

Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli

Cristina Lisimberti • Università Cattolica del Sacro Cuore – cristina.lisimberti@unicatt.it
Katia Montalbetti • Università Cattolica del Sacro Cuore – katia.montalbetti@unicatt.it

Evaluation committees at work: knowing the processes to support them

La L.107/2015 ha ridefinito composizione (personale scolastico e non) e compiti dei Comitati di valutazione, cui spetta l'individuazione di criteri per la valorizzazione del merito dei docenti (bonus). Tale azione, inedita a livello nazionale, interpella quanti si occupano di studiare la valutazione dei e nei contesti scolastici. L'indagine qui presentata muove sia da una domanda conoscitiva, tesa a rilevare come questa novità abbia trovato declinazione concreta, sia da un'attenzione formativa volta ad individuare strategie di supporto alle scuole in questo delicato processo. I dati del questionario on-line somministrato ai dirigenti scolastici della Lombardia confermano il proficuo avvio delle attività e, al contempo, uno specifico bisogno di accompagnamento metodologico da parte delle scuole.

Parole chiave: valutazione degli insegnanti; Comitati di valutazione; ricerca empirica; scuola; formazione; accompagnamento

The L.107 / 2015 has redefined the composition and tasks of the evaluation committees, which are responsible for identifying criteria for teachers' merit (bonus). This action, innovative at the national level, challenges those who deal with the evaluation of and in school contexts. The survey here presented takes origin from a knowledge question, aimed to investigate how this novelty has been implemented, and from a training concern aimed to give support to schools involved in this process. The data coming from an on-line questionnaire filled by school principals in Lombardy confirm the successful start-up of the activities and, at the same time, highlight schools' specific needs for methodological support.

Keywords: teachers' evaluation; evaluation Committees; research; school; training; tutoring



ricerche

L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata in maniera congiunta dalle due autrici. Sul piano redazionale, a Cristina Lisimberti sono da attribuire i paragrafi 1; 2 (introduzione); 2.1 e 2.2; a Katia Montalbetti i paragrafi 2.3; 2.4; 2.5 e 3.

Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli

1. Quadro teorico e normativo

La valutazione degli insegnanti, questione aperta e controversa da tempo presente nel dibattito scientifico internazionale (Millman, 1981; Danielson & McGreal, 2000; EURYDICE, 2009; Danielson, 2011, Shinkfield & Stufflebeam, 2012; Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel & Rothstein, 2012) e oggetto di riflessione anche in Italia nei decenni passati (Mariani, 1991; Scurati, 1993; Margiotta, 1999), è stata rimessa al centro dell'attenzione nel nostro Paese (Previtali, 2014; Lucisano & Corsini, 2015) a seguito della recente Legge di riforma del sistema scolastico (L. 107/2015) la quale introducendo la valorizzazione del merito dei docenti ne implica, nei fatti, una valutazione.

Prima di procedere con una disamina analitica del contesto italiano è opportuno richiamare alcuni elementi utili a tratteggiare lo scenario internazionale di riferimento. I dati disponibili mostrano una situazione diversificata sia per quanto concerne la presenza (o meno) di azioni finalizzate alla valutazione degli insegnanti sia circa i modelli e gli assetti operativi in vigore (Dortit, 2011; OECD, 2013a; 2013b; Pellegrini, 2014). Oltre alle tempistiche, alla periodicità, agli strumenti impiegati per la valutazione, cambiano sia i soggetti che sono incaricati di svolgere tali attività – che possono essere interni o esterni rispetto alla scuola – sia la funzione attribuita alla valutazione e le eventuali azioni messe in campo a seguito degli esiti del processo valutativo, in particolare la connessione con la progressione di carriera e/o con i livelli di retribuzione. A livello esemplificativo è possibile citare Paesi in cui (OECD, 2013a; Moro, Pastore & Scardigno, 2015):

- 1) la valutazione individuale degli insegnanti è svolta da un corpo ispettivo esterno che esercita la propria attività in maniera indipendente ed autonoma rispetto alla scuola (es. Francia, Germania, Spagna, Austria);
- 2) la valutazione individuale degli insegnanti è svolta in forma integrata da ispettori esterni e dal capo di istituto anche prevedendo fasi distinte con finalità specifiche e condotte dai diversi soggetti (es. Francia, Germania);
- 3) la valutazione individuale dell'insegnante è svolta esclusivamente dal capo di istituto che ha, in tali situazioni, la completa responsabilità del corpo docente e della scuola ed è quindi nelle condizioni di esercitare la propria discrezionalità con riferimento al contratto di lavoro stipulato con l'insegnante (es. Polonia, Olanda);
- 4) la valutazione è condotta con riferimento all'istituto, anziché ai singoli docenti: tale modello diffuso prevalentemente nei paesi nordici (es. Finlandia, Svezia) si basa sull'individuazione e sulla verifica periodica degli obiettivi da raggiungere a livello di scuola attraverso processi di autovalutazione che coinvolgono tutti i soggetti e le dimensioni dell'istituto;
- 5) la valutazione delle scuole e quella dei singoli docenti sono in capo a soggetti diversi: è il caso dell'Inghilterra che ha introdotto un modello di gestione di tipo manageriale prevedendo la valutazione degli insegnanti sulla base di stan-

dard predefiniti e un conseguente adeguamento salariale (*pay and performance management*).

Come è possibile cogliere dalla breve ricostruzione descrittiva dell'indagine OCSE, i diversi sistemi di valutazione della scuola e degli insegnanti risultano fortemente intrecciati con le specificità e le peculiarità dei sistemi di istruzione. Ciascun sistema-Paese non può dunque importare in maniera automatica *good o best practices* da altri contesti ma, pur ispirandosi ad alcune di esse, deve individuare soluzioni specifiche coerenti con i propri assetti organizzativi e con le proprie *vision* strategiche; in caso contrario vi è il concreto rischio di importare *qua talis* soluzioni perfettamente funzionanti in altri sistemi ma votate al fallimento nel proprio a causa della inevitabile incoerenza che si ingenererebbe tra sistema valutativo, sistema educativo e formativo, sistema socio-economico e culturale del Paese. Nondimeno una riflessione attenta e consapevole in ottica comparativa può offrire spunti e stimoli preziosi per orientare le scelte dei vari Paesi. In tale prospettiva, appare utile richiamare gli elementi chiave individuati dall'OCSE per rendere la valutazione più accurata, affidabile e utile (OECD, 2013a).

Il primo elemento essenziale richiamato dall'OCSE è l'esigenza di chiarire e condividere con gli insegnanti le finalità della valutazione; ogni processo valutativo, se non è chiarito e condiviso con gli evaluandi è votato al fallimento o, quanto meno, può mantenere la sua valenza formale senza incidere su quella sostanziale che, come è noto, apre al miglioramento (Faggioli, 2014; Lisimberti, Montalbetti, 2015b). Fondamentale, secondo l'OCSE è il collegamento diretto con la carriera dell'insegnante: va prevista una valutazione sia al termine del periodo di prova obbligatorio per l'inserimento nella professione sia svolta con cadenza periodica, in modo da fornire elementi per orientare gli avanzamenti di carriera. Tale processo, in altri termini, deve «alimentare lo sviluppo professionale e la qualità» dei docenti e della scuola; per concorrere ad un compito così importante occorre innanzitutto che muova da un *framework* unitario e che sfoci nella definizione di *standard* di riferimento coerenti, avvalendosi di strumenti diversificati sia in fase di rilevazione dei dati sia nel momento della loro analisi e del loro impiego. È altresì necessario, secondo l'OCSE, avvalersi di diversi valutatori, anche esterni, i quali debbono essere adeguatamente formati allo scopo.

Gli spunti forniti offrono interessanti sollecitazioni e indicazioni sia per il decisore politico, con riferimento all'implementazione dei sistemi di valutazione del personale e delle scuole a livello nazionale, sia per quanti sono coinvolti, a vario titolo, nel formare e/o accompagnare i dirigenti, gli insegnanti e le scuole nei diversi processi di valutazione.

Il nostro Paese è di recente uscito dalla situazione di “fanalino di coda” circa i processi di valutazione (Fondazione Agnelli, 2014; Landri & Maccarini, 2016); a partire dall'anno scolastico 2014/15 è infatti entrato a regime il Sistema di Valutazione Nazionale (DPR 80/2013) che introduce un ciclo di autovalutazione-miglioramento-valutazione esterna per le scuole italiane. Allo stato attuale non esiste invece un piano organico per la valutazione degli insegnanti eccezion fatta per il momento, formale piuttosto che sostanziale, che sancisce l'entrata in ruolo degli insegnanti al termine dell'anno di prova. Nondimeno negli anni si sono sviluppate esperienze significative, alcune a livello locale e spesso su iniziativa di singole scuole (Meazzini, 2007; Cattaneo & Castoldi, 2011), altre che hanno assunto il rilievo di vere e proprie sperimentazioni ministeriali come il progetto



‘Valorizza’ del MIUR¹ (TreeLLLe, 2011), che attestano la crescente attenzione al tema e l’esigenza di allinearsi agli altri Paesi europei individuando soluzioni originali e confacenti alle specificità del nostro contesto culturale e amministrativo di riferimento (Grion, Roberts & Casanova, 2011).

Nonostante le varie iniziative realizzate non si è dunque ancora giunti all’implementazione di un vero e proprio sistema di valutazione degli insegnanti; tuttavia la recente legge di riforma della scuola (L.107/2015) apre alla prospettiva della valutazione degli insegnanti in virtù dell’esigenza di attribuire un corrispettivo economico per valorizzare la professione docente.

L’art.1 della citata Legge ai commi da 126 a 130 prevede infatti l’assegnazione di un *bonus* finalizzato alla «valorizzazione della professionalità docente». Tale attribuzione è affidata al dirigente scolastico «sulla base dei criteri individuati dal Comitato per la valutazione dei docenti». Quest’ultimo ha subito una modifica sostanziale rispetto al preesistente comitato² poiché prevede una composizione allargata che include: il dirigente scolastico, che lo presiede; tre insegnanti; due genitori (per la scuola dell’infanzia ed il primo ciclo di istruzione) o un genitore e uno studente (per il secondo ciclo di istruzione) della scuola e un membro esterno nominato dall’Ufficio Scolastico Regionale (USR) di riferimento. Per quanto concerne gli insegnanti, due devono essere indicati dal Collegio Docenti e uno dal Consiglio di Istituto al quale spetta anche di indicare le componenti genitoriali e studentesche.

Tale Comitato è chiamato a definire i “criteri” utili al dirigente scolastico per individuare gli insegnanti cui assegnare annualmente il *bonus* a partire da tre macro ambiti individuati dal decisore politico. Nello specifico «Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

- a) della qualità dell’insegnamento e del contributo al miglioramento dell’istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;
- b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell’innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale».

Il compito, che presenta in sé l’oggettiva complessità di declinare in termini più operativi le principali macro aree che definiscono la professionalità docente, è reso ancora più sfidante dalla composizione mista dei Comitati. Di là da qualsiasi considerazione di merito circa il meccanismo di premialità introdotto dalla Buona Scuola, che esula dagli obiettivi del presente contributo, il lavoro dei Comitati rap-

1 Nel “Progetto sperimentale per premiare i docenti che si distinguono per un generale apprezzamento all’interno della scuola” del Dipartimento per la Programmazione e gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del MIUR, anno 2011 (<http://www.flcgil.it/files/pdf/20110609/materiali-progetto-sperimentale-valorizza-e-vsq-per-valutazione-delle-scuole-e-dei-docenti-giugno-2011.pdf>), noto come progetto “Valorizza”, la validazione ed il monitoraggio esterni sono affidati alla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e all’Associazione TreeLLLe.

2 Art.11 del D.Lgs. n. 297 del 16 aprile 1994, Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.



presenta un cantiere aperto particolarmente interessante per chi studia la valutazione della scuola e degli insegnanti perché costituisce la prima esperienza nella quale, su tutto il territorio nazionale, sono individuati e applicati criteri di valutazione della qualità dell'esercizio della professione docente.

Data la rilevanza e l'innovatività del tema per la scuola italiana, la stessa L.107/2015 al comma 130 prevede l'istituzione di un Comitato tecnico scientifico di nomina ministeriale chiamato a resocontare al termine del triennio (2016-2018) in merito agli esiti della sperimentazione e ad avviare azioni di monitoraggio interne finalizzate a «rilevare le modalità di costituzione dei Comitati, la definizione dei criteri e la loro applicazione»³. Al momento della stesura del presente contributo sono stati resi noti esclusivamente gli esiti della prima fase di rilevazione svolta da INDIRE che mostrano come la quasi totalità delle scuole (99,7%) abbia costituito i Comitati di valutazione e proceduto con l'individuazione dei criteri⁴.

2. L'indagine sul campo: presentazione del dispositivo e dei dati

Entro il quadro sopra delineato è maturato l'interesse scientifico di indagare le modalità di lavoro dei Comitati di valutazione in uno specifico territorio ovvero quello lombardo.

Ad una domanda di ricerca di natura conoscitiva legata cioè alla volontà di rilevare sul campo come una novità introdotta per legge avesse trovato declinazione è stata complementare, sin dalla fase progettuale, una "preoccupazione" formativa connessa con l'intenzione di individuare strategie utili a supportare le scuole in questo delicato processo. Sotteso vi è il convincimento che la ricerca educativa debba coniugare per sua natura il piano descrittivo con quello orientativo in coerenza con la natura pratico-poietica della pedagogia (Montalbetti, 2002).

Questa duplicità di piani ha orientato la progettazione e implementazione del dispositivo metodologico il quale ha dovuto altresì tenere conto delle condizioni organizzative esistenti in nome del principio di fattibilità.

In Lombardia i lavori per la definizione dei criteri relativi all'a.s. 2015/16 sono stati avviati nella primavera del 2016; i nomi dei membri esterni assegnati alle scuole sono stati infatti comunicati nel mese di marzo⁵.

I dirigenti scolastici avrebbero dovuto procedere con l'individuazione degli insegnanti cui assegnare il *bonus*, avvalendosi dei criteri stilati dal Comitato, entro il 31 agosto 2016. Il tempo a disposizione per lo svolgimento del lavoro è stato dunque estremamente limitato e ciò deve essere tenuto in debita considerazione a margine di qualsiasi riflessione sul tema.

Per indagare l'oggetto si è scelto di impiegare un questionario semistrutturato somministrato *on line* tramite *Google Forms* ai dirigenti scolastici per una pluralità di ragioni: assicurare sostenibilità alla rilevazione tenuto conto del momento di



3 Cfr. Nota prot. n. 1804 del 19 aprile 2016; Nota prot. n. 4370 del 20 aprile 2016 e Nota integrativa prot. n. 4542 del 27 aprile 2016 http://www.istruzione.it/snv/docenti_nor-mativa.shtml (26/04/2017).

4 <http://www.indire.it/2016/10/19/bonus-per-la-valorizzazione-dei-docenti-documentare-le-buone-pratiche/> (26/04/2017).

5 http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/03/file-x-pubblicazione-ultimo-in-ord_alfabetico.pdf (26/04/2017).

somministrazione (luglio 2016), massimizzare l'adesione delle scuole, contenere i tempi di compilazione e di restituzione. Riconoscere nel dirigente, così come stabilito sul piano normativo, il soggetto cui spetta la regia dell'intera operazione, ha suggerito di privilegiare tale prospettiva pur nella consapevolezza della parzialità del punto di vista assunto. Se il ruolo di coordinamento svolto nel processo offriva buone garanzie in merito al fatto che il dirigente potesse avere a disposizione (o potesse facilmente reperire) informazioni complessive relative allo svolgimento delle attività, la responsabilità esclusiva e diretta nelle azioni successive (attribuzione del *bonus*) lo rendeva un interlocutore significativo per le eventuali prosecuzioni dell'indagine.

La *survey on line* è stata rivolta a tutte le scuole di primo e secondo grado della Lombardia (n= 1149) nel luglio 2016. La scelta di collocare in questo momento dell'anno la rilevazione è stata dettata, come già accennato, da esigenze contingenti; dato che l'obiettivo era fotografare la situazione nel periodo, estremamente limitato, intercorrente tra la conclusione del lavoro dei Comitati e l'effettiva attribuzione del *bonus* da parte del dirigente, che doveva essere effettuata prima dell'inizio dell'a.s. successivo (1 settembre 2017), il mese di luglio è stato l'unico arco temporale disponibile. La consapevolezza circa le specificità adottate a livello regionale ha indotto a privilegiare un unico contesto. Le scelte operate per l'individuazione dei membri esterni, la formazione ad essi riservata, il tipo di supporto e i materiali formativi e informativi messi a disposizione dalle scuole sono infatti in capo ai singoli USR e possono avere impattato in maniera significativa sul lavoro delle scuole.

Il questionario, che in apertura prevede alcune domande di profilatura dei rispondenti (grado, ordine, dimensioni, collocazione territoriale della scuola), è composto da 44 *items*, raggruppati in 4 aree che indagano rispettivamente: la composizione interna del Comitato; le modalità organizzative adottate dal gruppo di lavoro; le strategie impiegate per la definizione dei criteri; le percezioni circa la qualità complessiva del processo attivato. Il tempo stimato per la compilazione era di 15 minuti. Prima della somministrazione si è proceduto ad effettuare un pre-test con alcune scuole (2 IC e 2 IIS) della Lombardia dal quale non è emersa l'esigenza di apportare modifiche significative.

2.1. Caratteristiche dei rispondenti

Nel complesso hanno risposto al questionario 201 scuole, il 17,5% del totale delle istituzioni scolastiche della Lombardia. Il tasso di risposta, per quanto non particolarmente elevato, risulta accettabile in considerazione, come si è già avuto modo di sottolineare, del periodo di somministrazione limitato e peculiare giacché a ridosso della pausa estiva.

Di seguito sono presentati gli esiti dell'indagine con l'impiego di tabelle e, ove funzionale ad una più immediata comprensione dell'andamento delle risposte, di alcuni grafici.

Rispetto alla composizione del gruppo dei rispondenti, la distribuzione delle scuole corrisponde, con buona approssimazione, alla ripartizione della popolazione del territorio per quanto concerne sia le province di appartenenza (Tab. 1) sia la tipologia degli istituti scolastici (circa 68% Istituti Comprensivi; 32% Istituti di Istruzione Superiore) (Tab. 2)⁶.

6 Tali caratteristiche non consentono come è noto di aprire a generalizzazioni; nondimeno concorrono a irrobustire la qualità dei dati rilevati.



Provincia di appartenenza della scuola				
	Istituzioni scolastiche lombarde		Scuole rispondenti	
	N	%	N	%
Bergamo	141	12,27	27	13,43
Brescia	145	12,62	25	12,44
Como	67	5,83	21	10,45
Cremona	44	3,83	8	3,98
Lecco	43	3,74	3	1,49
Lodi	29	2,52	2	1,00
Mantova	52	4,53	13	6,47
Milano	333	28,98	47	23,38
Monza e Brianza	99	8,62	20	9,95
Pavia	55	4,79	11	5,47
Sondrio	36	3,13	4	1,99
Varese	105	9,14	20	9,95
TOTALE	1149	100,00	201	100,00

Fonte: Propria e USR Lombardia (2016).

Tab. 1: Istituzioni scolastiche per provincia in Lombardia e nell'indagine

Tipologia Istituto				
	Istituzioni scolastiche lombarde		Scuole indagine	
	N	%	N	%
IC	779	67,80	136	67,66
Secondaria II gr.	346	30,10	64	31,84
Altro	24	2,10	1	0,50
TOTALE	1149	100,00	201	100,00

Fonte: Propria e USR Lombardia (2016).

Tab 2: Tipologia di Istituti scolastici in Lombardia e nell'indagine

Gli Istituti Comprensivi che hanno risposto al questionario, nella maggior parte dei casi, hanno una composizione completa: in tutti è presente la scuola primaria (100,0%), nella quasi totalità la secondaria di primo grado (99,26%) e nella maggior parte anche la scuola dell'infanzia (81,62%). In una sola situazione (0,74%) è inclusa anche la scuola secondaria di secondo grado.

2.2. Composizione del Comitato

Come accennato, la composizione del Comitato è uno degli elementi più significativi e meritevoli di attenzione poiché segna un cambio di passo rispetto al passato. In linea con i dati nazionali rilevati da INDIRE sopra richiamati, i Comitati risultano nella quasi totalità dei casi (98,51%) completi di tutti i membri previsti dalla normativa; nei restanti 3 casi è assente il membro esterno (per grave malattia) o la componente studentesca di un CPIA (Tab. 3). Si tratta quindi di situazioni del tutto peculiari.

Il Comitato è completo di tutti i membri previsti dalla legge?		
	N	%
Si	198	98,51
No	3	1,49
TOTALE	201	100,00

Tab. 3: Composizione del Comitato



La composizione dei Comitati negli Istituti Comprensivi risulta particolarmente interessante dato che, in tali istituti, sono in genere previsti tre gradi di scuola con fisionomia e caratteristiche molto diverse (infanzia, primaria, secondaria di I grado). Si è inteso di conseguenza verificare se e come tale articolazione trovasse corrispondenza all'interno dei Comitati. I Comprensivi coinvolti dichiarano che, nella maggior parte dei casi (73,53%), sono presenti insegnanti in rappresentanza di tutti i gradi scolastici dell'istituto (Tab. 4). Nelle altre situazioni è significativo notare che la componente assente risulta quasi sempre, in 35 casi su 36, la scuola dell'infanzia (Tab. 5). Non è possibile in questa sede approfondire ulteriormente il dato; merita tuttavia tenerlo in debita considerazione poiché apre a numerosi interrogativi circa i motivi sottesi a tale scelta, il tipo di interazione e confronto tra i diversi docenti che operano all'interno dei comprensivi, il riconoscimento (anche in sede di individuazione dei criteri e di attribuzione del *bonus*) della specificità della professionalità dei docenti della scuola dell'infanzia.



Nel Comitato sono presenti insegnanti in rappresentanza di tutti i gradi dell'Istituto Comprensivo?		
	N	%
Si	100	73,53
No	36	26,47
TOTALE	136	100,00

* Domanda rivolta esclusivamente agli IC (n=136)

Tab. 4: Composizione dei Comitati negli Istituti Comprensivi* (a)

Quali gradi dell'istituto comprensivo non risultano presenti nel Comitato?		
	N	%
Infanzia	34	94,44
Infanzia e primaria	1	2,78
Secondaria di primo grado	1	2,78
TOTALE	36	100,00

* Domanda rivolta esclusivamente agli IC che hanno risposto "no" alla domanda precedente (n=36)

Tab. 5: Composizione dei Comitati negli Istituti Comprensivi* (b)

I membri del Comitato svolgono in genere altri incarichi formalizzati nella scuola. La percentuale varia dall'82,59% degli insegnanti al 78,61% dei genitori, al 73,85% degli studenti ma assume, per tutte e tre le componenti, valori molto elevati (Tab. 6). La sovrapposizione di più funzioni può essere in parte spiegata facendo riferimento ai soggetti titolati ad indicare i nominativi: un insegnante, genitori e studenti dovevano infatti essere individuati dal Consiglio di Istituto; anche in assenza di vincoli non stupisce che in molti casi sia stata scelta una persona già conosciuta poiché membro di tale organo.

Di là dalle ragioni anche contingenti legate alla effettiva disponibilità, ai tempi rapidi per la costituzione del Comitato e per l'avvio dei lavori che possono avere indotto a compiere tale scelta, merita in ogni caso considerare il punto di vista del tutto peculiare che hanno sulla scuola i membri del Consiglio d'Istituto. La tendenza ad accentrare ruoli strategici in un numero limitato di soggetti potrebbe inoltre esprimere una difficoltà ad aprirsi ad un confronto allargato.

I membri del Comitato svolgono incarichi formalizzati nella scuola?						
	Insegnanti		Genitori		Studenti	
	N	%	N	%	N	%
Si	166	82,59	158	78,61	48	73,85
No	35	17,41	43	21,39	17	26,15
TOTALE	201	100,00	201	100,00	65	100,00

* Tra gli IC vi è un onnicomprensivo che include anche la secondaria di II grado; per questo il totale dei Comitati che avrebbero potuto includere gli studenti è 65 mentre le secondarie di II grado sono 64.

Tab. 6: Incarichi formalizzati svolti dai membri del Comitato*

2.3. Modalità di lavoro dei Comitati

Al momento della compilazione del questionario la quasi totalità delle scuole (99,00%) aveva concluso la fase di individuazione dei criteri per l'a.s. 2015/16. I dati di seguito riportati fotografano di conseguenza, come nelle intenzioni dell'indagine, la situazione delle scuole dopo la chiusura di questa prima fase di lavoro e presumibilmente, date le tempistiche complessive di riferimento, prima che il dirigente scolastico si apprestasse ad individuare gli insegnanti cui destinare il *bonus* di merito.



Quante volte si è riunito il Comitato per lavorare sulla definizione dei criteri?		
	N	%
1 – 2 volte	45	22,38
3 – 4 volte	109	54,22
5 – 6 volte	40	19,90
Più di 6 volte	7	3,50
TOTALE	201	100,00

Tab. 7: Numerosità incontri del Comitato

Per indagare le modalità di lavoro dei Comitati sono stati presi in considerazione più elementi: numerosità dei contatti e caratteristiche dei momenti di lavoro, tipologie di scambio, presenza/assenza di confronti interni/esterni e loro obiettivi.

Accanto alle convocazioni ufficiali (Tab. 7), in 148 scuole (72,64%) vi sono stati ulteriori momenti di interazione e di confronto fra i membri del Comitato; in 66 casi (32,84%) è stato altresì allestito uno spazio *on line* a supporto del lavoro.

La volontà di guardarsi dai rischi di autoreferenzialità e di promuovere la massima partecipazione risalta nella scelta, compiuta da più di tre quarti delle scuole (78,61%), di realizzare occasioni di scambio anche con altri soggetti non facenti parte del Comitato; in particolare altri insegnanti dell'istituto (137), genitori (42) e studenti (12). 34 scuole dichiarano inoltre di aver coinvolto altri soggetti del territorio.

Rispetto a tali occasioni di scambio allargato è parso interessante indagare le scelte compiute in merito alla tempistica del coinvolgimento nello sviluppo del lavoro e alle finalità specifiche attribuite.

Con riferimento alla variabile temporale (prima/durante/dopo), sul piano complessivo il coinvolgimento risulta piuttosto omogeneo nelle tre fasi di lavoro individuate; tuttavia se tale tendenza aumenta per gli insegnanti durante lo svolgimento del progetto e, assai più limitatamente, per gli studenti, la situazione risulta invertita per i genitori (Tab. 8).

Rispetto alle finalità specifiche va messa in evidenza, sul piano complessivo, la prevalenza degli scopi informativi e consultivi; la diminuzione delle frequenze in corrispondenza della comunicazione degli esiti va letta tenendo in considerazione il momento dell'anno nel quale l'attività si è svolta, ossia i mesi estivi di sospensione dell'attività didattica (Tab. 9). Dai dati è possibile ipotizzare che i momenti di scambio abbiano risposto a una pluralità di esigenze: mettere al corrente del processo attivato, raccogliere pareri nella logica partecipativa, creare consenso attorno all'iniziativa.

In quali momenti ci sono stati interazioni/confronti allargati con soggetti non membri del Comitato?	Insegnanti		Genitori		Studenti	
	N	%	N	%	N	%
	All'inizio, prima della definizione dei criteri	76	55,47	29	69,05	7
Durante la definizione dei criteri	93	67,88	25	59,52	8	66,67
A conclusione della definizione dei criteri	92	67,15	15	35,71	8	66,67

* Nella domanda era possibile indicare tutte le alternative ritenute valide; per questo motivo la somma delle risposte relative agli insegnanti supera in numero dei questionari (201); le percentuali si riferiscono al totale di coloro che hanno dichiarato di aver previsto momenti allargati rispettivamente con insegnanti (137), genitori (42), studenti (12).

Tab. 8: Confronto con soggetti non membri del Comitato*

Con quali finalità sono stati realizzati confronti allargati con soggetti non membri del Comitato?	Insegnanti		Genitori		Studenti	
	N	%	N	%	N	%
	Informare circa l'attività	91	66,42	31	73,81	9
Raccogliere pareri e suggerimenti	111	81,02	28	66,67	8	66,67
Comunicare gli esiti	78	56,93	12	28,57	6	50,00

* Cfr. nota Tab. precedente.

Tab. 9: Finalità del confronto allargato*

La novità del compito, unitamente alle condizioni organizzative legate ai tempi di svolgimento, ha indotto, come era prevedibile, 9 scuole su 10 (89,55%) a consultare bozze ed esempi reperibili in rete. Tuttavia pare che l'urgenza e la cogenza del compito non abbiano fatto imboccare scorciatoie facendo propri in maniera automatica i modelli messi a disposizione, piuttosto abbiano attivato un processo di analisi degli stessi finalizzato a costruire una proposta "cucita su misura" dell'istituto. Tale ipotesi è corroborata dai dati riportati nella Tab. 10 dai quali risalta che oltre l'85% delle scuole ha assemblato elementi desunti da più modelli oppure ha adattato un modello preesistente.

I riferimenti presi in considerazione sono soprattutto materiali prodotti da altre scuole o, più spesso, da reti di scuole locali, esiti di gruppi di lavoro di dirigenti scolastici, modelli proposti da sindacati e associazioni di categoria (tra i quali ANP, ANDIS, CISL, CGL, DIESSE) o nei diversi Ambiti Territoriali della Lombardia. Come era prevedibile nel lavoro di elaborazione dei propri criteri le scuole hanno in genere preso a riferimento esempi e spunti provenienti dal contesto territoriale più prossimo (rete cui si aderisce, ambito territoriale, zona, provincia); in rari casi (5 su 149) sono citati esempi provenienti da scuole di altre Regioni e in un solo caso dall'estero. Tale dato pare confermare il forte radicamento territoriale delle scuole lombarde che induce a cercare riferimenti nel



contesto di riferimento, che si è peraltro rivelato molto ricco di suggerimenti e proposte⁷.

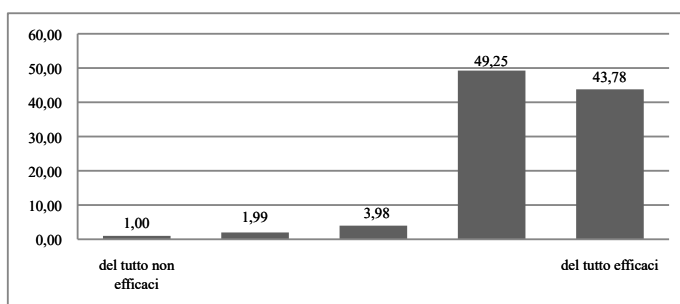
Per la definizione dei criteri, il Comitato ...		
	N	%
Ha adattato un modello preesistente	22	10,95
Ha rielaborato elementi provenienti da uno o più modelli	150	74,63
Non ha utilizzato in alcun modo i modelli consultati	15	7,46
Altro	14	6,97
TOTALE	201	100,00

Tab. 10: Modalità di individuazione dei criteri

2.4. Collaborazione e qualità dei criteri: percezioni dei rispondenti

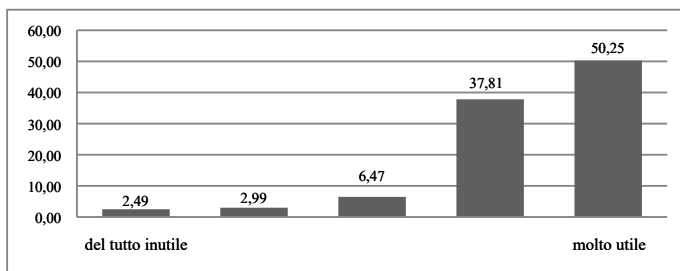
Per integrare i dati descrittivi rilevati circa il processo di lavoro sono state indagate le percezioni “a caldo” riguardo alcuni aspetti strategici; va precisato che le informazioni riflettono il punto di vista del dirigente, al quale tuttavia era segnalata la possibilità di interpellare anche gli altri membri del Comitato.

Rispetto alla soddisfazione circa le modalità di lavoro adottate (Graf. 1) risalta un giudizio nettamente positivo dal momento che il 93,03% dei rispondenti dichiara di reputarle efficaci (49,25%) o del tutto efficaci (43,78%). Anche circa il secondo aspetto, la compresenza di profili differenziati, i dati confermano una valutazione positiva sebbene leggermente più sfumata (Graf. 2). La pluralità di figure presenti, portatrici ciascuna di una peculiare prospettiva, pare non aver ingenerato particolari problematiche nel processo di lavoro (Graf. 3): pervenire ad una proposta condivisa è stato facile per la metà dei rispondenti (50,25%) oppure molto facile (26,37%). Va nuovamente precisato che questi dati non informano circa la reale condivisione dei criteri individuati ma riflettono il punto di vista del dirigente. Anche rispetto alla qualità del prodotto raggiunto prevale un sentimento di soddisfazione (Graf. 4). Alla soddisfazione complessiva circa le modalità di lavoro adottate e i prodotti ottenuti è complementare tuttavia la consapevolezza che, data la novità del compito e le tempistiche a disposizione, le prassi attivate potranno certamente essere migliorate come emerge dall'intenzione di apportare modifiche migliorative per l'anno successivo dichiarata da quasi il 70% delle scuole:

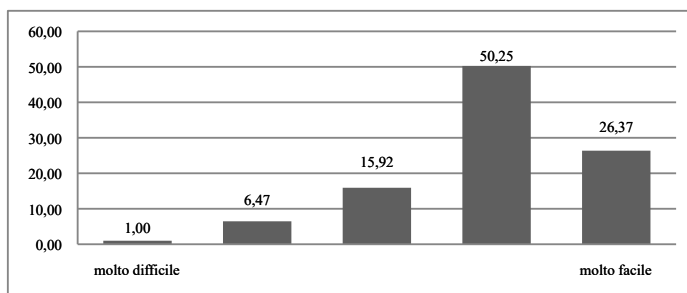


Graf. 1: Efficacia delle modalità di lavoro (%)*

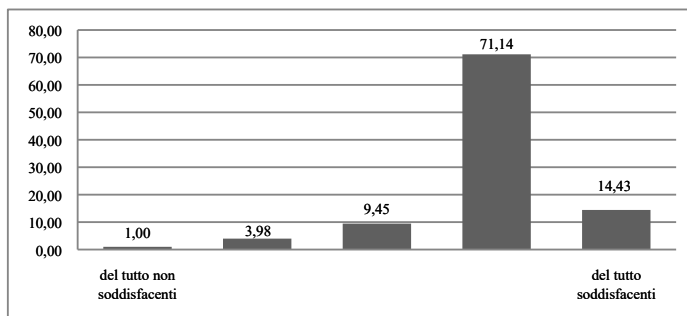
7 Si veda in proposito www.requs.it (27/04/2017).



Graf. 2: Utilità della compresenza di profili diversi (%)*



Graf. 3: Qualità della condivisione (%)*



Graf. 4: Qualità dei criteri individuati (%)*

2.5. Bilancio e prospettive per il miglioramento

Nell'ultima parte del questionario sono state inserite due domande aperte con l'obiettivo di rilevare in maniera non guidata i punti di forza e di debolezza del lavoro e far emergere eventuali richieste di supporto a valle della compilazione. Tale scelta, coerente con la natura descrittiva e orientativa della ricerca educativa già richiamata nel contributo, muove dal convincimento che attraverso gli *items* i rispondenti abbiano avuto la possibilità di "ritornare" sul lavoro fatto favorendo un processo di acquisizione di consapevolezza e di graduale emersione anche delle aree di bisogno formativo. Per poter progettare interventi di supporto alle scuole occorre tuttavia uscire da un generico bisogno, che poteva ragionevolmente essere ipotizzato a priori, e conoscere in modo più approfondito i processi di lavoro at-

tivati nei Comitati e delle percezioni ad essi associati. Tali elementi informativi acquisiti attraverso l'indagine sono reputati rilevanti e aventi un impatto diretto sul successo di un intervento formativo, in particolare quando si accostano tematiche complesse e cariche emotivamente come quella valutativa.

Per quanto riguarda la prima domanda aperta relativa a punti di forza e di debolezza, va subito sottolineato che non vi sono aspetti inclusi in modo univoco nelle due categorie, piuttosto gli stessi elementi sono citati ora come tratti positivi ora come negativi. Collaborazione, apertura al confronto, condivisione e disponibilità manifestata da tutti gli attori costituiscono per alcuni istituti i punti di forza più evidenti, per altri i punti di debolezza. Ciò indirettamente mette in risalto il ruolo strategico giocato dal singolo contesto scolastico e dalla specifica cultura in esso presente che ha guidato l'approccio al compito; a fronte di una richiesta disciplinata sul piano normativo e quindi identica, ciascuna scuola ha individuato modalità di lavoro e di risposta differenziate più o meno facilitate dai meccanismi di funzionamento e dallo stile relazionale già attivi nella singola realtà. Soltanto due elementi appaiono trasversali alla pluralità di opinioni: sul polo negativo, le critiche circa le modalità organizzative, l'assenza di indicazioni operative specifiche e le tempistiche di realizzazione imposte dal MIUR e, su quello positivo, la funzione di attivazione e di stimolo esercitata dal compito che ha indotto a guardarsi intorno e a cercare un confronto fra pari avvalorando, laddove presenti, reti locali oppure avviando *ex novo* contatti e sinergie sul territorio.

Rispetto alla seconda domanda le difficoltà incontrate nella traduzione operativa e operativa dei criteri sono state rilette in termini di bisogno formativo diffuso legato alla dimensione metodologica, all'individuazione delle evidenze empiriche, alla costruzione e all'impiego di strumenti *ad hoc* per la loro misurazione. In tal senso, le scuole appaiono consapevoli di non disporre, ad eccezione di rari casi, delle competenze necessarie per passare dal profilo "teorico" a quello "agito" la qual cosa rende le scelte compiute in fase di individuazione delle evidenze difficili da argomentare e da fondare sul piano scientifico. Da tale consapevolezza origina perciò la richiesta di ricevere maggiore supporto formativo e di essere accompagnati anche da soggetti esterni, esperti nell'ambito metodologico, fra i quali più volte è citata l'università.



3. Dall'indagine alle prospettive di accompagnamento

Come anticipato, dalle risposte dei dirigenti alle domande aperte è possibile trarre sollecitazioni interessanti per progettare azioni di supporto al lavoro dei Comitati. Emerge in modo evidente la richiesta di proporre interventi che riconoscano le scuole come soggetti attivi e non come destinatari passivi e che siano "cuciti su misura" in modo da supportare, senza contrapporsi, i processi già attivati. Lavorare in questa direzione conferma la bontà della scelta di muovere da una conoscenza approfondita delle azioni che i Comitati hanno messo in campo in questa prima annualità in modo da valorizzare l'esistente.

Il valore di questi dati tuttavia va oltre i confini dello specifico tema indagato poiché offre elementi trasversali e utili ad orientare la progettazione della formazione in ambito universitario per renderla pienamente rispondente ai bisogni dagli attori scolastici. Sottesa vi è la consapevolezza dello stretto legame esistente fra azioni di ricerca, finalizzate a generare conoscenza, e azioni di formazione mirate a promuovere un miglioramento fino ad auspicare il superamento della consueta distinzione fra luoghi e logiche della formazione e luoghi e logiche della ricerca

all'insegna di una fecondità reciproca (Montalbetti, 2002). Tale ripensamento, documentato in letteratura (Magnoler, 2012; Bove, 2009), trova nell'indagine presentata una concreta attuazione; del resto, la progettazione di un piano empirico non è mai scevra dall'intenzionalità pedagogica che mira al miglioramento della realtà e non solo alla sua mera ratifica; l'incremento di conoscenza non può costituire infatti l'unico obiettivo ma va integrato con una costante attenzione ad innescare un cambiamento migliorativo nell'ordine esistente (Mortari, 2009) connettendo le dimensioni epistemologiche (produrre conoscenza valida) con quelle consulenziali (rendere la conoscenza spendibile e utile) (Alastra, Kaneklin & Scaratti, 2012).

L'esperienza condotta sollecita a ripensare la progettazione dei percorsi formativi rivolti alle scuole abbandonando la logica del corso *standard* a vantaggio di strategie formative differenziate (Montalbetti, 2017). In particolare, si configurano azioni declinate in termini di accompagnamento ai processi ove il formatore agisce da facilitatore fornendo strumenti e stimoli utili a riflettere sui processi attivati e ad aumentarne la qualità. Nello specifico contesto presentato, l'accompagnamento può essere qualificato con l'aggettivo "metodologico" poiché mirato a promuovere e consolidare le competenze di metodo presenti in maniera molto debole nei contesti coinvolti, eppure repute strategiche.

Collocarsi nella prospettiva dell'accompagnamento (Paul, 2003; 2016; Biasin, 2010), e nello specifico caso dell'accompagnamento metodologico, come già argomentato altrove, implica non solo una rivisitazione dei *format* proposti ma anche un serio ripensamento circa il profilo del formatore e le competenze di cui deve disporre, a maggior ragione quando appartiene ad un contesto, come quello universitario, a torto o a ragione percepito come distante da ambiti operativi come quello scolastico. Costui difficilmente può fare riferimento a strategie e strumenti preconfezionati ma deve piuttosto essere disponibile a mettersi in gioco, co-costruire *in progress* i suoi interventi e accettare un margine di flessibilità molto più ampio rispetto al tradizionale ruolo di esperto. Spetta al formatore mettere la propria *expertise* a servizio dei processi attivati nei contesti entrando "in punta di piedi" nelle realtà professionali per trovare volta per volta le forme di comunicazione e di relazione più adeguate alla specifica situazione. Il suo ruolo pertanto si gioca su un terreno in continua evoluzione ove il possesso di conoscenze e competenze solide va saldato alla capacità di saperle adattare in funzione delle situazioni emergenti. Se da un lato gli ancoraggi teorici sono fondamentali dall'altro essi devono riuscire a dialogare con le sfide che emergono (Scaratti, Kaneklin, Ripamonti, Gori, 2009) ponendosi come risorse.

Nella pluralità delle declinazioni operative che l'accompagnamento può assumere, riconducibili alla sua forte natura contestuale, emergono tre criteri caratterizzanti tale modo di progettare e agire la formazione: ancoraggio alla pratica, approccio partecipativo e dimensione collaborativa.

Rispetto al primo, l'azione formativa trae origine dai problemi e dalle esigenze specifiche che un soggetto o un gruppo sperimentano nella loro pratica professionale quotidiana (Paquay, 2000). In tal senso muove da bisogni reali, che spesso devono essere fatti emergere e resi consapevoli, e alterna fasi di conoscenza a fasi di azione tra le quali si deve instaurare un equilibrio dinamico. Se, infatti, è spesso necessario fornire contenuti teorici e metodologici per mettere il gruppo nelle condizioni di poter lavorare, tale dimensione non deve diventare preponderante (Montalbetti & Lisimberty, 2015a); il dialogo con il problema reale ne fa emergere l'utilità che non può invece essere data per scontata all'inizio. L'ancoraggio alla pratica si riverbera sulle caratteristiche dei dispositivi formativi prodotti i quali



hanno rilevante valore contestuale piuttosto che universale; ciò non significa assenza di trasferibilità piuttosto esigenza di una ricontestualizzazione dei metodi e degli strumenti.

L'adozione di un approccio partecipativo impatta in modo diretto non solo sulle strategie ma anche sul modo di percepirsi e di agire dei diversi attori. Ai partecipanti è richiesta infatti la disponibilità a lasciarsi coinvolgere attivamente nel percorso diventando pienamente corresponsabili dei processi e dei prodotti; il formatore prende le distanze dalle più rassicuranti situazioni formative *standard* assumendo il ruolo del facilitatore (Bondioli & Savio, 2014) ed accompagnando il gruppo nell'intero percorso (Gambarini, 2001). Entrambi sono chiamati ad accettare la non linearità del processo e l'impossibilità di pre-determinarne ogni aspetto, assumendo la capacità di "stare" in percorsi le cui traiettorie si definiscono solo *in itinere* (Reggio, 2010).

La terza caratteristica riguarda il *target* cui la proposta formativa si rivolge; porsi nella prospettiva dell'accompagnamento induce a privilegiare come destinatario il gruppo anziché il singolo e ad attivare, al contempo, il livello individuale e quello collettivo ponendo al centro del lavoro la dimensione collaborativa fra persone che operano nel medesimo contesto. Se da un lato il gruppo può fungere da ostacolo al cambiamento, dall'altro accompagnare i processi implica farsi carico di tutti coloro che vi prendono parte; una proposta formativa rivolta all'intero *team*, anche con livelli di partecipazione diversificati, per un verso porta nel *setting* formativo la complessità legata alle dinamiche preesistenti, per l'altro permette di tener conto delle reali condizioni organizzative e relazionali riducendo il rischio di allontanarsi dalla pratica.

Tali criteri saranno assunti come riferimento per la costruzione di dispositivi formativi che accompagnino e supportino il lavoro dei Comitati come previsto sin dagli sviluppi del progetto.



Riferimenti bibliografici

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin C. (Ed.) (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 50-67.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cattaneo P., Castoldi M. (2011). *Valutare il merito. Un'esperienza di ricerca per la valutazione del merito dei docenti*. <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/90736/13846/Cattaneo-Castoldi%20Valutare%20il%20merito.pdf> (27/04/2017).
- Danielson C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39.
- Danielson C., McGreal T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton-NJ: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.
- Dortit L. (2011). *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento: IPRASE.
- EURYDICE (2009). *Modelli di valutazione degli insegnanti in UE*.

- Faggioli M. (Ed.) (2014). *Migliorare la scuola*. Bergamo: Junior.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Bari: Laterza.
- Gambarini J. (2001). Formateur-chercheur: une identité construite entre renoncement et engagement. In M.P. Mackiewicz (Ed), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 83-90). Paris: L'Harmattan.
- Grión V., Roberts S., Casanova G. (2011). Valutare gli insegnanti italiani? Uno sguardo alle esperienze europee. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 49, 119-135.
- Landri P., Maccarini M. A. (Eds.) (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucisano P., Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII (15), 97-109.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (Ed.) (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Mariani A. M. (1991). *Valutare gli insegnanti*. Brescia: La Scuola.
- Meazzini P. (2007). *L'insegnante valutato. Il progetto Val. Più: come valutare le prestazioni*. Brescia: Vannini.
- Millman J. (Eds.) (1981). *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2015a). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (Eds.) (2015b). *Verso una valutazione stakeholder based*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2017). L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione. *Formazione e insegnamento*, XV (2), 63-72.
- Montalbetti K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Moro G., Pastore S., Scardigno A.F. (2015). *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 12 (1/2), 32-46.
- OECD (2013a). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OCSE.
- OECD (2013b). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OCSE.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pellegrini M. (2014). La valutazione degli insegnanti nell'area OECD. *Form@re*, 14(4), 105-117.
- Previtali D. (2014). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Scaratti G., Kaneklin C., Ripamonti S., Gorli M. (2009). Nuove prospettive della ricerca-azione. *Ricerche di psicologia*, 3-4, 67-91.
- Scurati C. (Ed.) (1993). *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*. Brescia: La Scuola.
- Shinkfield A. J., Stufflebeam D. L. (2012). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Boston: Kluwer.
- TreeLLLe (2011). *Rapporto di ricerca sulla sperimentazione ministeriale VALORIZZA per individuare e premiare gli insegnanti che si distinguono per un generale e comprovato apprezzamento professionale all'interno di ogni scuola*.
http://www.treelle.org/files/lll/rdr_valorizza_fxs_3l_dic_2011_testo_1.pdf (26/04/2017).
- USR Lombardia (2016). *La scuola in Lombardia*. In http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/10/Conferenza_stamp_2016.pdf (20/04/2017).