



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITA' E RICERCA - REGIONE SICILIANA

ISTITUTO COMPRENSIVO "FILIPPO TRAINA"

e-mail RGIC82800C@istruzione.it pec: RGIC82800C@pec.istruzione.it cod. fiscale 91015810889
Cod. Mecc: RGIC82800C sez. ass.te: RGAA828008- RGAA828019- RGAA82802A- RGEE82801E- RGMM82801D
Via Cacciatori delle Alpi, 401 CAP 97019 Vittoria (RG)
tel. 0932/802071 - Fax 0932/802070 - Codice Univoco Ufficio: **UFRVZ7**

Sito web: www.icstraina.gov.it

BILANCIO SOCIALE PER L'ANNO SCOLASTICO 2016-2017
EX ARTICOLO 6 COMMA 1 LETTERA D NUMERO 1, DPR 28 MARZO 2013 N. 80.

*approvato dal Collegio dei Docenti
nella seduta del 30/06/2017*

SOMMARIO

PREMESSA: COSA, COME E PERCHÉ DI UN “BILANCIO SOCIALE”	3
LA STRUTTURA DELLA SCUOLA	17
1. STRUTTURE FISICHE: PLESSI E LABORATORI	18
2. STRUTTURE DIGITALI: SITO INTERNET ISTITUZIONALE, ACCOUNT SU SOCIAL NETWORK, SERVIZI DI COMUNICAZIONE TRAMITE MESSAGGISTICA ISTANTANEA	19
3. PERSONALE: DIDATTICO E AUSILIARIO, TECNICO, AMMINISTRATIVO	20
4. ORGANI COLLEGIALI E FUNZIONALI	21
4.1 <i>Collegio dei Docenti</i>	21
4.2 <i>Consiglio di Istituto</i>	21
4.3 <i>Giunta esecutiva</i>	21
4.4 <i>Consigli di Intersezione, di Interclasse e di Classe</i>	21
4.5 <i>Staff di Presidenza</i>	22
4.5.1 Funzioni Strumentali	22
4.6 <i>Gruppi di Lavoro</i>	22
4.6.1 Team per l’Innovazione Digitale	23
4.6.2 Dipartimenti disciplinari	23
4.6.3 Comitato di valutazione dei docenti	23
RAPPORTI CON I PORTATORI DI INTERESSE LEGITTIMO (STAKEHOLDERS)	24
1. DOCENTI	24
2. ALUNNI	24
3. FAMIGLIE	25
4. PERSONALE AUSILIARIO, TECNICO E AMMINISTRATIVO	26
5. ENTI PUBBLICI, ASSOCIAZIONI ED ENTI PRIVATI	26
PROGETTI ED ATTIVITÀ INTRAPRESE	27
1. PROGETTI DELL’AREA A RISCHIO E FORTE PROCESSO IMMIGRATORIO	27
2. SCUOLA DELL’INFANZIA	27
3. SCUOLA PRIMARIA	27
4. SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	28
OBIETTIVI DI MIGLIORAMENTO	29

PREMESSA: COSA, COME E PERCHÉ DI UN “BILANCIO SOCIALE”

L'autonomia riconosciuta agli Istituti Scolastici in Italia è stata raggiunta attraverso una serie di sviluppi dell'ordinamento giuridico che possono essere datati — andando sinteticamente indietro nel tempo — a partire dal 1974 con l'introduzione dei Decreti Delegati, e poi con il primo Disegno di legge sull'autonomia nel 1978, fino alla prima normativa organica che ha introdotto la personalità giuridica e l'autonomia funzionale delle Scuole con la Legge 15 marzo 1997 n. 59, e infine con il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n. 275¹. Ovviamente le innovazioni introdotte dalla Legge 13 luglio 2015 n. 107 — la cosiddetta *Buona Scuola* — sono ad oggi l'ultimo stadio di questa evoluzione normativa, che poi si è riverberata in tutti i settori della società, dato il ruolo fondamentale e imprescindibile dell'istruzione in ogni ambito.

È stata invece la Direttiva del Ministro della Funzione Pubblica sulla rendicontazione sociale nelle amministrazioni pubbliche del 17 febbraio 2006 ad introdurre in via ufficiale l'utilizzo del **Bilancio Sociale** anche in ambito scolastico. Ma anche nel caso specifico di questo strumento di comunicazione e rendicontazione pubblica si è assistito ad uno sviluppo in vari passaggi, perché l'adozione del cosiddetto *Bilancio sociale della scuola* è stata prospettata organicamente con la diffusione della nota del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 3214 del 22 novembre 2012. In questa comunicazione infatti sono state trasmesse le Linee di indirizzo “Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa”, redatte sulla base dei suggerimenti e delle indicazioni del FONAGS (Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola), che hanno costituito la base pratico-applicativa del *Bilancio sociale della scuola* in quanto documento consuntivo di grande importanza. Infine, questo è stato reso definitivo con il Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013 n. 80, che all'articolo 6 comma 1 lettera d numero 1, così recita “*Procedimento di valutazione. [...] d) rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche: 1) pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza*”.

Si pone dunque, una volta esposta per sommi capi la storia evolutiva di questo “documento consuntivo”², la domanda su cosa sia realmente: in un saggio molto preciso ed attento di Angelo Paletta si legge ad

¹ Per questi riferimenti normativi e per una storia delle riforme istituzionali della Pubblica Istruzione in Italia, si può leggere ancora con molta utilità il vecchio volume di Norberto BOTTANI, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna 2002

² Si può controllare, per una storia generale delle informative di bilancio (prevalentemente centrata sulla tipologia economica, ma con un ampio spazio dedicato nell'ultimo capitolo ai bilanci sociali) la tesi di laurea magistrale in Amministrazione, Finanza e Controllo di Annalisa BOSCOLO, *L'evoluzione dell'informativa di bilancio: il percorso normativo della rendicontazione vincolata fino alla disclosure volontaria*, Bachelor's Thesis, presentata nell'anno accademico 2011-2012 presso l'Università Ca'Foscari di Venezia, e reperibile online all'indirizzo <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/1922/815852-1163993.pdf?sequence=2>, e la tesi di laurea magistrale in Scienze del Governo e Politiche pubbliche di Franco SACCARDO, *Il Bilancio Sociale e il Bilancio Partecipativo negli Enti Locali: un nuovo modo di amministrare per favorire la partecipazione*, presentata nell'anno accademico 2015-2016 presso l'Università di Padova, e reperibile online alla pagina http://tesi.cab.unipd.it/53572/1/Saccardo_Franco_Matr.n.1013140.pdf. Assieme a questo studio, è molto istruttivo riferirsi — per quel che concerne nello specifico una storia della Responsabilità Sociale delle imprese, sia lucrative che sociali e senza fini di lucro qual è la Scuola — ai due articoli di Antonio MATA CENA, *Responsabilità sociale delle imprese e accountability: alcune glosse*, pubblicato negli “Alma Mater Studiorum Acta” dell'Università di Bologna nel 2008 (scaricabile online dalla pagina http://amsacta.unibo.it/2596/1/7_2008_Matacena.pdf) e ID., *L'accountability nelle imprese lucrative e sociali. Verso una*

esempio che “*Il bilancio sociale è il principale strumento attraverso il quale la scuola può assolvere l’obbligazione sociale della creazione di valore pubblico e dare trasparenza sul modo in cui sono prese le decisioni. Da queste considerazioni appare evidente che un discorso sul bilancio sociale della scuola ha senso se trova un robusto ancoraggio nei fattori che determinano i contenuti della responsabilità (la mission), l’ampiezza della responsabilità e gli stakeholder nell’interesse dei quali la scuola è tenuta responsabile (la governance), i meccanismi attraverso i quali è chiamata ad assolvere le proprie responsabilità (l’accountability)*”³. Confrontando questa definizione con il dettato di legge si possono quindi individuare facilmente alcuni punti chiave iniziali:

- *Diffusione trasparente dei risultati ottenuti da un Istituto scolastico;*
- *Promozione al miglioramento del servizio offerto;*
- *Rapporto integrato con la comunità di interesse della Scuola.*

Attorno a questi cardini ruota perciò un’idea di fondo precisa, che si può declinare almeno in due modi: anzitutto la *rendicontazione sociale* è una forma di presa di responsabilità *diversa* rispetto a quella data dall’obbligo di Bilancio economico; in secondo luogo la *rendicontazione sociale* è un momento di *incontro* e di *crescita* per l’istituzione che la produce e la offre alla discussione con la propria comunità — vale a dire quelli che nel linguaggio economico-amministrativo sono gli *stakeholders*, cioè tutti i “*portatori di interesse legittimo*”, che nel caso di una Istituzione scolastica sono i lavoratori in essa impegnati a tutti i livelli, gli studenti e le loro famiglie, così come le Istituzioni pubbliche e private che con la Scuola si trovano ad interagire per fini condivisi. Come afferma Angelo Matacena in uno degli articoli citati alla nota 2, “[...] *Si tratta di ipotizzare un sistema informativo facilitante il dialogo [...] e la partecipazione di management/principali interlocutori interni/esterni alla determinazione dei diversi livelli di obiettivo nelle imprese sociali; sistema informativo, per questo, capace di definire i contorni dell’immagine dell’impresa nei confronti dell’intero insieme di interlocutori economici e sociali. In altri termini si tratta di “costruire” un sistema informativo in grado di produrre nelle imprese sociali, “report” contenenti informazioni che permettano l’interpretazione “ampia e selettiva” dei processi di produzione, distribuzione e consumo della ricchezza socio-economica che si attivano nell’impresa, conformemente alla specifica mission ed alla sua futura implementazione; e utilizzabili per affrontare forme di “controllo sociale” da parte della società civile di riferimento*”⁴

Soprattutto la discussione democratica con la comunità è l’aspetto che viene di più enfatizzato dalle varie riforme istituzionali che si sono tradotte in leggi, direttive e regolamenti applicativi nel corso degli anni: la Scuola è stata intesa nella forma organizzativa di un *quasi-mercato*⁵, vale a dire l’assetto istituzionale in cui il

possibile convergenza? Pubblicato in “Economia Aziendale Online”, 2012, 4, pagg. 171-206 (disponibile alla pagina <http://riviste.paviauniversitypress.it/index.php/ea/article/viewFile/1268/1397>).

³ La citazione è tolta da Angelo PALETTA, *Il bilancio sociale nella scuola dell’autonomia*, in Angelo PALETTA e Marco TIEGHI (edd.), *Il bilancio sociale su base territoriale. Dalla comunicazione istituzionale alla public governance*, Isedi, Novara 2007, pagg. 230-280 (precisamente alla pag.231), che si può consultare online all’indirizzo <http://cursa.ihmc.us/rid=1KMQLJQLB-11JR34Q-19DZ/Bilancio%20sociale%20by%20Paletta%20RS-27-3-08-Capitolo%20settimo%20def.pdf>

⁴ Cfr. Antonio MATACENA, *L’accountability nelle imprese lucrative e sociali. Verso una possibile convergenza?*, cit., pag. 199.

⁵ Nella (evidentemente) enorme bibliografia sulla teoria del *quasi-mercato* si segnalano soltanto, come primo approccio, il fondamentale testo curato da Julian LE GRAND e Will BARTLETT, *Quasi-Markets and Social Policy*, Palgrave-Macmillan Press, London 1993 (specie il capitolo 6, *Quasi-Markets and Educational Reforms*, pagg. 125-153, scritto dallo stesso Bartlett), e l’altrettanto istruttivo volume collettaneo curato da Bas DENTERS, Oscar VAN HEFFEN, Jeroen HUISMAN, Pieter-Jan KLOK, *The Rise of Interactive Governance and Quasi-Markets*, Kluwer Academic Publishers poi Springer Science+ Business Media, Dordrecht 2003 (specie il capitolo *Institutional reform in higher education: forever changes?*, pagg. 111-126, scritto dallo stesso Jeroen Huisman). Per la situazione italiana del *quasi-mercato* scolastico, si può leggere utilmente il documento dell’Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale, *La rendicontazione sociale degli Istituti Scolastici (Documenti di ricerca n. 13)*, Assirevi-FrancoAngeli, Milano 2016, in particolare alle pagine

miglioramento dell'offerta e delle performance raggiunte verso gli *stakeholders* è stimolato dalla *concorrenza* fra le singole istituzioni ma è regolato da obiettivi e metodi individuati a livello pubblico decrescente (nazionale, regionale, locale, individuale dell'istituzione) secondo il principio della sussidiarietà⁶. Questo è l'aspetto dominante delle politiche di riforma adottate in Italia per il sistema della Pubblica Istruzione ed ispirate alle esperienze più innovative a livello mondiale, quali sono state in questo campo della rendicontazione sociale quelle della Gran Bretagna e degli Stati Uniti d'America. La dicitura tecnica del *quasi-mercato* non deve perciò spaventare, ma nemmeno deve essere presa in maniera anodina e potenzialmente sotto traccia, perché è l'elemento più importante per capire l'attrazione del nesso domanda/offerta di servizi, che nel caso della *formazione* e dell'*istruzione* non sono certo equiparabili ai beni che siamo abituati a considerare nel ragionamento economico.

Ma questo sistema di comunicazione e rendicontazione, produce effettivamente dei risultati? Vale a dire, *come agisce* concretamente un *Bilancio sociale* dopo aver fornito le informazioni utili agli *stakeholders*?

In primo luogo, la letteratura scientifica internazionale riguardo alle politiche sociali nell'ambito dell'istruzione assegna alla rendicontazione sociale (svolta principalmente attraverso sistemi analoghi al *Bilancio sociale* anche in altri Stati) un ruolo fondamentale per la **costruzione** e la **promozione** del *capitale sociale* in forza all'istituzione scolastica.

Ma vale la pena declinare in ambito scolastico questo concetto della moderna sociologia⁷ nei termini in cui esso entra nel discorso concreto dell'educazione delle generazioni presenti e future: anzitutto in un articolo del 2016 presentato da Irene Siti e Astuti Dwiningrum alla International Conference on Educational Research and Innovation si legge che *“Il capitale sociale si riferisce alle connessioni tra gli individui-reti sociali di individui e le norme di reciprocità e affidabilità che emergono da essi. In questo senso il capitale sociale è strettamente correlato con quel che è stato chiamato da qualcuno virtù civica. [...] Gli insegnanti hanno la responsabilità legale e morale di fornire esperienze educative appropriate agli alunni e di renderne conto ai genitori e agli altri professionisti del settore [...] Il Dirigente Scolastico*

18-20. Infine, per una teoria “concorrenziale” della democrazia, il lettore italiano può leggere ad esempio il bellissimo testo di Riccardo LA CONCA, *Democrazia, mercato e concorrenza*, SugarCo, Milano 1984.

⁶ Una sintetica e informale definizione del *principio di sussidiarietà* è quella per cui *“In generale, il principio di sussidiarietà attiene ai rapporti tra i diversi livelli territoriali di potere e comporta che, da un lato, lo svolgimento di funzioni pubbliche debba essere svolto al livello più vicino ai cittadini e, dall'altro, che tali funzioni vengano attratte dal livello territorialmente superiore solo laddove questo sia in grado di svolgerle meglio di quello di livello inferiore (sussidiarietà in senso verticale)”* (cfr. la voce **Principio di sussidiarietà. Diritto costituzionale** dell'Enciclopedia Treccani, consultabile online alla pagina <http://www.treccani.it/enciclopedia/principio-di-sussidiarieta-diritto-costituzionale/>), mentre è interessante aggiungere anche una definizione della *sussidiarietà* nel Diritto amministrativo, per cui *“La sussidiarietà orizzontale si svolge nell'ambito del rapporto tra autorità e libertà e si basa sul presupposto secondo cui alla cura dei bisogni collettivi e alle attività di interesse generale provvedono direttamente i privati cittadini (sia come singoli, sia come associati) e i pubblici poteri intervengono in funzione ‘sussidiaria’, di programmazione, di coordinamento ed eventualmente di gestione* (cfr. la voce **Principio di sussidiarietà. Diritto amministrativo** della medesima Enciclopedia Treccani, che si legge all'indirizzo <http://www.treccani.it/enciclopedia/principio-di-sussidiarieta-diritto-amministrativo/>), dato che quest'ultima mostra anche la potenzialità positiva dell'integrazione degli *stakeholders* nel processo decisionale, creativo e gestionale delle Istituzioni pubbliche così come individuato nella normativa relativa alla Pubblica Istruzione. Per una disamina critica del *principio di sussidiarietà* si può leggere con grande profitto la relazione introduttiva al convegno internazionale in occasione dei 40 anni di attività della Scuola di specializzazione in diritto amministrativo e scienza dell'amministrazione, su «Sussidiarietà e ruolo delle pubbliche amministrazioni», letta a Bologna il 25 settembre 1995 dal celebre costituzionalista Sabino CASSESE, il cui testo è stato pubblicato col titolo *L'aquila e le mosche. Principio di sussidiarietà e diritti amministrativi nell'area europea*, in “Il Foro Italiano” Vol. 118, No. 10 (ottobre 1995), pp. 373/374-377/378, che è consultabile gratuitamente online andando alla pagina <https://www.jstor.org/stable/23190821>

⁷ Per una disamina generale introduttiva, si leggano almeno due chiari articoli pubblicati sulla rivista “Stato e mercato” nel 1999: Alessandro PIZZORNO, *Perché si paga il benzinaio. Nota per una teoria del capitale sociale*, in “Stato e mercato”, 1999, 19.3: pagg. 373-394 e Fortunata PISELLI, *Capitale sociale: un concetto situazionale e dinamico*, in “Stato e mercato”, 1999, 19.3, pagg. 395-418.

ed il Consiglio di Istituto hanno la responsabilità legale di assicurare che le finanze della scuola siano usate in modo efficiente per il beneficio dell'educazione degli alunni. [...] Si può concludere quindi che, per far sviluppare la Scuola in quanto istituzione, la responsabilità verso gli utenti deve essere anch'essa sviluppata in modo olistico, complessivo, per ottenere i massimi risultati. Basandosi sui dati raccolti in questo studio, risulta che la dinamica del processo dipende dalla dinamica dei ruoli di tutti gli stakeholders che ineriscono alla scuola, come il Dirigente Scolastico, gli insegnanti, gli studenti, gli educatori, i comitati scolastici; con il Dirigente come ruolo chiave. Oltre a ciò, sempre basandosi sui dati scolastici, si può concludere che la linea politica del Dirigente Scolastico è ancora considerata come un ruolo molto importante nello stabilire la responsabilità verso gli utenti”⁸.

Questa serie di punti, con la centralità assegnata al Dirigente Scolastico (com'è naturale ma non scontato prevedere nei termini che venivano indicati sopra riguardo al *policy making* con tutti gli *stakeholders*, vale a dire nella formulazione degli *atti di indirizzo* condivisi e progettati con i *portatori di interesse legittimo* della scuola), va però declinata in secondo luogo anche con il ruolo degli insegnanti.

Fra le qualità che una raccolta internazionale di saggi pubblicata nel 2016 assegna ai docenti migliori si trova un saggio di Judith Stegmaier-Nappi che le individua così: “*Gli insegnanti efficaci possiedono: conoscenza dei contenuti, l'abilità di sviluppare abilità di elaborazione concettuale di alto livello, comprensione dei processi di sviluppo, capacità di adattamento, una solida intelligenza e una forte abilità verbale. Sebbene questi fattori siano stati riconosciuti come qualità che un insegnante efficace possiede, il semplice avere queste qualità non garantisce un incremento nei risultati ottenuti dagli studenti. Gli insegnanti devono anche possedere la qualità di sviluppo professionale, un curriculum che sia allineato con gli standard e l'abilità di collaborare con i colleghi. [...] I docenti efficaci devono anche avere a disposizione un'ampia varietà di strategie di insegnamento basate sulla ricerca, ed essere in grado di applicarle in modo appropriato. Gli insegnanti efficaci devono includere un lavoro di sviluppo professionale che li assista nell'utilizzo delle metodologie basate sulla sperimentazione per venire meglio incontro ai bisogni degli studenti, devono collaborare con i colleghi e devono utilizzare il lavoro degli alunni come stimolo per adattare e svolgere al meglio l'attività formativa. I docenti efficaci devono anche avere gli strumenti necessari per raccogliere e organizzare i dati della classe e compiere scelte educative sulla base dei dati raccolti*”⁹.

Da questo possiamo avere conforto nell'idea iniziale che ha dato al *Bilancio sociale della scuola* il ruolo di **promozione al miglioramento dei servizi offerti agli utenti**.

⁸ “*Social capital refers to connections among individuals, social networks and norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them. In that sense social capital is closely related to what some have called civic virtue [...] Teacher has a moral and legal responsibility to provide appropriate educational experiences for pupils and to report to parents and other professionals [...] The head teacher and governing body have a legal responsibility to ensure the finances of the school are used effectively to benefit pupils' education. [...] it can be concluded that in order to develop the school, the school accountability should be developed in a holistic manner to achieve maximum results. Based on data from this study, it concluded that the dynamics in the process depends on the dynamics of the role of all stakeholders associated with the school, such as school principals, teachers, students, educators, and school committees; with the principal as the key role. Further, based on school data, it can be concluded that the policy of the school principal is still considered to have a very strong role in establishing school accountability*”, citazione tolta da Irene SITI, Astuti DWININGRUM, *Social Capital and School Accountability*, pubblicato in “*Proceedings of the International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2016)*”, pagg. 383-391, che è disponibile e scaricabile gratuitamente online andando all'indirizzo http://eprints.uny.ac.id/41616/1/Proceeding%20IC-ERI%202016%20%20Rev%203_7.pdf (i brani si leggono a pag. 389 e 391, la traduzione è di Tommaso Cimino).

⁹ “*Teachers who are effective possess: content knowledge, the ability to develop higher order thinking skills, an understanding of the developmental process, the capacity to adapt, a solid intellect and strong verbal ability. Although these factors have been recognized as qualities that effective teachers possess, simply possessing the identified characteristics do not guarantee an increase in student outcome or achievement. Teachers must also be provided with quality professional development, a curriculum that is aligned to the standards, and the ability to collaborate with colleagues. [...] Effective teachers must have a wide variety of research based teaching strategies available and be able to apply the strategies appropriately. Effective teachers need to have job embedded professional development that will assist them in using research based strategies to meet student needs, collaborate with colleagues, and use student work as the impetus for adjusting and delivering instruction. Effective teachers should also have the tools necessary to collect classroom data and make instructional decisions based on the data collected*”, citazione tolta dal saggio di Judith STEGMAIER-NAPPI, *Strengthening the Lead: Supporting Teachers in the Teaching of Critical Issues*, pagg. 17-43, all'interno di Ian R. HASLAM e Myint Swe KHINE (eds.), *Leveraging Social Capital in Systemic Education Reform*, Sense Publishers, Rotterdam 2016 (il brano si legge a pag. 20, la traduzione è di Tommaso Cimino).

Viene da chiedersi quindi se queste misure comunicative producano anche un **aumento dei livelli di performance degli studenti durante il percorso di formazione** (anche in funzione del cosiddetto *Life Long Learning*, vale a dire l'apprendimento continuo lungo tutta la propria esistenza personale) e se, come conseguenza misurabile dell'impatto della rendicontazione sociale vi sia anche un **abbassamento dei livelli di abbandono scolastico**.

Come fatto preminente, la responsabilità sociale della scuola verso gli *stakeholders interni* — il nesso insegnanti/alunni — e la rendicontazione attraverso il *Bilancio sociale* hanno un effetto molto positivo sulla stabilità degli insegnanti migliori nelle scuole che più si occupano di queste scelte di indirizzo, e di converso hanno un effetto molto negativo in termini di ricambio/allontanamento dalle scuole che non tengono conto della responsabilità verso i propri insegnanti e nei confronti di alunni e famiglie, creando un ciclo vizioso di peggioramento della performance complessiva dell'Istituto. In uno studio del maggio 2016 scritto da Richard Ingersoll, Lisa Merrill ed Henry May dal titolo *Do Accountability Policies Push Teachers Out?*, si legge che “*I dati mostrano ampie differenze fra scuola e scuola nelle quattro condizioni lavorative che abbiamo esaminato: la qualità della leadership scolastica, l'ammontare delle risorse per ogni classe e del supporto fornito agli insegnanti, il livello di influenza del Collegio dei Docenti sul processo decisionale e il grado di autonomia degli insegnanti nelle loro classi. Queste differenze nelle condizioni di lavoro sono state significative per il mantenimento [degli insegnanti, n.d.t.]. I docenti che si trovano in scuole con più alti livelli di supporto da parte della leadership, maggiori risorse per classe, una più forte influenza a livello scolastico o una maggiore autonomia didattica, hanno tutti avuto una rotazione lavorativa significativamente più bassa, dopo il controllo delle caratteristiche di base dei docenti stessi e delle scuole così come dopo la verifica dei livelli di performance, premi e sanzioni degli Istituti stessi. Una delle quattro condizioni lavorative — l'autonomia didattica degli insegnanti — è risultata come particolarmente produttiva nel far migliorare gli effetti della responsabilità sociale nelle scuole con bassi livelli di performance. La correlazione fra le sanzioni comminate a questi Istituti e la rotazione lavorativa dei docenti è dipesa da quanta autonomia è stata concessa agli insegnanti nelle loro classi riguardo alcuni temi-chiave: la selezione dei libri di testo e di altro materiale educativo; la scelta riguardo i contenuti, gli argomenti e le abilità da insegnare; la verifica e la valutazione degli studenti; la selezione delle metodologie di insegnamento; la determinazione del lavoro domestico da assegnare; la gestione della disciplina e del comportamento degli alunni?*”¹⁰.

Ciò detto riguardo al rafforzamento all'interno di una Istituzione scolastica delle posizioni lavorative dei docenti maggiormente efficaci — dei quali non sarà mai abbastanza sottolineata la necessità positiva di avere ampio margine di intervento libero nella loro attività didattica, come si è visto or ora —, le ricadute positive dell'introduzione della *responsabilità sociale della scuola* e quindi di una forma condivisa di partecipazione decisionale anche attraverso la comunicazione del *Bilancio sociale* sono concretamente misurabili proprio in termini di aumento delle prestazioni degli alunni e altrettanto, in un'area come quella della nostra zona geografica a

¹⁰ “The data show large school-to-school differences in the four working conditions we examined: the quality of school leadership, the amount of classroom resources and support provided to teachers, the level of schoolwide faculty influence over decision making, and the degree of autonomy teachers have in their classrooms. And these differences in working conditions mattered for retention. Teachers in schools with higher levels of leadership support, classroom resources, schoolwide influence, or classroom autonomy all had significantly lower turnover, after controlling for the background characteristics of the teachers and schools as well as school performance, rewards, or sanctions. One of our four working conditions—classroom teacher autonomy—was especially powerful in ameliorating the effects of accountability in low-performing schools. The relationship of sanctions to teacher turnover in these schools strongly depended on how much autonomy teachers were allowed in their own classrooms over key issues: selecting textbooks and other instructional materials; choosing content, topics, and skills to be taught; evaluating and grading students; selecting teaching techniques; determining the amount of homework to be assigned; and disciplining students”, citazione tolta da Richard INGERSOLL, Lisa MERRILL and Henry MAY, *Do Accountability Policies Push Teachers Out?*, in “The Working Lives of Educators”, May 2016, Volume 73, n. 8, pagg. 44-49, consultabile liberamente andando alla pagina https://scholar.gse.upenn.edu/rmi/files/accountability_policies_2016.pdf (il brano si legge a pag. 48, la traduzione è di Tommaso Cimino).

forte rischio immigratorio, nell'abbassamento delle percentuali di abbandono scolastico e nell'aumento del livello di integrazione dei gruppi etnici minoritari all'interno del tessuto sociale. Infatti uno studio statunitense curato da Eric A. Hanushek e Margaret E. Raymond, già dal 2004 indica come “*Il risultato più importante è che la responsabilità sociale della scuola è cruciale [...] A dispetto delle imperfezioni progettuali nei sistemi esistenti, abbiamo trovato un impatto positivo sui risultati. Questo effetto significativamente positivo della responsabilità sociale [...] si ha soltanto per gli Stati che fanno discendere delle conseguenze decisionali dalle prestazioni ottenute. Gli Stati che forniscono soltanto dei dati informativi attraverso schede di report, senza che da questi discendano delle conseguenze decisionali dalle prestazioni staticamente determinate, non ottengono impatti significativamente più ampi rispetto a quelli che non adottano politiche di responsabilità sociale*”¹¹: dunque non soltanto v'è la necessità di una rendicontazione, ma è anche auspicabile che la *governance* dell'Istituzione Scolastica tenga conto sempre più dei risultati per implementare politiche di miglioramento.

Queste scelte di indirizzo per quanto riguarda gli alunni, che sono strutturate e attuate ogni anno a partire dal *Rapporto di autovalutazione* dell'Istituto, da cui consegue il *Piano di miglioramento*, dovrebbero sempre e comunque essere tese ad evitare anche le possibili conseguenze perverse della cosiddetta ***Pupil Selection***, vale a dire la “**scrematura**” degli alunni con prestazioni in ingresso migliori a dispetto dei meno capaci. Uno dei pilastri del nostro Istituto è quello della totale **integrazione** e della **valorizzazione di ogni singolo alunno nel rispetto della sua specificità**, senza che vi sia la costruzione quindi di classi-ghetto o di torri d'avorio che nella realtà creano soltanto (in particolare in contesti come quello italiano, ma non esclusivamente nel nostro Stato) un circolo fortemente vizioso in cui la Scuola con popolazione economicamente e socialmente svantaggiata riceve per questo motivo delle sovvenzioni economiche ma perpetua al suo interno delle disuguaglianze di trattamento che a lungo andare inficiano e rendono improduttivo il rapporto con gli *stakeholders*, che si trovano nella condizione di migrare e abbandonare l'Istituzione scolastica stessa, come indica fuori da ogni possibile dubbio la letteratura scientifica più aggiornata¹².

Da questo punto di vista, il *Bilancio sociale* porta a un miglioramento dello **schoolchoice**, vale a dire la scelta dell'Istituto Scolastico da frequentare non soltanto quando essa è semplicemente e meccanicamente legata alla maggiore/minore distanza fisica dalla propria abitazione, ma anche a seconda dell'offerta formativa che quell'Istituto propone. Ciò avviene attraverso la **riduzione della asimmetria informativa**¹³, cioè la **riduzione del divario fra la possibilità teorica** di una scelta compiuta razionalmente da parte dei futuri alunni e delle loro famiglie in presenza di tutte le informazioni necessarie, **e la realizzazione pratica della scelta** quando non si conoscono ancora né i punti chiave dell'offerta formativa, né gli indicatori di traguardo e gli obiettivi di miglioramento degli Istituti da valutare né tanto meno il capitale sociale degli *stakeholders*

¹¹ “*The most important result is that accountability is important [...] Despite design flaws in the existing systems, we find that they have a positive impact on achievement. This significantly positive effect of accountability [...] holds only for states attaching consequences to performance. States that simply provide information through report cards without attaching consequences to performance do not get significantly larger impacts than those with no accountability*”, citazione tolta da Eric A. HANUSHEK and Margaret E. RAYMOND, *Does school accountability lead to improved student performance?*, in “*Journal of policy analysis and management*”, 2005, 24 n. 2, pagg. 297-327, che è liberamente scaricabile alla pagina [http://intranet.niace.edu/pres_copy\(1\)/ILC/Does%20School%20Accountability%20Lead%20to%20Improved%20Student%20Performance.pdf](http://intranet.niace.edu/pres_copy(1)/ILC/Does%20School%20Accountability%20Lead%20to%20Improved%20Student%20Performance.pdf) (il brano si legge a pag. 316, la traduzione è di Tommaso Cimino).

¹² Per una disamina critica precisa della ***Pupil Selection*** si rinvia all'articolo tecnico di Erwin OOGHE e Erik SCHOKKAERT, *School accountability: can we reward schools and avoid pupil selection?*, pubblicato in “*Social Choice and Welfare*”, 2016, 46 n.2, pagg 359-387, che è disponibile all'indirizzo <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/80587/1/749725656.pdf>

¹³ Nella vastissima letteratura economica sul concetto di **asimmetria informativa** e sul suo ruolo nelle dinamiche di mercato, si legga almeno il capitolo 8, “*The Selection Problem and Education*”, pagg. 115-127, del bel libro di Brian HILLIER, *The Economics of Asymmetric Information*, Palgrave-Macmillan, London 1997.

interni quali sono i docenti in forza a quella o quell'altra Scuola da tenere in considerazione. Come afferma il documento dell'Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale (citato sopra alla nota 5), "Lo schoolchoice, favorito dalla circolazione di informazioni affidabili e comparabili, è atteso che inneschi anche processi di selezione istituzionale e di ristrutturazione (turnaround) all'interno del settore educativo. Gli istituti scolastici che si dimostrano più efficaci attraggono le famiglie desiderose di ottenere un'istruzione di qualità per i loro figli, mentre le scuole che non riescono a migliorare la propria performance e a rendere attrattivo il proprio progetto educativo possono entrare in un circuito vizioso di perdita progressiva di qualità e di impoverimento di capacità professionali e relazionali con l'utenza che alla lunga porta ad interventi di ristrutturazione. La minaccia di perdita di studenti e di impoverimento delle condizioni operative dovrebbe fungere da incentivo per il personale della scuola ad avviare autonomamente processi di miglioramento della performance. D'altra parte, ipotizzando ragionevolmente un deficit di incentivi intrinseci al miglioramento nelle realtà scolastiche che operano in condizioni di maggiori difficoltà, il ciclo di gestione della performance rafforza gli incentivi estrinseci sia attraverso il processo formale di valutazione delle prestazioni dei dirigenti scolastici, sia prefigurando un sistema di verifiche esterne nei confronti delle scuole che sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia si collocano nella fascia delle istituzioni scolastiche con i risultati e le condizioni di funzionamento peggiori rispetto all'universo degli istituti scolastici italiani. La trasparenza e la rendicontazione della performance all'interno di un sistema di quasi mercato hanno lo scopo di accrescere il livello di razionalità delle scelte, promuovendo l'allocazione efficiente delle risorse intesa come massimizzazione del ritorno educativo derivante dall'investimento nell'istruzione. In sostanza, trasparenza e rendicontazione della performance svolgono nel quasi mercato una funzione analoga a quella che svolgono i prezzi nei mercati. In particolare, la rendicontazione della performance, in modo accessibile, affidabile e comparabile, facilita la "promozione del miglioramento del servizio alla comunità di appartenenza", offrendo alla domanda, allo stesso modo dei prezzi in un sistema di mercato, informazioni preziose per veicolare le scelte"¹⁴.

Fra i punti di attrazione strutturale della *school accountability* espressa anche nel *Bilancio sociale* vi sono anche altri casi di **impatto fortemente positivo** che verranno sempre più spinti in avanti e strutturati nel futuro.

1. Il monitoraggio del livello fra gli alunni di **assenteismo cronico** (la cosiddetta *truancy*) contro l'**evazione dall'obbligo formativo** e l'**abbandono scolastico** (il cosiddetto *dropout*) è già uno dei cardini fondamentali della nostra progettazione formativa, perché non soltanto grazie al buonsenso che ognuno di noi potrebbe avere ragionando, come si suol dire, "cum grano salis" e "con la diligenza del buon padre di famiglia", ma anche con il conforto di statistiche e della letteratura scientifica, si può vedere la **stretta correlazione fra il livello di responsabilità sociale** degli Istituti scolastici che tengono conto di questo indicatore e il **drastico abbassamento dei livelli di assenteismo, evasione ed abbandono**. In un articolo statunitense dell'ottobre 2016 di Diane Whitmore Schanzenbach, Lauren Bauer e Megan Mumford, intitolato *Lessons for broadening school accountability under the Every Student Succeeds Act (ESSA)*¹⁵, segnalano come "La prova [dei dati statistici, n.d.t.] suggerisce che ridurre l'assenteismo cronico incrementi il successo scolastico degli studenti e faccia salire i livelli di completamento del ciclo formativo. Gli interventi adottati dalle scuole possono ridurre i livelli di assenteismo cronico. Inoltre, la base

¹⁴ Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale, *La rendicontazione sociale degli Istituti Scolastici (Documenti di ricerca n. 13)*, Assirevi-FrancoAngeli, Milano 2016, pag. 19-20.

¹⁵ "Evidence suggests that reducing chronic absenteeism would increase student achievement and raise graduation rates. Interventions adopted by schools can reduce chronic absenteeism rates. Moreover, the body of evidence will only grow as states, districts, and schools experiment with early warning systems, programs, and methods for reducing chronic absenteeism because of the accountability incentive", citazione tolta da Diane Whitmore SCHANZENBACH, Lauren BAUER e Megan MUMFORD, *Lessons for broadening school accountability under the Every Student Succeeds Act (ESSA)*, pubblicato nell'ottobre 2016 come Strategy Paper del "The Hamilton Project", Brookings Institution Press, Washington, e disponibile all'indirizzo http://www.hamiltonproject.org/assets/files/lessons_broadening_school_accountability_essa.pdf (il brano si legge a pag. 17, la traduzione è di Tommaso Cimino).

statistica delle prove a favore di queste deduzioni aumenterà soltanto in corrispondenza all'aumento delle sperimentazioni di Stati, distretti scolastici e Istituti che implementeranno sistemi di avviso precoce [alle famiglie, n.d.t.], programmi e metodologie per la riduzione dell'assenteismo cronico come incentivo motivato dalla responsabilità sociale". Solo così si potranno finalmente affrontare i problemi relativi all'altissima percentuale dei cosiddetti *NEET* (*Not in Employment, Education or Training Youths*, cioè i giovani fra i 15 e i 29 anni non impegnati in attività lavorative, di formazione professionale o di studio), che vedono l'Italia al quartultimo posto nel mondo, preceduta soltanto da Messico, Colombia e Turchia in ultima posizione, come indicano le statistiche per il 2016 dell'OCSE¹⁶. Nel nostro Istituto, oltre al servizio di segnalazione precoce, regolare e costante delle assenze degli alunni attraverso la consultazione del Registro Elettronico e la comunicazione da parte dell'Ufficio Alunni, sarà infatti attivato un servizio di **segnalazione via SMS alle famiglie**.

2. Uno degli ulteriori obiettivi per il futuro che il nostro Istituto si propone è quello di **rafforzare le indagini e i monitoraggi dell'Apprendimento Socio-Emozionale** che vengono già condotti in forma anonima sia verso gli alunni che verso le famiglie nella forma di **questionari anonimi di percezione del servizio e di soddisfazione**: questi consentiranno un **aumento della qualità del clima scolastico e del miglioramento personale continuo**, e daranno la possibilità di incorporare gli esiti dei sondaggi nella successiva base di dati statistici che serviranno per le scelte di indirizzo future: in un documento statunitense sulle scuole del marzo 2016 pubblicato da Martin R. West e intitolato *Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's CORE districts* si legge che "La prova conferma che le competenze degli studenti diverse rispetto ai risultati e alle abilità prettamente scolastiche, riescono a far prevedere un ampio ventaglio di esiti educativi e della vita personale. Questa prova, di pari passo con la nuova richiesta federale che indica come i sistemi di responsabilità sociale debbano includere un indicatore della qualità della scuola o del successo formativo degli studenti non basato su risultati di test valutativi, ha suscitato l'interesse verso l'adozione di tali "abilità non-cognitive" o "socio-emozionali" nei sistemi di responsabilità sociale della scuola. [...] L'analisi dei dati dal campo delle scuole CORE [un megadistretto scolastico californiano distribuito su 8 grandi città e con un milione circa di studenti, n.d.t.] indica che le scale utilizzate per misurare le abilità degli studenti dimostrano una forte affidabilità e sono positivamente correlate con gli indicatori-chiave della performance scolastica e del comportamento, sia all'interno degli Istituti scolastici che fra di essi. Questi esiti forniscono una visione fortemente incoraggiante del potenziale delle auto-valutazioni [delle scuole, n.d.t.] riguardo le abilità socio-emozionali personali [degli studenti, n.d.t.] come uno stimolo alla valutazione interna della performance della scuola"¹⁷.

¹⁶ Si veda la tabella di dettaglio alla pagina <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-need.htm> e il documento generale dell'OCSE per il 2016 riguardo l'educazione a livello internazionale, *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*, disponibile gratuitamente alla pagina <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9616041e.pdf?expires=1498156348&id=id&accname=guest&checksum=4C02A426E0A27610E933FDE3E0E4554E>, in particolare andando alle pagine 346-361

¹⁷ "Evidence confirms that student skills other than academic achievement and ability predict a broad range of academic and life outcomes. This evidence, along with a new federal requirement that state accountability systems include an indicator of school quality or student success not based on test scores, has sparked interest in incorporating such "non-cognitive" or "social-emotional" skills into school accountability systems. [...] Analysis of data from the CORE field test indicates that the scales used to measure student skills demonstrate strong reliability and are positively correlated with key indicators of academic performance and behavior, both across and within schools. These findings provide a broadly encouraging view of the potential for self-reports of social-emotional skills as an input into its system for evaluating school performance", citazione tolta da Martin R. WEST, *Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's CORE districts*, in "Evidence Speaks Reports" degli *Economic Studies at Brookings*, Vol 1, n. 13 March 17, 2016, documento scaricabile alla pagina <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/EvidenceSpeaksWest031716.pdf> (il brano viene dalle pagg. 1 e 7, la traduzione è di Tommaso Cimino)

Inoltre, in un documento ancor più recente, poiché è stato pubblicato nel marzo 2017 da Heather Hough, Demetra Kalogrides e Susanna Loeb col titolo *Using Surveys of Students' Social-Emotional Learning and School Climate for Accountability and Continuous Improvement*, si riportano statistiche molto interessanti e significative che hanno fatto concludere alle studiose che “*Le scuole che hanno report con dati più elevati sull'Apprendimento Socio-Emozionale tendono ad avere un livello più alto riguardo al nesso Cultura Scolastica-Clima Scolastico [questo nesso riguarda il senso di appartenenza all'Istituzione e al grado di soddisfazione degli studenti, n.d.t.], non solo degli studenti ma anche da parte dei docenti e dei genitori degli alunni. Queste relazioni positive sono evidenti fra le scuole elementari, medie e superiori. Questa coerenza nei risultati dei report supporta il ruolo potenziale delle scuole nello sviluppo dell'Apprendimento Socio-Emozionale e del nesso Cultura Scolastica-Clima Scolastico, e rafforza l'idea che questo stesso nesso contribuisca al miglioramento dei livelli dell'apprendimento socio-emozionale degli allievi. [...] Le misurazioni dell'Apprendimento Socio-Emozionale e del nesso Cultura Scolastica-Clima Scolastico basate sui sondaggi sono in correlazione con gli esiti non-scolastici derivati dai dati amministrativi (assenteismo cronico, livelli di evasione scolastica, età scolare degli alunni frequentanti le scuole superiori), e riescono a far prevedere gli esiti scolastici (abilità e competenza nei test di matematica, crescita scolastica dei risultati in matematica, votazione al termine del percorso educativo, livello di ridefinizione linguistica per gli Studenti di Inglese [è un indice che misura le abilità e le competenze linguistiche assimilabile a quel che per l'italiano è la definizione di “fluidità e competenza per Italiano come Seconda Lingua, n.d.t.]), sia in quanto tali che dopo il controllo incrociato delle statistiche demografiche sugli studenti e le altre misurazioni non-scolastiche. Mentre gli indicatori sull'Apprendimento Socio-Emozionale e il nesso Cultura Scolastica-Clima Scolastico possono essere importanti indipendentemente dal fatto che riescono a far prevedere i futuri esiti scolastici, questo risultato indica che essi sono importanti come predittori, se non il più importante indicatore del miglioramento scolastico, così come in quanto tali”¹⁸.*

3. Infine la progettazione di responsabilità verso le **nuove forme di insegnamento mediato dalla tecnologia informatica** (classi virtuali per il *blended learning* a fianco delle modalità tradizionali; sperimentazione di **coinvolgimento didattico attraverso i MOOC**, vale a dire *Corsi di formazione didattica, massivi, aperti e online*; sperimentazione attraverso la **produzione e la gestione di contenuti digitali di una web-television** da parte anche degli alunni; sperimentazione di **verifiche anche direttamente create e somministrate in modalità digitale**, per il miglioramento trasversale delle competenze metacognitive col progetto del Piano Nazionale Qualità e Merito, così come per l'aumento del livello di competenza per l'Italiano e le discipline dello *STEM*, vale a dire quelle *Scientifiche, Tecnologiche, Ingegneristiche e Matematiche*) terrà conto sempre più dei risultati scolastici potenzialmente positivi del tempo trascorso utilmente dinanzi ai dispositivi connessi alla rete Internet, come indica uno studio del 2015 di John Watson e Larry Pape sulle realtà statunitensi a forte rischio di dispersione scolastica e di incrementata mobilità scolastica degli alunni¹⁹.

¹⁸ “*Schools that have higher SEL reports also tend to have higher CC reports, not only from students but also from teachers and parents. These positive relationships are evident across elementary, middle, and high schools. This consistency in reports supports the potential role of schools in developing SEL and CC, and reinforces the idea that school culture/climate contributes to students' social-emotional learning. [...] SEL and CC measures based on the surveys correlate with non-academic outcomes derived from administrative data (chronic absence, suspension rates, and high school readiness), and they predict schools' academic outcomes (proficiency on math tests, academic growth in mathematics, graduation rate, and EL redesignation rate) on their own and after controlling for student demographics and the other non-academic measures. While SEL and CC indicators may be important regardless of whether or not they predict academic outcomes, this result indicates that they are important as a predictor, or perhaps leading indicator of school improvement, as well as on their own*”, citazione tolta da Heather HOUGH, Demetra KALOGRIDES e Susanna LOEB, *Using Surveys of Students' Social-Emotional Learning and School Climate for Accountability and Continuous Improvement*, in “Policy Analysis for California Education”, March 2017, documento disponibile gratuitamente online all'indirizzo http://edpolicyinca.org/sites/default/files/SEL-CC_report.pdf (i brani si leggono alle pagg. 26-27, la traduzione è di Tommaso Cimino)

¹⁹ Cfr. John WATSON, Larry PAPE, *School Accountability in the Digital Age. Keeping Pace with K-12 Digital Learning – Policy Brief*, Evergreen Education Group, 2015, specialmente alle pagg. 15-17 e 22 del documento, che è scaricabile gratuitamente online all'indirizzo <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558164.pdf>

Perché, infine, si pone l'opportunità da un lato, e forse l'obbligo etico oltre che normativo, dall'altro lato, di approntare e pubblicare un *Bilancio sociale della scuola*?

La società in cui oggi ci troviamo a vivere, e che sotto molti aspetti è in una fase molto accelerata e critica (almeno a livello di percezione diffusa come presa di coscienza collettiva) di *transizione di stato*, per dirla con il linguaggio della fisica e della chimica, è stata definita in molti modi, che sono entrati più o meno con precisione anche nel linguaggio della divulgazione: si è parlato di società **post-moderna** (da parte del filosofo Jean-François Lyotard fin dal 1979), quella in cui i grandi sistemi che permettevano di *comprendere il significato del Mondo e della Storia e dei grandi problemi esistenziali* hanno perso la loro capacità di fornire risposte veritiere, validi e accettate da parte delle persone; ma si è parlato anche di società **liquida** (da parte del filosofo e sociologo Zygmunt Bauman fin dal 2000), vale a dire quella società in cui le aggregazioni tradizionali a tutti i livelli — delle singole persone così come delle grandi masse — hanno perso la rigidità e la stabilità tradizionali, compresa la loro riconoscibilità, per far posto a un insieme di relazioni che assumono legami molto più instabili e variabili nel corso del tempo, come le molecole di un liquido se confrontate nello spazio e nel tempo con quelle di un solido. Come non pensare al ruolo ormai imperante dei *Social Network* nel mondo attuale, sia per la vita delle persone sia per la trasmissione e la condivisione di informazioni, opinioni, tendenze...

Ma è proprio questa *sfida della complessità* sociale — che deve tener conto anche degli impatti, ancora una volta in termini di opportunità e di responsabilità, delle tecnologie — a dover essere in qualche modo esposta, compresa e gestita, non solo dai singoli ma anche dalla Scuola, che è il luogo per eccellenza deputato per la costruzione del futuro di una nazione, allo stesso livello se non in modo più importante e fondamentale, dell'economia o della politica nel senso più "terreno" di questi due termini.

La società in cui viviamo è stata definita — in un tentativo molto articolato e molto interessante di intrecciare appunto l'analisi sociologica in parallelo con l'analisi delle ricadute della tecnologia — una società **morfogenica** (da parte della sociologa Margaret Archer fin dal 1982, e con continui sviluppi attuali): essa è una società in cui "vi sono dei processi che tendono ad elaborare, modificare o cambiare la forma attuale del sistema, la sua condizione o la sua struttura"²⁰. La stessa Archer anzi, già nel 1981 in una recensione ad un libro dedicato da tre studiosi statunitensi alla possibilità di poter predire il comportamento del sistema scolastico dell'Istruzione Pubblica in termini puramente matematici, metteva molto chiaramente in guardia dalle derive che possono avvenire quando si pretende di analizzare una organizzazione sociale senza tenere conto dei dati sulle differenze sociali, di ricchezza, di partecipazione politica, di integrazione culturale²¹.

Si tratta quindi di mettere in considerazione variabili che propriamente non sono misurabili allo stesso modo e col medesimo livello di precisione: per questo un *Bilancio sociale* deve puntare anche a mostrare le *differenze* e la *varietà* degli aspetti che caratterizzano una Istituzione scolastica e non soltanto comunicare quelli che potrebbero essere considerati come "lati positivi". Da questo punto di vista, perfino il modo di presentare

²⁰ "Hence, 'morphogenesis' refers to 'those processes which tend to elaborate or change a system's given form, state or structure'", citazione tolta dal saggio di Margaret ARCHER, *Morphogenic Society: Self-Government and Self-Organization as Misleading Metaphors*, pagg. 145-167, contenuto in Margaret ARCHER (ed.), *Social Morphogenesis*, Springer Science+Business Media, Dordrecht 2013 (il brano è a pag. 146, la traduzione è di Tommaso Cimino)

²¹ L'articolo-recensione della ARCHER, dedicato all'esame del volume di Thomas F. GREEN, David P. ERICSON and Robert SEIDMAN, *Predicting the Behavior of the Educational System*, Syracuse University Press, Syracuse (NY)1980, si può leggere nella recentissima raccolta di Tom BROCK, Mark CARRIGAN and Graham SCAMBLER (eds.), *Structure, Culture and Agency. Selected Papers of Margaret Archer*, Routledge, Abingdon-Oxon and New York, 2017, alle pagg. 50-58.

i dati e i risultati delle analisi al pubblico degli *stakeholders* può far variare la percezione e dunque il giudizio verso la realtà che viene descritta: uno studio di Rebecca Jacobsen, Jeffrey W. Snyder e Andrew Saultz, intitolato *Informing or shaping public opinion? The influence of school accountability data format on public perceptions of school quality*, descrive come una formula di autovalutazione della Scuola che utilizzi ad esempio le cosiddette *classi di merito* (con l'utilizzo di lettere: A, B, C..., a seconda del valore più o meno elevato da rappresentare, sul modello della classificazione energetica standard degli elettrodomestici o delle abitazioni) risulta — a dispetto di quel che si potrebbe pensare intuitivamente — più comprensibile e precisa anche rispetto all'utilizzo dei numeri e delle percentuali, ma molto meno precisa rispetto all'utilizzo dei cosiddetti *giudizi discorsivi* (“eccellente”, “buono”, “discreto”, “avanzato”, “mediocre” e simili, sul modello di quelli utilizzati per le valutazioni delle verifiche scolastiche): “Noi dimostriamo che il formato in tabelle di report possa significativamente influenzare la variazione che è percepita fra le scuole. Il formato Letter Grade [quello che corrisponde in Italia alle classi di merito, n.d.t.] in particolare ha spinto le persone a percepire maggiori differenze fra le scuole, mentre coloro che hanno osservato i report delle performance in formato percentuale hanno percepito che tutte le scuole avessero prestazioni simili. In parte, la differenza fra la sensazione data dai numeri e quella data dalle Letter Grade può non destare sorprese. Dopo tutto, vi sono soltanto cinque categorie ed è facile memorizzare il loro posizionamento in scala. Questa facilità di memorizzazione è uno degli elementi-chiave per determinare come gli strumenti di rendicontazione sociale abbiano un impatto sul comportamento [degli osservatori, n.d.t.]. Ma quando i Letter Grades sono confrontati con le impressioni suscitate dai livelli di risultati in forma di giudizio discorsivo, che è evidentemente altrettanto semplice da capire (solo cinque categorie, con una inequivocabile scansione in scala), appare come le persone percepiscano maggiori differenze fra i Letter Grades piuttosto che con termini come “avanzato”, “sufficiente” o “di base”. Questo può essere dovuto al fatto che il significato dei Letter Grades è radicato nei cittadini dalle loro esperienze scolastiche, risultando così più oneroso nella loro mente”²². Se una delle caratteristiche essenziali di un *Bilancio sociale della scuola* deve essere la **trasparenza** verso gli *stakeholders*, di modo che si possa ridurre — come già si diceva — il livello di **asimmetria informativa**, si deve tenere conto anche di questi aspetti per progettare una comunicazione che sia efficace e facilmente comprensibile e che al contempo non dia adito ad errori di valutazione da parte degli osservatori esterni.

Ma proprio perché questa Premessa vuole mostrare il suo carattere di necessaria introduzione teorica verso un documento, quale il *Bilancio sociale della scuola*, che evidentemente è una novità nel panorama istituzionale delle scuole italiane e ancor più forse per le famiglie e gli altri *portatori di interesse specifico* che interagiscono con la Scuola, si deve tornare nuovamente alla posizione iniziale e chiudere il cerchio della spiegazione.

Si è detto più volte della realtà attuale del sistema della Pubblica Istruzione in Italia come di un ambiente di *quasi-mercato*, e se ne sono evocati i vantaggi assieme alle possibili criticità e pericolosità: soprattutto, indica la letteratura scientifica sull'argomento, si deve evitare quello che in un saggio già del 2004, scritto da Giulio

²² “We demonstrate that report card format can significantly influence the variation that is perceived between schools. The letter grade format in particular caused people to perceive greater differences between the schools, while those who viewed the performance index format perceived that all three schools were performing more similarly. In part, the difference between the numerical conditions and the letter grade conditions may not be so surprising. After all, there are only five categories and it is relatively easy to remember the rank order. This ease of comprehensibility is one of the key factors determining whether data dissemination policies have an impact on behavior. Yet when letter grades are compared to the achievement level condition, which is ostensibly equally easy to understand (just five categories, also with a straightforward ranking), it appears that people see greater differences between letter grades than they do between words such as “advanced,” “proficient,” and “basic.” This may be due to the fact that the meaning behind letter grades is ingrained in citizens from their own schooling experiences, thus carrying more weight in their minds” citazione tolta da Rebecca JACOBSEN, Jeffrey W. SNYDER and Andrew SAULTZ, *Informing or shaping public opinion? The influence of school accountability data format on public perceptions of school quality*, in “American Journal of Education”, 2014, vol. 121 n.1, pagg. 1-27, disponibile gratuitamente all'indirizzo <http://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/678136> (il brano si legge a pag. 18, la traduzione è di Tommaso Cimino)

Ecchia e Luca Zarri della Facoltà di Economia dell'Università di Bologna, è descritto come **isomorfismo organizzativo-istituzionale** e soprattutto non si deve seguire la deriva potenziale verso l'**isomorfismo teleologico** quali effetti perversi del quasi-mercato nelle organizzazioni non a scopo di lucro — e la Scuola lo è per definizione. Ecco cosa affermano i due studiosi: “*Si sottolinea ormai da più parti che la significativa crescita, in senso quantitativo, che il settore non profit registra all'interno di numerosi sistemi economici contemporanei potrebbe accompagnarsi ad una pericolosa involuzione dello stesso sotto il profilo qualitativo. Che cosa giustifica questo timore? Qual è lo scenario nefasto che alcuni studiosi intravedono all'orizzonte? Si tratta del rischio di assistere al cosiddetto 'isomorfismo organizzativo' (o 'istituzionale'), ovvero ad un processo di crescente imitazione, da parte delle ONP, di soggetti contraddistinti da una diversa forma organizzativa – tipicamente, imprese for-profit o realtà pubblico-statali [a totale controllo dello Stato, n.d.e.] – e dunque ad una progressiva perdita di identità degli enti non lucrativi. Specificamente, si teme che il settore non profit, incrementando il proprio grado di professionalizzazione e la propria presenza sul mercato, possa subire una sorta di 'spiazzamento fiduciario': assimilandosi sempre più ad imprese for-profit, le ONP rischiano di potere contare sempre meno su quel patrimonio fiduciario accumulato nel tempo grazie all'adozione di un profilo identitario autenticamente mission-oriented e quindi all'assenza di obiettivi profituali come fondamento ultimo dell'agire organizzativo. Il problema potrebbe essere equivalentemente illustrato nei termini seguenti: la traiettoria di crescita delle ONP, inducendole ad impegnarsi sempre di più anche sul delicato fronte della vendita di beni e/o dell'erogazione di servizi sul mercato, le rende sempre più simili ad imprese for-profit sul piano dei mezzi, ovvero sotto il profilo delle modalità di perseguimento dei propri obiettivi istituzionali. E fino a qui non riscontriamo nulla di intrinsecamente problematico: nella misura in cui il ricorso al mercato è totalmente funzionale all'obiettivo di aumentare le risorse economiche per meglio perseguire le proprie finalità istituzionali, siamo di fronte ad un orientamento pienamente compatibile con la tutela dell'identità dell'ONP e anzi in grado di accrescerne la capacità di autosostenersi nel tempo. Il problema si pone tuttavia non appena 'si varca il Rubicone', quando cioè l'imitazione della logica operativa delle imprese for-profit da parte delle ONP si estende indebitamente dal piano dei mezzi al piano dei fini. È in questo secondo caso che la tendenza in esame assume contorni decisamente preoccupanti e legittima l'utilizzo di un'espressione come 'isomorfismo' in un'accezione volutamente negativa: il vero pericolo risiede infatti in un'imitazione che parte sì dalla sfera organizzativa, ma finisce poi per coinvolgere anche quella teleologica e identitaria, rischiando di dare origine ad un vero e proprio mission displacement, ovvero di innescare un processo, difficilmente reversibile, di più o meno graduale alterazione dell'identità dell'organizzazione non lucrativa”²³. Il rischio, detto in parole sintetiche, è quello di far diventare la Scuola un vero e proprio mercato (senza il quasi-attuale) dove l'accaparramento delle risorse (umane, in termini di personale lavoratore e di utenti, gli alunni) si trasformi senza alcun correttivo in una ricerca di accaparramento di risorse (esclusivamente economiche).*

E qual è il correttivo principale per evitare questa potenziale deriva delle *scelte di indirizzo*, se non un ruolo sempre più attivo e partecipativo degli *stakeholders* nella gestione decisionale della Scuola? Così spiegano Ecchia e Zarri: “*Riteniamo che l'adozione di un profilo stabilmente e coerentemente multistakeholder possa costituire un antidoto alla prospettiva isomorfa indicata e che, per consolidare tale orientamento, uno strumento di rendicontazione sociale come il bilancio di missione possa rivelarsi essenziale. In particolare, il bilancio di missione può configurarsi come una risorsa preziosa per l'ONP sia sul piano del rafforzamento identitario che in termini di miglioramento del proprio potenziale competitivo. Per un ente senza scopo di lucro, infatti, occorre tenere presente che tutelare la propria identità specifica significa, nel contempo, preservare i principali fattori di vantaggio competitivo di cui esso dispone rispetto ad un'impresa for-profit che operi nello stesso settore. Non vi è quindi alcun conflitto, nell'ambito della governance di un'ONP, tra istanze identitarie e sostenibilità*

²³ Cfr. Giulio ECCHIA, Luca ZARRI, *Capitale sociale e accountability: il ruolo del bilancio di missione nella governance delle organizzazioni non-profit*, Working Paper n.3 novembre 2004, poi pubblicato in Luca FAZZI e Giorgio GIORGETTI (eds.), *Il bilancio sociale per le organizzazioni nonprofit. Teoria e pratica*, Guerini e Associati, Milano, 2005. Il brano si legge a pag. 3.

economica, in un'ottica di medio e lungo periodo. Pertanto, se nel breve periodo sembra profilarsi un trade-off tra tutela dell'identità e obiettivi finanziari, l'organizzazione deve avere la capacità di assumere come riferimento per l'azione un orizzonte decisionale di medio e lungo termine: è proprio in situazioni di questo tipo che il bilancio di missione può rivelarsi uno strumento decisivo per evitare che vengano compiute scelte apparentemente vincenti ma alla lunga controproducenti. Teniamo conto, infatti, che quanto più un'ONP finisce per assegnare importanza all'obiettivo profituale, tanto più elevato è il rischio che in essa prevalga una sostanziale monodimensionalità organizzativa e teleologica, in contraddizione con quella molteplicità e complessità degli obiettivi che invece costituisce una caratteristica identitaria tipica di numerosi enti senza scopo di lucro. Ma quali sono, esattamente, le ragioni per le quali una struttura di governance di tipo multistakeholder dovrebbe dimostrarsi in grado di contrastare il processo isomorfo precedentemente richiamato? Si potrebbe dire che la ragione principale risiede in quello che, in analogia con quanto si sostiene nell'ambito della teoria degli investimenti finanziari, dove vale il noto principio di diversificazione del rischio di portafoglio, potremmo denominare 'principio di diversificazione del rischio motivazionale'. In altri termini, sembra ragionevole affermare che un assetto di governance che preveda la stabile compresenza di più categorie di portatori di interessi favorisca, ceteris paribus, il mantenimento di un grado relativamente elevato di multidimensionalità in termini organizzativi e, soprattutto, teleologico-identitari. Se infatti esiste una pluralità di soggetti con interessi differenti nei confronti dell'organizzazione, sarà relativamente bassa la probabilità che il possibile affievolimento dell'intensità delle motivazioni di una categoria di stakeholder arrivi a determinare una significativa alterazione dell'identità organizzativa (mission displacement). **La coesistenza di un numero relativamente elevato di attori guidati da funzioni obiettivo distinte riduce la probabilità che l'eventuale distonia tra le motivazioni e i comportamenti di un singolo gruppo di soggetti e il contenuto della mission dell'ONP si traduca nell'avvio di una pericolosa deriva isomorfa**²⁴.

È quella che in altre parole si chiama *democrazia*, vale a dire la progettazione di regole comuni che mettano a frutto la *differenza* senza appianarla ma valorizzandola, dunque *includendo* la dimensione dell'Altro nella dimensione dell'Io all'interno di un discorso razionale e teso a *trovare insieme* il bene comune²⁵: questo è e dovrebbe sempre essere il compito della Scuola.

Anche perché il *quasi-mercato* può avere sia effetti positivi sulle politiche educative che neutri o indeterminabili, oltre a portare alle derive potenzialmente pericolose che sono state evidenziate da Ecchia e Zarri: uno studio del 2009 dell'OCSE effettuato da Christopher Lubienski e intitolato *Do Quasi-markets Foster Innovation in Education? A comparative perspective*, indica come "Le riforme dei quasi-mercato sembrano avere più successo nel creare innovazioni nel marketing e nella gestione che non nel generare nuove metodologie educative, sebbene paiano particolarmente adatte a diffondere pratiche alternative. Ma mentre queste riforme contribuiscono ad una diversità di opzioni in molte comunità locali, questa diversificazione a volte appare basata in molti casi sulle caratteristiche delle aspirazioni degli studenti, e quindi all'ordine di prestigio delle Istituzioni scolastiche, più che su un ventaglio di approcci educativi e curriculari valutati in modo equanime. [...] Appare chiaro quindi come non vi sia una diretta correlazione causale fra l'adozione di meccanismi di scelta della scuola [da parte degli alunni e delle famiglie, n.d.t.] e competizione educativa basati sul quasi-mercato e l'induzione di innovazioni nelle metodologie didattiche. **Infatti, la precipua direzione causale risiede nella osservazione del fatto che l'intervento della leadership gestionale, più che le forze di mercato, ha spinto spesso verso le innovazioni metodologiche e curriculari.** Tenere conto di queste tendenze non solo ci aiuta a capire il record di

²⁴ Cfr. Giulio ECCHIA, Luca ZARRI, *ibidem*, pag. 6. Grassetto nostro.

²⁵ Per questa definizione della *democrazia deliberativa* e basata sull'*agire comunicativo*, si veda almeno il classico saggio del 1981 del filosofo e politologo tedesco Jürgen HABERMAS, *Teoria dell'agire comunicativo*. 1. Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale. 2. Critica della ragione funzionalistica, Il Mulino, Bologna 1997, e da ultimo la raccolta del 1996 *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 2008, in particolare il secondo capitolo, *Conciliazione tramite uso pubblico della ragione*, pagg. 63-87.

scuole che autonomamente promuovono innovazione didattica, ma anche a valutare criticamente il potenziale per altri quasi-mercati di coltivare nuovi approcci verso l'insegnamento e l'apprendimento o nella standardizzazione della fornitura e nella produzione [di servizi formativi, n.d.t.]²⁶. Dove quindi il lato gestionale, decisionale e in una parola democratico della scelta di indirizzo da parte degli stakeholders viene fortemente ribadito e sottolineato rispetto ai puri e semplici — e potenzialmente pericolosi — meccanismi di mercato applicati alla Istruzione Pubblica.

Si tratta, possiamo concludere, di pensare il *Bilancio sociale della scuola* come uno strumento non solo per rendicontare delle attività *passate* e progettarne di *future*, ma come uno spazio *presente* per la creazione di valore nelle persone — tutte — che hanno a che fare con la Scuola: “Parlare di creazione del valore significa richiamare un processo complesso, qualificato da capacità progettuale e arricchito sul piano dell’interazione sociale, espressione di orientamenti strategici di fondo capaci di sottendere una concezione armonica in cui redditività, competitività e socialità vengono a coniugarsi creativamente in una visione ampia e di lungo periodo del futuro”²⁷.

Da parte nostra, questo *Bilancio sociale* ha un preciso intendimento, che è quello di rispondere, ad un secolo di distanza, ad una preoccupazione del filosofo e teorico dell’educazione John Dewey, che diceva nel suo classico testo del 1916 *Democrazia ed educazione*, “C’è di fronte a noi il pericolo che il materiale dell’educazione formalistica divenga l’unico argomento di studio a scuola, isolato da quegli argomenti che fanno parte delle esperienze di vita”²⁸.

Noi crediamo che si possa coniugare, con l’aiuto e la collaborazione di tutti quelli che fanno parte della nostra Scuola, lo studio delle discipline con lo studio di come queste possono e devono diventare la vita vera delle future generazioni e di noi stessi attraverso di loro.

Prof. Tommaso Cimino

Funzione Strumentale

Area 1 – Gestione del Piano Triennale dell’Offerta Formativa e del Bilancio Sociale

²⁶ “Quasi-market reforms appear to be more successful in creating innovations in marketing and management than in generating new classroom practices, although they seem particularly adept at disseminating alternative practices. But while they contribute to a diversity of options in many local communities, this diversification sometimes appears in many cases to be based on social characteristics of student intake and, thus hierarchical ordering of institutions, rather than a horizontal range of equally valued, but substantively different, curricular and pedagogical approaches. [...] It appears that there is no direct causal relationship between leveraging quasi-market mechanisms of choice and competition in education and inducing educational innovation in the classroom. In fact, the very causal direction is in question in view of the fact that government intervention, rather than market forces, has often led to pedagogical and curricular innovation. Accounting for these tendencies not only helps us understand the record of autonomous schools in promoting classroom innovation, but helps us evaluate the potential for other quasi-markets to cultivate new approaches to teaching and learning, or for standardizing provision and product”, citazione tolta da Christopher LUBIENSKI, *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective*, OECD Education Working Papers, 2009, vol. 25 n.1., disponibile gratuitamente all’indirizzo <http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/Do%20Quasi-markets%20Foster%20Innovation%20in%20Education%20A%20Comparative%20Perspective.pdf> (i brani si leggono alle pagg. 43 e 45, la traduzione è di Tommaso Cimino. Grassetto nostro)

²⁷ Cfr. Pier Maria FERRANDO, *Teoria della creazione del valore e responsabilità sociale dell’impresa*, in “Impresa Progetto-Electronic Journal of Management”, 2010, n. 1, pag. 12-13.

²⁸ Cfr. John DEWEY, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, pag. 12.

LA STRUTTURA DELLA SCUOLA

Tutti i dati di questa parte sono ricavabili per esteso dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa - revisione 2016, che è consultabile sul sito Internet istituzionale della nostra Scuola, alla pagina **PTOF – Piano Triennale dell'Offerta Formativa**, <http://www.icstraina.gov.it/menu-principale/ptof-piano-triennale-dell-offerta-formativa>, e dal sito Istituzionale stesso dell'Istituto. Il resoconto che se ne fornisce è quindi solo un aiuto per una visione complessiva e di sintesi ai fini informativi.

ISTITUTO COMPRENSIVO F. TRAINA

1. Strutture fisiche: Plessi e Laboratori

Il nostro Istituto Comprensivo “Filippo Traina” è articolato in **cinque** sedi su **tre** plessi, che ricadono tutti nel Comune di Vittoria, nella zona sud-ovest del centro abitato:

- **Scuola dell'Infanzia “Plesso Frasca”** – Via dell’Acate, 228
- **Scuola dell'Infanzia “Plesso Traina”** – via della Resistenza
- **Scuola dell'Infanzia “Plesso Garibaldi”** – Via Cacciatore delle Alpi 403
- **Scuola Primaria “Plesso Traina”** – via della Resistenza
- **Scuola Secondaria di primo grado “Plesso Marconi - Centrale”** – Via Cacciatori delle Alpi 401

Gli uffici della **Dirigenza Scolastica** e delle **Segreterie Amministrative e Didattiche** si trovano nel **“Plesso Marconi – Centrale”**.

I laboratori educativi e didattici sono presenti in ogni plesso. Nello specifico il nostro Istituto ha organizzato e distribuito nelle varie sedi:

- Due **laboratori informatici**, ognuno con 25 postazioni di personal computer;
- Un **laboratorio linguistico**, con 20 postazioni di personal computer e un videoproiettore;
- Un **laboratorio multimediale per web-television**, con 4 telecamere mobili, una stazione di mixaggio audio e video, un Large Size Display interattivo di 60”, fari, microfoni ed altri strumenti di registrazione dedicati, e una sala di regia separata e insonorizzata;
- Un **laboratorio scientifico**, con modelli anatomici umani e animali, preparati anatomici in formolina, un erbario delle specie e varietà vegetali tipiche della zona;
- Un **laboratorio artistico**, con strumenti e materiali per pittura, scultura e realizzazione di opere in tecnica mista;
- Una **biblioteca**, con circa 3500 volumi;
- Due **palestre**, con attrezzature specifiche per le Scienze motorie e la possibilità di adibire un campo di pallavolo e un campo da basket;
- Diversi **laboratori didattici** per le attività di Sostegno agli alunni.

2. Strutture digitali: Sito Internet istituzionale, Account su Social Network, Servizi di comunicazione tramite messaggistica istantanea

Il nostro Istituto si è dotato di una serie di strutture digitali per favorire la comunicazione con gli *stakeholders* interni ed esterni, la categorizzazione e memorizzazione di materiali e la loro gestione nel flusso di lavoro, la condivisione di prodotti digitali con il pubblico.

Il sito Internet istituzionale è <http://www.icstraina.gov.it/>, ed è stato realizzato dal Dirigente Scolastico, Dott. Carmelo La Porta, su un modello della comunità di pratica *Porte Aperte sul Web*, nell'ambito del progetto *Un CMS per la scuola con Drupal*. Il modello di sito è rilasciato sotto licenza *Attribuzione-Non commerciale-Condividi allo stesso modo 3.0 Unported* di Creative Commons. Sul sito dell'Istituto, oltre ad una serie di **comunicazioni importanti**, sono presenti varie **sezioni e rimandi a funzionalità avanzate per tutta l'utenza** degli *stakeholders* (dipendenti dell'Istituto a vario titolo, famiglie, alunni, Enti pubblici e privati), con la possibilità quindi di **accesso tramite credenziali personali riservate** e perciò di poter effettuare diverse **operazioni direttamente online**.

L'Istituto ha aperto e gestisce account presso piattaforme di Social Networking: è raggiungibile su **Facebook** sia con l'account personale Ics Filippo Traina che alla Pagina pubblica Icstraina (@icstraina); è raggiungibile anche su **GooglePlus** con l'account personale ICS TRAINA Vittoria. Inoltre l'Istituto ha un canale di condivisione video su **YouTube**, sempre con l'account personale di Google ICS TRAINA Vittoria, dove vengono pubblicati video e trasmissioni in streaming.

È stato attivato da quest'anno scolastico 2016-2017 un servizio di comunicazione verso gli *stakeholders* e tutti gli interessati, approntato tramite messaggistica istantanea con l'apertura di un canale **Telegram** raggiungibile all'indirizzo @icstraina.

Oltre a questi canali di comunicazione, chi volesse può raggiungere la Scuola oltre che fisicamente nelle sue Sedi e telefonicamente ai recapiti indicati sul sito Internet istituzionale, anche attraverso la casella di posta elettronica ordinaria rgic82800c@istruzione.it e, nel caso di comunicazioni che ne richiedano la necessità, attraverso la casella di posta elettronica certificata rgic82800c@pec.istruzione.it.

3. Personale: Didattico e Ausiliario, Tecnico, Amministrativo

A dirigere il nostro Istituto è il Dott. Carmelo **LA PORTA**, che riceve tutti i giorni anzitutto nel suo ufficio presso la Sede Centrale “Plesso Marconi” di via Cacciatori delle Alpi 401, oltre che periodicamente nelle varie sedi e plessi. Il Dirigente è raggiungibile telefonicamente e a mezzo posta inviata ai recapiti dell’Istituto (tradizionali, digitali ordinari e certificati), ma anche alla casella di posta elettronica ordinaria carmelo.la-porta12@tin.it.

Nel settore Didattico sono presenti in forza al nostro Istituto **104** docenti: **34** per la Scuola dell’Infanzia, **27** per la Scuola Primaria e **42** per la Scuola Secondaria di Primo grado.

Nel settore Tecnico-Amministrativo sono presenti **5** assistenti: **2** per l’Area Alunni, **2** per l’Area Personale e **1** per la gestione documentale del Protocollo e dell’Archivio e per la gestione delle comunicazioni postali, tradizionali e digitali. Gli uffici delle Segreterie sono tutti ubicati presso la Sede Centrale “Plesso Marconi” di via Cacciatori delle Alpi 401, e sono aperti al pubblico tutti giorni dalle ore 10:00 alle ore 12:00.

Figura apicale è il **Direttore Servizi Generali Amministrativi**, il Rag. Giuseppe **DINATALE**, che ha il suo Ufficio presso la Sede Centrale “Plesso Marconi”, dove riceve tutti i giorni dalle ore 12.00 alle ore 13.00: il Direttore può essere raggiunto anche tramite posta elettronica ordinaria all’indirizzo giuseppe.dinatale.233@istruzione.it.

In forza al nostro Istituto sono presenti anche **17** collaboratori scolastici distribuiti nei diversi plessi, per le normali mansioni di gestione delle attività scolastiche, l’organizzazione materiale delle stesse e il decoro degli ambienti didattici.

4. Organi collegiali e funzionali

In questa sezione si dà conto dei fondamentali organismi di democrazia diretta e rappresentativa all'interno della Scuola: la loro composizione, natura e ruolo sono consultabili nelle diverse pagine del sito Internet istituzionale, alla voce generale **La Scuola**, <http://www.icstraina.gov.it/la-scuola>.

4.1 Collegio dei Docenti

Fanno parte del **Collegio dei Docenti**, organo diretto deliberativo per eccellenza riguardo la didattica, **tutti gli insegnanti** del nostro Istituto: i compiti, le prerogative e le responsabilità amministrative e didattiche ad esso assegnate dalle norme di legge ad oggi vigenti sono consultabili per esteso alla pagina dedicata, <http://www.icstraina.gov.it/la-scuola/collegio-docenti>.

4.2 Consiglio di Istituto

Il **Consiglio di Istituto**, principale organo rappresentativo collegiale con funzioni — fra le altre — di elaborazione e adozione degli indirizzi generali ed economici della Scuola, è composto da **19** membri: il Dirigente Scolastico, **8** componenti in **rappresentanza dei genitori** degli allievi, **8** componenti in **rappresentanza dei docenti** della Scuola, **2** componenti in **rappresentanza del personale ausiliario, tecnico e amministrativo**. L'organo, presieduto da un membro della rappresentanza dei genitori, ha **durata di 3 anni**, scaduti i quali viene rinnovato tramite elezioni all'interno dell'Istituto. Per consultare l'attuale composizione del Consiglio di Istituto e alcuni elementi dei compiti cui questo è chiamato, si può andare alla pagina <http://www.icstraina.gov.it/la-scuola/consiglio-di-istituto>.

4.3 Giunta esecutiva

La **Giunta esecutiva** — organo collegiale rappresentativo con funzioni, appunto, principalmente esecutive, di proposta e di controllo sull'applicazione delle delibere del Consiglio di Istituto — è composta da **6** membri, **5** presenti all'interno del Consiglio di Istituto stesso, cioè il Dirigente Scolastico, **2** componenti in **rappresentanza dei genitori**, **1** componente in **rappresentanza dei docenti**, **1** componente **rappresentanza del personale ausiliario, tecnico e amministrativo**, più il Direttore dei Servizi Generali Amministrativi, per un totale di **6** come già detto. Anch'esso dunque ha durata triennale, legata al Consiglio di Istituto. Per controllare l'attuale composizione della Giunta, si vada alla pagina <http://www.icstraina.gov.it/la-scuola/giunta-esecutiva>, dove sono presenti succintamente anche le principali indicazioni circa i compiti e le responsabilità di quest'organo.

4.4 Consigli di Intersezione, di Interclasse e di Classe

Assieme a questi organi collegiali, occorre ricordare la natura fondamentale dei **Consigli di Intersezione** (per la Scuola dell'Infanzia), dei **Consigli di Interclasse** (per la Scuola Primaria) e dei **Consigli di Classe** (per la Scuola Secondaria di Primo grado): nei tre casi questi organi sono presieduti dal Dirigente Scolastico o da un docente che ne riceve apposita delega, **tutti i docenti** delle classi e sezioni interessate e, nello specifico, **1 rappresentante dei genitori** per ogni classe di Scuola dell'Infanzia così come **1 rappresentante dei genitori** per ogni classe di Scuola Primaria e **2 rappresentanti dei genitori** per ogni classe

della Scuola Secondaria di Primo grado. Questi organi, per la componente dei genitori, hanno durata fino alle successive consultazioni elettorali e possono avere la riconferma dei **rappresentanti** fino a che questi conservino i requisiti di eleggibilità: le informazioni specifiche sulla composizione, sui compiti e sulle prerogative di questi organi collegiali e della rappresentanza dei genitori all'interno di essi si possono leggere alle pagine <http://www.icstraina.gov.it/la-scuola/consiglio-di-intersezione-di-interclasse-di-classe> e rispettivamente <http://www.icstraina.gov.it/la-scuola/rappresentanti-dei-genitori>.

4.5 Staff di Presidenza

Lo staff dei **collaboratori della Dirigenza** è formato **14** membri, e nello specifico: dal **Vicario del Dirigente Scolastico**, prof. Giovanni **LONGOMBARDO**; dalla **Collaboratrice per la Scuola Primaria**, insegnante Vincenza **INTRAPRENDEENTE**; e da **3 Fiduciarie**, l'insegnante Giovanna **CUCUZZELLA**, che è **Collaboratrice per la Scuola dell'Infanzia "Plesso Garibaldi"**; l'insegnante Laura **CATALDI**, che è **Collaboratrice per la Scuola dell'Infanzia "Plesso Traina"**; e l'insegnante Linda **ROCCAFORTE**, che è **Collaboratrice per la Scuola dell'Infanzia "Plesso Frasca"**, più i **9** docenti che ricoprono le **Funzioni Strumentali**.

Un quadro sintetico delle funzioni e delle competenze si può consultare andando alla pagina del sito istituzionale <http://www.icstraina.gov.it/la-scuola/staff-di-direzione>.

4.5.1 Funzioni Strumentali

Nello specifico le **Funzioni Strumentali** sono state assegnate a: prof. Tommaso **CIMINO**, che si occupa della **Gestione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa e del Bilancio Sociale**, della **revisione dei documenti e dei regolamenti** dell'Istituto; prof. Stefania **CICCIARELLA** e prof. Antonella **MANDARÀ**, che si occupano del **supporto all'attività dei docenti** e delle questioni legate alla **formazione degli stessi docenti e degli alunni**; prof. Adelaide Maria **APRILE** e insegnante Maria **ARENA**, che si occupano delle questioni relative alla **valutazione generale e specifica dell'Istituto** sotto i diversi rispetti e alla **gestione e monitoraggio delle prove INVALSI**; prof. Francesca **SARRA** e insegnante Patrizia **SOSPIRATO**, che si occupano della gestione delle questioni relative alla **dispersione scolastica** e della progettazione e gestione delle **attività didattiche esterne ai plessi dell'Istituto (visite guidate e viaggi di istruzione)**; insegnante Marco **BATTAGLIA** e prof. Emanuele **BUSACCA**, che si occupano della gestione della **comunicazione attraverso le nuove tecnologie**. Un resoconto sintetico si legge alla pagina <http://www.icstraina.gov.it/menu-principale/funzioni-strumentali-201617>.

4.6 Gruppi di Lavoro

Per lo svolgimento di attività specifiche (ad esempio — ma l'elenco è volutamente indicativo e non esaustivo — per la **redazione del Rapporto di autovalutazione** e la **stesura del conseguente Piano di miglioramento**; per la **definizione e la gestione** delle diverse **aree progettuali** e la **partecipazione a gare per l'erogazione di fondi e finanziamenti pubblici**; per la progettazione e gestione delle **attività integrative del Sostegno didattico agli alunni** che ne hanno diritto) sono regolarmente costituiti **su base volontaria** dei gruppi di lavoro all'interno del corpo dei dipendenti dell'Istituto a tutti i livelli e in tutti i comparti, con la partecipazione aperta alla collaborazione di tutti i *portatori di interesse specifico*.

4.6.1 Team per l'Innovazione Digitale

Il nostro Istituto si è dotato di un gruppo di lavoro specifico per la definizione progettuale, l'implementazione e la gestione di **azioni volte a promuovere e integrare metodologie, prodotti e contenuti digitali nella didattica** e in generale nella vita della Scuola, rivolti a tutti gli *stakeholders*. Fanno parte di questo gruppo l'**Animatore Digitale** dell'Istituto, prof. Emanuele **BUSACCA**, l'insegnante Marco **BATTAGLIA**, la prof. Stefania **CICCIARELLA**, il prof. Tommaso **CIMINO** e il prof. Salvatore **IUDICE**.

4.6.2 Dipartimenti disciplinari

A cadenza regolare tutti i docenti della Scuola si riuniscono — in seduta plenaria, per ordine di scuola, per ambito disciplinare, per materia o per classi parallele, a seconda della necessità — nei cosiddetti **Dipartimenti disciplinari**, per la **progettazione e l'implementazione delle diverse attività didattiche**, per l'**armonizzazione metodologica** nei diversi ordini di scuola secondo un **curricolo verticale delle competenze**, per la **disamina** e la **scelta** conseguente **dei libri di testo in adozione** per l'anno successivo, e per tutte le necessità didattiche, formative e disciplinari da adottare a favore degli alunni. Svolgono la funzione di coordinatori e segretari in seno ai Dipartimenti il prof. Tommaso **CIMINO** per l'ambito Antropologico-Linguistico della Scuola Secondaria di Primo grado, l'insegnante Vincenza **INTRAPRENDENTE** per l'ambito Antropologico-Linguistico della Scuola Primaria, il prof. Giovanni **LONGOMBARDO** per l'ambito Scientifico

4.6.3 Comitato di valutazione dei docenti

Ultimo, ma non certo per importanza del ruolo e della funzione, è il gruppo di lavoro che si occupa della valutazione dei docenti ai fini della determinazione del merito e dei risultati della loro attività didattica e professionale, così come della valutazione degli esiti del periodo di formazione e di prova dei docenti neoimmessi, e in generale della qualità del servizio offerto a favore del successo degli studenti. Per controllare la composizione dell'attuale Comitato di valutazione, così come le competenze e le prerogative, si può andare alla pagina <http://www.icstraina.gov.it/menu-principale/comitato-di-valutazione>.

RAPPORTI CON I PORTATORI DI INTERESSE LEGITTIMO (*STAKEHOLDERS*)

Come già più volte espressamente dichiarato nella Premessa a questo documento, il nostro Istituto, per sua libera vocazione e scelta coltiva rapporti importanti, professionali ed umani, con tutti gli *stakeholders* di riferimento, e cerca di allargare sempre più questa base, sulla scorta dell'idea che la collaborazione e la decisione democratica sono fonti di arricchimento di idee, di allargamento di prospettive progettuali e di crescita civile per tutti quelli che fanno già parte dell'Istituto o che entrano in relazione con esso.

Le sezioni che seguono riportano **discorsivamente** anche gli esiti di questionari informativi e di soddisfazione somministrati in forma anonima: i dati statistici sono stati analizzati dalla prof. Adelaide Maria **APRILE** e dall'insegnante Maria **ARENA**, e sono stati discussi con il Collegio dei Docenti per una migliore e più precisa circolazione interna delle notizie e per una più precisa conoscenza della realtà riguardo la percezione della performance dell'Istituto da parte degli *stakeholders*.

1. Docenti

L'analisi statistica dei dati ha consentito di rappresentare come punti di forza da parte dei docenti dei tre ordini di scuola il rapporto fra i colleghi della comunità scolastica (livello **buono**) e nei confronti del Dirigente Scolastico (livello **ottimo**), e altrettanto positivamente anche la percezione dell'efficacia delle *scelte di indirizzo* così come l'organizzazione delle riunioni degli organi collegiali e il flusso di comunicazione istituzionale all'interno della nostra Scuola (livello **discreto/buono**).

Potenzialmente prevedibili invece sono stati i dati negativi di percezione rispetto all'impegno profuso nello studio dagli alunni (livello **scarso**) e dei conseguenti risultati educativi e disciplinari (livello **insufficiente**), così come la percezione negativa riguardo all'efficacia delle attività di recupero e potenziamento didattico e alla dotazione strutturale della Scuola (livello **insufficiente**).

È importante segnalare, per approntare le necessarie misure, la percezione negativa molto elevata riguardo l'assegnazione degli alunni alle sezioni o classi (livello **insufficiente/gravemente insufficiente**), dato statistico che deve spingere verso una adeguata verifica di eventuali situazioni effettive di *Pupil Selection* e alla correzione delle *scelte di indirizzo* in modo da evitare gli effetti viziosi indicati già nella Premessa.

2. Alunni

I dati della percezione degli alunni, specie per la Scuola Secondaria di Primo grado, sono fortemente polarizzati²⁹, anche se la formulazione delle domande poste loro nei questionari rispetta i migliori criteri scientifici per l'ammortizzazione dei *bias cognitivi* tipici dell'età dei ragazzi intervistati. Gli esiti possono essere quindi considerati un rispecchiamento efficace della realtà vissuta e percepita dagli alunni.

²⁹ Per una corretta valutazione dei risultati di indagini statistiche rivolte a bambini ed adolescenti si veda almeno l'articolo di Natacha BORGERS, Joop HOX and Dirk SIKKEL, *Response Effects in Surveys on Children and Adolescents: The Effect of Number of Response Options, Negative Wording, and Neutral Mid-Point*, pubblicato in "Quality & Quantity", vol. 38, pagg. 17-33, 2004, Kluwer Academic Publishers, dove si suggeriscono criteri operativi per neutralizzare i *bias cognitivi* che influenzano le risposte ai questionari da parte dei ragazzi intervistati. L'articolo si può leggere alla pagina <http://joophox.net/publist/qq04.pdf>.

Punti di forza positivi sono il rapporto con gli adulti (livello **discreto/buono**), siano essi i docenti o i collaboratori scolastici o il Dirigente stesso, e la qualità complessiva delle attività svolte in classe (livello **buono**) e delle attrezzature scolastiche (livello **discreto**), così come i rapporti umani e di scambio con i docenti e la loro capacità di fornire aiuto e presenza nella risoluzione delle varie problematiche.

Molto negativi sono invece purtroppo i dati relativi alla percezione degli episodi di prepotenza cui si è assistito (livello **frequente/molto frequente**) e di cui si è stati vittime (livello **frequente**), cosa che deve ulteriormente spingere a rafforzare le politiche di indirizzo sia rivolte alle famiglie che direttamente agli alunni per la prevenzione di tutte le forme di violenza che possano sfociare in deliberati episodi di bullismo in tutte le sue forme.

Sono purtroppo negativi anche i dati del coinvolgimento verso le attività didattiche (livello **basso**) e del tempo/ore giornaliere dedicato allo studio a casa (livello **basso/molto basso**), esito che deve corroborare la scelta di impiegare le migliori energie e proposte educative per la diversificazione, l'aggiornamento e il rinnovo delle strategie didattiche a favore degli alunni, per mitigare questa tendenza già percepita dai ragazzi stessi con le proprie risposte.

Anche per la Scuola Primaria l'accoglienza dell'ambiente scolastico, l'adeguatezza delle attrezzature e la pulizia delle aule sono percepite molto positivamente (livello **ottimo**), così come sono positivi i livelli di percezione dei rapporti con i collaboratori scolastici e con gli insegnanti (livello **buono/eccellente**), quelli della attenzione verso i problemi dei ragazzi, della qualità delle spiegazioni e delle attività svolte in classe, così come i rapporti con il Dirigente Scolastico e gli altri compagni di classe (livello **eccellente/ottimo**). Purtroppo una percentuale alta ha una percezione molto negativa (livello **insufficiente/gravemente insufficiente**) della pulizia della palestra, e anche questo dato deve informare le successive misure per la verifica e il miglioramento, se necessario, della situazione.

3. Famiglie

I livelli di soddisfazione delle famiglie degli alunni, specie per quelle della Scuola Secondaria di Primo grado, sono sostanzialmente attestati sul livello **discreto/buono** sia per i valori positivi che per quelli negativi, il che farebbe pensare ad un *bias cognitivo* nella formulazione delle risposte (tecnicamente si tratterebbe del cosiddetto *Echo effect*, vale a dire il *bias* per cui un valore viene ripetuto meccanicamente dopo un certo numero di quesiti per velocizzare la risoluzione dell'intervista senza che vi sia una reale attenzione verso le domande che vengono poste).

La percezione sarebbe dunque positivamente di livello **discreto/buono** considerando il rapporto con i docenti e tra docenti e alunni, così come per le attività integrative, per i libri di testo adottati, per le attività pomeridiane, la qualità delle spiegazioni, l'utilizzo delle nuove tecnologie e dei laboratori nelle varie discipline. Una significativa percentuale, attraverso i racconti dei figli ovviamente, si è lamentata della qualità dei servizi igienici della Scuola (livello **insufficiente**), ma anche in questo caso si tratta di una informazione *de relato* e dunque da valutare con attenzione pur nel suo valore informativo chiaro e netto.

Anche per gli altri ordini di scuola i livelli di soddisfazione dei genitori della Scuola Primaria — per quanto più variegati rispetto ai rilevamenti sulla percezione dei genitori degli alunni della Scuola Secondaria di Primo grado — sono distribuiti sul livello **buono**: così è ad esempio per la partecipazione alla vita scolastica

da parte dei genitori, per i contatti con i rappresentanti di classe, per la circolazione delle informazioni sulle attività scolastiche e per la comunicazione in generale con i docenti. Sono invece percepiti su un livello **discreto/buono** di soddisfazione gli aspetti organizzativi complessivi della scuola e l'usabilità delle strutture (palestre e laboratori), e proprio dai genitori della Scuola Primaria viene la richiesta molto forte di miglioramenti e adeguamenti alle nuove necessità di queste stesse strutture didattiche comuni.

I risultati delle interviste informative e di soddisfazione rivolte ai genitori dei bambini della Scuola dell'Infanzia sono sostanzialmente attestati su percentuali in tutto simili per le stesse voci di richiesta, con una connotazione ulteriore, se possibile nella proposta di ammodernamento delle strutture comuni anche nei tre plessi della Scuola dell'Infanzia. È da rilevare però un deficit di informazione nelle risposte fornite dai genitori dei bimbi del "Plesso Garibaldi", che molte volte e in percentuali significative non si sono espressi o hanno riportato di non essere a conoscenza delle informazioni che venivano loro richieste: questo dato, se può essere compreso con il fatto che la nuova sezione scolastica è stata aggregata al nostro Istituto nel corrente anno, deve comunque far impegnare per appianare l'asimmetria informativa contingente e integrare nel modo più efficace anche questi nuovi *stakeholders* nella vita della Scuola.

4. Personale Ausiliario, Tecnico e Amministrativo

La percezione della performance della Scuola da parte del personale è positiva sia in generale per quel che concerne il funzionamento delle attività, sia nei rapporti con gli altri lavoratori dell'Istituto, dal Dirigente Scolastico al Direttore dei Servizi Generali Amministrativi passando per quelli con i colleghi, i docenti, gli alunni e le famiglie (livello **discreto/buono**).

Viene lamentata una non equa distribuzione dei compiti fra i collaboratori (livello **insufficiente**), dato che deve portare verso una effettiva verifica dell'eventuale situazione squilibrata e dunque alla necessaria modifica delle assegnazioni future.

5. Enti pubblici, Associazioni ed enti privati

I dati relativi alla percezione delle performance nei rapporti con Enti pubblici e privati di vario tipo che interagiscono con la nostra Scuola non sono basati su una interrogazione strutturata sotto forma di questionari informativi o di soddisfazione, ma su misurazioni ancora empiriche e qualitative. Una testimonianza indiretta e potenzialmente obiettiva però può venire dal resoconto, comunque parziale, della percezione delle attività prodotte in collaborazione con gli *stakeholders esterni* come viene riportata dalla Rassegna Stampa che segue i diversi prodotti didattici e culturali creati dalla Scuola nel corso del tempo. Per un veloce e non-completo resoconto si rimanda quindi alla pagina **Dicono di noi** del sito Internet del nostro Istituto, <http://www.icstraina.gov.it/dicono-di-noi>.

PROGETTI ED ATTIVITÀ INTRAPRESE

Per l'elenco complessivo dei progetti e delle attività intraprese dalla Scuola e per il necessario controllo anche finanziario delle risorse economiche mobilitate si rimanda da un lato al **Piano Triennale dell'Offerta Formativa**, che si può consultare e scaricare visitando la pagina <http://www.icstraina.gov.it/menu-principale/ptof-piano-triennale-dell-offerta-formativa>, dalla quale è possibile prelevare il documento specifico della sezione **Area progettuale**; dall'altro lato si rimanda alla lettura analitica dei **Bilanci economici** preventivi e consuntivi del nostro Istituto, che sono liberamente scaricabili sul portale **Trasparenza Pubblica Amministrazione** andando alla pagina <http://trasparenza-pa.net/?codcli=SC27250&node=48> e seguendo le sottosezioni di interesse.

Di seguito si riportano quindi succintamente i progetti attivati in quest'ultimo anno scolastico nei tre ordini di scuola:

1. Progetti dell'AREA A RISCHIO E FORTE PROCESSO IMMIGRATORIO

- Divertiamoci
- Bella scrittura
- Dillo con una canzone
- Impara l'italiano
- Matematica facile
- Apprendimento della lingua italiana
- Recupero di matematica
- L'arte dell'arte
- Genitori si diventa
- Genitori digitali

2. Scuola dell'INFANZIA

- Pappagallo lallo
- Feste a scuola
- Tu+io=Diversamente pari
- Progetto *Screaming*
- *Let's play and learn English*

3. Scuola PRIMARIA

- Amare la propria città
- Giochi e giocattoli: che divertimento!!
- Percorso di legalità attraverso l'arte del *Digital Storytelling*
- Un habitat da salvare
- Progetto Sport - Preparazione Giochi della Gioventù
- Primaria folk "Traina"

- Progetto legalità: voci di donne

4. Scuola SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *Coding now*
- Bulli 3.0
- Giochi matematici del mediterraneo
- i segni del tempo sul territorio: archeologia e storia
- Scienze in città
- Web science
- Costruisco il mio successo sfidando l'invasi
- *Trinity*
- Gruppo sportivo
- Rumors
- Student' team
- Mi preparo all'esame
- Progetto legalità: Voci di donne
- Il mio primo erbario
- Progetto continuità
- Progetto Cineforum

Con particolare piacere ricordiamo la partecipazione, che dura ormai da due anni, al programma internazionale di scambio con paesi della Comunità Europea e del Mediterraneo **Erasmus +**, che quest'anno è stato declinato con l'iniziativa ***Fostering Communicative Competence through Arts*** e che ha visto partecipare i nostri alunni e docenti assieme a ragazzi ed insegnanti di scuole della Polonia, Spagna, Romania. E con il progetto ***One land, one thousand landscapes Mapping the experience of living and being in a place*** con partner Spagna e Croazia

OBIETTIVI DI MIGLIORAMENTO

Anche per quel che riguarda lo specifico degli obiettivi di miglioramento, non si può prescindere da una lettura dettagliata del Rapporto di autovalutazione della nostra Scuola e del Piano di Miglioramento, documenti che sono visibili e consultabili rispettivamente sul portale **Scuola in chiaro** del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (link indicato alla pagina 9 del **Piano Triennale dell'Offerta Formativa**, <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/RGIC82800C/filippo-traina/>) e in calce al Piano Triennale stesso, dalla pag. 43 a seguire (il documento si può scaricare andando alla pagina http://www.icstraina.gov.it/sites/default/files/page/2017/priorita_traguardi_e_obiettivi_-_scelte_conseguenti_dai_risultati_dell'invalsi_-_proposte_provenienti_dal_territorio_e_dallutenza.pdf e in forma completa andando invece alla pagina http://www.icstraina.gov.it/sites/default/files/page/2017/piano_di_miglioramento_-_finalita_della_legge_e_compiti_della_scuola_-_fabbisogni_dell'istituzione_scolastica_-_obiettivi_prioritari_adottati.pdf).

Succintamente si indicano perciò le risultanze fondamentali che hanno informato di sé le *scelte di indirizzo* per l'individuazione degli obiettivi.

Le priorità che l'Istituto si è assegnato sono quelle di **intervenire sui risultati degli studenti licenziati a conclusione del primo ciclo di istruzione**, cercando di attuare una significativa e crescente **riduzione della percentuale di studenti licenziati collocati nella fascia di voto più bassa**; e di far **diminuire la varianza dei risultati nelle classi e tra le classi**, vale a dire attuare tutte le strategie metodologiche e didattiche per innescare la **riduzione della varianza dei risultati**, che in parole semplici è la differenza numerica fra i valori più alti ed i valori più bassi degli esiti degli alunni a conclusione di ogni anno scolastico e alla fine del percorso della Scuola Secondaria di Primo grado con gli Esami di Stato. Scopo di questi obiettivi è quello di creare una armonizzazione positiva con il livellamento verso l'alto delle performance dei ragazzi.

Per ottenere questi risultati gli obiettivi intermedi di processo che l'Istituto ha scelto di adottare sono relativi all'ambito del **Curricolo**, cioè della **progettazione e valutazione di prove intermedie standardizzate** per le classi parallele in **Italiano e Matematica** e nel futuro anche per le **Lingue comunitarie** (Inglese e Francese), così come della **progettazione e valutazione** di percorsi didattici su compiti autentici che coinvolgono tutte le discipline di insegnamento.

Assieme a questo il nostro Istituto ha ritenuto necessario intervenire e pensare innovando l'ambito della **continuità e orientamento scolastico in entrata e in uscita**, attraverso una cadenza regolare di incontri fra gli insegnanti delle classi "ponte" per concordare raccordi di continuità curriculare, metodologico-didattica, di contenuto disciplinare.

Oltre a ciò, e nell'ottica del più corretto ed efficace **sviluppo delle risorse umane e della loro valorizzazione**, la nostra Scuola ha deciso di incrementare la condivisione delle **metodologie didattiche sperimentali e laboratoriali metacognitive** (PQM) ai docenti di Italiano e Matematica in primo luogo, e nel futuro anche ai docenti di altre discipline (principalmente a quelli delle Lingue comunitarie), e di proporre

nuove metodologie sperimentali di **Apprendimento Socio-Emozionale** (SEL) per tutte le discipline curriculari. Infine, è già implementata una **banca dati per la raccolta delle competenze del personale** per la creazione di un portfolio dei docenti, nelle more dell'arrivo di preannunciati strumenti ministeriali.

In conclusione sarà rafforzata l'**integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie**, che sono il naturale bacino di riferimento e il destinatario principale, dopo gli alunni, di tutte le *scelte di indirizzo* pensate e discusse all'interno dell'Istituto, e saranno ulteriormente promossi i progetti con associazioni ed Enti pubblici che coinvolgono attivamente le famiglie per una ricaduta positiva sull'offerta formativa.

ISTITUTO COMPRENSIVO F. TRAMONTANA