valutazione interna degli alunni sono definiti da una commissione composta dal personale insegnante specializzato in una parte del curriculum o di una materia particolare.

Per quanto riguarda la decisione sulla **bocciatura**, in alcuni paesi, l'autonomia degli istituti scolastici può essere controbilanciata dall'intervento dei genitori. Devono essere consultati in Irlanda (CITE 1), Francia (CITE 2) e in Lussemburgo (CITE 1) e acconsentire alla decisione in Danimarca e in Liechtenstein (CITE 1).

Figura 20:

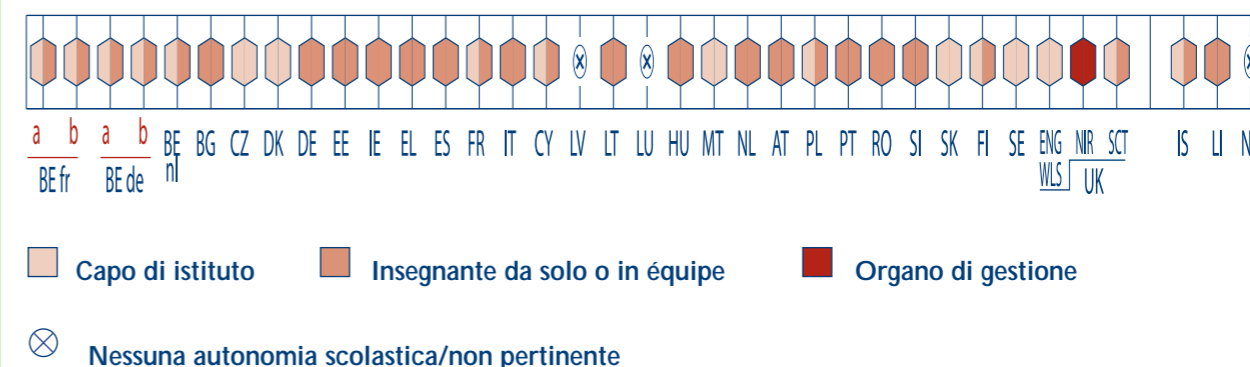
Autonomia degli istituti scolastici in materia di bocciatura degli alunni, a.s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

Figura 21:

Decisori a livello di istituto scolastico in materia di bocciatura degli alunni, a.s. 2006/2007.

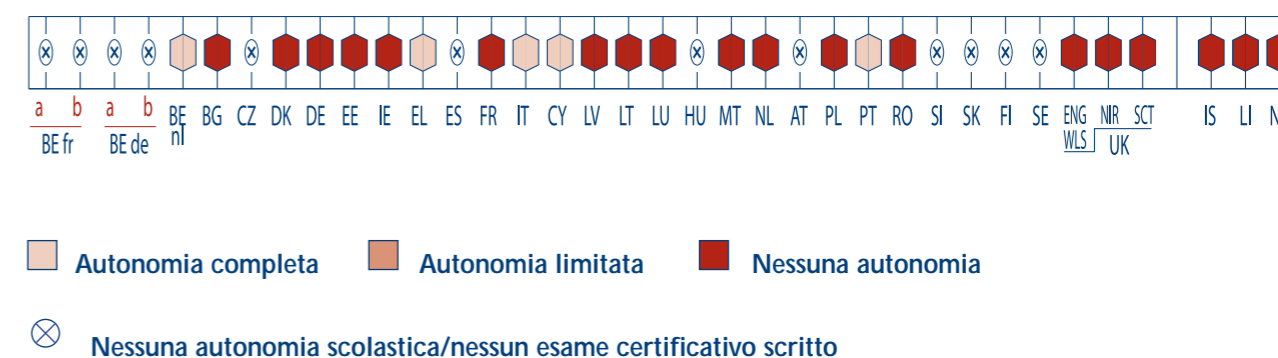


Fonte: Eurydice

La situazione è molto diversa per quanto riguarda l'**elaborazione del contenuto degli esami certificativi scritti**. Pochi paesi europei prevedono un esame certificativo al termine dell'istruzione primaria (CITE 1). A livello CITE 2, nei paesi in cui esistono degli esami certificativi scritti, questi raramente sono elaborati a livello di istituto. Le scuole hanno responsabilità in questo ambito in tre paesi: **Grecia, Italia e Cipro**.

Figura 22:

Autonomia degli istituti scolastici in materia di elaborazione del contenuto degli esami certificativi, a.s. 2006/2007*



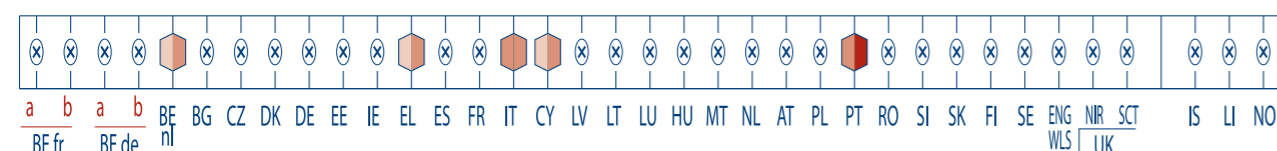
Fonte: Eurydice

* La figura si riferisce al solo livello secondario inferiore (CITE 2).

In questi paesi, gli insegnanti da soli (Italia) o con il capo di istituto (Grecia e Cipro) elaborano gli esami certificativi scritti. In **Italia**, a partire dall'anno scolastico 2007/2008, l'esame di stato al termine del primo ciclo di istruzione comprende, oltre alle prove preparate dagli insegnanti (prove scritte in italiano, in due lingue comunitarie, in matematica, in scienze e tecnologia e una prova orale pluridisciplinare), anche una prova scritta nazionale. Questa prova si compone di domande a scelta multipla e di domande aperte in italiano e matematica.

Figura 23:

Decisori a livello di istituto scolastico in materia di elaborazione del contenuto degli esami certificativi, a.s. 2006/2007.



■ Capo di istituto
 ■ Insegnante da solo o in équipe
 ■ Organo di gestione
⊗ Nessuna autonomia scolastica/nessun esame certificativo scritto

Fonte: Eurydice

* La figura si riferisce al solo livello secondario inferiore (CITE 2).

In **conclusione**, si può affermare che le scuole e gli insegnanti hanno poca autonomia negli ambiti relativi alla struttura dei sistemi educativi, cioè riguardo al contenuto del curriculum minimo obbligatorio (che sia basato sui contenuti da insegnare o sugli obiettivi da raggiungere) e al contenuto degli esami certificativi, quando previsti.

Al contrario, l'autonomia degli istituti scolastici e quella degli **insegnanti** (spesso sostenuti dai capi di istituto) è maggiore nella **realizzazione operativa**. Questa autonomia, ancora limitata quando si tratta di completare l'offerta educativa degli istituti con le materie opzionali o di decidere della bocciatura di un alunno, è maggiore quando si tratta dei metodi di insegnamento, della scelta dei libri di testo e anche della modalità di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento.

4. Principali modelli di accountability delle scuole

Come contrappeso alla maggiore autonomia delle scuole che ormai nella maggior parte dei paesi europei si è consolidata negli ultimi decenni, cresce l'importanza attribuita alla valutazione, alla definizione di standard, alle procedure cosiddette di accountability.

Per **accountability** si intende non solo l'assunzione di responsabilità, ma più specificamente un sistema di regole e criteri trasparente, secondo il quale un soggetto accetta anticipatamente di «render conto» ad altri di proprie azioni o risultati specifici. Nel contesto scolastico con questo termine ci si riferisce all'obbligo-dovere delle scuole di render conto ai "principali portatori di interesse" (genitori, autorità amministrative, decisori politici) dei risultati ottenuti dagli alunni che le frequentano (Martini, 2007).

Il principio di accountability non è stato inizialmente centrale in tutti i paesi; è dagli anni 90 che il concetto diventa sempre più importante e acquista diverse forme a seconda dei paesi. Data la forte variazione in Europa delle logiche istituzionali dell'autonomia scolastica e delle organizzazioni politiche generali, ne risulta una molteplicità di modelli di accountability delle scuole.

Possono essere distinti **tre principali schemi di organizzazione**:

- in un primo caso, largamente maggioritario, sono le istanze tradizionalmente responsabili della valutazione degli attori del sistema educativo – degli insegnanti in particolare – che si sono viste attribuire questa **nuova funzione di controllo**. In effetti, nella maggioranza dei paesi europei, sono le autorità educative superiori – il più spesso attraverso i **corpi ispettivi** – che sono responsabili della valutazione delle scuole in questi nuovi contesti di autonomia. Questi corpi ispettivi possono funzionare seguendo un'organizzazione centralizzata o decentrata. In **Germania** e **Spagna** sono gli ispettorati afferenti alle autorità educative superiori – rispettivamente i *Länder* e le Comunità autonome – che valutano le scuole. In **Inghilterra**, è un ispettorato potente – l'OFSTED – i cui poteri sono stati accresciuti ed è stata rafforzata la sua indipendenza nei confronti del Ministero, che è responsabile della valutazione delle scuole. I suoi rapporti sono messi on line e portati a conoscenza dell'opinione pubblica. I **Paesi Bassi** seguono un'organizzazione simile, anche se a partire dal 2007 una parte delle scuole – quelle che non presentano situazioni a rischio – non saranno più sistematicamente controllate dal servizio di ispezione. In questo gruppo di paesi ci sono anche la **Repubblica ceca**, la **Bulgaria**, la **Lituania**, l'**Austria**, il **Portogallo** e la **Scozia**. In alcuni di questi paesi, queste ispezioni sono abbinate a valutazioni realizzate dalle collettività territoriali, come in Repubblica ceca, in Lituania o in Inghilterra.

Dalla fine degli anni 90, in numerosi paesi che seguono questo primo modello, si assiste a una **standardizzazione dei criteri di valutazione delle scuole** (vd in certe comunità autonome in Spagna, Lituania, Polonia, Portogallo dove la valutazione standardizzata del corpo ispettivo ha come obiettivo, tra gli altri, di mettere in evidenza il valore aggiunto delle scuole al di là dei semplici risultati accademici). Anche in Inghilterra, l'OFSTED ha standardizzato le proprie modalità di valutazione delle scuole, grazie all'*Inspection framework* che definisce criteri oggettivi per la valutazione delle attività scolastiche e dei risultati degli alunni. Un simile processo è accaduto in Scozia.

- In un secondo gruppo di paesi, **le scuole devono render conto principalmente ai poteri locali** – collettività territoriali o poteri organizzatori – che ne sono responsabili. È il caso di certi **paesi nordici**, del **Belgio**, dell'**Ungheria** e dei **Paesi Bassi**. In questo modello se gli

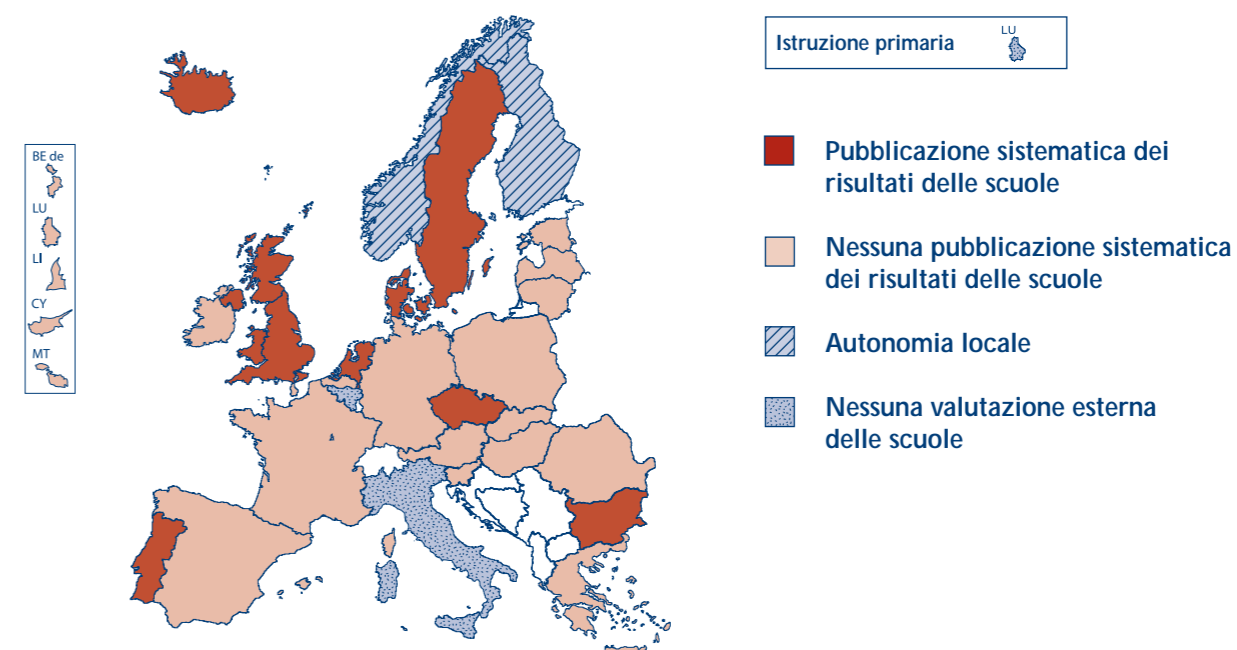
organizzatori locali dell'istruzione restano gli attori principali del processo di valutazione, si osserva, tuttavia, dalla metà degli anni 90, la crescente imposizione di un quadro nazionale per l'accountability delle scuole, in particolare attraverso lo sviluppo di standard nazionali e di test sui risultati degli alunni. Così, se in **Danimarca** le collettività territoriali restano centrali in questo processo, il *Danish Evaluation Institute*, creato nel 1999, è ormai responsabile di una valutazione nazionale degli istituti su base campionaria. Anche l'**Ungheria** completa i controlli realizzati dalle collettività territoriali con una nuova valutazione delle scuole attraverso lo sviluppo di un sistema di test standardizzati. È anche la debole esperienza locale in materia di valutazione che ha condotto a questo sistema nazionale di valutazione dei risultati degli alunni (obbligatorio dal 2006).

- **Certi paesi**, ormai sempre meno, sono, invece, **rimasti al margine di questo movimento di valutazione esterna delle scuole**. È il caso dell'**Italia**, che non obbliga le singole scuole a render conto davanti a un'istanza particolare (se si esclude negli ambiti amministrativi e contabili con la visita due volte l'anno dei revisori dei conti), anche se le incoraggia fortemente a praticare la valutazione interna. Anche in **Bulgaria**, gli istituti scolastici non sono soggetti a nessuna valutazione esterna. La **Francia** è in una situazione intermedia. A livello primario, rispetto ad un'autonomia molto limitata, la valutazione degli istituti come entità singole non è stata sviluppata. La valutazione delle scuole del livello secondario inferiore è in corso di definizione. Questi paesi sono sempre più un'eccezione.

Al di là di questi tre gruppi di paesi i cui contorni sono perennemente in movimento, si assiste in maniera generale allo sviluppo di ciò che si potrebbe chiamare una **"multi-accountability" delle scuole**. In effetti, oggi sempre più paesi impongono alle loro scuole di **render conto a più attori** (ministero, collettività territoriali, ma anche società civile in senso lato – genitori, partner esterni...). Il **caso inglese** è emblematico in tal senso. In effetti la scuola deve render conto sia al livello centrale attraverso l'ispezione OFSTED, alle LEA (*Local Education Authorities*) da cui dipende e alle famiglie poiché la libera scelta della scuola è accompagnata da un sistema molto avanzato di informazioni sulle performance delle scuole stesse (rapporto dell'OFSTED in linea, pubblicazione dei risultati dei test degli alunni con gli *Attainment Tables*, ecc.). Le LEA poi devono anche render conto delle loro politiche al livello centrale. Gli effetti negativi di queste responsabilità multiple sono stati riconosciuti e il programma del governo *New Relationship with Schools* ha come obiettivo in particolare di diminuire gli oneri amministrativi delle scuole legate a questo meccanismo dell'accountability. Si assiste a un simile fenomeno anche nei Paesi Bassi.

Figura 24:

Pubblicazione dei risultati della valutazione esterna dei singoli istituti scolastici, a.s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

In linea generale, l'**accountability delle scuole verso le famiglie** si sviluppa dalla metà degli anni 90 con la **pubblicazione dei risultati delle scuole** in un numero crescente di paesi (**Inghilterra, Paesi Bassi, Repubblica ceca, Polonia, Portogallo, Svezia**). A seconda dei paesi queste pubblicazioni presentano forme diverse: messa on line dei rapporti dei servizi ispettivi, dei rapporti delle collettività territoriali, dei risultati delle scuole alle valutazioni standardizzate.

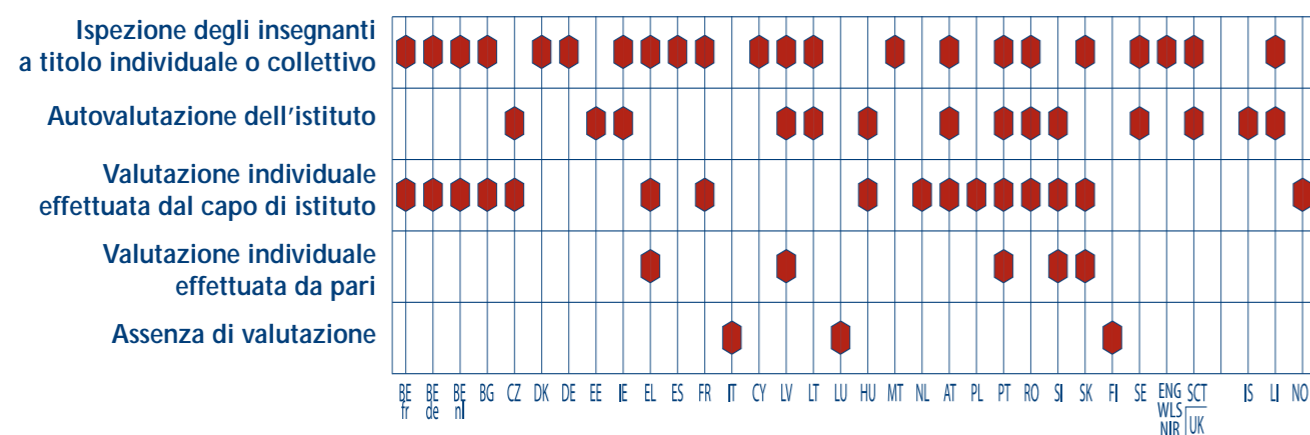
5. Valutazione degli insegnanti

Per quanto riguarda gli **insegnanti**, anche se non c'è stata una relazione automatica tra l'attribuzione di nuove competenze e le rispettive valutazioni, gli ultimi due decenni sono stati caratterizzati da un aumento progressivo della valutazione del loro operato. In più paesi, infatti, sono state introdotte **varie forme di accountability degli insegnanti**: dalla tradizionale ispezione esterna individuale basata sui processi, all'autovalutazione della scuola che include un'analisi del lavoro del docente, passando dalla valutazione individuale interna effettuata dal capo di istituto. Queste valutazioni, caratterizzate sempre più da analisi in termini di risultati che accompagnano le osservazioni e descrizioni dei processi, tendono sempre più a intersecarsi. Se durante gli anni 90, caratterizzati dallo sviluppo dell'autonomia scolastica, si è vista la valutazione individuale degli insegnanti progressivamente sostituita da una valutazione collettiva dell'équipe docente, dal 2005, le valutazioni individuali tendono di nuovo a svilupparsi in certi paesi, in linea con una differenziazione delle carriere e delle promozioni stipendiali.

Dal momento che il lavoro di insegnante rientra in una logica allo stesso tempo individuale – il lavoro del professionista – e collettiva – i risultati dell'équipe pedagogica di un istituto scolastico –, le **modalità di controllo** di questa attività sono ormai **molteplici**.

Figura 25:

Modalità di valutazione individuale o collettiva degli insegnanti (quadro ufficiale), a.s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

Molti paesi trovano nell'**ispezione** degli insegnanti svolta da un corpo di specialisti esterni all'istituto la modalità più consolidata di valutazione degli insegnanti. Gli ispettorati possono dipendere dalle autorità nazionali, come in **Francia**, o essere sotto la tutela delle autorità regionali incaricate dell'istruzione, come in **Germania**, **Spagna** o **Austria**. In alcuni paesi, come in **Svezia**, le ispezioni sono svolte allo stesso tempo dalle autorità locali e nazionali.

Il controllo dell'attività didattica può essere fatto anche nell'ambito di **autovalutazioni**. L'**Ungheria**, per esempio, dopo avere abolito l'ispezione nel 1985, ha introdotto questa diversa forma di

accountability dal 2000. In alcuni paesi, invece, l'autovalutazione è stata sviluppata come complemento a un'ispezione esterna preesistente, come in **Repubblica ceca**. Anche in **Svezia**, oltre all'ispezione svolta dalle autorità nazionali e locali, ciascun istituto del sistema scolastico pubblico redige ogni anno un rapporto di qualità per valutare le proprie attività.

La **valutazione** dell'insegnante può anche essere effettuata internamente dal **capo di istituto**. Ad esempio, è il caso delle tre Comunità del **Belgio**, della **Repubblica ceca**, della **Grecia**, della **Lituania**, dell'**Austria**, della **Romania** e della **Slovenia**. Nei **Paesi Bassi**, è la sola forma di valutazione degli insegnanti.

In alcuni paesi, come in Lituania, è coinvolto il consiglio scolastico. In **Lettonia**, è il capo di dipartimento didattico che garantisce questa funzione di valutazione. Nel **Regno Unito**, nel caso di una scuola secondaria di grandi dimensioni, il capo di istituto valuta l'équipe di gestione che a turno valuta gli insegnanti. Il caso della **Francia** è particolare: nonostante i capi di istituto siano coinvolti nella valutazione degli insegnanti insieme agli ispettori, non sono però considerati come loro superiori gerarchici.

Sempre a livello di istituto, la **valutazione** può essere effettuata da **pari**. Tuttavia questa forma di valutazione resta ancora poco sviluppata.

In ne, piuttosto recentemente sono apparsi **nuovi meccanismi di valutazione del rendimento degli insegnanti**. Queste modalità di controllo per macro obiettivi sono associate a incentivi economici e all'organizzazione di carriere diversi cate. Questa nuova forma di accountability è già stata realizzata nella Comunità amminga del **Belgio**, in **Bulgaria** e in **Portogallo** ed è in fase di discussione in **Spagna**. Nel **Regno Unito** (Inghilterra e Irlanda del Nord), i sistemi di **performance management** introdotti negli anni 90 con lo scopo di sostenere il miglioramento del lavoro degli insegnanti permettono ormai di essere anche il collegamento tra la valutazione degli insegnanti e la loro remunerazione. In **Svezia**, il governo ha nominato una Commissione nel quadro della regolamentazione sulle competenze degli insegnanti con lo scopo di realizzare nuovi meccanismi che permettono di migliorare il rendimento degli insegnanti. Questa commissione proporrà un modello di quali ca standard per gli insegnanti e un modello nazionale di accreditamento.

Queste **diverse modalità di valutazione tendono sempre più a incrociarsi**, creando in certi paesi delle reti di valutazioni interne ed esterne, individuali e collettive. Infatti, se tradizionalmente l'ispezione individuale era il solo modo di controllo del lavoro dell'insegnante, oggi le diverse modalità di valutazione, descritte in precedenza, tendono a sovrapporsi.

È il caso dell'**Austria** che si è mantenuta per lungo tempo su una valutazione tradizionale svolta tramite l'ispezione e il capo di istituto (che è il diretto superiore dell'insegnante) e che sviluppa, dal 2006, un quadro nazionale per l'autovalutazione. Allo stesso modo, in **Repubblica ceca**, il controllo individuale svolto dal capo di istituto viene affiancato da un'autovalutazione dal 2005. Anche nel **Regno Unito** si sviluppano queste reti di valutazione. Il controllo delle scuole da parte dell'ispezione (HMIE) è accompagnato da una autovalutazione che segue la struttura standardizzata dei **Quality Indicators** e da colloqui individuali. Queste diverse forme di controllo permettono allo stesso tempo un'analisi dei processi di lavoro dell'insegnante e una valutazione dei risultati.

Tradizionalmente, la valutazione individuale si imponeva soprattutto come controllo dei processi. Oggi, **le nuove modalità di valutazione pongono l'accento sui risultati**, mentre l'autonomia e la decentralizzazione crescenti permettono sempre meno, per definizione, di imporre norme nazionali o regionali.

Così, nel **Regno Unito**, la valutazione interna è volta, tra l'altro, a eliminare lo scarto che esiste tra un sistema di riferimento sotto forma di indicatori di qualità e il rendimento della scuola. In particolare, i risultati degli esami sono analizzati nell'ambito degli indicatori di qualità "How good is my school?". Allo stesso modo in **Repubblica ceca, Estonia o Ungheria**, l'autovalutazione include l'analisi del rendimento degli insegnanti. In molti paesi, come Repubblica ceca, **Spagna, Austria** o Regno Unito, le ispezioni esterne, sempre più strutturate su norme standardizzate, integrano anche un'analisi in termini di risultati del lavoro dell'insegnante. Che sia nell'ambito di valutazioni interne o esterne, i risultati degli alunni alle valutazioni standardizzate nazionali diventano sempre più un criterio di giudizio del rendimento della scuola e quindi dell'équipe pedagogica, come in **Estonia, Svezia, Scozia o Liechtenstein**.

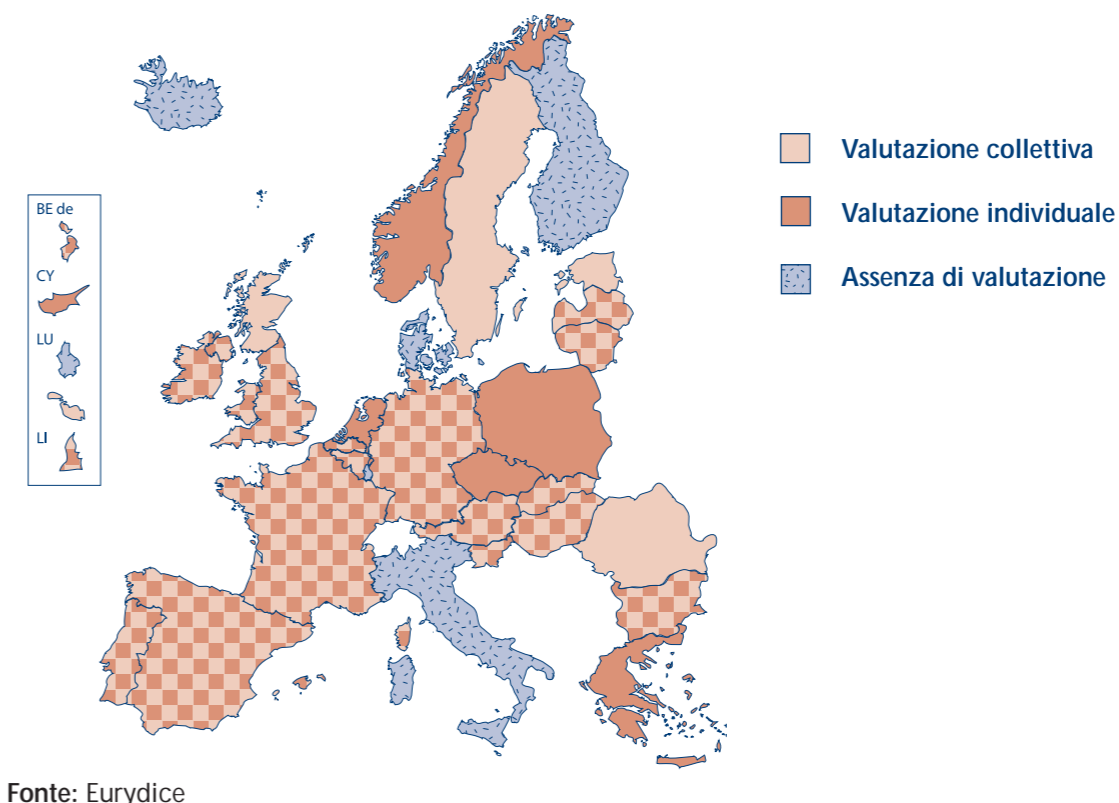
Allo stesso modo, dal 2005 si sviluppano anche delle **politiche di valutazione individuale degli insegnanti** strettamente basate sull'analisi dei loro risultati. In **Inghilterra**, questa situazione prevale dal 2001. Questo tipo di valutazione combina una vasta gamma di criteri: dai risultati scolastici degli alunni alla partecipazione ad attività di formazione o di ricerca nel quadro di progetti pilota, passando per tutta la gamma di compiti possibili all'interno della scuola (sostegno per gli alunni, inquadramento dei nuovi insegnanti, ecc.).

Se la valutazione dei risultati tende, se non a sostituire, a completare il controllo dei processi e il rispetto delle norme nazionali o locali, l'evoluzione è meno evidente per quanto riguarda la dimensione collettiva o individuale del controllo del lavoro dell'insegnante.

In molti paesi, gli anni 90 hanno segnato la fine della valutazione individuale degli insegnanti, dato che lo sviluppo dell'autonomia scolastica fa apparire un nuovo attore collettivo che diventa il principale responsabile e quindi valutabile in quanto tale: l'istituto scolastico. Il **controllo individuale** è **progressivamente evoluto verso una valutazione dell'équipe pedagogica**. Così, alcuni paesi, come la Comunità germanica del **Belgio** o la **Romania**, hanno visto modificarsi le ispezioni individuali a favore di una valutazione dell'équipe pedagogica. Altri paesi che hanno sviluppato recentemente l'ispezione interna o forme di autovalutazione, come **Estonia e Malta**, hanno direttamente adottato un modello di controllo collettivo. In altre, alcuni paesi combinano valutazione individuale e collettiva. In **Francia**, oltre alle valutazioni individuali effettuate dal capo di istituto e dai corpi ispettivi, possono essere considerati come valutazioni delle scuole, e quindi collettivi, indicatori di monitoraggio e di classificazione delle scuole (come, per esempio, la graduatoria delle scuole sulla base dei risultati al *baccalauréat*).

Figura 26 :

Tipologie di valutazione collettiva e/o individuale degli insegnanti, a.s. 2006/2007



Fonte: Eurydice

Pur essendo diventate minoritarie in questo contesto di valutazione collettiva, **le valutazioni individuali tendono nuovamente a svilupparsi dalla metà del decennio del secolo attuale**. Così, in **Bulgaria**, la valutazione individuale degli insegnanti è ormai alla base di un sistema di carriera diversi gradi che comprende quattro livelli, collegati a dei livelli di remunerazione variabili e a programmi di formazione distinti, dall'"insegnante principiante" fino all'"insegnante leader" passando dall'"insegnante con esperienza". Questo sistema tiene conto del rendimento individuale degli insegnanti e del contesto di lavoro nel quale acquisiscono le loro competenze. Nella Comunità germanica del **Belgio**, dal 2007/2008 (2008/2009 per il primario), gli insegnanti devono fare un colloquio di valutazione del loro rendimento ogni tre anni. Due giudizi negativi consecutivi possono portare al licenziamento (come per qualunque dipendente pubblico). Allo stesso modo, nella Comunità tedesca del Belgio, la valutazione individuale dell'insegnante da parte del capo di istituto, che esiste da sempre nelle scuole organizzate dalla Comunità (dallo Stato prima del 1989), è stata introdotta nel 2006/2007 nello status del personale delle reti dell'istruzione sovvenzionata (pubblica e privata). Due rapporti di valutazione che riportano il giudizio "insufficiente" per due anni successivi portano alla cessazione definitiva della funzione docente.

In **Spagna**, il ministero dell'istruzione sta adesso negoziando un nuovo status giuridico degli insegnanti dei livelli non universitari, che prevede una carriera diversa a seconda del rendimento individuale e un "bonus di rendimento". Dal 2007, il **Portogallo** ha sviluppato una valutazione individuale collegata alle remunerazioni integrative e a progressioni differenziate di carriera – la carriera dell'insegnante portoghese comprende ormai due grandi tappe corrispondenti a due categorie: l'insegnante di base e l'insegnante con esperienza. Quest'ultima qualifica è aperta a tutti gli insegnanti che soddisfano le seguenti condizioni: avere 18 anni di anzianità, aver progredito almeno di 5 scaglioni nella carriera, avere avuto una valutazione positiva (anche se non necessariamente eccezionale) durante la carriera, avere seguito dei corsi di formazione continua e aver superato un concorso che porta a questo livello.

Nel **Regno Unito** (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), gli istituti sono responsabili della gestione dei risultati dei loro insegnanti, anche se le disposizioni per farlo sono emanate a livello centrale. Nel 2006 è stata fatta, in Inghilterra, una revisione dei regolamenti, che prevede rapporti più stretti con le remunerazioni. L'obiettivo principale di queste disposizioni e misure molto simili sviluppate in Galles e Irlanda del Nord è comunque di aiutare gli insegnanti a svolgere i propri compiti in modo più efficace, e questo nel contesto del piano di miglioramento dell'istituto. Le informazioni raccolte che comprendono i risultati delle osservazioni in classe possono anche essere usate per altri fini, ad esempio per documentare l'autovalutazione dell'istituto e del suo piano di sviluppo. Ad ogni modo, dato che questo processo è interno all'istituto e che è svolto su base annuale, si distingue dalle ispezioni scolastiche periodiche durante le quali gli ispettori esterni valutano le lezioni nel quadro della valutazione della qualità dell'insegnamento, ma non si focalizzano sugli insegnanti in modo individuale.

In **conclusione**, anche se la valutazione non ha accompagnato – in un quadro legislativo coerente – l'ampliamento delle attività degli insegnanti, si è assistito comunque allo sviluppo progressivo dei meccanismi di controllo. In sempre più paesi, questi meccanismi si incentrano sui singoli professionisti e sull'équipe pedagogica. Conformemente ai **principi del *New public management***, questo intersecarsi di diverse valutazioni ha fatto progredire l'accountability degli insegnanti, che non sono più totalmente soli nella loro classe. Lo sviluppo recente di valutazioni individuali con forti implicazioni in termini di remunerazione, di promozione e di condizioni di lavoro (come, per esempio, la riduzione delle ore di insegnamento) costituisce una nuova tappa nel rafforzamento del controllo del lavoro dell'insegnante.

FONTI GENERALI

- **Eurybase – Banca dati della rete Eurydice sui sistemi educativi europei**, 2007/2008 (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPresentation>)
- **L'Autonomia scolastica in Europa – Politiche e modalità di attuazione**, Eurydice, 2007 (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/090IT.pdf)
- **Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe**, Eurydice, 2008 (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/090IT.pdf)

BIBLIOGRAFIA

- AMATUCCI, L., *Scuola e autonomia in Europa: uno sguardo d'insieme*, in "La Scuola in Europa", a. 1, n. 1, gennaio 2001;
- ASSOCIAZIONE TREELLE, *La dirigenza della scuola in Europa*, Seminario n. 8 e 9, Genova, aprile - giugno 2007;
- ASSOCIAZIONE TREELLE, *Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto*, Seminario n. 10, Genova, ottobre 2008;
- BARZANÒ, G., MOSCA, S., SCHEERENS, J., *L'autovalutazione nella scuola: teorie, strumenti, esempi*, Mondadori, 2000
- BARZANÒ, G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, 2008
- BERKA, W., DE GROOF, J., PENNEMAN, H. (a cura di), *Autonomy in Education: yearbook of the European Association for Educational Law and Policy: volume III (1998)*, Kluwer Law International, L'Aia, 2000;
- BOGNANDI, L. (a cura di), *Scuole dell'autonomia in Europa*, in Quaderni di "Dirigenti scuola", Brescia, Editrice La Scuola, 2001;
- BOTTANI, N., CENERINI, A. (a cura di), *Una pagella per la scuola - La valutazione tra autonomia e equità*, Trento, Erickson, 2003;
- EURYDICE, *Cifre chiave dell'istruzione in Europa*, Bruxelles, Uf cio delle Pubblicazioni Uf ciali delle Comunità Europee, 2005;
- EURYDICE, *European glossary on education, Volume 3: Teaching staff*, Bruxelles, 2002;
- EURYDICE, *European glossary on education, Volume 4: Management, Monitoring and Support Staff*, Bruxelles, 2002;
- EURYDICE, *L'Autonomia scolastica in Europa - Politiche e modalità di attuazione*, Bruxelles, 2007;
- EURYDICE, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Bruxelles, 2008;
- EURYDICE, *Valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria*, Bruxelles, 2004;
- IMPERATO, E., *Il dirigente scolastico tra Italia ed Europa*, in "Dirigenti Scuola", a. 25, n. 2, nov. 2004;
- IZZO, D., TASSINARI G., coautore BORGHI L. (a cura di), *L'autonomia delle scuole in Europa: realtà e prospettive*, Roma, Armando, 1994;
- OECD, *Education at a Glance – Regards sur l'éducation*, Paris, 2008;
- OECD, *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, Paris, 2008;
- SCHRATZ, M., JAKOBSEN, L., MACBEATH, J. e MEURET, D. [traduzione e adattamento in italiano a cura di BROTTTO, F.], *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Trento, Erickson, 2003
- UNITÀ ITALIANA D EURYDICE, *Sistemi scolastici europei – Livelli decisionali e saperi nei curricoli*, Firenze, Indire, 2001;
- UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE, *Il ruolo dei genitori nelle scuole in Europa*, Bollettino di Informazione Internazionale, Firenze, Indire, 2005;
- UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE, *La valutazione dei sistemi educativi in Europa*, Bollettino di Informazione Internazionale, Firenze, Indire, 2005;

Il presente bollettino è disponibile in versione elettronica e/o cartacea.

Versione elettronica: scaricabile dal sito dell'unità italiana di Eurydice
www.programmallp.it/eurydice - www.agenziascuola.it/eurydice

Versione cartacea: invio gratuito tramite posta ordinaria, previa richiesta scritta all'unità italiana di Eurydice (eurydice.italia@indire.it)

BOLLETTINO DI
INFORMAZIONE
I N T E R N A Z I O N A L E

A cura di :
Simona Baggiani
Unità italiana di Eurydice

Progetto grafico:
Tommaso Cattabrigini
Agenzia Scuola - Ufficio Comunicazione

Stampa:
Grafiche Gelli - Firenze

