



L'autonomia scolastica in Europa

Politiche e modalità di attuazione





L'autonomia scolastica in Europa

Politiche e modalità di attuazione

Eurydice

La rete di informazione sull'istruzione in Europa

Questo documento è pubblicato dall'unità europea di Eurydice con il finanziamento della Commissione europea (Direzione generale dell'istruzione e della cultura).

Disponibile in inglese (*School Autonomy in Europe. Policies and Measures*) e in francese (*L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*).

ISBN 978-92-79-08416-4

DOI 10.2766/70336

Testo completato nel dicembre 2007.

La versione in lingua italiana è stata completata nel luglio 2008.

© Eurydice, 2007.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto parzialmente, tranne che per fini commerciali e a condizione che l'estratto sia preceduto da citazione della fonte, "Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa", seguita dalla data di pubblicazione del documento.

Eventuali richieste di riproduzione dell'intero documento devono essere indirizzate all'unità europea.

Illustrazione di copertina: © Images.com/Corbis.

Eurydice
Unità europea
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Tél. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

Stampato in Belgio

PREFAZIONE



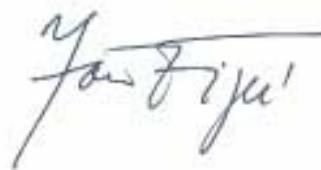
L'istituto scolastico è al centro di tutti i sistemi educativi. La scuola pone le fondamenta delle società future, poiché svolge un ruolo essenziale nella formazione dei cittadini di domani. Inoltre essa è ugualmente determinante per la nostra crescita futura che dipende largamente dalle competenze - nel senso più ampio del termine - e dalle conoscenze che l'istituto scolastico trasmette oggi ai suoi allievi.

Eppure i risultati dell'edizione del 2006 dell'indagine PISA mostrano che le abilità scientifiche e di lettura dei ragazzi di 15 anni dell'Unione europea, sono peggiorate nel corso degli ultimi sei anni. Questa non è una situazione accettabile e devono essere fatti tutti gli sforzi per invertire questa tendenza. Questa è la ragione per cui la Commissione, nel suo rapporto strategico sulla strategia di Lisbona, adottato l'11 dicembre 2007, chiama gli Stati membri a compiere determinati sforzi per elevare le competenze di base dei giovani. Numerosi sono i fattori implicati, ma uno di questi è sicuramente l'organizzazione ottimale del sistema scolastico per massimizzare le prestazioni.

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

Sebbene siano state intraprese riforme da diversi decenni, l'autonomia scolastica rimane una questione chiave nell'agenda politica di molti, se non della maggior parte dei paesi europei. È stata una delle priorità della presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione europea nel secondo semestre 2007 che ha chiesto alla rete Eurydice di apportare il proprio contributo elaborando uno studio.

Questa pubblicazione mostra perciò la grande diversità delle politiche condotte in ogni paese per accrescere l'autonomia degli istituti scolastici, in modo che sia possibile la comparazione dei principali elementi. Le tabelle riportate in allegato danno al lettore una rapida visione d'insieme. Sono persuaso che questo nuovo studio di Eurydice rappresenti un importante contributo per comprendere meglio la complessità dei processi di trasformazione e modernizzazione dei nostri istituti scolastici, processi necessari per garantire il futuro delle nostre società.



Ján Figel'

Commissario responsabile dell'educazione, della formazione, della cultura e della gioventù.

INDICE

Prefazione	3
Introduzione	7
Capitolo 1 Quadro politico e storico del processo di autonomia scolastica	9
1.1. Gli anni 90: il decennio della generalizzazione dell'autonomia scolastica	9
1.2. Differenti scuole di pensiero negli ultimi decenni	11
1.3. L'autonomia scolastica: una politica sul modello «top down» imposta agli istituti scolastici	14
Capitolo 2 Contenuti dell'autonomia e sistema di governo delle istituzioni scolastiche	17
2.1. Contenuti e grado d'autonomia	17
2.2. Decisori a livello di istituto scolastico	28
2.3. Organi di governo: ruolo e composizione dei consigli scolastici	37
Capitolo 3 Autonomia scolastica e responsabilità e trasparenza degli istituti scolastici	39
3.1. Diversità e limiti dei modelli di responsabilità e trasparenza degli istituti scolastici	39
3.2. Verso una formalizzazione della responsabilità e trasparenza degli istituti scolastici	42
Conclusione e prospettive	45
Codici e abbreviazioni	49
Tavola delle figure	51
Allegati	53
Ringraziamenti	59

INTRODUZIONE

L'obiettivo principale di questo studio è offrire un'analisi comparativa sulle differenti forme di autonomia scolastica messe in atto attualmente nei 30 paesi ⁽¹⁾ della rete Eurydice. Tale analisi ha l'obiettivo di fornire l'informazione più completa sui processi che hanno portato alla devoluzione dei poteri di decisione alle scuole e sul modo in cui queste ultime sono tenute a rendere conto delle loro decisioni direttamente alle autorità superiori in ambito educativo.

Le informazioni vertono sull'anno scolastico di riferimento 2006/2007 e coprono i livelli educativi CITE 1 e 2, che corrispondono quasi ovunque all'istruzione obbligatoria a tempo pieno. Le riforme pianificate per i prossimi anni vi sono incluse nei limiti del possibile. Viene presa in esame unicamente la situazione dell'istruzione pubblica, ad eccezione del Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, dove il settore privato sovvenzionato è incluso in quanto le scuole di questo settore sono la maggioranza. Inoltre, nei Paesi Bassi, il finanziamento e il trattamento paritario dell'istruzione privata e pubblica sono previsti dalla Costituzione.

Sul piano metodologico, l'unità europea di Eurydice ha elaborato un questionario di raccolta di informazioni, in collaborazione con l'unità nazionale portoghese e i funzionari del ministero dell'educazione portoghese. L'analisi comparativa è basata sulle risposte delle unità nazionali a questo questionario. Al fine di assicurare l'affidabilità delle informazioni e una rappresentazione qualitativa delle situazioni nazionali, tra luglio e settembre 2007 ha avuto luogo una fase finale di verifica. Tutte le persone che hanno contribuito a questo studio vengono ringraziate nella sezione finale del presente volume.

La nozione di autonomia scolastica fa riferimento, in questo studio, ai molti differenti aspetti della gestione scolastica (essenzialmente il finanziamento e le risorse umane). Gli istituti scolastici possono essere autonomi a diversi gradi per quello che riguarda tali aspetti. Vengono considerati come completamente autonomi o come aventi un grado di autonomia elevata se sono pienamente responsabili delle loro decisioni nei limiti della legge o nel quadro generale normativo dell'istruzione. Questo non esclude una consultazione delle autorità educative. Gli istituti scolastici vengono considerati come parzialmente autonomi se prendono le decisioni all'interno di una lista di opzioni predeterminate o se chiedono l'approvazione per le loro decisioni alle autorità educative. L'autonomia può anche essere implicita in assenza di regolamentazione in un ambito specifico. Per istituto scolastico, si intende qualsiasi istituzione educativa, spesso situata in un unico luogo, con una identità propria e un proprio capo di istituto.

In taluni paesi i poteri decisionali appartengono alle autorità educative locali che hanno la possibilità di delegare queste competenze agli istituti scolastici. Nei tre paesi dove la maggioranza degli istituti appartiene al settore privato sovvenzionato, l'autonomia scolastica può anche fare riferimento alla delega dei poteri di decisione dell'autorità educativa privata competente (talvolta anche chiamata "potere organizzatore") agli istituti stessi.

(1) La Turchia non è inclusa in questo studio.

Attualmente, il principio secondo cui gli istituti scolastici devono disporre di autonomia in almeno qualche ambito della loro gestione è accettato quasi dappertutto in Europa. Questo consenso è il risultato di tre decenni di cambiamenti che hanno preso avvio negli anni 80 e che si sono accelerati tra gli anni 90 e i primi anni di questo secolo. Le differenti teorie che si sono succedute per orientare questo movimento verso una maggiore autonomia in Europa sono descritte nel **primo capitolo**. L'analisi mostra che, malgrado il cambiamento dei contesti politici (da un bisogno di una maggiore partecipazione democratica ad una gestione pubblica più efficiente e, attualmente, alla preoccupazione di migliorare la qualità dell'istruzione), il risultato globale è sempre stato quello di dare maggiori responsabilità e poteri decisionali agli istituti scolastici. Le riforme in questo ambito, generalmente, sono state imposte alle scuole secondo un processo legislativo di tipo discendente (il cosiddetto modello *top-down*).

Nel **secondo capitolo** dello studio viene esaminato in dettaglio il contenuto dell'autonomia di cui beneficiano le scuole nei tre seguenti grandi ambiti: i primi due riguardano la gestione dei fondi pubblici e privati e il terzo la gestione delle risorse umane. L'analisi verte sul grado e tipo di autonomia di cui dispongono le scuole in specifici parametri così come sulle differenti categorie di responsabilità nel prendere decisioni a livello di istituto scolastico. Il ruolo svolto dagli organi di gestione scolastica all'interno di questo quadro è ulteriormente messo in evidenza così come la composizione dei loro membri nei differenti paesi europei.

Il **terzo ed ultimo capitolo** è dedicato ai differenti modi in cui gli istituti scolastici devono rendere conto delle decisioni prese. Tutto ciò si inserisce spesso nelle procedure stabilite di valutazione, esercitate dall'ispettorato o da altri organi esterni. In alcuni paesi, gli istituti sono principalmente responsabili dinanzi alle autorità educative locali. Talvolta si osserva anche una tendenza ad abbinare questi sistemi di valutazione con lo sviluppo di standard e test nazionali. Un concetto ancora più recente è quello della responsabilità e trasparenza (*accountability*) degli istituti scolastici nei confronti di una molteplicità di interlocutori in aggiunta alle stesse autorità educative.

CAPITOLO 1 QUADRO POLITICO E STORICO DEL PROCESSO DI AUTONOMIA SCOLASTICA

Se le politiche sull'autonomia scolastica appaiono oggi largamente generalizzate nei paesi europei, è grazie al movimento che si è gradualmente introdotto, in qualche paese pioniere, a partire dagli anni 80 e più massicciamente durante gli anni 90 (sezione 1.1). Queste riforme seguono, a seconda dei decenni, diverse filosofie di pensiero (sezione 1.2). Nella grande maggioranza dei casi, tuttavia, tali riforme si sono imposte nell'ambito di una logica decisionale top-down. Gli Stati centrali hanno concesso agli istituti nuove competenze senza che questi ultimi siano stati il motore dell'elaborazione dei dispositivi legislativi, se si escludono i tradizionali processi di consultazione sui progetti di riforma (sezione 1.3).

1.1. Gli anni 90: il decennio della generalizzazione dell'autonomia scolastica

In Europa, ad eccezione di alcuni paesi, l'autonomia scolastica non è una tradizione di così lunga data, sia si tratti di paesi storicamente centralizzati sia di paesi federali. Alcuni paesi pionieri hanno introdotto, negli anni 80, delle riforme scolastiche in tal senso, che hanno tuttavia sviluppato il più delle volte una autonomia limitata. Il movimento si generalizza solo a partire dagli anni 90. Il decennio attuale è l'occasione per i nuovi paesi di convertirsi a questa forma di organizzazione scolastica e, per i precursori, di ampliare il movimento di trasferimento di competenze alle scuole.

Di fatto, in Europa, nonostante la presenza di organizzazioni scolastiche storicamente molto differenti – federali come in Germania o centralizzate come in Spagna, Francia o Italia –, solo due paesi presentano una tradizione di autonomia scolastica particolarmente sviluppata, attuata, in entrambi i casi, in seguito a «guerre scolastiche» tra le reti pubblica e privata. Si tratta del Belgio e dei Paesi Bassi, i cui sistemi educativi sono tradizionalmente gestiti da poteri organizzatori⁽¹⁾ che beneficiano di ampie libertà. Così, in Belgio, nelle tre comunità (fiamminga, francese e tedesca), gli ampi margini di manovra di cui hanno goduto gli istituti scolastici del settore sovvenzionato (pubblico e privato)⁽²⁾ nell'ambito della didattica, delle risorse umane e della gestione si basano sia sul quadro costituzionale⁽³⁾ che garantisce nel suo articolo 24 la libertà di insegnamento che sulla gestione dell'istruzione garantita tradizionalmente dalle reti dei poteri organizzatori. Nei Paesi Bassi, in un contesto simile di «guerra scolastica», la libertà di insegnamento e l'autonomia scolastica sono riconosciute dall'inizio del XX secolo. Se le politiche educative condotte negli anni 70 hanno parzialmente pregiudicato il principio dell'autonomia scolastica, di nuovo a partire dagli anni 80, ampie competenze sono state gradualmente trasferite ai poteri organizzatori e alle scuole, con lo scopo di sviluppare l'innovazione in ambito scolastico.

⁽¹⁾ In Belgio, la *inrichtende machten, schoolbesturen* per la Comunità fiamminga, i *pouvoirs organisateurs* per la Comunità francese e gli *schulträger* per la Comunità tedesca.

⁽²⁾ Le scuole del settore pubblico dipendono direttamente dal ministro e non hanno una lunga tradizione di autonomia. Queste istituzioni sono una minoranza e rappresentano meno del 20 % delle scuole primarie e meno del 50 % delle scuole secondarie.

⁽³⁾ In occasione del trasferimento delle competenze sull'istruzione alle Comunità nel 1989, i principi di base riconosciuti dal 'Patto per la scuola' firmato nel 1959 furono integrati direttamente nell'articolo 24 della costituzione, che prevede in particolare nel suo primo comma la 'libertà di insegnamento'.

Ma ad eccezione di questi paesi, l'autonomia delle scuole non fa parte della tradizione europea. Storicamente, gli istituti scolastici non beneficiano di margini di intervento importanti in materia di definizione degli obiettivi e dei contenuti d'insegnamento così come negli ambiti delle risorse umane e della gestione finanziaria⁽⁴⁾. È quindi solo a partire dagli anni 80 che il movimento comincia a svilupparsi, il più delle volte sotto forma di un trasferimento limitato di competenze. È il caso, per esempio, della Spagna, dove la legge sul diritto all'educazione – LODE – pone, a partire dal 1985, le prime basi dell'autonomia scolastica. La Francia altresì adotta, dal 1985, una regolamentazione scolastica, che si inserisce nel quadro delle grandi leggi sulla decentralizzazione, che definisce il contenuto di una autonomia molto limitata per il livello CITE 2. Nel Regno Unito (Inghilterra e Scozia), la legge di riforma dell'istruzione del 1988 aumenta l'autonomia degli istituti trasferendo loro competenze negli ambiti della gestione finanziaria e delle risorse umane, compiti che storicamente erano affidati alle autorità educative locali (*Local Education Authorities*, LEA). La stessa legge introduce il controllo – a livello centrale – del programma di istruzione e dei provvedimenti per la valutazione degli studenti. Così, si riduce l'autonomia delle scuole in questo ambito di attività. Nell'Irlanda del Nord, la legge di riforma dell'istruzione ha introdotto nel 1989 delle riforme simili.

È il decennio degli anni 90 che segnerà realmente la quasi generalizzazione delle politiche di autonomia scolastica in Europa. L'insieme dei paesi nordici adotta in questo periodo una organizzazione che unisce decentralizzazione politica e autonomia scolastica. L'Austria, in seguito ad un consenso politico, adotta la sua prima riforma sull'autonomia scolastica nel 1993. Lo smantellamento dell'ex blocco dell'Unione sovietica è ugualmente l'occasione per la Repubblica Ceca, l'Ungheria⁽⁵⁾, la Polonia, la Slovacchia e gli Stati baltici di adottare questa modalità di organizzazione. Allo stesso modo, dal 1993, prima della devoluzione dei poteri del 1999, la Segreteria di Stato della Scozia decide di ampliare il processo di decentralizzazione avviata nel quadro del Regno Unito, adottando una organizzazione che è tuttora di attualità: il *Devolved School System* (DSM). Qualche anno più tardi, nel 1997, dopo vicissitudini parlamentari durate diversi anni, anche l'Italia adotta questa organizzazione.

Alcuni paesi, dal canto loro, hanno avviato una riflessione su questo argomento a partire dal decennio attuale. È il caso, per esempio, della Germania che ha iniziato in diversi dei suoi *Länder*, sperimentazioni di autonomia scolastica a partire dal 2004. La Lituania, il Lussemburgo e la Romania, si sono lanciati in questo processo rispettivamente a partire dal 2003, 2004 e 2006. Alla stessa maniera, in Bulgaria, nel quadro di un movimento di decentralizzazione a favore delle amministrazioni comunali, le scuole acquisiranno nel 2008 maggiori libertà per quanto riguarda la gestione finanziaria. Il Liechtenstein progetta, dal canto proprio, di sviluppare a livello secondario scuole dotate di profili specifici, a partire dall'anno scolastico 2008/2009.

Il decennio attuale è anche l'occasione, nei paesi che avevano già iniziato un movimento di autonomia, di rafforzare i poteri conferiti agli istituti. Sembra così profilarsi una sorta di «Atto II» dell'autonomia scolastica in numerosi paesi. Così, in Spagna, la nuova legge sull'educazione del 2006 (LOE), in corso di applicazione, ha rafforzato il principio di autonomia scolastica in ambito didattico, di risorse umane e di gestione finanziaria. Le scuole sono d'ora innanzi responsabili della definizione e della attuazione di progetti educativi e di gestione, sotto il controllo delle autorità educative dalle quali esse dipendono. Anche la Lettonia ha ugualmente messo in atto, dal 2006, una nuova regolamentazione che cerca di limitare i controlli esterni delle scuole. In Portogallo, la legge-decreto pubblicata nel 1998 stabilisce i principi dell'autonomia scolastica che è stata introdotta progressivamente negli istituti scolastici fino al 2006, anno nel corso del quale sono state lanciate nuove iniziative più concrete. Dal 2006, anche la Slovenia ha intensificato il processo di

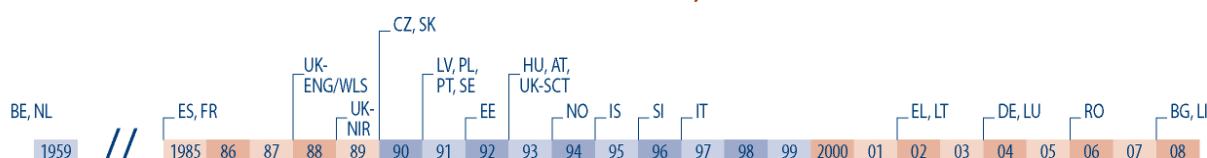
⁽⁴⁾ Il Regno Unito presenta una situazione particolare in questo senso, in quanto, storicamente, le scuole hanno sempre goduto di grande autonomia in materia di insegnamento, in particolare nell'adattamento alle esigenze locali dei curricula, pur essendo fortemente inquadrate in materia di gestione delle risorse umane e finanziarie dalle proprie Autorità educative locali (LEA).

⁽⁵⁾ Prima della riforma generale del 1993, la Legge di riforma dell'istruzione del 1985 aveva già individuate le aree necessarie di autonomia.

trasferimento di competenze alle scuole, in particolare nell'ambito del nuovo impulso dato alla decentralizzazione politica. Nello stesso modo, dal 2001, una circolare del governo scozzese invita le scuole di livello CITE 2 a fare un maggior uso della loro autonomia didattica, in particolare introducendo nuove discipline professionali. Anche il nuovo governo francese sta attualmente riflettendo su un'estensione dell'autonomia scolastica al fine di dare maggior concretezza agli strumenti messi in atto negli anni 80. Nella maggior parte dei casi, l'attuazione di queste nuove misure è dovuta alla preoccupazione di dover rilanciare un processo che sembra aver incontrato delle resistenze nell'ambito delle prime riforme.

Dal momento che il movimento di autonomia scolastica si è gradualmente sviluppato su tre decenni, tali riforme risentono delle scuole di pensiero che si sono susseguite nel corso degli anni.

Figura 1.1 Date delle prime riforme di grande rilievo che introducono l'autonomia scolastica, CITE 1 e 2 (1985-2007).



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: soltanto le scuole convenzionate (private e pubbliche) hanno una lunga tradizione di autonomia. Nella Comunità fiamminga, le scuole pubbliche che dipendono direttamente dal ministro sono state dotate di una autonomia simile alle scuole sovvenzionate nel 1989.

Belgio, Paesi Bassi: per il fatto che questi paesi possono vantare una lunga tradizione di autonomia scolastica, non è stata indicata in questa figura nessuna data precisa per questi due paesi.

Danimarca, Finlandia: progressiva attuazione dell'autonomia, date non precisate.

Francia: la regolamentazione del 1985 riguarda solo il livello CITE 2.

Nota esplicativa

In questa figura sono stati presi in considerazione solo i principali regolamenti (di natura legislativa o regolamentare) che hanno permesso la realizzazione di politiche di autonomia che coprono diversi settori di competenza delle scuole. In questa prospettiva storica non sono state integrate le misure specifiche di autonomia scolastica che hanno spesso preceduto le riforme su larga scala.

1.2. Differenti scuole di pensiero negli ultimi decenni

Il concetto di autonomia scolastica si collega alle numerose scuole di pensiero che hanno, nei diversi periodi, più o meno fortemente influenzato le misure per la sua attuazione.

Storicamente, come abbiamo visto nel caso del Belgio e dei Paesi Bassi, l'autonomia scolastica sviluppata come riflesso della libertà di istruzione, è legittimata da considerazioni di ordine religioso e filosofico. È principalmente su questo terreno, nel XIX e durante quasi tutto il XX secolo, che si condurranno i giochi per l'autonomia scolastica.

Gli anni 80 segneranno un nuovo orientamento. Le riforme sull'autonomia scolastica pertanto si inseriranno maggiormente nella tematica politica della **democrazia partecipativa**. La scuola deve essere più aperta nei confronti della comunità in cui è inserita. Così, in Spagna, nello spirito della Costituzione del 1978, la LODE mira, principalmente, a istituire l'autonomia scolastica come mezzo di partecipazione democratica. Tutti gli

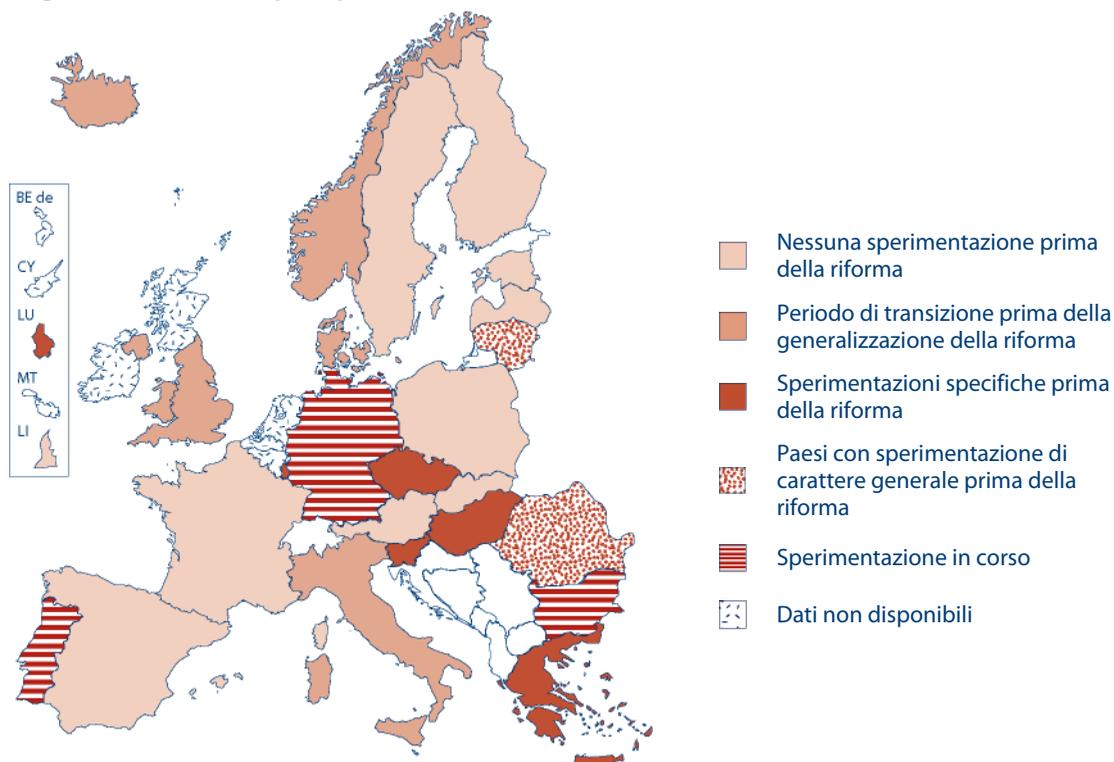
attori della comunità educativa devono essere rappresentati nei processi decisionali all'interno della scuola. Allo stesso modo, in Francia, l'accesso degli istituti di livello CITE 2 ad un nuovo status giuridico che garantisce una maggiore libertà in materia di gestione e il decreto dell'agosto 1985 che descrive il contenuto di questa autonomia, si inseriscono nella logica di una apertura degli istituti al territorio. In Portogallo, la fine degli anni 80 è anche l'occasione di un'ampia consultazione intorno all'autonomia scolastica organizzata dalla Commissione per la riforma educativa. A tale concetto, che si rivela molto ampio, verrà dedicata una riflessione più approfondita: saranno così distinte l'autonomia scolastica come governo della scuola e l'autonomia scolastica come «management» della scuola stessa. Allo stesso tempo ne deriva una riflessione sugli organi di gestione di questa nuova libertà scolastica: devono essere considerati come degli organi di governo, aperti alla rappresentanza dei genitori e della comunità, o come degli organi di gestione più raccolti intorno agli attori interni alla scuola? La prevalenza degli insegnanti in questi organi di decisione così come i poteri che sono loro conferiti sono questioni su cui si dibatte e ci si interroga.

Durante gli anni 90, alla preoccupazione di attribuire nuove libertà agli attori locali, si aggiunge anche quella **dell'efficacia nella gestione delle amministrazioni, in un contesto di controllo delle spese pubbliche**. Le riforme di autonomia scolastica sono allora fortemente collegate sia ad un movimento di decentralizzazione politica che di applicazione delle direttive del nuovo «management» pubblico. Ciò articola la logica della gestione del settore privato e l'individualizzazione delle domande di beni pubblici attraverso cinque proposte principali: porre il «cliente» al centro dell'azione dello Stato e quindi interrompere la logica dell'amministrato; decentralizzare le competenze più vicino ai campi d'intervento; responsabilizzare gli agenti dello Stato nel rendere conto alla collettività (*accountability*); porre l'accento sulla qualità dei servizi prodotti e l'efficacia dell'agire pubblico; e infine sostituire al controllo procedurale tradizionale una valutazione dei risultati (Hood, 2001) ⁽⁶⁾. Il decentramento politico delle competenze verso le collettività locali e l'autonomia scolastica procedono allora di pari passo per rafforzare l'efficacia dell'organizzazione scolastica, dato che il carattere di prossimità della decisione viene percepito come la garanzia di un miglior utilizzo delle risorse pubbliche. È questa duplice filosofia che motiva le riforme attuate in questo periodo nella Repubblica ceca, in Polonia, in Slovacchia e negli Stati baltici, dove la rottura con l'organizzazione ultracentralizzata, imposta precedentemente, è anche l'occasione per adottare nuove regole di «management» pubblico. Nei paesi nordici, l'autonomia scolastica si articola anche con il processo di decentramento politico che vede le municipalità divenire i principali attori nell'organizzazione dei sistemi scolastici. Spesso è lo stesso quadro normativo che organizza il decentramento politico e l'autonomia scolastica, essendo i due fenomeni concepiti come un gioco di incastro: dal momento che le collettività territoriali si vedono attribuire nuove competenze, esse possono, a loro volta, delegare di nuove mansioni le scuole di cui sono responsabili.

La visione dell'autonomia scolastica si è evoluta ancora nel secolo attuale. Il trasferimento di nuove competenze agli istituti scolastici non è più connesso ad un processo globale di rinnovamento delle strutture politiche ed amministrative. Nella maggioranza dei paesi, l'autonomia scolastica è ormai concepita come uno strumento esclusivamente **al servizio del miglioramento della qualità dell'istruzione**. Sia nei paesi che hanno avviato il rilancio di un processo già innestato durante i decenni passati – come Bulgaria, Repubblica ceca e Portogallo - o nei paesi che fanno i primi passi in quest'ambito, come Germania, Lussemburgo e Romania, l'accento è posto su un'analisi accurata delle competenze che devono essere devolute. L'interesse è particolarmente concentrato sull'autonomia didattica che sembra maggiormente in relazione con il miglioramento dei risultati scolastici.

⁽⁶⁾ Hood, C. (2001), *New Public Management*, In N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral sciences*, Amsterdam, Elsevier.

Figura 1.2. Presenza e tipi di sperimentazione in materia di autonomia, livelli CITE 1 e 2 (1985-2007).



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio, Paesi Bassi: nessuna informazione a causa della lunga tradizione di autonomia scolastica che precede ampiamente il periodo in questione.

Regno-Unito (ENG/WLS): l'informazione è relativa alla delega del finanziamento da parte delle autorità locali verso le scuole in base alla legislazione del 1988 (ENG/WLS) e del 1989 (NIR). C'è un certo numero di iniziative locali di delega del finanziamento all'inizio degli anni 80.

Nota esplicativa

Le **transizioni** prima della generalizzazione sono dei processi di attuazione graduale delle riforme utilizzate soprattutto durante gli anni 90, come per esempio in Islanda (1996-2001) e in Italia (1998-2000).

Per **sperimentazione di carattere generale**, si intende che l'insieme del sistema di autonomia scolastica del paese in esame, è testato nell'ambito di tali sperimentazioni. Queste ultime hanno avuto luogo soprattutto in questo decennio, per esempio in Romania (dal 2006) e in Lituania (2002-2005).

Per **sperimentazione specifica**, si intendono quelle sperimentazioni che riguardano solo una parte delle misure di autonomia che esistono legalmente nel paese preso in esame e che vengono testate su un numero limitato di scuole. Questo tipo di sperimentazione ha avuto luogo principalmente in questo decennio e soprattutto nella Repubblica ceca (2004-2006), in Lussemburgo (2004) e in Slovenia (2006/2007).

Questa nuova attenzione per l'autonomia in quanto tale, si traduce in un più ampio ricorso alle sperimentazioni che mirano a seguire maggiormente i processi di utilizzazione delle nuove competenze da parte delle scuole e allo stesso tempo a comprenderne gli effetti. Mentre durante i due decenni precedenti,

ad eccezione di alcuni paesi nordici ed altri con esperienze circoscritte ⁽⁷⁾, l'autonomia scolastica è stata applicata senza periodo di transizione e senza somministrazione di test nella maggioranza dei paesi, il decennio in corso è contraddistinto da una sorta di nuovo pragmatismo sperimentale. Così, in Germania, dal 2004, la maggior parte dei *Länder* ha attuato una politica di sperimentazione allo scopo di analizzare in maniera puntuale i processi messi in gioco. Anche nella Repubblica ceca la riforma sull'autonomia didattica – ogni scuola deve sviluppare il proprio curriculum nel 2006 – è testata all'interno delle 14 scuole pilota di livello CITE 1 e 2 dal 2004. Anche il Lussemburgo sperimenta dal 2004 un progetto pilota per le scuole di livello CITE 2, principalmente in ambito didattico. Inoltre, la nuova politica contrattuale in Portogallo è attualmente testata su 24 scuole selezionate all'interno di un vivaio di scuole volontarie che hanno già praticato delle autovalutazioni. L'autonomia si svilupperà così gradualmente in diversi ambiti: la didattica (curricoli), le risorse umane, i servizi sociali e la gestione patrimoniale e finanziaria. La Romania ha seguito nel 2006 la stessa strada testando il suo nuovo sistema di autonomia in una cinquantina di scuole di livello CITE 1 e 2. La Slovenia ha promosso una sperimentazione puntuale nell'anno scolastico 2006/2007 sull'introduzione del tempo flessibile (vengono assegnate delle ore per ciascuna disciplina, il cui impiego è lasciato alla discrezione delle scuole, come pure l'organizzazione di attività interdisciplinari, lavori per progetto, ecc.). Tuttavia, se le riforme sull'autonomia scolastica hanno seguito a seconda dei periodi storici le diverse filosofie soggiacenti, i processi politici per i quali tali riforme sono state decise e attuate, non sembrano presentare la stessa diversità.

1.3. L'autonomia scolastica: una politica sul modello «top down» imposta agli istituti scolastici

Il concetto di autonomia scolastica dovrebbe andare di pari passo con quello di partecipazione locale. In effetti, storicamente, questo principio di organizzazione scolastica è fortemente legato alla rivendicazione di una libertà di istruzione da parte degli attori locali (responsabili scolastici, genitori, ecc.). Tuttavia, nei paesi europei, a partire dagli anni 80, queste riforme si iscrivono nella maggioranza dei casi in quadri normativi nazionali che rivelano meccanismi di decisione di tipo discendente (il cosiddetto modello *top-down*), da cui non risulta un ruolo attivo degli istituti scolastici.

In effetti, nella quasi totalità dei paesi europei, i sistemi di autonomia scolastica sono definiti dai quadri normativi nazionali che vengono imposti a tutte le scuole. Nella grande maggioranza dei casi, tali politiche si iscrivono in quadri rigidi di natura legislativa (in opposizione al quadro più flessibile del regolamento amministrativo emesso dagli organi esecutivi). In un primo caso, le nuove competenze delle scuole, vengono conferite loro da un **regolamento che definisce il funzionamento dell'istituzione scolastica nella sua globalità** e non ha come unico oggetto l'autonomia scolastica. Così, in Spagna, le differenti leggi e regolamenti generali sull'istruzione, adottati nel contesto della decentralizzazione progressiva, accordano il diritto alle Comunità autonome di regolamentare l'autonomia dei loro istituti scolastici, anche se queste hanno stabilito un quadro generale di base che ha condotto ad una struttura relativamente omogenea in tale materia a livello nazionale. Nella stessa maniera, in Francia, sono le prime leggi di decentralizzazione che hanno dato agli istituti scolastici di livello CITE 2 lo status uniforme di Istituto Pubblico Locale di Istruzione (EPL) che conferisce loro la qualità di persona giuridica, condizione per una autonomia di gestione. In Polonia, la legge sul sistema educativo del 7 settembre 1991, insieme alla legge sul governo locale dell'8 marzo 1990, definisce le nuove attribuzioni delle collettività locali in materia di istruzione e i trasferimenti di competenze verso gli istituti scolastici. Nel Regno Unito, la politica di autonomia scolastica è stata definita dalla legge sulla riforma dell'istruzione del 1988 che trasferisce agli istituti numerose attribuzioni prima di competenza delle autorità locali responsabili dell'istruzione (LEA). Nell'Irlanda del Nord, riforme simili sono

(7) La Bulgaria ha sperimentato l'introduzione di una certa autonomia nel curriculum delle scuole primarie in materia di lingue straniere dal 1993 al 1994.

iscritte nella legge di riforma dell'istruzione del 1989. Anche l'Italia s'iscrive in questo movimento sebbene si trovi in una posizione estrema. È la Costituzione stessa che, dal 2001, nel suo articolo 117 riconosce «l'autonomia delle istituzioni scolastiche»⁽⁸⁾. Anche la Grecia si colloca in questa categoria.

In un secondo caso più raro, qualche paese ha definito le regole dell'autonomia scolastica attraverso delle **leggi specificatamente dedicate**. È il caso, per esempio, del Lussemburgo che ha adottato un quadro legislativo specifico (legge del 25 giugno 2004 riguardante l'organizzazione dei *lycées* e dei *lycées techniques*) che apre la strada ad un progetto pilota di autonomia scolastica. Anche in Portogallo, il decreto-legge del 1998 è dedicato alla definizione del quadro dell'autonomia scolastica. Questo movimento di leggi specifiche sull'autonomia si generalizza a partire da questo decennio in legame con la nuova filosofia che soggiace a tali riforme. L'autonomia scolastica viene ormai considerata per se stessa, indipendentemente da una riforma generale dello Stato e dalla preoccupazione di modernizzazione delle amministrazioni.

Infine, - terzo caso estremamente raro - per definire l'autonomia scolastica, alcuni paesi si appoggiano a semplici **regolamenti amministrativi, emessi da organi esecutivi e per loro natura più flessibili**. È il caso, per esempio, di alcuni *Länder* tedeschi, come quello del Baden-Württemberg che ha promosso una sperimentazione sul soggetto intitolato «Autonomia scolastica e organizzazione degli insegnamenti per l'anno scolastico 2006/2007» o quello della Baviera che sviluppa un progetto di *Leadership devolution* nel quadro del progetto amministrativo «Pilot project Modus F».

Qualunque sia il modello scelto - legge generale sull'istruzione, legislazione dedicata o regolamentazione più flessibile - nella quasi totalità dei paesi, l'autonomia è decisa a livello centrale attraverso processi legislativi o amministrativi di tipo prescrittivo e viene imposta alle scuole. Non sono le scuole che chiedono di accedere ad uno status di autonomia, ma è la legislazione che prevede di trasferire loro nuove attribuzioni, senza che queste possano intervenire direttamente sul processo. Di fatto, gli istituti scolastici acquisiscono nuove libertà malgrado loro. Tutt'al più, in certe riforme come quelle realizzate in Portogallo o nelle *Land* tedesco di Renania - Palatinato è stato concesso loro il diritto di decidere della loro partecipazione alle sperimentazioni. Il Regno Unito (Inghilterra) si trova in una posizione particolare. Se il quadro generale dell'autonomia scolastica quale è definito dalla legge sulla riforma dell'istruzione del 1988 si impone uniformemente a tutte le scuole, gli istituti scolastici si vedono proporre, successivamente, un insieme di status che permettono una più grande libertà di intervento, status che possono decidere di scegliere oppure no (*foundations, trusts schools, Academies, ecc.*). A parte queste importanti eccezioni, l'autonomia scolastica si impone alle scuole nel resto d'Europa, come un movimento *top-down*.

Questa caratteristica discendente dei processi politici di autonomia scolastica è confermata dall'assenza di un ruolo attivo svolto dal personale delle scuole. Tenuto conto delle nuove libertà in gioco, si sarebbe potuto immaginare che quest'ultimo fosse stato promotore del movimento di autonomia scolastica o che l'avesse fortemente influenzato grazie all'intervento dei sindacati degli insegnanti o delle associazioni dei capi di istituto. Tuttavia, pare che queste partecipazioni siano rimaste molto limitate. In alcuni paesi, i rappresentanti del personale scolastico sono stati, nella migliore delle ipotesi, consultati sui progetti di riforma. In Estonia, il sindacato dei capi di istituto dopo una riflessione sull'autonomia scolastica, ha proposto degli emendamenti che sono stati, alla fine, integrati nella riforma. Anche alcuni paesi nordici mettono in primo piano la consultazione sistematica dei sindacati prima della realizzazione di tali riforme. In Bulgaria, il sindacato dei capi di istituto è stato consultato sul processo di autonomia al momento della riforma del livello CITE 2. In altri paesi, le scuole hanno partecipato all'elaborazione delle modalità concrete di realizzazione delle misure di autonomia. Una negoziazione, vede coinvolti in Lussemburgo, ministero e ciascuna scuola prima del

⁽⁸⁾ L'articolo 117 attribuisce in effetti allo Stato la competenza di determinare le norme generali in materia di istruzione, i principi fondamentali e i livelli essenziali delle prestazioni su tutto il territorio nazionale, e alle Regioni la potestà di legislazione concorrente in materia di istruzione, "salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche". Queste disposizioni generali del 2001 vanno a completare un quadro legislativo specificamente dedicato all'autonomia scolastica: la legge n. 59 del 15 marzo 1997.

trasferimento a queste ultime di nuove competenze. Su più vasta scala, anche l'Italia ha organizzato un'ampia consultazione delle scuole prima dell'elaborazione dei decreti di applicazione della legge n. 59 del 1997 sull'autonomia scolastica. Il 90% delle scuole sono intervenute e si sono pronunciate sulle finalità dell'autonomia, l'offerta di formazione, l'autonomia organizzativa e ancora sul rapporto tra l'autonomia scolastica e il sistema di formazione nazionale. Anche in Romania, nel quadro della sua sperimentazione, le scuole sono state consultate per individuare i loro bisogni e le difficoltà incontrate nella gestione della nuova autonomia. Tuttavia, nonostante che in alcuni paesi i sindacati o le scuole siano stati consultati, non risulta che questi nuovi trasferimenti di competenze siano il risultato di una richiesta di autonomia da parte dei diretti interessati. Fanno eccezione l'Italia che nel suo rapporto mette in evidenza una forte richiesta da parte dei capi di istituto e la Slovenia che segnala l'esistenza, durante il periodo di transizione che ha seguito l'indipendenza (1990-1996), di una attività di innovazione didattica intensa da parte degli insegnanti, in relazione con la futura riflessione sull'autonomia didattica.

Il caso dei paesi nordici, si differenzia da questi processi molto centralizzati di trasferimenti di responsabilità. Di fatto, in Danimarca, in Finlandia, in Svezia e in Norvegia, sono le collettività territoriali, ormai principali attori dei sistemi educativi, che possono decidere dell'organizzazione di una autonomia scolastica delle scuole di cui sono responsabili, se ritengono questo tipo di organizzazione più efficace. Ne risultano, all'interno di questi paesi, dei modelli variabili di trasferimento di competenze alle scuole. Alla stessa maniera, nei Paesi Bassi, la logica di deregulation ha condotto lo Stato centrale a non definire più nel dettaglio l'organizzazione scolastica a livello delle scuole, lasciando così una maggiore libertà di gestione alle autorità responsabili delle scuole.

In generale, dopo tre decenni di diffuso sviluppo, le politiche di autonomia scolastica sono ormai estese alla quasi totalità dei paesi europei, anche se si sono imposte attraverso processi *top-down* che di fatto inquadrano fortemente la definizione delle nuove libertà delle scuole. La seconda parte di questo documento esamina le principali attribuzioni che sono state trasferite agli istituti scolastici.

CAPITOLO 2. CONTENUTI DELL'AUTONOMIA E SISTEMA DI GOVERNO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

Il primo capitolo ha mostrato le notevoli differenze esistenti fra i paesi europei per quanto riguarda la filosofia e la cronologia dei processi di attuazione delle politiche di autonomia scolastica. Di conseguenza non sorprende che, nel 2007, il contenuto dell'autonomia e le categorie dei decisori, varino da un paese all'altro anche in maniera considerevole.

Questo capitolo tratta sia dei contenuti dell'autonomia che del sistema di governo delle istituzioni scolastiche. In un primo momento, l'analisi si sofferma sulla descrizione del grado di autonomia concesso agli istituti scolastici (paragrafo 2.1) e sulle categorie dei decisori (paragrafo 2.2) in seno agli istituti scolastici, in tre ambiti fondamentali del loro funzionamento: l'utilizzo dei fondi pubblici, la raccolta e l'utilizzo di fondi privati, e la gestione delle risorse umane (la selezione per il reclutamento, il licenziamento, la definizione dei compiti e delle responsabilità, ecc.). Altri ambiti di funzionamento degli istituti scolastici (per esempio, l'offerta ed il contenuto dell'insegnamento, la valutazione degli studenti, la regolamentazione e l'organizzazione scolastica) non sono stati oggetto di analisi in questo studio. Successivamente, in una terza sezione, viene descritta la composizione dei consigli d'istituto - laddove questi siano stati istituiti.

Le attribuzioni di competenze agli istituti scolastici dei livelli CITE 1 e 2 sono abbastanza simili e sono perciò trattati insieme in questo studio. Le differenze osservate fra i due livelli in alcuni paesi e per certi parametri sono menzionate, caso per caso, nel testo e sotto le figure.

2.1. Contenuti e grado d'autonomia

In questa sezione, l'autonomia è suddivisa in quattro grandi categorie⁽¹⁾. Si parla di **autonomia completa** quando l'istituto scolastico decide senza interventi esterni (anche se deve consultare degli organi superiori), nei limiti previsti dalla legge o di un quadro generale. L'**autonomia limitata** è la situazione in cui l'istituto scolastico deve prendere delle decisioni nell'ambito di un elenco limitato di possibilità predefinite dall'autorità superiore in materia d'istruzione oppure trasmettergli le proprie decisioni per ottenere l'approvazione. Gli istituti scolastici sono considerati **senza autonomia** quando non prendono decisioni in nessun ambito d'intervento.

L'organizzazione di alcuni sistemi educativi prevede una quarta categoria. In effetti, in alcuni paesi, i poteri organizzatori e/o i poteri locali possono **delegare** o meno il loro potere decisionale agli istituti scolastici, in alcuni ambiti. In questo caso, la situazione può variare fra gli istituti, all'interno dello stesso paese, in funzione del livello e del contenuto della delega effettuata. Nei Paesi Bassi, l'autorità competente (*bevoegd gezag*) responsabile dell'istituto scolastico sceglie gli ambiti per i quali delegare i propri poteri agli istituti. In misura minore, adottano anche questo tipo di organizzazione la Danimarca (per l'acquisizione di beni immobili e di apparecchiature informatiche con un finanziamento pubblico e la selezione per il reclutamento di supplenti) e la Finlandia (per esempio per l'utilizzo dei fondi pubblici per le spese di funzionamento e la selezione per il reclutamento di supplenti).

⁽¹⁾ In una tavola in allegato, il lettore potrà trovare, in dettaglio, i diversi tipi di autonomia per ognuna delle categorie generali e per ciascun ambito di intervento presentato in questa sezione.

Utilizzo dei finanziamenti pubblici

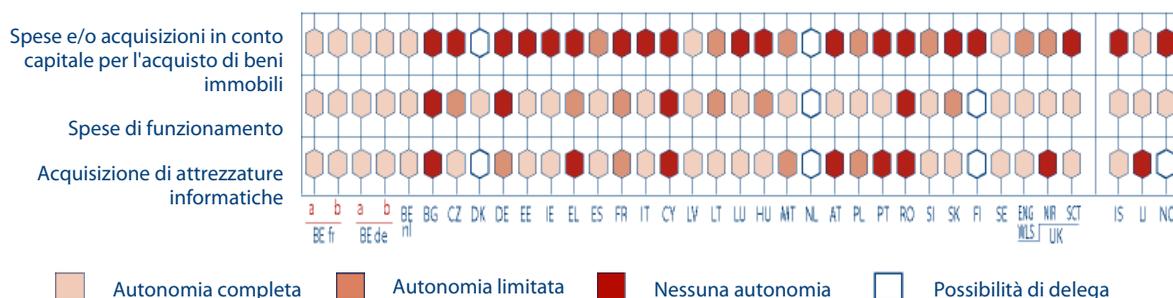
Per quanto riguarda l'utilizzo dei fondi pubblici assegnati agli istituti scolastici per più tipi di spesa (spese in conto capitale per l'acquisto di beni immobili, spese di funzionamento ed acquisizione di materiale informatico) si possono distinguere tre gruppi di paesi in funzione del grado di autonomia scolastica concesso.

Nel primo gruppo (Belgio, Lettonia e Svezia), gli istituti scolastici dispongono di un'autonomia completa, entro i limiti della legislazione nazionale, per l'utilizzo di questi finanziamenti. Nei Paesi Bassi, la delega è formalmente possibile in tutti i settori, ma non è obbligatoriamente effettiva in tutti. In Danimarca, secondo il tipo di spese, le decisioni sono delegate (o non delegate) dai poteri organizzatori, oppure sono prese dagli istituti. La delega si osserva anche in Finlandia, eccetto che per le spese in conto capitale per l'acquisto di beni immobili che non sono di competenza dell'istituto scolastico.

Al contrario, nel secondo gruppo che conta cinque paesi, gli istituti scolastici non hanno nessuna autonomia per l'utilizzo del finanziamento pubblico. Le decisioni in materia non sono di loro competenza in Bulgaria, Irlanda (CITE 1), Francia (CITE 1), Cipro e Romania. In questi paesi, le decisioni sono prese unicamente dalle autorità educative superiori, e questo anche se l'istituto può essere consultato in un qualsiasi momento della procedura. La Grecia rappresenta un'eccezione dato che le spese di funzionamento vengono decise o dagli istituti scolastici dopo approvazione, oppure secondo un elenco limitato di possibilità predefinite. In Germania, questo avviene per l'acquisizione di attrezzature informatiche.

Il terzo gruppo comprende i paesi per i quali il grado di autonomia varia a seconda della categoria di spesa. In genere, quasi tutti questi paesi hanno una maggiore autonomia per le spese di funzionamento piuttosto che per le spese in conto capitale. In quest'ultimo settore, molto spesso, gli istituti non beneficiano di alcuna autonomia. In Lituania, essa è limitata per le due categorie di spesa. In Francia (CITE 2), le spese di funzionamento e l'acquisizione di attrezzature informatiche possono essere fatte dall'istituto scolastico dopo l'approvazione dell'autorità superiore. Nel Liechtenstein (CITE 2), il grado di autonomia varia in funzione dell'importo della spesa. Nei Paesi Bassi, la delega da parte dell'autorità competente (*bevoegd gezag*) per quanto riguarda le spese e/o l'acquisizione di beni immobili è formalmente possibile, ma resta, la maggior parte delle volte, una delle sue prerogative.

Figura 2.1. Autonomia degli istituti scolastici per l'utilizzo dei finanziamenti pubblici, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati a livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Belgio (BE de) (a): spese in conto capitale: l'istituto può decidere solo fino ad una certa soglia di spesa. Oltre tale soglia, la decisione viene presa dal ministero.

Belgique (BE nl): i gradi di autonomia delle tre reti di istruzione (istituti pubblici che dipendono direttamente dalla Comunità, istituti sovvenzionati che dipendono dai comuni ed istituti privati sovvenzionati) sono identici. Pertanto, i meccanismi di finanziamento pubblico degli istituti che dipendono direttamente dalla Comunità, degli istituti sovvenzionati che dipendono dai comuni e di quelli del privato sovvenzionato sono diversi. Gli istituti della Comunità ricevono il finanziamento prima di fornire il servizio educativo mentre le due reti del settore sovvenzionato (comuni e privato) lo ricevono dopo.

Bulgaria: gli istituti sono autonomi per alcune spese di funzionamento.

Irlanda: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Grecia: gli istituti possono essere completamente autonomi per alcune spese di funzionamento.

Spagna: spese in conto capitale: l'istituto fa una proposta di spesa, ma è l'autorità educativa che l'approva e la finanzia (autorità locali per l'istruzione primaria e Comunità autonome per gli istituti del secondario). Gli istituti scolastici sono autonomi per quanto riguarda le decisioni relative all'acquisizione di attrezzature informatiche, ma le Comunità definiscono le infrastrutture della rete e forniscono la parte più importante delle di queste attrezzature.

Francia: riguarda le spese di funzionamento escluso gli stipendi. Gli istituti scolastici del livello secondario (CITE 2) non sono autonomi per quanto riguarda gli stipendi. Gli istituti scolastici del livello primario (CITE 1) non hanno nessuna autonomia nell'utilizzo dei fondi pubblici.

Lettonia: gli istituti scolastici hanno un'autonomia completa per quanto riguarda l'utilizzo dei fondi pubblici previsti dal budget approvato dal proprio potere organizzatore (*founder*).

Lussemburgo: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Ungheria: le spese in conto capitale sono vietate. Le acquisizioni possono essere finanziate sul budget annuale del potere organizzatore (*maintainer*). L'oggetto deve essere dichiarato e registrato in un budget separato. La pianificazione annuale di queste acquisizioni deve essere approvata dal potere organizzatore.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Austria: riguarda gli *Hauptschulen* e il livello CITE 1. Acquisizione di attrezzature informatiche: le *Allgemein bildenden höheren Schulen* (AHS) prendono le decisioni che trasmettono poi all'autorità superiore per l'approvazione.

Slovenia: spese in conto capitale. Gli investimenti sono approvati dal potere organizzatore (potere organizzatore – municipalità) e/o l'investitore pubblico (ministero dell'istruzione, ministero delle finanze). L'autonomia di cui beneficia l'istituto in materia dipende dalla fonte del finanziamento (lo Stato, la municipalità o l'istituto). Acquisizione di materiale informatico: La decisione spetta all'istituto, ma può implicare l'utilizzo di fondi pubblici a livello centrale, ed in questo caso l'istituto non è autonomo.

Slovacchia: l'istituto può decidere di alcune spese in conto capitale con l'approvazione dell'autorità superiore.

Svezia: nell'ambito delle direttive nazionali, le autorità locali devono delegare almeno una certa parte del loro potere decisionale agli istituti.

Regno-Unito (ENG/WLS): acquisizione di materiale informatico: gli istituti e le autorità locali ricevono i finanziamenti per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione tramite sovvenzioni diverse. Gli istituti sono consigliati dalle autorità locali e dal Becta, l'agenzia governativa che supporta le TIC negli istituti, ma non sono vincolati da questi pareri.

Regno-Unito (NIR): acquisizione di materiale informatico: tutti gli istituti beneficiano della stessa attrezzatura di base ma sono liberi di fare investimenti aggiuntivi in base al loro budget.

Islanda: gli istituti sono autonomi nei limiti di un quadro generale predeterminato relativo all'istruzione per alcune spese di funzionamento e l'acquisizione di materiale informatico.

Liechtenstein: al livello CITE 1, esiste o la delega, o l'assenza di autonomia. Spese in conto capitale e spese di funzionamento (CITE 2): gli istituti scolastici hanno un'autonomia completa per importi inferiori a 3000 CHF; oltre questo limite, la loro autonomia è limitata o inesistente.

Norvegia: acquisizione di materiale informatico: la delega può portare l'istituto a prendere le decisioni dopo l'approvazione da parte dell'autorità superiore.

In genere, la maggior parte dei paesi beneficia di autonomia (anche limitata) per effettuare le spese di funzionamento. Questa autonomia è un po' meno marcata per l'acquisizione di materiale informatico. In questo ambito, gli istituti scolastici in Bulgaria, Grecia, Francia (CITE 1), Cipro, Austria (*Hauptschule* e CITE 1), Portogallo, Romania e Liechtenstein non hanno autorità decisionale. In tutti gli altri paesi, è concessa una certa autonomia agli istituti scolastici. Questo tipo di acquisizioni vengono decise a livello di istituto scolastico senza intervento esterno in Belgio, nella Repubblica Ceca, in Estonia, in Lettonia, in Lussemburgo (CITE 2), in Ungheria, in Slovacchia, in Svezia e in Islanda. In Bulgaria e nel Regno Unito (Irlanda del Nord) tutti gli istituti scolastici beneficiano di un servizio di base simile. In Belgio e nel Regno Unito (Inghilterra e Galles),

esistono alcuni aiuti nazionali (o regionali nel caso del Belgio) specifici per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione ma, come in Bulgaria, gli istituti scolastici sono liberi di fare tutti gli investimenti aggiuntivi in questo ambito in base al loro budget. In Spagna, le attrezzature informatiche di base degli istituti sono fornite normalmente dalle Comunità autonome. Gli istituti sono tuttavia autonomi per quanto riguarda l'acquisizione di attrezzature aggiuntive secondo il proprio budget.

L'autonomia è limitata nell'ambito delle attrezzature informatiche in Germania, in Francia, (CITE 2), Malta e Polonia. Gli istituti devono chiedere l'approvazione delle autorità centrali per effettuare questo tipo di acquisto o prendere decisioni in base a un elenco di possibilità predefinite.

In alcuni dei paesi dove l'autonomia è completa in materia di attrezzatura informatica, possono comunque esistere dei vincoli. Così in Irlanda (CITE 2), in Italia e in Slovenia, gli istituti devono adeguarsi a linee guida generali del settore educativo. In Slovenia, gli istituti scolastici decidono sull'acquisizione, ma questa può essere vincolata se implica un finanziamento centrale. In Lituania e nel Regno Unito (Scozia), gli istituti decidono dopo aver consultato le autorità superiori. In Lituania, l'acquisizione di materiale informatico può essere fatta tramite un progetto nazionale o dei progetti municipali, in tal caso l'istituto scolastico prende la sua decisione dopo una consulenza obbligatoria. Dal 2001 al 2006 in Repubblica Ceca, è stato attuato un piano nazionale ma gli istituti sono ormai autonomi in materia.

Raccolta ed utilizzo dei finanziamenti privati

Gli istituti in Belgio (Comunità fiamminga e settore sovvenzionato delle Comunità francese e tedesca) e in Italia sono autonomi per quanto riguarda la raccolta e l'utilizzo di fondi privati nei tre parametri considerati (donazioni, affitti e prestiti). L'Irlanda (CITE 2) ed il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) si avvicinano a questo modello, eccetto per quanto riguarda i prestiti.

Al contrario, ricevere e utilizzare finanziamenti privati non è possibile in Islanda. Altri sei paesi (Germania, Grecia, Irlanda (CITE 1), Francia (CITE 1), Cipro e Lussemburgo) non concedono autonomia agli istituti in questo ambito. La Danimarca si avvicina a questo modello: solo la ricerca di finanziamenti privati (donazioni e sponsorizzazioni) e l'affitto dei locali sono di competenza degli istituti scolastici, ma il loro utilizzo non viene fatto in modo autonomo. In Finlandia, alcune municipalità possono autorizzare le scuole a ricercare fondi privati ma mantengono il controllo sul loro utilizzo; altre non lasciano autonomia in materia. Ciò nonostante, come avviene in Svezia e nel Liechtenstein, il finanziamento privato esiste ma è trascurabile. In Polonia, gli istituti scolastici devono ottenere l'approvazione dell'autorità superiore per la ricerca di donazioni e sponsorizzazioni, così come per l'affitto dei locali scolastici. I fondi così raccolti possono quindi essere utilizzati per acquisire beni mobili o assumere personale non docente.

In tutti gli altri paesi, gli istituti scolastici dispongono di un grado di autonomia diverso sia per la ricerca di risorse private (donazioni e sponsorizzazioni, affitto di locali e prestiti) che per il loro utilizzo. La ricerca di fondi privati tramite donazioni è lasciata ampiamente all'autonomia (completa o limitata) degli istituti. In Spagna, gli istituti non possono beneficiare di risorse che provengono da attività di associazioni di genitori o di studenti; inoltre, l'utilizzo dei fondi privati è regolamentato. Infine, in questo gruppo di paesi, il finanziamento degli istituti tramite prestiti è molto spesso competenza delle autorità centrali: solo gli istituti sloveni possono negoziare prestiti dopo l'approvazione delle autorità superiori. Nei Paesi Bassi, l'autorità competente (*bevoegd gezag*) può delegare formalmente i propri poteri in materia di prestiti, ma questi restano generalmente nel proprio ambito di competenza.

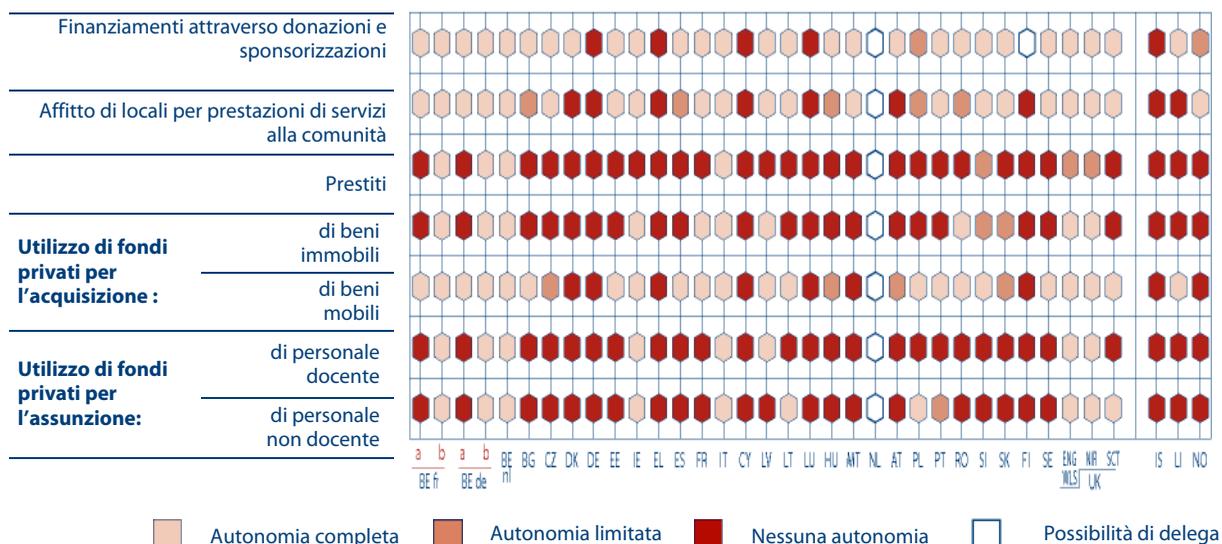
L'affitto di locali per prestazioni di servizi alla comunità può fornire risorse aggiuntive agli istituti scolastici, ma è più controllata delle raccolte di donazioni o delle sponsorizzazioni. In Lussemburgo non esiste questa possibilità; gli istituti non sono dunque autonomi. Nei Paesi Bassi, la situazione varia da un istituto all'altro a seconda della delega di cui è oggetto da parte dell'autorità competente (*bevoegd gezag*). Gli istituti scolastici in Belgio, nella Repubblica Ceca, in Estonia, in Francia (CITE 2), in Lettonia, nel Portogallo, in Slovenia, in Slovacchia, in Svezia ed in Norvegia beneficiano di una quasi completa autonomia in questo campo. In

Lituania e a Malta, gli istituti scolastici agiscono dopo una consulenza non vincolante. In Bulgaria, Spagna, Ungheria, Polonia e Romania, gli istituti scolastici devono ricevere l'approvazione delle autorità superiori prima di mettere i propri locali a disposizione. Nel Regno Unito, gli istituti scolastici costruiti tramite un partenariato pubblico-privato sono gestiti da un'istanza superiore che può decidere di affittare i locali al di fuori delle ore di lezione. In questo caso, l'istituto scolastico non è autonomo. In tutti i paesi, eccetto che in Irlanda, Francia e Austria, la situazione è identica per i livelli CITE 1 e CITE 2. In Austria, hanno autonomia solo le *Allgemein bildenden höheren Schulen* (AHS).

Si constata inoltre che avere autonomia di ricerca e di raccolta non significa avere autonomia nell'utilizzo dei fondi privati. Così, gli istituti possono essere abbastanza liberi di raccogliere fondi privati (eccetto che tramite prestiti) pur essendo vincolati nel loro utilizzo come, per esempio, a Malta dove non viene concessa nessuna autonomia. In Estonia e in Spagna, solo l'acquisizione dei beni mobili viene lasciata alla libera scelta degli istituti scolastici. La situazione è abbastanza simile in Ungheria e in Slovacchia, ma gli istituti scolastici hanno l'obbligo di ricevere l'approvazione dell'autorità superiore. Nella Repubblica ceca, l'utilizzo dei fondi è fissato dal donatore. In Belgio (Comunità francese e tedesca per le scuole che dipendono dal ministro), il personale ausiliario, amministrativo ed addetto alla manutenzione non può essere finanziato con fondi privati, lo possono essere solo alcune attività di sorveglianza aggiuntive come prima e dopo le lezioni. Nei Paesi Bassi, l'autorità competente (*bevoegd gezag*) può delegare formalmente il proprio potere in materia di acquisizione di beni immobili, ma questa possibilità è normalmente poco applicata.

In Lituania, in Portogallo e nel Regno Unito (Scozia), gli istituti scolastici possono decidere dell'assegnazione di fondi privati per acquisire dei beni mobili e per assumere personale non docente. Questo avviene in Romania per l'acquisizione di beni immobili e mobili. Ancor più, la Lettonia concede un'autonomia completa sia per l'acquisizione dei beni (immobili e mobili) che per l'assunzione di personale docente.

Figura 2.2. Autonomia degli istituti scolastici per la raccolta e l'utilizzo di finanziamenti privati, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Irlanda: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Francia: utilizzo di fondi privati per acquisire beni immobili o mobili: solo la presenza di classi tecnologiche o di una sezione di istruzione generale e professionale adattata (SEGPA) permette all'istituto di ricevere fondi privati da imprese private a titolo di tassa di apprendistato. **Paesi Bassi:** ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Austria: affitto di locali per prestazioni di servizi alla comunità: le *Allgemein bildenden höheren Schulen* prendono decisioni nell'ambito di linee guida prestabilite.

Polonia: le decisioni riguardanti l'acquisizione di beni immobili vengono prese formalmente dalle autorità superiori in materia d'istruzione, ma queste sono spesso ispirate dalle proposte degli istituti scolastici.

Slovenia: affitto di locali per prestazioni di servizi alla comunità: le municipalità (*founders*) hanno il diritto di stabilire le proprie previsioni di affitto. Nel caso in cui i locali siano utilizzati per corsi confessionali (di religione), gli istituti devono ricevere l'approvazione del ministero.

Regno-Unito: affitto di locali per prestazioni di servizi alla comunità: l'istituto non ha autonomia quando è stato costituito tramite un partenariato pubblico-privato.

Svezia: l'assunzione del personale docente e non docente è finanziata esclusivamente con fondi pubblici.

Liechtenstein: gli istituti scolastici (CITE 2) sono autonomi unicamente per raccogliere ed utilizzare fondi privati per finanziare progetti scolastici minori. Questa prassi è piuttosto rara.

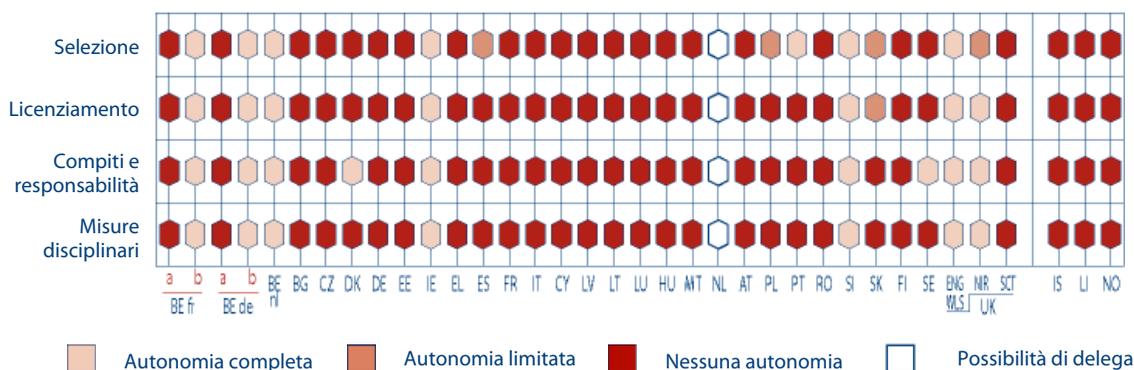
Norvegia: sono accettate solo le donazioni.

Risorse umane

Generalmente, il numero di paesi che concede l'autonomia totale agli istituti scolastici nella gestione del personale non docente è più alto rispetto a quelli che la concedono per i capi d'istituto o per gli insegnanti.

Il grado di autonomia relativo ai capi d'istituto è omogeneo all'interno dei paesi: l'autonomia è totale per l'insieme degli ambiti di azione (selezionare, definire compiti e responsabilità, definire le misure disciplinari e licenziare i capi d'istituto), oppure è completamente assente. Solo alcuni paesi derogano a questa situazione.

Figura 2.3. Autonomia degli istituti scolastici relativa ai capi d'istituto, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Spagna: la selezione è fatta da un comitato composto da rappresentanti della scuola e dell'autorità educativa.

Francia: a livello CITE 1, il posto di «capo d'istituto» non è definito in quanto tale. I direttori della scuola primaria hanno solo una funzione di animazione.

Irlanda: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Lussemburgo: a livello CITE 1, non esistono capi d'istituto.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Islanda: Compiti e responsabilità : possono essere oggetto di una delega da parte delle municipalità.

Oltre la metà dei paesi non concedono alcuna autonomia agli istituti scolastici per quanto riguarda i capi di istituto. La Danimarca e la Svezia attribuiscono l'autonomia alle scuole solo nella definizione di compiti e responsabilità del capo di istituto; la Spagna, la Polonia ed il Portogallo per la selezione ai fini del reclutamento. In Spagna ed in Polonia, la selezione per il reclutamento viene fatta congiuntamente da rappresentanti dell'istituto e dell'autorità educativa superiore.

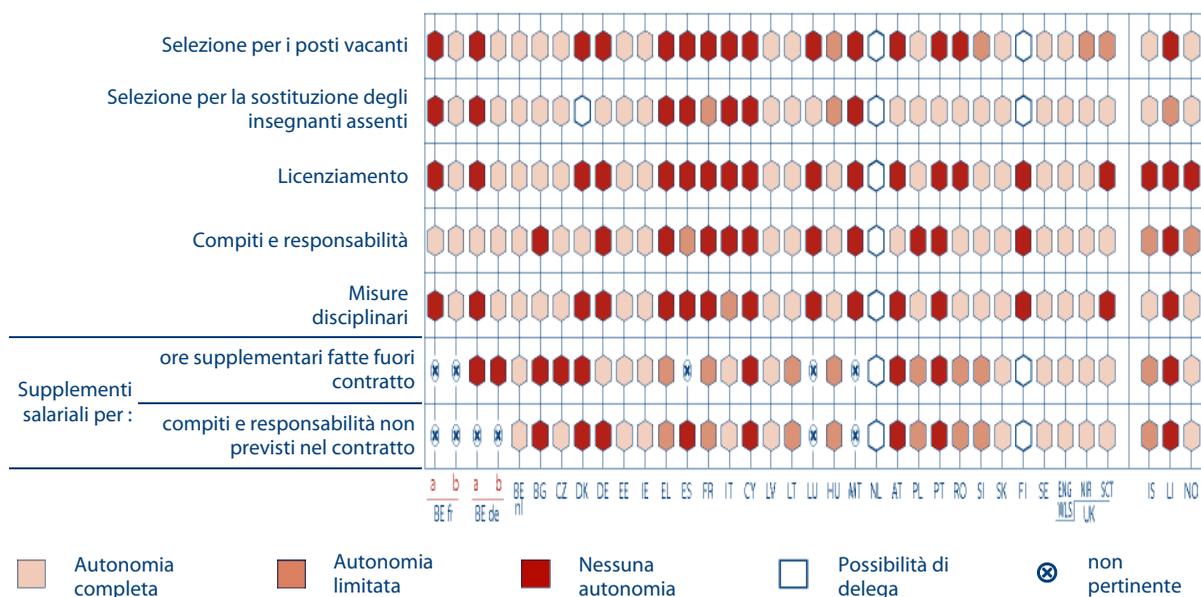
Solo il Belgio (Comunità fiamminga e nel settore sovvenzionato per le Comunità francese e tedesca) l'Irlanda (CITE 2) e la Slovenia concedono l'autonomia completa agli istituti in tutti questi ambiti. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord), le attività dei capi d'istituto sono definite da un quadro predeterminato relativo all'istruzione (il suo status e le sue condizioni d'impiego sono definite a livello centrale), ma anche dagli obiettivi definiti dal consiglio d'istituto.

La Slovacchia è in una situazione intermedia, l'assunzione ed il licenziamento del capo d'istituto vengono fatti congiuntamente dai rappresentanti del consiglio di gestione e del potere organizzatore. Nei Paesi Bassi, la selezione, il licenziamento, la definizione di compiti e responsabilità così come delle misure disciplinari possono essere oggetto di una delega da parte delle autorità competenti (*bevoegd gezag*), ma il licenziamento e le misure disciplinari nei confronti dei capi di istituto restano probabilmente il più delle volte sue prerogative.

L'autonomia lasciata agli istituti scolastici nella gestione del personale docente è generalmente più importante di quella lasciata per i capi d'istituto. Solo l'Irlanda (CITE 1), Cipro e Malta non concedono alcuna autonomia. Questa situazione si incontra in misura minore nel settore pubblico che dipende direttamente dai ministri dell'istruzione della Comunità francese e della Comunità tedesca del Belgio (solo la definizione di compiti e responsabilità del personale docente è, nell'ambito di questa rete, di competenza degli istituti scolastici) in Grecia (a seconda della situazione, gli istituti scolastici possono o meno concedere supplementi salariali per gli straordinari) e in Lussemburgo. Essa è presente anche in Portogallo e nel Liechtenstein (gli istituti scolastici effettuano la selezione per la sostituzione degli insegnanti assenti rispettivamente senza e con l'approvazione dell'autorità superiore).

In Danimarca, la definizione di compiti e responsabilità è oggetto di un'autonomia completa mentre la selezione per la sostituzione può essere delegata dall'autorità di tutela. Nei Paesi Bassi, l'autorità competente (*bevoegd gezag*) mantiene probabilmente la sua autorità disciplinare e il potere di licenziare gli insegnanti, anche se formalmente questi poteri possono essere delegati agli istituti delegarli. In Austria, questi due ambiti d'intervento sono lasciati all'autonomia degli istituti. In Finlandia, tutto ciò che non riguarda il licenziamento, la definizione di compiti e responsabilità e le misure disciplinari (per i quali non c'è autonomia) può essere delegato dall'autorità di tutela.

Figura 2.4. Autonomia degli istituti scolastici relativa agli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici. Nel settore (a), le decisioni riguardanti le misure disciplinari sono prese o dall'amministrazione della Comunità, oppure dal ministro dell'istruzione. Ciò nonostante, alcune misure sono proposte dal capo d'istituto.

Belgio (BE de), Bulgaria: il capo d'istituto decide sull'assegnazione delle ore supplementari, ma le condizioni per la concessione di supplementi salariali per tali straordinari sono regolate da decreti.

Repubblica ceca: i compiti e le responsabilità sono fissati contemporaneamente dalla legge sull'istruzione, dalla legge sul personale docente e dal Codice e regolamenti del lavoro per il personale delle scuole e le strutture scolastiche.

Danimarca: in caso di urgenza le decisioni riguardanti la selezione degli insegnanti per la sostituzione di insegnanti assenti può essere delegata agli istituti. Spetta allora al capo d'istituto prendere decisioni in questa materia.

Irlanda: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Grecia: concessione di supplementi salariali agli insegnanti per straordinari prestati al di fuori del contratto: alcuni elementi di questi supplementi non sono oggetto di autonomia degli istituti.

Francia: compiti e responsabilità (CITE 1 e 2): gli istituti possono decidere per una parte dei compiti previsti eventualmente nel progetto scolastico o di istituto, in aggiunta alle ore legali d'insegnamento, con l'approvazione dell'autorità superiore, altrimenti non c'è autonomia al livello CITE 1. A livello CITE 2, l'istituto è autonomo per la selezione che prevede la sostituzione degli insegnanti assenti per due settimane o meno.

Lussemburgo: in alcuni grandi comuni, il servizio amministrativo incaricato dell'istruzione primaria si occupa della selezione per la sostituzione degli insegnanti assenti.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Portogallo : gli istituti possono selezionare gli insegnanti solo a certe condizioni unicamente nel caso in cui restino dei posti vacanti dopo l'assegnazione dei posti a livello nazionale. Le procedure riguardanti l'applicazione di sanzioni nei confronti degli insegnanti ed il loro licenziamento sono sviluppate e avviate dagli istituti, ma la decisione finale viene presa a livello superiore.

Romania: selezione per l'assunzione per la sostituzione degli insegnanti assenti e misure disciplinari: a seconda della particolare situazione, l'istituto può non avere autonomia.

Slovacchia: compiti e responsabilità e misure disciplinari: alcuni aspetti di questi due parametri possono essere regolamentati da specifiche linee guida.

Svezia: misure disciplinari: alcuni aspetti di questo parametro possono essere regolamentati da specifiche linee guida. Supplementi salariali: gli insegnanti sono assunti dalle municipalità o dai poteri organizzatori locali che applicano gli accordi generali del lavoro. I salari sono negoziati a livello locale fra i sindacati e i datori di lavoro.

Regno-Unito (SCT): misure disciplinari: l'autorità educativa locale ha la responsabilità finale delle misure disciplinari. L'istituto è implicato nella raccolta di elementi a carico e il capo d'istituto può dare avvertimenti orali e scritti all'insegnante. Supplementi salariali agli insegnanti per compiti e responsabilità non previsti nel contratto: in alcuni casi, gli istituti possono ampliare le mansioni relative a un ruolo, e questo comporterà la concessione di supplementi salariali.

Al Contrario, il Belgio (Comunità francese – settore sovvenzionato – e Comunità fiamminga), l'Estonia, l'Irlanda (CITE 2), la Lettonia, la Slovacchia, la Svezia ed il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) lasciano gli istituti scolastici completamente liberi (o quasi) di scegliere nella selezione degli insegnanti per le assunzioni (in caso di posti vacanti o di sostituzione), di definire i loro compiti e responsabilità, di disporre delle misure disciplinari nei loro confronti, del loro licenziamento e dell'eventuale concessione di supplementi salariali.

La Comunità tedesca del Belgio (settore sovvenzionato) e la Repubblica ceca si trovano in una situazione quasi simile, eccetto che per la concessione di supplementi salariali per gli straordinari, che non è di competenza degli istituti scolastici. La Lituania, l'Ungheria e la Slovenia concedono o un'autonomia totale, o un'autonomia limitata a seconda della categoria decisionale.

Negli altri paesi, tutte le possibilità di autonomia si esercitano e variano in funzione della categoria decisionale. Nondimeno, è nel caso del licenziamento che l'autonomia è meno marcata. Al contrario, un numero piuttosto importante di paesi lascia che siano gli istituti a decidere sulla scelta per la sostituzione di

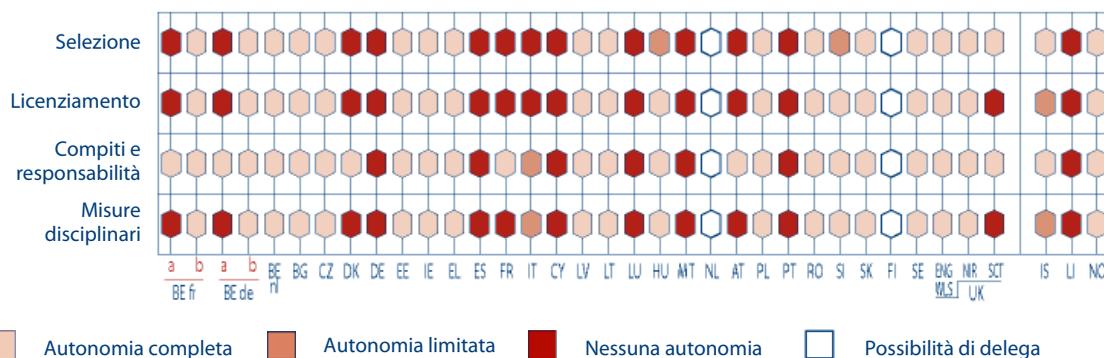
insegnanti assenti, la concessione di supplementi salariali per gli straordinari o per compiti non previsti dal contratto.

L'autonomia riguardante il personale non docente è omogenea nell'ambito dei paesi : vale a dire o è totale per l'insieme (o quasi) degli ambiti di intervento, oppure è totalmente assente.

Soltanto alcuni paesi presentano una situazione piuttosto mista ed intermedia secondo i parametri presi in esame. In quasi la metà dei paesi trattati, questa gestione viene condotta totalmente o quasi a livello degli istituti. Altri paesi si avvicinano a questo schema di piena autonomia, anche se uno dei parametri presi in esame non viene deciso completamente a livello della scuola: si tratta, per esempio della Slovenia (la chiamata alla candidatura per l'assunzione deve essere trasmessa per approvazione) e dell'Islanda (in caso di licenziamento e di misure disciplinari). In Finlandia, l'autonomia degli istituti per la gestione del personale non docente varia a seconda degli istituti scolastici in funzione della volontà dei poteri organizzatori di delegarla o meno. Nei Paesi Bassi, l'autorità competente (*bevoegd gezag*) può delegare formalmente il proprio potere disciplinare e di licenziamento, ma non è tanto probabile che accada. In Belgio (Comunità francese e tedesca), la situazione cambia a seconda del tipo di personale e di rete d'istruzione.

Nondimeno, una decina di paesi (Germania, Irlanda (CITE 1), Spagna, Francia (eccetto CITE 2 per alcuni contratti come quelli degli assistenti didattici o educativi), Cipro, Lussemburgo, Malta e Liechtenstein) non concedono autonomia alle scuole nella gestione del personale non docente. In Grecia, gli istituti scolastici non hanno autonomia per la gestione del personale amministrativo, ma sono autonomi per quanto riguarda il personale ausiliario (come il personale addetto alle pulizie o alla sicurezza). La Danimarca e l'Austria concedono anch'esse poca autonomia in questo ambito, solo la definizione dei compiti mansioni e delle responsabilità viene fatta a livello della scuola.

**Figura 2.5. Autonomia degli istituti scolastici
relativa al personale non docente, CITE 1 e 2, 2006/2007.**



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici. Negli istituti del settore (a), benché alcune misure disciplinari siano proposte dal capo d'istituto, le decisioni sono prese sempre o dall'amministrazione, o dal ministro dell'istruzione della rispettiva comunità. Solo per il personale addetto alla manutenzione ed assunto tramite contratto, queste stesse scuole possono prendere decisioni relative alla selezione ed al licenziamento.

Irlanda: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Grecia: le decisioni riguardanti il personale ausiliario e di pulizia sono di competenza degli istituti, ma non quelle riguardanti il personale amministrativo.

Francia: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Portogallo: selezione: è ammessa la delega. Le procedure riguardanti l'applicazione di sanzioni nei confronti degli insegnanti e il loro licenziamento sono sviluppate e promosse dagli istituti, ma la decisione finale viene presa a livello superiore.

Slovacchia: compiti e responsabilità, misure disciplinari: alcuni elementi di questi due parametri possono essere regolamentati da linee guida specifiche.

Regno Unito (SCT): misure disciplinari: l'autorità educativa locale ha la responsabilità finale delle misure disciplinari. L'istituto è implicato nella raccolta di elementi a carico e il capo d'istituto può dare avvertimenti orali e scritti all'insegnante.

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

Una decina di paesi concedono un'autonomia molto ampia nei due ambiti presi in esame. Si tratta in particolare dei paesi baltici, del Belgio (unicamente settore sovvenzionato nella Comunità francese e tedesca) dell'Irlanda (CITE 2) della Slovenia, della Svezia e del Regno Unito (Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord). La situazione è abbastanza simile in Ungheria e in Polonia, ma numerose decisioni richiedono l'approvazione dell'autorità superiore o vengono prese entro limiti predefiniti.

La situazione nei Paesi Bassi e in Finlandia è più variabile poiché dipende dalla volontà dell'autorità di tutela degli istituti di delegare o meno i propri poteri nei vari ambiti. Questo avviene formalmente in tutti i settori nei Paesi Bassi o in numerosi settori in Finlandia.

Al contrario, in una minoranza di paesi, viene concessa alle scuole poca autonomia. Questo accade in Germania, Grecia, Lussemburgo, Malta, Austria, Portogallo e Liechtenstein. A Cipro, non viene concessa attualmente nessuna autonomia in questi due importanti ambiti.

In materia di risorse finanziarie, l'autonomia più diffusa è quella concessa per l'utilizzo dei finanziamenti pubblici per le spese di funzionamento, per la raccolta di fondi privati tramite donazioni e sponsorizzazioni, per l'affitto dei locali e per l'utilizzo di fondi privati per acquisire beni mobili. Invece, le decisioni relative alle spese in conto capitale (utilizzo dei fondi pubblici o di fonti private quando questo è possibile), il finanziamento tramite prestiti e l'utilizzo dei fondi privati per assumere il personale (quando questo è possibile) sono spesso prerogativa delle autorità di tutela.

Anche la gestione del personale presenta una situazione abbastanza complessa e varia. La funzione del capo d'istituto resta molto spesso sotto la tutela delle autorità superiori mentre le decisioni legate alla gestione del personale docente (selezione per la sostituzione degli insegnanti assenti, definizione dei compiti e delle responsabilità e misure disciplinari) e non docente vengono prese più comunemente a livello di istituto.

2.2. Decisori a livello di istituto scolastico

Questa sezione prende in esame le istanze responsabili delle decisioni a livello di istituto scolastico. Le tre principali istanze identificate a questo livello sono il capo d'istituto, gli insegnanti ed il consiglio di gestione dell'istituto (vale a dire l'organo di gestione situato a livello d'istituto) - e tutte le loro possibili combinazioni. Questa sintesi mette in luce il tipo di responsabilità nel processo di decisione, ma non approfondisce né la maniera con cui queste decisioni sono prese nella pratica, né il contributo di ciascuno alle decisioni all'interno dei consigli di istituto (maggiori informazioni sui consigli di gestione degli istituti sono fornite al paragrafo 2.3). Vengono prima di tutto esaminate le decisioni riguardanti i finanziamenti (pubblici e privati) quindi quelle riguardanti la gestione delle risorse umane (selezione e licenziamento dei capi d'istituto, degli insegnanti e del personale non docente, misure disciplinari e concessione di supplementi salariali).

Finanziamento

L'analisi delle decisioni in materia di finanziamento prese a livello di istituti scolastici rivela modelli decisionali generali, benché siano evidenti alcune variazioni. Alcuni sistemi educativi delegano ai propri istituti numerose prerogative in materia di finanziamento (vedi paragrafo 2.1 per maggiori informazioni).

Se si considerano i fondi sia pubblici che privati, il modello decisionale più diffuso è l'azione congiunta del capo d'istituto e del consiglio di gestione. In questo caso, le procedure differiscono certamente a seconda della situazione specifica: per esempio, le proposte presentate dal capo d'istituto possono necessitare dell'approvazione del consiglio di gestione oppure, al contrario, le decisioni prese da quest'ultimo devono essere approvate dal capo d'istituto. In Belgio (Comunità fiamminga) in Slovenia e nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), sia il capo d'istituto che il consiglio di gestione intervengono abitualmente nelle decisioni relative a tutte le questioni di finanziamento prese a livello d'istituto. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord), per esempio, l'organo direttivo (*governing body*) definisce il quadro strategico per la gestione finanziaria dell'istituto, determina la misura in cui auspica delegare i propri poteri finanziari al capo d'istituto ed ha anche la responsabilità specifica di approvare il piano di bilancio annuale stabilito dal capo d'istituto. Quest'ultimo esercita le funzioni di leadership, di direzione e di gestione dell'istituto e prende le decisioni finanziarie in conformità con il quadro strategico definito dall'organo direttivo.

In Spagna, dove gli istituti dispongono di poteri decisionali riguardanti sia i fondi pubblici che privati, queste decisioni sono interamente a carico del consiglio d'istituto composto dal capo d'istituto, dal suo vice e dal segretario dell'istituto.

Gli insegnanti hanno un ruolo formale in questo tipo di decisioni solo in Germania, a Malta, in Austria e nel Regno Unito (Scozia), ruolo che condividono sempre con il capo d'istituto e che non esercitano mai da soli.

È molto raro che il capo d'istituto sia l'unico responsabile della totalità o della quasi totalità degli ambiti di finanziamento. Questo si osserva in un numero limitato di nuovi Stati membri, come l'Estonia, l'Ungheria e la Slovacchia.

Finanziamenti pubblici e attrezzature

Per l'utilizzo dei finanziamenti, la responsabilità delle decisioni in seno agli istituti scolastici dipende spesso dalla categoria di spesa presa in esame: spese ed acquisizioni di beni immobili, spese di funzionamento o acquisizioni di attrezzature informatiche. I sistemi scolastici rumeni e ciprioti sono gli unici nei quali nessun ambito di decisione riguardante i finanziamenti pubblici è oggetto di responsabilità a livello degli istituti.

Gli istituti scolastici sono più spesso responsabili delle decisioni riguardanti le spese di funzionamento e di acquisizione di materiale informatico piuttosto che di quelle riguardanti le spese e le acquisizioni di beni immobili. Negli istituti, questa responsabilità incombe quasi sempre, almeno in parte, al capo d'istituto. Questi decide in collaborazione con gli insegnanti in Bulgaria, Germania, Malta, Austria e Regno Unito (Scozia) e agisce da solo in Belgio (settore delle scuole delle Comunità francese e tedesca), nei paesi baltici, in

Ungheria, in Slovacchia ed in Finlandia. I consigli di gestione degli istituti hanno un ruolo nel processo decisionale per almeno alcuni di questi ambiti in circa la metà dei paesi, e in Spagna, hanno l'intera responsabilità nei tre ambiti di finanziamento pubblico considerati.

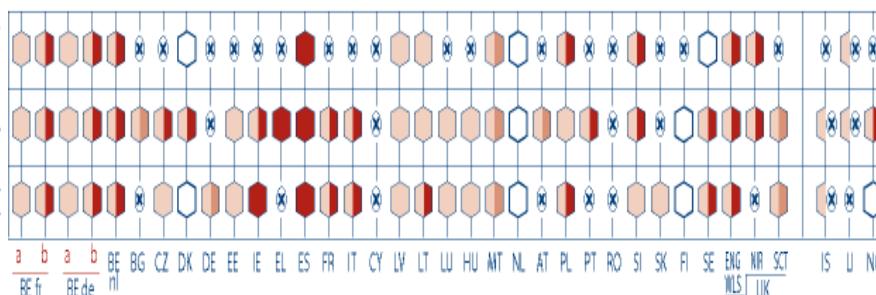
Figura 2.6. Decisori a livello di istituto scolastico per l'utilizzo dei finanziamenti pubblici, CITE 1 e 2, 2006/2007.

Utilizzo del budget per:

Spese e/o acquisizioni in conto capitale per l'acquisto di beni immobili

Spese di funzionamento

Acquisizione di attrezzature informatiche



Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale).

Belgio (BE de): negli istituti di responsabilità della comunità, i poteri decisionali del capo d'istituto riguardanti le spese in conto capitale sono limitati ad un certo importo.

Bulgaria: gli istituti sono autonomi per alcune spese di funzionamento.

Danimarca: i comuni possono delegare i loro poteri agli istituti in tutti gli ambiti decisionali.

Irlanda, Francia: a livello CITE 1, nessun ambito decisionale è oggetto di responsabilità a livello di istituto.

Paesi Bassi: Ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Austria: i dati fanno riferimento alla situazione delle *Hauptschulen* e al livello CITE 1. Nelle *Allgemein bildenden höheren Schulen*, gli insegnanti e il capo d'istituto decidono congiuntamente e sottopongono le loro proposte all'approvazione dell'autorità educativa.

Slovacchia: informazione non verificata a livello nazionale. I capi d'istituto e il potere organizzativo sono responsabili congiuntamente delle spese o acquisizioni di beni immobili e delle spese di funzionamento.

Finlandia: la responsabilità in materia d'acquisizione di attrezzature informatiche è in funzione del costo di questa acquisizione.

Finlandia, Islanda: i comuni possono delegare agli istituti i loro poteri in materia di spese di funzionamento e di acquisizione di attrezzature informatiche.

Liechtenstein: a livello CITE 1, l'utilizzo del budget non è oggetto di responsabilità degli istituti. A livello CITE 2, i poteri decisionali del capo d'istituto riguardanti le spese in conto capitale sono limitati ad un certo importo.

Finanziamenti privati

In un certo numero di paesi, il sistema scolastico pubblico non è oggetto di alcun finanziamento privato. Questo vale in particolare per i prestiti. Pertanto, è raro che in Europa gli istituti dispongano di un potere decisionale riguardante la sottoscrizione di prestiti. Fanno eccezione il Belgio (il settore sovvenzionato nella Comunità francese e tedesca) e l'Italia dove il consiglio di gestione dell'istituto può prendere decisioni in materia di prestiti, così come la Comunità fiamminga del Belgio e la Slovenia, dove queste decisioni sono prese congiuntamente dal capo d'istituto e dal consiglio di gestione.

I prestiti contratti dagli istituti scolastici sono spesso soggetti ad alcune condizioni. È il caso dell'Italia, per esempio, dove i consigli di gestione degli istituti possono prendere a prestito il denaro a condizione che le condizioni di restituzione rispondano a certi criteri. In Slovenia, il capo d'istituto e il consiglio di gestione, devono agire di concerto e ottenere l'accordo del potere organizzatore e del ministero delle finanze.

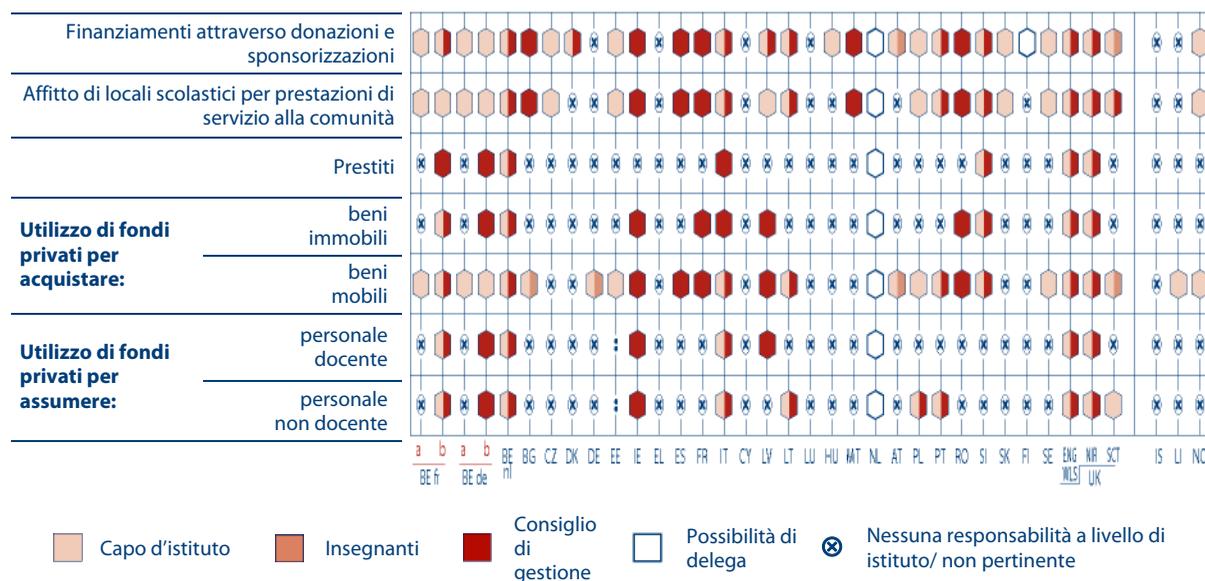
Al contrario, praticamente in tutti i paesi, la ricerca delle donazioni e delle sponsorizzazioni viene fatta a livello degli istituti scolastici. Le decisioni in materia sono quasi sempre di competenza del capo d'istituto che agisce da solo o con il consiglio di gestione, benché quest'ultimo abbia talvolta l'intera responsabilità di tali decisioni (Bulgaria, Irlanda (CITE 2), Spagna, Francia, Malta e Romania). Più raramente, in Austria e nel Regno Unito (Scozia), gli insegnanti prendono parte formalmente a questo tipo di decisioni a fianco del capo d'istituto, così come i genitori nel Regno Unito (Scozia).

Allo stesso modo, l'affitto di edifici scolastici è interamente a carico degli istituti, abitualmente del capo d'istituto o del consiglio di gestione. I contratti di affitto di questo tipo sono anch'essi talvolta sottoposti ad alcune condizioni. In Belgio (Comunità fiamminga) e in Slovenia, per esempio, gli edifici scolastici non possono essere affittati per scopi politici. In Italia, possono essere utilizzati solo per attività compatibili con gli obiettivi formativi degli istituti e spetta al consiglio di gestione definire criteri appropriati. In alcuni paesi (Lituania, Ungheria e Romania), la cessione in locazione deve essere approvata dal proprietario dell'istituto (spesso l'autorità locale) e quest'ultimo è a volte direttamente responsabile della locazione per attività extra scolastiche (Regno Unito (Scozia)).

L'utilizzo fatto dei fondi privati è di competenza degli istituti scolastici in circa la metà dei paesi. In genere, il consiglio di gestione dell'istituto è responsabile delle decisioni riguardanti l'acquisizione di beni immobili, a volte nell'ambito di procedure decisionali congiunte con il capo d'istituto. In caso di acquisizione di beni mobili, le decisioni spettano più frequentemente al solo capo d'istituto, che agisce a volte in collaborazione con gli insegnanti.

L'utilizzo da parte degli istituti scolastici di fondi privati per l'assunzione di personale docente o non docente è oggetto di molte più restrizioni. Questo utilizzo è autorizzato solo in metà circa dei sistemi scolastici che consentono acquisizioni tramite fondi privati: Belgio (Comunità fiamminga e settore sovvenzionato delle Comunità francese e tedesca), Irlanda (CITE 2), Italia e Regno Unito (Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord). In Lituania, in Polonia, in Portogallo e nel Regno Unito (Scozia), gli istituti possono utilizzare fondi privati per assumere personale non docente ma non per gli insegnanti, mentre in Lettonia avviene il contrario. Le decisioni di questo tipo sono prese il più delle volte congiuntamente dal consiglio di gestione e dal capo d'istituto.

Figura 2.7. Decisori a livello di istituto scolastico per la raccolta e l'utilizzo di finanziamenti privati, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). In questo settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati a livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Repubblica ceca: l'utilizzo dei fondi è fissato dal donatore/sponsor.

Irlanda: a livello CITE 1, nessun ambito decisionale è oggetto di responsabilità degli istituti.

Ungheria: l'affitto di locali scolastici e l'utilizzo di finanziamenti privati per l'acquisizione di beni mobili sono di competenza del capo d'istituto, ma richiedono l'approvazione del potere organizzatore.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Austria: i dati fanno riferimento alla situazione delle *Hauptschulen* e al livello CITE 1. Nelle *Allgemein bildenden höheren Schulen*, le decisioni spettano al capo d'istituto.

Slovacchia: informazione non verificata a livello nazionale. Il capo d'istituto e il potere organizzatore sono congiuntamente responsabili dell'utilizzo di finanziamenti privati per l'acquisizione di beni mobili ed immobili.

Liechtenstein: il capo d'istituto decide dell'acquisizione di beni mobili quando questa è di importi limitati.

Risorse umane

Selezione del personale e gestione delle risorse umane

In molti paesi, le decisioni riguardanti la selezione ed il licenziamento del personale degli istituti scolastici così come le misure disciplinari spettano, in larghissima parte, al capo d'istituto. Nei Paesi Bassi, l'autorità competente (*bevoegd gezag*) può delegare i propri poteri decisionali nella maggior parte degli ambiti di intervento legati alle risorse umane (benché sia poco probabile che lo faccia in materia di misure disciplinari e di licenziamento). Solo alcuni paesi menzionano il ruolo del consiglio di gestione (eccetto che per le decisioni riguardanti il capo d'istituto). Nel Regno Unito (Inghilterra), per esempio, le questioni legate al personale sono interamente di competenza dell'organo direttivo (*governing body*) dell'istituto. Tuttavia, numerose funzioni legate al personale, come la nomina degli insegnanti e del personale non docente, possono essere delegate al capo d'istituto o ad un comitato di amministratori (*committee of governors*) che agisce da solo o insieme al capo d'istituto. L'organo direttivo nomina il capo d'istituto e, abitualmente, guida il processo di nomina dei vicedirettori e degli assistenti. Nel Regno Unito (Galles ed Irlanda del Nord), la situazione è più o meno simile sotto molti aspetti.

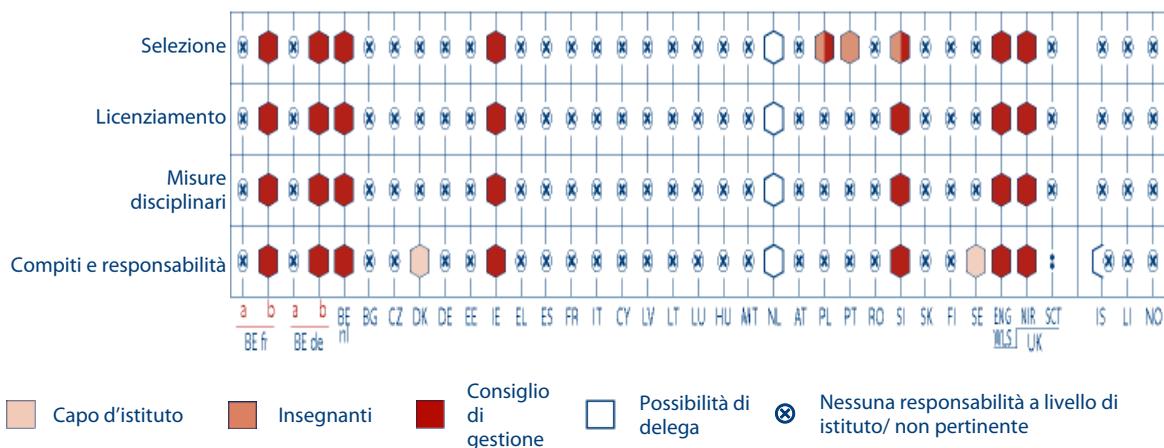
Capi d'istituto

In Europa, gli istituti scolastici non sono generalmente responsabili della scelta del capo d'istituto. I paesi nei quali questa scelta spetta agli organi direttivi degli istituti sono il più delle volte quelli che delegano ampie responsabilità a questi organi: Belgio (Comunità fiamminga e, solo per gli istituti sovvenzionati, Comunità francese e tedesca), Irlanda (CITE 2) e Regno Unito (Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord).

In quattro paesi, gli insegnanti sono associati al processo di selezione. In Polonia, il comitato di selezione del capo d'istituto comprende rappresentanti del consiglio di gestione dell'istituto, delle autorità educative regionali, degli insegnanti e dei genitori, mentre in Portogallo, gli insegnanti nominano il capo d'istituto fra i loro pari. Anche in Slovenia, gli insegnanti partecipano direttamente all'approvazione della nomina del loro capo d'istituto. Questo è nominato dal consiglio di gestione in base ad un parere preliminare espresso dall'assemblea degli insegnanti, dalle autorità comunali e dal consiglio dei genitori. Infine, in Spagna, la selezione del capo d'istituto viene fatta da un comitato che comprende dei rappresentanti della scuola e dell'autorità educativa. L'amministrazione incaricata dell'istruzione determina il numero totale di membri, ma questo deve essere composto almeno da un terzo di insegnanti eletti dall'assemblea degli insegnanti e da un terzo di membri non insegnanti del consiglio d'istituto.

Allo stesso modo, è raro che l'applicazione di sanzioni nei confronti del capo d'istituto e il suo licenziamento siano di competenza dell'istituto benché, in alcuni paesi, il consiglio di gestione abbia un ruolo a tale proposito (Belgio (Comunità fiamminga e, unicamente per gli istituti sovvenzionati, Comunità francese e tedesca) Irlanda (CITE 2), Slovenia e Regno Unito (Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord)). Tuttavia, gli insegnanti non sono mai formalmente associati a queste procedure decisionali.

Figura 2.8. Decisori a livello di istituto scolastico per quanto riguarda i capi d'istituto, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). In questo settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati a livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Irlanda: a livello CITE 1, nessun ambito decisionale è oggetto di responsabilità in seno agli istituti.

Spagna: la selezione è fatta da un comitato composto da membri dell'istituto e dell'autorità educativa. I rappresentanti dell'istituto sono degli insegnanti e dei membri del consiglio di gestione.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Polonia: I genitori partecipano ai processi decisionali.

Slovacchia: informazione non verificata a livello nazionale. La selezione e il licenziamento del capo d'istituto sono di competenza congiunta del consiglio di gestione e del potere organizzatore.

Regno Unito (SCT): il capo d'istituto ed il consiglio d'istituto/consiglio dei genitori partecipano alla selezione, ma la decisione finale è di competenza dell'autorità educativa in qualità di datore di lavoro.

Insegnanti

In circa metà dei paesi, la selezione degli insegnanti non spetta agli istituti scolastici. Tuttavia, quando questa selezione spetta a quest'ultimi, il capo d'istituto partecipa sempre alla decisione (fatta eccezione per il Belgio (Comunità tedesca)). In molti dei nuovi stati membri così come in Svezia, Islanda ed Norvegia, la responsabilità della selezione degli insegnanti spetta interamente al capo d'istituto. In Belgio (Comunità fiamminga e settore sovvenzionato nella Comunità francese), in Estonia, in Irlanda (CITE 2) e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord), il processo decisionale è un'azione congiunta del capo d'istituto e del consiglio di gestione.

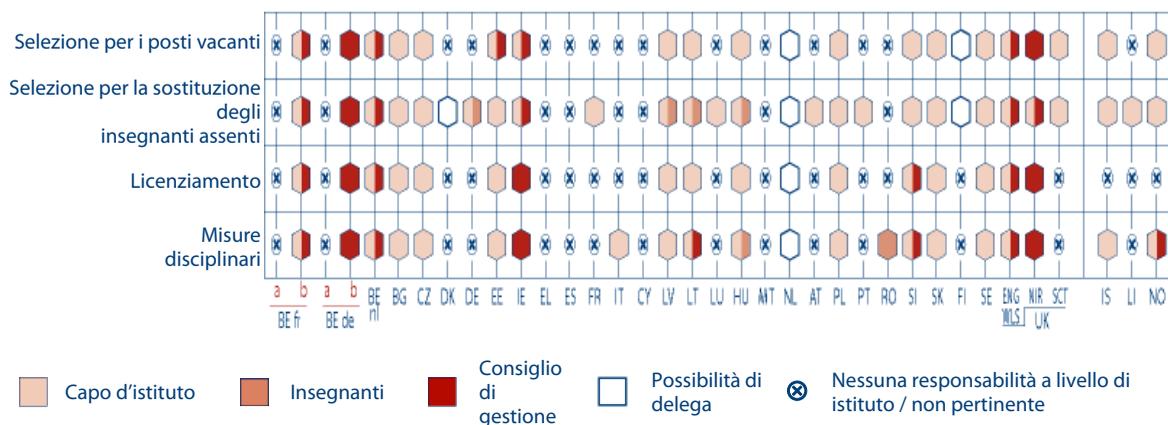
Le decisioni riguardanti i supplenti sono trattate in modo leggermente diverso in un certo numero di paesi. Questo significa generalmente che se l'assunzione degli insegnanti per dei posti vacanti non è una decisione presa in seno agli istituti, l'organizzazione relativa alla sostituzione provvisoria è presa in carico direttamente dal capo d'istituto che agisce da solo (Francia (CITE 2), Austria e Liechtenstein) o in collaborazione con gli insegnanti (Germania). In Belgio (Comunità francese e tedesca), i supplenti possono essere assunti solo se la durata presunta dell'assenza supera i cinque giorni (nella Comunità tedesca) o dieci giorni nella maggioranza

dei casi (nella Comunità francese); negli istituti del settore pubblico gestiti da queste due Comunità, la decisione viene presa dai rispettivi ministri e negli istituti sovvenzionati (pubblici e privati) essa è presa dai comitati di gestione, generalmente dopo una concertazione con i capi d'istituto. Gli insegnanti partecipano alle decisioni riguardanti la sostituzione degli insegnanti assenti anche in Lettonia, Lituania e Ungheria.

Le decisioni riguardanti le misure disciplinari nei confronti degli insegnanti e il loro licenziamento sono ancor meno frequentemente prese a livello degli istituti e, anche quando questi ultimi godono di un'autonomia totale, il loro margine di manovra decisionale è spesso limitato, nella pratica, dalla legislazione afferente la funzione pubblica. Il capo d'istituto partecipa a queste decisioni nella maggior parte dei nuovi Stati membri (i tre paesi baltici, Bulgaria, Repubblica ceca, Ungheria, Polonia, Slovenia e Slovacchia), così come in Belgio (Comunità fiamminga e istituti sovvenzionati nella Comunità francese) e in Svezia.

In alcuni paesi dove il licenziamento non rientra nelle competenze dell'istituto, l'applicazione di sanzioni nei confronti degli insegnanti resta di competenza dell'istituto; le decisioni in materia sono prese dal capo d'istituto (Germania) o dal consiglio di gestione e dal capo d'istituto (Belgio (Comunità fiamminga) e Norvegia) o ancora dagli insegnanti stessi - tramite una commissione speciale (Romania). Gli insegnanti partecipano alle decisioni disciplinari anche in Ungheria. In Italia, il capo d'istituto può decidere di intraprendere un'azione disciplinare ed è responsabile delle misure iniziali, mentre le misure disciplinari definitive sono prese dall'autorità superiore in materia d'istruzione sulla base di rapporti prodotti dagli ispettori. In Italia, le inadempienze disciplinari gravi sono sottoposte direttamente all'autorità educativa superiore (direttore generale regionale).

Figura 2.9. Decisori a livello di istituto scolastico per quanto riguarda gli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). In questo settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati a livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici. La sostituzione degli insegnanti assenti tramite l'assunzione di insegnanti supplenti è legalmente autorizzata solo in caso di assenze superiori a cinque giorni (nella Comunità tedesca) o di dieci giorni nella maggior parte dei casi (nella Comunità francese). Per la sostituzione in caso di assenza di durata inferiore, i capi d'istituto cercano di trovare soluzioni con il personale in servizio.

Danimarca: in caso di emergenza le decisioni riguardanti la selezione degli insegnanti per la sostituzione di insegnanti assenti può essere delegata agli istituti. In questo caso, spetta al capo d'istituto prendere decisioni in materia.

Irlanda: a livello CITE 1, nessun ambito decisionale è oggetto di responsabilità a livello di istituto.

Spagna, Portogallo: le procedure riguardanti l'applicazione di sanzioni nei confronti degli insegnanti e il loro licenziamento sono sviluppate e promosse dagli istituti, ma la decisione finale viene presa ad un livello superiore.

Francia: a livello CITE 2, spetta al capo d'istituto sostituire gli insegnanti assenti per una durata inferiore o uguale a due settimane.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Romania: il consiglio di gestione può prendere decisioni riguardanti la sostituzione degli insegnanti assenti se sono disponibili insegnanti all'interno dell'istituto.

Slovacchia: informazione non verificata a livello nazionale.

Finlandia: la selezione per i posti vacanti e per la sostituzione degli insegnanti assenti così come le decisioni relative alle misure disciplinari possono essere delegate al capo d'istituto.

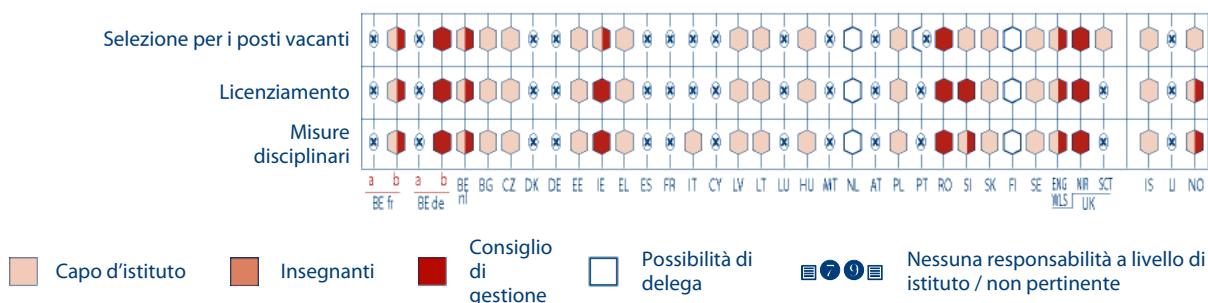
Regno Unito (WLS): le decisioni riguardanti il licenziamento degli insegnanti sono di responsabilità esclusiva del consiglio di gestione.

Regno Unito (SCT): il capo d'istituto è responsabile della selezione degli insegnanti e dei supplenti, ma l'autorità educativa è il datore di lavoro.

Personale non docente

Il personale non docente degli istituti scolastici può comprendere personale amministrativo o ausiliario così come gli assistenti all'insegnamento che non sono insegnanti qualificati. In numerosi paesi, le decisioni riguardanti l'assunzione di questo personale, il suo licenziamento e le misure disciplinari nei loro confronti sono prese a livello di istituto, quasi sempre dalla stessa entità per ogni tipo di decisione. Si osservano solo rare eccezioni: nel Regno Unito (Scozia) e in Islanda, le decisioni relative al licenziamento sono di competenza dell'autorità locale. In Irlanda (CITE 2), in Slovenia e in Norvegia, il consiglio di gestione dell'istituto è coinvolto o è il solo responsabile delle decisioni in materia di sanzioni e di licenziamento.

Figura 02.10: Decisori a livello di istituto scolastico per quanto riguarda il personale non docente, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). In questo settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati a livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici. Negli istituti per i quali le Comunità sono fornitori di servizi educativi, solo le decisioni riguardanti le persone assunte tramite contratto, per esempio, assegnate alle mense o alla pulizia sono di competenza del capo d'istituto.

Irlanda: a livello CITE 1, nessun ambito decisionale è oggetto di responsabilità in seno agli istituti.

Grecia: le decisioni riguardanti il personale ausiliario e di pulizia sono di competenza del capo d'istituto; le decisioni riguardanti il personale amministrativo non sono oggetto di una responsabilità a livello di istituto.

Francia: alcuni tipi di contratti sono di competenza del capo d'istituto.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Portogallo: per il licenziamento e le misure disciplinari nei confronti del personale non docente i, le procedure sono sviluppate ed intraprese dagli istituti, ma la decisione finale viene presa ad un livello superiore.

Romania: il consiglio di gestione dell'istituto tratta le inadempienze minori relative alla disciplina, mentre le inadempienze gravi sono di competenza dell'ispettorato scolastico locale.

Slovacchia: informazione non verificata a livello nazionale.

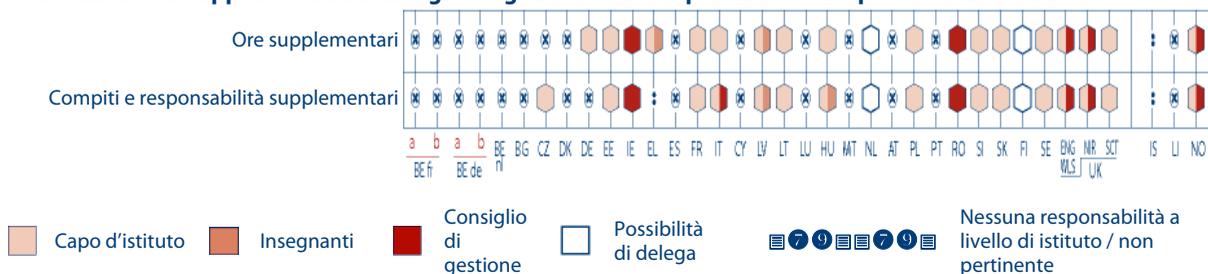
Finlandia: il comune può delegare i suoi poteri decisionali agli istituti. In questo caso, il capo d'istituto ed il consiglio di gestione condividono la responsabilità.

Supplementi salariali

In circa la metà dei sistemi educativi, la concessione di supplementi salariali agli insegnanti a titolo di straordinari e/o di compiti e responsabilità non previste nel contratto è una decisione che spetta agli istituti; questa decisione viene presa spesso dal capo d'istituto. In Belgio (Comunità tedesca), straordinarie ore supplementari, quando sono inevitabili, sono decisi dal capo d'istituto e i supplementi salariali che ne derivano sono regolamentati da decreti e trattati a livello ministeriale.

Figura 2.11. Decisori a livello di istituto scolastico per la concessione di supplementi salariali agli insegnanti CITE 1 e 2, 2006/2007.

Concessione di supplementi salariali agli insegnanti a titolo di prestazioni non previste dal contratto



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). In questo settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati a livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Belgio (BE de), Bulgaria: il capo d'istituto decide sull'assegnazione delle ore supplementari, ma le condizioni di concessione di supplementi salariali per tali straordinari sono regolate da decreti.

Irlanda: a livello CITE 1, nessun ambito decisionale è oggetto di responsabilità in seno agli istituti.

Paesi Bassi: ogni istituto ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (per esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia del Brabant). Essa ha la responsabilità di tutti i settori, ma può delegare il proprio potere decisionale al consiglio di gestione o al capo d'istituto. Questa delega deve essere iscritta negli statuti. Formalmente, l'autorità competente è quindi responsabile di tutti gli aspetti e non è possibile indicare quelli che sono delegati o meno nella pratica.

Slovacchia: informazione non verificata a livello nazionale.

Finlandia: le decisioni relative ai supplementi salariali possono essere delegate agli istituti.

Svezia: gli istituti rispettano gli accordi e i regolamenti applicabili all'insieme del mercato del lavoro.

Gli insegnanti partecipano alle decisioni riguardanti il pagamento delle ore supplementari in Grecia e in Lettonia e a quelle riguardanti il pagamento di mansioni supplementari in Lettonia ed in Ungheria.

Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord) e in Norvegia, così come in Italia per quanto riguarda il pagamento delle mansioni supplementari, le decisioni vengono prese congiuntamente dal consiglio di gestione e dal capo d'istituto. Ad eccezione dell'Irlanda (CITE 2), la Romania è l'unico paese dove il consiglio di gestione (consiglio d'amministrazione) dell'istituto è interamente responsabile di questo tipo di decisioni, fatta salva l'approvazione dell'ispettorato scolastico locale.

In conclusione, in termini di decisioni prese a livello di istituto scolastico (senza distinzione fra i parametri considerati in questo paragrafo), risulta dall'analisi che le modalità in materia dipendono chiaramente dalla natura delle decisioni, benché sia evidente il ruolo centrale dei capi d'istituto (in particolare rispetto a quello dei consigli di gestione) in numerosi sistemi scolastici, ma non in tutti. I consigli di gestione degli istituti svolgono un ruolo più importante in paesi come il Belgio, l'Irlanda (CITE 2), la Spagna, l'Italia, la Romania e il Regno Unito. Gli insegnanti hanno prerogative più limitate nelle decisioni riguardanti la gestione delle risorse umane e il finanziamento, a cui partecipano solo in alcuni sistemi, benché sia quasi certo che un'analisi delle loro responsabilità nelle decisioni relative ai contenuti educativi e ai processi didattici a livello degli istituti darebbe un risultato ovviamente diverso.

2.3. Organi di governo: ruolo e composizione dei consigli scolastici

Nella maggior parte dei paesi europei, l'autonomia scolastica è stata accompagnata dalla creazione in seno agli istituti di nuove istanze di governo che intervengono a titolo decisionale o consultativo. Le loro competenze e la loro composizione sono definite spesso obbligatoriamente dalle disposizioni generali di legge o amministrative che regolano il trasferimento di competenze agli istituti. Così per esempio, paesi come la Bulgaria, la Danimarca, l'Estonia, la Francia, la Lituania e la Slovenia prevedono l'organizzazione obbligatoria di consigli scolastici nei propri istituti. Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), gli organi di governo a livello delle scuole esistono da tempo, ma le autorità educative locali (LEA) dispongono di un ampio diritto di controllo sul loro funzionamento e la loro composizione. Inoltre, prima dell'adozione della legge sull'istruzione del 1980, le scuole non avevano l'obbligo di creare il proprio consiglio di gestione. In Belgio, le Comunità francese e tedesca hanno recentemente adottato questa organizzazione. Dopo i decreti «missions» del 1997 e del 1998, in tutti gli istituti si deve organizzare un consiglio di partecipazione nella Comunità francese e un consiglio didattico nella Comunità tedesca (*Pädagogischer Rat*), senza distinzione di rete (settore pubblico e privato sovvenzionato). Allo stesso modo, nella Repubblica ceca, i consigli scolastici, inizialmente facoltativi, sono divenuti obbligatori a partire dal 2005. Altri paesi limitano questo obbligo ad una parte delle loro reti. Così, nella Comunità fiamminga del Belgio, solo le scuole che sono di competenza della Comunità hanno l'obbligo di creare questi organi di governo scolastico.

Negli altri paesi europei, ormai in minoranza, la creazione di consigli scolastici viene lasciata alla libera valutazione degli istituti stessi. In Bulgaria, in Lettonia⁽²⁾, in Polonia o in Islanda, questi consigli sono menzionati nelle disposizioni generali che definiscono l'autonomia scolastica, ma la loro organizzazione resta facoltativa. In Ungheria, la legge del 1993 ha previsto una struttura di consiglio scolastico che può essere aperta ai rappresentanti dei membri interni della scuola, dei genitori degli studenti e ai rappresentanti della comunità locale dell'istituto.

La composizione dei consigli scolastici segue tre schemi organizzativi principali che non sembrano essere legati all'importanza delle competenze attribuite a queste strutture.

In un primo caso emblematico, il consiglio scolastico è composto da membri interni dell'istituto e dai suoi utenti diretti. In queste strutture di governo scolastico sono quindi rappresentati solo i membri

(²) I capi di istituto devono creare un organo di gestione se richiesto da genitori e insegnanti.

dell'amministrazione scolastica, gli insegnanti e i genitori degli studenti. Il Belgio (Comunità tedesca), la Danimarca, la Germania, l'Italia o il Lussemburgo (CITE 2), seguono questa organizzazione. A seconda dei casi, questi organi possono essere dotati di ampi poteri, come in Danimarca, o di un ruolo principalmente consultativo, come in Polonia o in Belgio (Comunità tedesca). In alcuni paesi, è prevista la possibilità di integrare membri esterni all'istituto, ma questo viene lasciato alla libera valutazione della scuola.

Nella maggioranza dei paesi, tuttavia i consigli scolastici sono aperti ad una rappresentanza ampia che comprende spesso membri delle autorità educative locali e, più raramente componenti della società civile. La composizione riflette quindi il desiderio di realizzare degli equilibri di potere nella rappresentanza dei diversi gruppi professionali ed utenti coinvolti: la direzione della scuola, il gruppo degli insegnanti, i genitori degli studenti, gli studenti stessi, i rappresentanti delle autorità politiche locali e quelli della società civile in senso lato (imprese, attività sociali, culturali, ecc.). La composizione dell'organo di governo scolastico può riflettere il desiderio di rappresentare in modo paritario i diversi soggetti portatori di interesse, come nella Repubblica ceca: il consiglio scolastico è composto da un terzo di rappresentanti della collettività locale incaricata della scuola, da un terzo di rappresentanti del personale scolastico e da un terzo di rappresentanti degli utenti (genitori e studenti). Anche nel Regno Unito (Inghilterra), la legislazione impone che tutti gli attori della scuola siano rappresentati (genitori, personale scolastico, collettività locali, comunità civile, ecc.). Nella maggior parte dei casi, tuttavia, la composizione riflette la volontà di assegnare un ruolo decisionale più marcato ad uno dei gruppi: il potere sembra quindi essere piuttosto nelle mani del personale scolastico nei paesi come la Francia o il Lussemburgo. Al contrario, i rappresentanti esterni alla scuola (genitori o rappresentanti della società civile) sembrano in una posizione di forza negli organi formali creati nella Comunità fiamminga del Belgio, in Estonia o in Lettonia. Dato che questa analisi si basa esclusivamente sullo studio dei quadri di riferimento normativo, le prassi degli attori sul campo possono essere ovviamente diverse.

Oltre a questi modelli, in alcuni paesi esiste una molteplicità di consigli ai quali sono affidate competenze complementari.

Questa tendenza conduce ad una maggiore complessità del governo scolastico.

È il caso, per esempio, del Portogallo dove si assiste a un doppio potere esercitato dal direttore del consiglio esecutivo (struttura gestionale composta da membri interni della scuola) e dal presidente dell'assemblea scolastica (aperta ai rappresentanti esterni alla scuola).

Questa bipolarità fra gli organi di gestione e le strutture di governo è tipica della Comunità Fiamminga del Belgio. Allo stesso modo, i consigli scolastici sono sempre più assistiti nel loro lavoro da consigli di insegnanti il cui ruolo è definire le attività dell'istituto nell'ambito dell'autonomia didattica. Questo avviene per esempio, in Italia, in Lettonia, in Lituania, in Romania e più recentemente dal 2005 in Francia per gli istituti di livello CITE 2.

CAPITOLO 3 AUTONOMIA SCOLASTICA E RESPONSABILITÀ E TRASPARENZA DEGLI ISTITUTI SCOLASTICI

Tenuto conto della molteplicità delle scuole di pensiero che hanno attraversato le differenti esperienze di autonomia scolastica, il principio di responsabilità e trasparenza (la cosiddetta accountability) non è stato inizialmente l'obiettivo centrale in tutti i paesi. È dalla metà degli anni 90 che il concetto diventa sempre più importante e acquista configurazioni variabili a seconda dei paesi.

In questi nuovi modelli di accountability, si osserva spesso un adattamento degli strumenti di valutazione, che si tratti di quelli precedentemente esistenti (i corpi ispettivi per esempio), oppure di quelli sviluppati per scopi più ampi, come per esempio le valutazioni standardizzate dei risultati degli studenti, sempre più soggetti a standardizzazione (sezione 3.1).

Tuttavia, in alcuni paesi, si assiste allo sviluppo di nuovi strumenti specifici che permettano di formalizzare la valutazione delle nuove responsabilità conferite alle scuole (sezione 3.2).

3.1. Diversità e limiti dei modelli di responsabilità e trasparenza degli istituti scolastici

Data la forte variazione, nei paesi europei, delle logiche istituzionali dell'autonomia scolastica e delle organizzazioni politiche generali, ne risulta una molteplicità di modelli di accountability degli istituti scolastici. Possono essere distinti tre principali schemi di organizzazione.

In un primo caso, largamente maggioritario, sono le istanze tradizionalmente responsabili della valutazione degli attori del sistema educativo - degli insegnanti in particolare - che si sono viste attribuire questa nuova funzione di controllo. In effetti, nella maggioranza dei paesi europei, sono le autorità educative superiori - il più delle volte attraverso i corpi ispettivi - ad essere responsabili della valutazione delle scuole in questi nuovi contesti di autonomia. Questi corpi ispettivi possono funzionare secondo una organizzazione centralizzata o devoluta. Così, nella Repubblica ceca, il corpo ispettivo responsabile della valutazione delle scuole ha visto accrescere i propri poteri: mentre, inizialmente, le competenze si limitavano al controllo del rispetto dei regolamenti finanziari, la nuova riforma del curriculum, che entrerà in vigore nell'anno scolastico 2007/2008, prevede di estenderle in ambito pedagogico. In Germania, come in Spagna e in Austria, sono gli ispettorati afferenti alle autorità educative superiori - rispettivamente i *Länder* e le Comunità autonome - che valutano le scuole. Nel Regno Unito (Inghilterra), è un ispettorato potente - l'OFSTED - i cui poteri sono stati accresciuti ed è stata rafforzata la sua indipendenza nei confronti del Ministero, che è responsabile della valutazione delle scuole. I suoi rapporti sono messi on line e portati a conoscenza del grande pubblico. I Paesi Bassi seguono una organizzazione simile, anche se a partire dal 2007, le scuole che non presentano situazioni a rischio, non saranno più sistematicamente controllate dall'ispettorato. Rientrano in questo caso anche la Bulgaria, la Lituania, il Portogallo e la Scozia. In alcuni di questi paesi, le ispezioni sono abbinate a valutazioni realizzate dalle collettività territoriali, come nella Repubblica ceca, in Lituania o in Inghilterra.

Dalla fine degli anni 90, si assiste, in numerosi paesi che seguono questo primo modello, ad una standardizzazione dei criteri di valutazione delle scuole. Così, in Spagna, alcune Comunità autonome della Spagna, quali l'Andalusia, la Catalogna o la Castiglia, funzionano secondo questo schema. Anche la Lituania impone dall'anno scolastico 2004/2005 una lista di criteri comuni per le valutazioni interna ed esterna. Anche in Polonia, l'ispezione effettuata a livello locale utilizza dallo stesso anno una lista di criteri uniformati. In Portogallo, l'ispezione ha istituito, dal 1999, un modello di "valutazione integrata" che comprende un insieme di ambiti (organizzazione e gestione della scuola, clima scolastico, risultati degli studenti, ecc.). Questa valutazione standardizzata del corpo ispettivo ha come obiettivo, tra l'altro, di mettere in evidenza il valore aggiunto degli istituti scolastici al di là dei loro semplici risultati accademici.

Anche nel Regno Unito (Inghilterra), l'OFSTED ha standardizzato le proprie modalità di valutazione delle scuole, grazie all'*Inspection framework* che definisce criteri oggettivi per la valutazione delle attività scolastiche e dei risultati degli studenti. Un simile processo è accaduto in Scozia. Questo movimento di standardizzazione della valutazione delle scuole sembra corrispondere a un rafforzamento della responsabilità e trasparenza delle scuole stesse e, contemporaneamente, ad un riconoscimento della professionalità insita nell'atto del valutare.

In un secondo gruppo di paesi, gli istituti scolastici devono render conto principalmente ai poteri locali – collettività territoriali o poteri organizzatori – che sono responsabili della loro gestione. Si tratta di alcuni paesi nordici così come del Belgio e dell'Ungheria. In questo modello, se gli organizzatori locali dell'istruzione restano gli attori principali del processo di valutazione, si osserva, tuttavia, dalla metà degli anni 90, la crescente imposizione di un quadro nazionale per la responsabilità e trasparenza delle scuole, in particolare attraverso lo sviluppo di standard nazionali e di test sui risultati degli studenti. Così, se in Danimarca, le collettività territoriali restano centrali in questo processo, il *Danish Evaluation Institute*, creato nel 1999, è ormai responsabile di una valutazione nazionale delle scuole su base campionaria. Anche l'Ungheria completa i controlli realizzati dalle collettività territoriali con una nuova valutazione delle scuole attraverso lo sviluppo di un sistema di test standardizzati. È, tra le altre cose (l'aumentata richiesta di un'istruzione di qualità e di una migliore accountability) la debole esperienza locale in materia di valutazione (che esiste a causa della frammentazione del sistema amministrativo del paese) che spiega parzialmente lo sviluppo di questo sistema nazionale di valutazione dei risultati degli studenti. Questa valutazione, facoltativa nel 2001, è diventata obbligatoria nel 2006 per tutte le scuole. Dal 2008, le collettività territoriali devono utilizzarla nel monitorare le scuole di cui sono responsabili.

Alcuni paesi, ormai sempre meno, sono, invece, rimasti ai margini di questo movimento di valutazione delle scuole. È il caso, per esempio, dell'Italia che non obbliga le scuole a render conto davanti ad un'istanza particolare (se si escludono gli ambiti amministrativi e contabili con la visita di ciascuna scuola del collegio dei revisori dei conti due volte all'anno), ma le incoraggia fortemente a praticare la valutazione interna. Lo sviluppo di un sistema standardizzato di valutazione, sotto la guida dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), mira, tuttavia, a dare delle indicazioni alle scuole, di confronto con situazioni nazionali. A partire dall'anno scolastico 2009/2010, l'INVALSI sarà responsabile della valutazione del valore aggiunto delle scuole, grazie al monitoraggio del rendimento scolastico degli studenti al momento di ingresso e di uscita dalle scuole e alla raccolta dei dati di contesto e a quelli relativi alle caratteristiche socio-culturali degli studenti. Anche in Bulgaria, le scuole non sono sottoposte ad alcuna procedura specifica di valutazione. La Francia si trova in una situazione intermedia. A livello CITE 1, rispetto ad una autonomia molto limitata, la valutazione delle scuole in quanto tali non è stata sviluppata. La valutazione delle scuole di livello CITE 2 è in corso di definizione e ciò fa sì che intervengano una molteplicità di attori i cui rispettivi ruoli non sono ancora ben determinati (ispezioni generali, ispettori dell'*académie* - ispettori pedagogici regionali, autorità gerarchiche a livello di dipartimento e di *académie*). Ma questi paesi tendono sempre di più a diventare un'eccezione.

Al di là di questi tre gruppi di paesi i cui contorni sono perennemente in movimento, si assiste in maniera generale allo sviluppo di ciò che si potrebbe chiamare una "multi-accountability" delle scuole. In effetti, oggi, sono sempre di più i paesi che impongono alle loro scuole di render conto a più attori (ministero dell'istruzione, collettività territoriali, ma anche società civile in senso lato – genitori, partner esterni, ...).

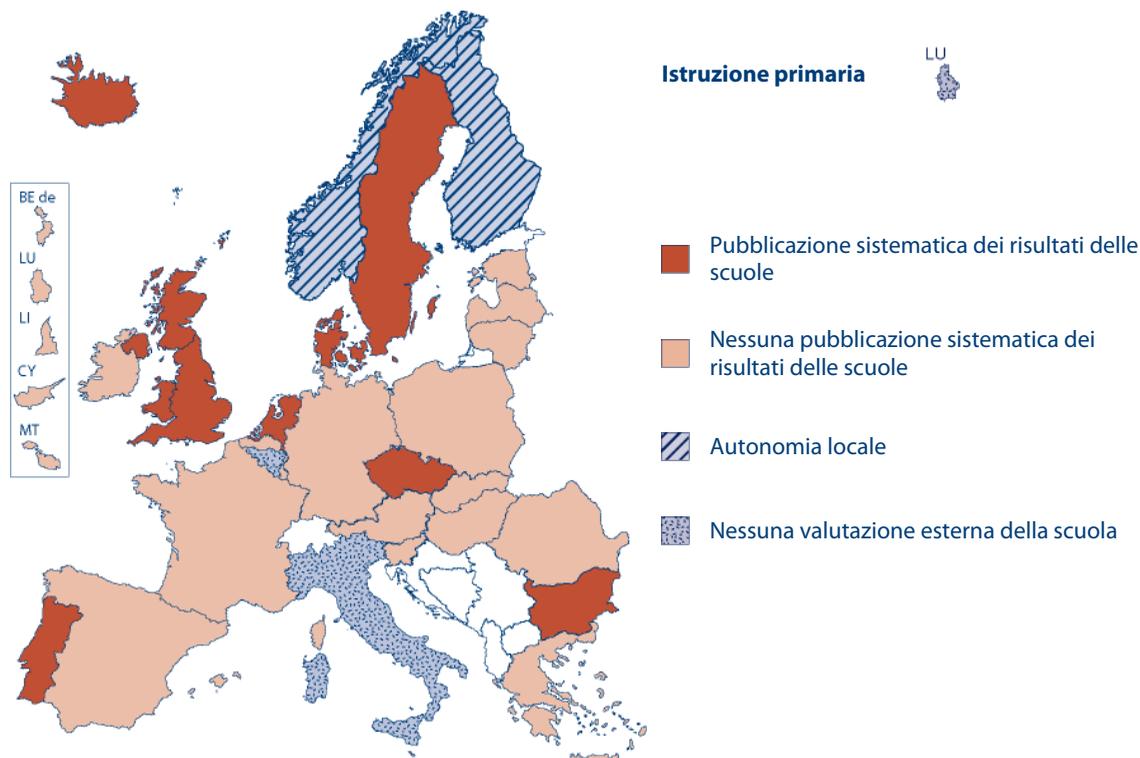
Il caso del Regno Unito (Inghilterra) è emblematico di questo fenomeno di autonomia scolastica accompagnata da una complessa rete di accountability. In effetti, la scuola deve render conto sia al livello centrale attraverso l'ispezione OFSTED, alla sua autorità locale e ad un organo di governo che include rappresentanti dei vari soggetti portatori di interesse, vale a dire le famiglie, il personale e la comunità locale. Le autorità locali e il ministro hanno il potere d'intervenire nel caso in cui i risultati della scuola non

siano soddisfacenti. Si nota anche un sistema di accountability orientato verso il mercato che fornisce ai genitori informazioni sulle performance della scuola stessa (rapporto dell'OFSTED on line e risultati dei test degli studenti per ogni scuola, ...) al fine di aiutare nella scelta dell'istituto scolastico per il loro figlio. Più recentemente, gli effetti negativi di tali responsabilità multiple sono stati riconosciuti e il programma di governo *New Relationship with schools* ha come obiettivo, in particolare, di diminuire gli oneri amministrativi delle scuole legate a questo meccanismo dell'accountability. La Scozia ha seguito questa stessa tendenza di multi-accountability.

Si assiste a un fenomeno simile anche nei Paesi Bassi. Se la scelta di una forte deregolamentazione ha notevolmente ampliato il margine di manovra delle scuole, queste ultime sono ormai al centro di una rete di accountability. Le scuole devono, in effetti, render conto al governo centrale dell'uso del loro budget e, allo stesso tempo, dei risultati scolastici dei loro alunni (con la possibilità per il ministro di limitare i finanziamenti se una scuola non presenta dei buoni risultati in quell'ambito). I poteri organizzatori sono anche direttamente coinvolti nella valutazione degli istituti. Infine, la scuola è anche in posizione di render conto alle famiglie poiché il sistema di libera scelta si accompagna anche qui ad una informazione orientata verso le famiglie (i rapporti dell'ispettorato e i risultati dei test di rendimento sono disponibili on line).

In maniera generale, la responsabilità e trasparenza delle scuole nei confronti delle famiglie si sviluppa dalla metà degli anni 90 con la pubblicazione dei risultati delle scuole in un numero crescente di paesi. È il caso della Repubblica Ceca, della Polonia, del Portogallo e della Svezia. A seconda dei paesi, queste pubblicazioni presentano differenti forme: messa on line dei rapporti delle ispezioni, dei rapporti delle collettività territoriali responsabili delle scuole e dei risultati delle scuole alle valutazioni standardizzate.

Figura 3.1. Pubblicazione dei risultati della valutazione esterna dei singoli istituti scolastici. Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE de): la valutazione esterna è stata introdotta a titolo sperimentale nel 2007 e sarà generalizzata a partire dal 2008.

Belgio (BE nl), Slovacchia: i risultati non sono pubblicati ma sono disponibili su richiesta.

Repubblica Ceca, Slovacchia, Regno Unito si applica solo alle modalità di valutazione eseguite a livello centrale. Per quello che riguarda la pubblicazione dei risultati delle valutazioni eseguite dalle autorità locali, non esiste una regolamentazione centrale e pertanto la situazione può variare.

Lettonia: i risultati della verifica, relativi all'ispezione del 2003, della conformità del funzionamento delle scuole, in rapporto alle norme in vigore, per ottenere lo statuto di *gymnasium*, sono stati oggetto di pubblicazione.

Lituania: i risultati della valutazione eseguita dall'ispettorato vengono pubblicati solo nel caso in cui le scuole non rispettino i regolamenti scolastici.

Lussemburgo: nessuna valutazione esterna delle scuole primarie. Valutazione esterna delle scuole secondarie introdotta nell'anno scolastico 2004/2005, i risultati non sono pubblicati.

Polonia: dal 2002, i risultati degli esami e dei test esterni standardizzati per ciascuna scuola sono stati pubblicati sul sito Internet del ministero. Questo, tuttavia, non può essere trattato come una valutazione scolastica esterna comprensiva.

Finlandia: i poteri organizzatori (quasi sempre le municipalità) sono responsabili della valutazione dell'efficacia dell'insegnamento da essi gestito e devono partecipare alle valutazioni esterne.

Nota esplicativa

Nella maggioranza dei paesi, esistono due o più modalità di valutazione esterna dei singoli istituti scolastici, che possono essere distinte secondo il soggetto che esegue la valutazione. La valutazione esterna è realizzata da valutatori che possono dipendere da una autorità educativa locale, regionale o centrale. Vengono prese in considerazione solamente le modalità di valutazione che coprono un largo spettro di attività realizzate dall'istituto scolastico stesso.

La pubblicazione dei risultati di valutazione esterna delle scuole si riferisce alla pubblicazione dei risultati di ciascuna scuola in particolare.

3.2. Verso una formalizzazione della responsabilità e trasparenza degli istituti scolastici

Nella maggioranza dei casi, le politiche di autonomia scolastica hanno previsto in maniera spesso dettagliata degli strumenti che permettano alle scuole di esporre i loro progetti di istituto (piano di istituto, curriculum della scuola, ...). Tuttavia, sono rari i sistemi che hanno sviluppato degli strumenti che permettano di ufficializzare esplicitamente le procedure di responsabilità e trasparenza. Nella grande maggioranza dei paesi, solo le disposizioni legislative o amministrative generali fanno da quadro di riferimento all'autonomia. Dal 2000 il trasferimento di nuove competenze alle scuole, in una logica di miglioramento dell'insegnamento, si assiste, tuttavia, allo sviluppo di strumenti che permettano di inquadrare formalmente questa nuova accountability. Si formalizzano così in alcuni paesi delle relazioni di natura contrattuale tra le scuole e le autorità responsabili della loro gestione.

Per esempio, la Francia, dal 2005, ha lanciato dei «contrats d'objectifs» che mirano a valutare l'efficacia delle scuole di livello CITE 2. Questi contratti sembrano svilupparsi molto gradualmente. È anche il caso del Portogallo che sta sperimentando dal 2006 un «contratto di autonomia». Questo nuovo strumento viene valutato su due livelli: a livello nazionale, dal Comitato nazionale sull'autonomia scolastica, dal punto di vista della fattibilità e della pertinenza del suo contenuto, e a livello locale, per un'analisi dei mezzi richiesti dalla scuola. In Romania, l'autonomia scolastica si traduce anche con la firma formale di un contratto tra l'ispettorato della contea e il capo d'istituto. Tale contratto prende la forma di una dichiarazione contenente l'elenco dei compiti e degli obiettivi che il capo d'istituto deve perseguire. Allo stesso modo, nel Regno Unito (Inghilterra), le scuole chiamate *Academies* – aperte in aree socialmente svantaggiate e che beneficiano dell'apporto finanziario di sponsor privati – devono sottoscrivere un contratto individuale – il *Funding agreement* – con il Segretario di Stato all'infanzia, all'educazione e alla famiglia.

In altri paesi, anche se tale relazione contrattuale è meno formalizzata, la sua logica è comunque presente. Così, in Spagna, gli strumenti dell'autonomia scolastica impongono alle scuole di definire gli obiettivi in numerosi ambiti. I differenti documenti che la scuola deve organizzare in questo senso (progetto educativo, programmi scolastici, ecc) devono essere approvati dall'ispettorato prima di essere attuati e valutati in merito alla loro realizzazione alla fine dell'anno. Anche la Slovenia impone alle scuole la produzione di rapporti annuali, destinati al ministero e alle collettività territoriali, che permettono di sottolineare la maniera in cui gli obiettivi, definiti inizialmente, sono stati raggiunti.

Tutto sommato, l'autonomia scolastica si inserisce sempre più nel piano di miglioramento della qualità del servizio pubblico in generale e dell'istruzione in particolare. Questo movimento si concretizza attraverso lo sviluppo di meccanismi di responsabilità e trasparenza. Questi processi di valutazione, sviluppati in una modalità implicita negli anni 80, tendono, dalla metà degli anni 90, a formalizzarsi sempre più in quadri standardizzati e restrittivi. Si assiste così a una duplice tendenza: da una parte a una autonomia scolastica che conferisce alle scuole una più grande libertà grazie al trasferimento di nuove competenze e, dall'altra a un movimento crescente di controllo nazionale attraverso il monitoraggio dei risultati piuttosto che attraverso norme. Come in altri settori, i sistemi scolastici sono dunque caratterizzati dal passaggio di un controllo di natura procedurale realizzato a priori a un sistema di verifica dei risultati che si elabora a posteriori.

CONCLUSIONE E PROSPETTIVE

Al termine di questa analisi che ha abbracciato più di due decenni di politiche di autonomia scolastica nei paesi europei, il fatto più evidente è la diversità delle riforme che sono state concretamente realizzate nel nome dell'autonomia. Di fatto, le politiche condotte su tale materia presentano caratteristiche diverse, a seconda del periodo storico, del paese e della stessa area geografica.

Le riforme risentono, innanzitutto, del diverso periodo in cui sono state sviluppate. L'autonomia scolastica è una politica che si è sviluppata in Europa per più di due decenni. Questa tematica che era al centro delle riforme educative negli anni 80 in paesi quali la Spagna, la Francia o il Regno Unito, incontra ancora un vivo interesse in paesi come la Germania e il Lussemburgo che si trovano in questo momento nel corso del processo di cambiamento.

Queste diverse temporalità spiegano che, a seconda dei periodi in cui vengono introdotte, tali riforme perseguono anche delle finalità diverse, che vanno dalla democrazia scolastica e locale, alla decentralizzazione, alla migliore gestione dell'apparato statale o al miglioramento della qualità dell'istruzione. Al di là della differenziazione degli obiettivi di ciascun paese, si può osservare che, quasi ovunque, l'autonomia scolastica tende ad essere più indipendente dalle politiche di rinnovamento dello Stato e dalle misure di decentralizzazione/devoluzione delle amministrazioni responsabili dell'istruzione. Al suo esordio, questa politica, innalzata a rango di obiettivo, o addirittura di principio essenziale delle organizzazioni scolastiche e politiche – le scuole devono beneficiare di una autonomia per rispettare la libertà di insegnamento, per vivificare la democrazia scolastica locale, per completare la decentralizzazione, ecc. - è divenuta oggi, nella grande maggioranza dei paesi, uno strumento per raggiungere mete strettamente definite in ambito educativo: ampliare i margini di intervento delle scuole e degli insegnanti per migliorare la qualità dell'istruzione.

Nonostante gli attuali obiettivi della autonomia scolastica tendano a convergere nello specifico del settore educativo, gli schemi che la regolamentano assumono ancora forme variabili. In Europa, gli istituti scolastici non sottostanno alle stesse regole in termini di attribuzioni, e il trasferimento di competenze, di cui questi beneficiano, è diverso a seconda del paese specifico. Così, in alcuni paesi, le scuole si sono viste concedere delle importanti libertà, storicamente come in Belgio e nei Paesi Bassi, o, più recentemente, come nella Repubblica Ceca, in Estonia e in Svezia. Al contrario, in altri paesi, principalmente situati al sud dell'Europa (Grecia, Spagna, Francia e Portogallo) i trasferimenti di competenze sono rimasti limitati, anche se alcuni di questi facevano parte del gruppo di pionieri delle politiche educative in questo settore. L'analisi storica non mette d'altronde in evidenza le relazioni tra il periodo in cui tale politica è stata attuata e il grado di autonomia concesso alle scuole. Per esempio, gli anni 80 sono caratterizzati sia per le riforme di carattere limitato in Spagna e in Francia, sia per quelle più ampie e animate da una forte volontà politica nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

Al di là del grado di autonomia, è il contenuto stesso di queste politiche che varia a seconda del paese. Il trasferimento di competenze può, in effetti, assegnare in modo diverso responsabilità in materia di didattica, di gestione delle risorse finanziarie e umane. Non tutti i paesi hanno dato la stessa importanza a questi tre ambiti di responsabilità⁽¹⁾. Così, alcuni paesi hanno privilegiato il trasferimento di competenze

(¹) Oltre ai dati presentati in questo rapporto, facciamo riferimento qui molto schematicamente ai dati relativi all'autonomia didattica (curriculum e valutazione degli alunni) tratti dalla figura B23 del volume generale *Cifre chiave dell'istruzione in Europa* 2005 (Commissione europea, Eurydice, Eurostat, 2005) che verranno aggiornati e analizzati più approfonditamente nel rapporto sulle responsabilità degli insegnanti in preparazione per la presidenza slovena.

nell'ambito della gestione finanziaria⁽²⁾ e della gestione delle risorse umane relative agli insegnanti, come l'Estonia, l'Irlanda (per il livello CITE 2), la Lettonia e il Regno Unito. Al contrario, certi paesi si sono focalizzati maggiormente sull'autonomia didattica, come l'Italia che ha concesso maggiore flessibilità alle scuole nella definizione dell'offerta formativa, dei curricoli e dell'orario scolastico. Nell'insieme, tuttavia, si osserva una relativa coerenza nelle riforme, nel senso che, anche se l'accento è maggiormente posto su un'area di competenze rispetto a un'altra, il grado di autonomia accordato non è diametralmente opposto da un'area all'altra. Non esiste infatti paese che abbia concesso una completa autonomia in un'area specifica (didattica, risorse finanziarie o umane) e che abbia bloccato i margini di intervento in un'altra. Ma, a seconda dello specifico paese, si osserva tuttavia una volontà di rendere gli attori locali maggiormente autonomi su alcune funzioni piuttosto che su altre.

Un'altra significativa diversità nell'attuazione delle politiche di autonomia scolastica è la scelta degli attori a cui vengono devolute le responsabilità. In effetti, a seconda dei paesi e delle aree di competenza (finanziamenti, gestione delle risorse umane, ecc.), sono il consiglio di gestione, il capo di istituto e gli insegnanti che hanno il carico di tali responsabilità. Si osserva, tuttavia, una certa coerenza tra il modello di organizzazione dei poteri e la scelta degli attori. Così per esempio quando la scuola dispone di un ampio margine di manovra in campo finanziario, in generale sono il capo di istituto insieme al consiglio di gestione che ne hanno la responsabilità, come in Slovenia, in alcune regioni del Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e in Norvegia. Ancora, quando la scuola ha la responsabilità del reclutamento degli insegnanti di ruolo, tale compito è assegnato, nella maggioranza dei casi, al capo di istituto, come nella Comunità fiamminga del Belgio, nella Repubblica Ceca, in Estonia, in Lettonia, in Ungheria, in Slovenia e in alcuni paesi nordici. La diversità si trova anche nella composizione dei consigli di gestione che possono essere più o meno aperti sulla comunità esterna alla scuola.

Questo rapporto si interroga anche sulla coerenza che può esserci tra il grado di autonomia concessa e l'importanza delle misure di responsabilità e trasparenza messe in atto dalle scuole. In altre parole, si può trovare una relazione tra il grado di autonomia concesso e la natura e il peso dei controlli che gravano sugli attori locali? Anche in questo caso, è la diversità che prevale in termini di come l'accountability della scuola viene garantita. In effetti, non sono caratteristiche di un particolare grado di autonomia né la supervisione di un ispettorato, o dei poteri organizzativi (tra cui le collettività locali), né un monitoraggio dei risultati (in particolare i risultati degli studenti ai test standardizzati). I paesi con una forte autonomia (Belgio, Repubblica ceca, Danimarca, Svezia, ecc.) fanno ricorso a tutte queste diverse modalità di controllo. Questa diversità si spiega con il fatto che gli strumenti di controllo tradizionali degli attori locali (le ispezioni degli insegnanti per esempio), sono stati riadattati per inquadrare le nuove responsabilità concesse alle scuole. Sono rari i paesi che hanno sviluppato una politica di accountability chiara parallelamente all'autonomia scolastica e in funzione del grado di libertà concessa, come in Inghilterra. In compenso, tutti i paesi con un alto livello di autonomia hanno sviluppato forme di monitoraggio degli istituti scolastici il cui grado varia tuttavia notevolmente. Inversamente, i paesi che non hanno realizzato un modello strutturato di valutazione delle scuole, sono quelli che hanno sviluppato delle riforme di autonomia recenti, parziali o deboli (Bulgaria, Grecia, Francia, Italia, ecc.). Questa prospettiva di accountability inizia tuttavia ad emergere in alcuni di questi paesi. È il caso, per esempio, dell'Italia che recentemente, ha deciso di elaborare degli strumenti per misurare, in ciascuna scuola, il valore aggiunto in termini di apprendimento scolastico.

Una lettura geografica dei dati permette di completare parzialmente questo tentativo di comprensione della diversa natura insita nelle politiche di autonomia scolastica. In effetti, alcune zone geografiche hanno caratteristiche comuni. È il caso di gran parte dell'Europa del Sud poco incline all'autonomia scolastica o dei paesi nordici nei quali la libertà degli attori locali è influenzata dalla decentralizzazione

(2) Fatta eccezione delle spese o acquisizioni in conto capitale, ambito nel quale, nella maggioranza dei paesi europei, gli istituti dispongono di poca autonomia.

politica. Tuttavia, in Europa, le altre aree geografiche sono caratterizzate da politiche contrastanti. Il mondo anglofono (Irlanda, Inghilterra, Scozia, ecc.) ha adottato delle riforme che variano a seconda delle regioni e in Irlanda, anche secondo i livelli scolastici. Analogamente, alcuni paesi dell'Europa centrale e orientale sono caratterizzati da forti volontà politiche verso l'autonomia (Repubblica ceca, Estonia, Lituania, ecc.) mentre altri avanzano più lentamente. Paesi limitrofi dell'Europa continentale, come il Belgio, la Germania, i Paesi Bassi e l'Austria, presentano situazioni molto diverse, con paesi storicamente acquisiti all'autonomia scolastica, come il Belgio e i Paesi Bassi, e altri ampiamente in ritardo, come la Germania, tradizionalmente fondata su un'organizzazione federale.

La complessità dell'argomento rende difficile la lettura delle differenti griglie (storica, geografica e organizzativa) per spiegare l'origine e il contenuto delle politiche di autonomia scolastica. Lo sviluppo, l'implementazione e, in particolare, il grado di volontà politica di questi processi risultano da differenti fattori strutturali e contingenti: il percorso storico del paese, la sua appartenenza geografica, la sua organizzazione politica generale (Stato centralizzato *versus* Stato federale), ma anche le opportunità politiche che spingono i governi ad adottare misure che portano profondi cambiamenti nella scuola.

CODICI E ABBREVIAZIONI

Codici dei paesi

UE/EU-27	Unione europea	NL	Paesi Bassi
		AT	Austria
BE	Belgio	PL	Polonia
BE fr	Belgio – Comunità francese	PT	Portogallo
BE de	Belgio – Comunità tedesca	RO	Romania
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	SI	Slovenia
BG	Bulgaria	SK	Slovacchia
CZ	Repubblica ceca	FI	Finlandia
DK	Danimarca	SE	Svezia
DE	Germania	UK	Regno Unito
EE	Estonia	UK-ENG	Inghilterra
IE	Irlanda	UK-WLS	Galles
EL	Grecia	UK-NIR	Irlanda del Nord
ES	Spagna	UK-SCT	Scozia
FR	Francia		
IT	Italia	Paesi dell'AEELS / SEE	I 3 paesi dell'Associazione europea di libero scambio membri dello Spazio economico europeo
CY	Cipro		
LT	Lituania	IS	Islanda
LU	Lussemburgo	LI	Liechtenstein
HU	Ungheria	NO	Norvegia
MT	Malta		

Simboli statistici

- : Dati non disponibili
- (-) Non pertinente

TAVOLA DELLE FIGURE

Capitolo 1 Quadro politico e storico del processo di autonomia scolastica

Figura 1.1. Date delle prime riforme di grande rilievo che introducono l'autonomia scolastica, CITE 1 e 2 (1985-2007). 11

Figura 1.2. Presenza e tipi di sperimentazione in materia di autonomia, livelli CITE 1 e 2 (1985-2007). 13

Capitolo 2 Contenuti dell'autonomia e sistema di governo delle istituzioni scolastiche

Figura 2.1. Autonomia degli istituti scolastici per l'utilizzo dei finanziamenti pubblici, CITE 1 e 2, 2006/2007. 18

Figura 2.2. Autonomia degli istituti scolastici per la raccolta e l'utilizzo di finanziamenti privati, CITE 1 e 2, 2006/2007. 22

Figura 2.3. Autonomia degli istituti scolastici relativa ai capi d'istituto, CITE 1 e 2, 2006/2007. 23

Figura 2.4. Autonomia degli istituti scolastici relativa agli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007. 24

Figura 2.5. Autonomia degli istituti scolastici relativa al personale non docente, CITE 1 e 2, 2006/2007. 26

Figura 2.6. Decisori a livello di istituto scolastico per l'utilizzo dei finanziamenti pubblici, CITE 1 e 2, 2006/2007. 29

Figura 2.7. Decisori a livello di istituto scolastico per la raccolta e l'utilizzo di finanziamenti privati, CITE 1 e 2, 2006/2007. 31

Figura 2.8. Decisori a livello di istituto scolastico per quanto riguarda i capi d'istituto, CITE 1 e 2, 2006/2007. 33

Figura 2.9. Decisori a livello di istituto scolastico per quanto riguarda gli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007. 34

Figura 2.10. Decisori a livello di istituto scolastico per quanto riguarda il personale non docente, CITE 1 e 2, 2006/2007. 35

Figura 2.11. Decisori a livello di istituto scolastico per la concessione di supplementi salariali agli insegnanti CITE 1 e 2, 2006/2007. 36

Capitolo 3 Autonomia scolastica e responsabilità e trasparenza degli istituti scolastici

Figura 3.1. Pubblicazione dei risultati della valutazione esterna dei singoli istituti scolastici. Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2006/2007. 41

Legenda delle tavole

1 – Autonomia completa (o relativa):

- ❑ **a** – L'istituto scolastico prende tutte le decisioni relative a questo parametro nei limiti legali e/o giuridici senza interventi esterni.
- ❑ **b** – L'istituto scolastico prende tutte le decisioni relative a questo parametro nei limiti di un quadro generale predeterminato specifico dell'educazione.
- ❑ **c** – L'istituto scolastico prende le decisioni dopo consultazione obbligatoria con gli organi di livello superiore (locale/regionale/centrale). L'autorità consultata può dare dei suggerimenti, ma la scuola non è vincolata a seguirli.

2 – Autonomia limitata:

- ❑ **d** – L'istituto scolastico prende le decisioni con o senza l'autorità superiore, ma deve trasmetterglielie per l'approvazione. L'autorità può chiedere una modifica della proposta sottoposta.
- ❑ **e** – L'istituto scolastico prende le decisioni all'interno di un elenco limitato di possibilità predefinite dall'autorità superiore. Se un elenco di proposte è messo a disposizione delle scuole ma queste sono libere di fare altre scelte, le proposte non sono pertanto limitanti e l'autonomia è completa.

3 – Nessuna autonomia: l'istituto scolastico non prende nessuna decisione su questo parametro che non dipende dalla sua responsabilità. Le decisioni sono prese unicamente dalle autorità educative superiori, e questo anche se l'istituto scolastico può essere consultato in un qualsiasi momento della procedura.

4 – Possibilità di delega: i poteri organizzatori/poteri locali possono delegare i loro poteri decisionali alle scuole e la situazione varia da un potere organizzatore/potere locale all'altro.

Nota supplementare (Allegati relativi dalle figure 2.1 a 2.5)

Belgio (BE fr, BE de): (a) fa riferimento alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali un ministro rappresenta il potere organizzatore e (b) agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (incluso le reti libera e ufficiale). Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati a livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

**Figura 2.1. Autonomia degli istituti scolastici
per l'utilizzo dei finanziamenti pubblici, CITE 1 e 2, 2006/2007.**

	Spese e/o acquisizioni in conto capitale per l'acquisto di beni immobili		Spese di funzionamento		Acquisizione di attrezzature informatiche			Spese e/o acquisizioni in conto capitale per l'acquisto di beni immobili		Spese di funzionamento		Acquisizione di attrezzature informatiche	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	HU	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a
BE fr ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	MT	2 d	2 d	1 b	1 b	2 d	2 d
BE de ⁽¹⁾	1 a o 3	1 a o 3	1 a	1 a	1 a	1 a	NL	4	4	4	4	4	4
BE de ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	AT	3	3	1 c	1 c	3	3 (Hauptschule)
BE nl	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a							2 d (AHS)
BG	3	3	1 a o 3	1 a o 3	3	3	PL	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d
CZ	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	PT	3	3	1 a	1 a	3	3
DK	4	4	1 a	1 a	4	4	RO	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	2 e	2 e	SI	2 d o 3	2 d o 3	1 b	1 b	1 b o 3	1 b o 3
EE	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	SK	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a
IE	3	3	3	1 a	3	1 b	FI	3	3	4	4	4	4
EL	3	3	2 e	2 e	3	3	SE	1 b	4 et 1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
ES	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	UK(1)	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c
FR	3	3	3	2 d	3	2 d	UK-NIR	2 d	2 d	1 a	1 b	3	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 b	1 b	UK-SCT	3	3	1 b	1 a	1 c	1 c
CY	3	3	3	3	3	3							
LV	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	IS	3	3	1 b	1 b	1 c	1 c
LT	2 e	2 e	2 e	2 e	1 c	1 c	LI	3 o 4	1 bou 2 d o 3	3 o 4	1 bou 2 d o 3	3	3
LU	3	3	3	1 b	3	1 b	NO	2 e	2 e	1 a	1 a	2 d o 4	2 d o 4

UK (1) = UK-ENG/WLS

Fonte: Eurydice.

NB: questa tabella può essere letta in relazione alla figura 2.6.

**Figura 2.2. Autonomia degli istituti scolastici
per la raccolta e l'utilizzo di finanziamenti privati, CITE 1 e 2, 2006/2007.**

	Finanziamenti attraverso donazioni e sponsorizzazioni		Affitto di locali per prestazioni di servizi alla comunità		Prestiti		Utilizzo di fondi privati per:							
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	Acquisire beni immobili		Acquisire beni mobili		assumere personale insegnante		assumere personale non insegnante	
							CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
BE fr ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BE de ⁽¹⁾	1 a	1 a	1 b	1 b	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BE nl	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BG	1 a	1 a	2 d	2 d	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3
CZ	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	2 e	2 e	3	3	3	3
DK	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	(-)	(-)	(-)	(-)
IE	3	1 a	3	1 a	3	3	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 a
EL	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	1 b	1 b	2 d	2 d	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
FR	3	1 b	3	1 b	3	(-)	3	1 b	3	1 b	3	(-)	3	(-)
IT	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	3	3
LT	1 a	1 a	1 c	1 c	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
LU	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
HU	1 a	1 a	2 d	2 d	(-)	(-)	(-)	(-)	2 d	2 d	(-)	(-)	(-)	(-)
MT	1 c	1 c	1 c	1 c	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	1 a	1 a	3	3 ^(*) e 1 b ^(**)	3	3	3	3	2 d	2 d	3	3	3	3
PL	2 d	2 d	2 d	2 d	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
PT	1 b	1 b	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d
RO	1 a	1 a	2 d	2 d	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3
SI	1 b	1 b	1 b o 2 d	1 b o 2 d	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3	3	3	3
SK	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d	2 d	2 d	3	3	3	3
FI	4	4	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)	(-)	(-)	(-)	1 b	1 b	(-)	(-)	(-)	(-)
UK-ENG/WLS	1 a	1 a	1 b	1 b	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-NIR	1 a	1 a	1 b	1 b	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-SCT	1 a	1 a	1 a o 3	1 a o 3	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	1 a	1 a	3	3	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
NO	2 e	2 e	1 a	1 a	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Austria: (*) 3 (Hauptschule); (**) 1 b (AHS).

Fonte: Eurydice.

NB: questa tabella può essere letta in relazione alla figura 2.7.

**Figura 2.3. Autonomia degli istituti scolastici
relativa ai capi d'istituto, CITE 1 e 2, 2006/2007.**

	Selezione		Licenziamento		Compiti e compiti		Misure disciplinari			Selezione		Licenziamento		Compiti e compiti		Misure disciplinari	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	LU	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3
BE fr ⁽²⁾	1a	1a	1c	1c	1b	1b	1b	1b	HU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1b	1b	1c	1c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1a	1a	1b	1b	1b o 3	1b o 3	1c	1c	AT	3	3	3	3	3	3	3	3
BG	3	3	3	3	3	3	3	3	PL	2d	2d	3	3	3	3	3	3
CZ	3	3	3	3	3	3	3	3	PT	1b	1b	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1b	1b	3	3	RO	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	1c	1c	1c	1c	1b	1b	1b	1b
EE	3	3	3	3	3	3	3	3	SK	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	3	3	3	3	3	3	3	3
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	SE	3	3	3	3	1b	1b	3	3
ES	2d	2d	3	3	3	3	3	3	UK(a)	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
FR	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3	UK-NIR	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	UK-SCT	3	3	3	3	3	3	3	3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	3	3	3	3	3 o 4	3 o 4	3	3
LV	3	3	3	3	3	3	3	3	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	3	3	3	3	3	3	3	3	NO	3	3	3	3	3	3	3	3

UK (1) = UK-ENG/WLS

Fonte: Eurydice.

NB: questa tabella può essere letta in relazione alla figura 2.8.

(Figura 2.4: vedere la pagina seguente)

**Figura 2.5. Autonomia degli istituti scolastici
relativa al personale non docente, CITE 1 e 2, 2006/2007.**

	Selezione		Licenziamento		Compiti e responsabilità		Misure disciplinari			Selezione		Licenziamento		Compiti e responsabilità		Misure disciplinari	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	1a	1a	3	3	LU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE fr ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	HU	2e	2e	1a	1a	1b	1b	1b	1b
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	1a	1a	1b o 3	1b o 3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	AT	3	3	3	3	1b	1b	3	3
BG	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	PL	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
CZ	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	PT	3 o 4	3 o 4	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1a	1a	3	3	RO	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b
EE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	SK	1a	1a	1a	1a	1a o 1b	1a o 1b	1a o 1b	1a o 1b
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	4	4	4	4	4	4	4	4
EL	3 o 1c	3 o 1c	3 o 1c	3 o 1c	3 o 1c	3 o 1c	3 o 1a	3 o 1a	SE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
ES	3	3	3	3	3	3	3	3	UK(a)	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1b	1b
FR	3	3	3	3 o 1a	3	1b	3	3	UK-NIR	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1b	1b
IT	3	3	3	3	2e	2e	2d	2d	UK-SCT	1b	1b	3	3	1a	1a	1c o 3	1c o 3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	1a	1a	2d	2d	1b	1b	1c	2e
LV	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	1c	1c	1c	1c	1a	1a	1a	1a	NO	1a	1a	1a o 3	1a o 3	1a o 2e	1a o 2e	1a	1a

UK (1) = UK-ENG/WLS

Fonte: Eurydice.

NB: questa tabella può essere letta in relazione alla figura 2.10.

**Figura 2.4. Autonomia degli istituti scolastici
relativa agli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.**

	Selezione per i posti vacanti		Selezione per la sostituzione degli insegnanti assenti		Licenziamento		Compiti e responsabilità		Misure disciplinari		Supplementi salariali per:			
											ore supplementari fatte fuori contratto		compiti e responsabilità non previsti nel contratto	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
BE fr ⁽²⁾	1b	1b	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	(-)	(-)	(-)	(-)
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	1b o 3	1b o 3	3	3	(-)	(-)
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1b	1b	1c	1c	1b	1b	1c	1c	3	3	(-)	(-)
BE nl	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
BG	1a	1a	1a	1a	1a	1a	3	3	1a	1a	3	3	3	3
CZ	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a o 1b	1a o 1b	1a	1a	3	3	1a	1a
DK	3	3	4	4	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3	1b	1b	3	3
EE	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	3	1a	3	1a
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2d	2d	2d	2d
ES	3	3	3	3	3	3	2d	2d	3	3	(-)	(-)	3	3
FR	3	3	3	2e	3	3	3 o 2d	3 o 2d	3	3	3	2d	3	2d
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	2d	2d	1a	1a	1a	1a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
LT	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	2e	2e	2e	2e
LU	4	3	1a o 3	1a	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
HU	2e	2e	2e	2e	1a	1a	1b	1b	1b	1b	2e	2e	2e	2e
MT	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	3	3	1a	1a	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3
PL	1a	1a	1a	1a	1a	1a	3	3	1a	1a	2d	2d	2d	2d
PT	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RO	3	3	1a o 3	1a o 3	3	3	1a	1a	1a o 3	1a o 3	2d	2d	2d	2d
SI	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	2d	2d	2d	2d
SK	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a o 1b	1a o 1b	1a o 1b	1a o 1b	1a	1a	1a	1a
FI	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
SE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a o 1b	1a o 1b	1a	1a	1a	1a
UK-ENG/WLS	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
UK-NIR	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
UK-SCT	2d	2d	1a	1a	3	3	1c	1c	1c o 3	1c o 3	1a	1a	1a	1a
IS	1a	1a	1a	1a	3	3	2e	2e	1c	1c	2e	2e	2e	2e
LI	3	3	2d	2d	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NO	1a	1a	1a	1a	3	3	2e	2e	1a	1a	1a	1a	1a	1a

Fonte: Eurydice.

NB: questa tabella può essere letta in relazione alle figure 2.9 e 2.11.

RETE EURYDICE

A. UNITÀ EUROPEA DI EURIDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Esperto esterno e co-autore

Nathalie Mons (*Département et laboratoire des sciences de l'éducation,
Université Pierre Mendès France, Grenoble*)

Autori

Misia Coghlan, Arnaud Desurmont

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

Elaborazione grafica e impaginazione

Patrice Brel

B. UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

BELGIO

Unità francofona di Eurydice
Ministero della Comunità francese
Direction des Relations Internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Contributo dell'unità: esperti: Gaby Hostens (Direttore generale/project leader di progetti internazionali, ministero fiammingo all'istruzione e formazione), Sonja Van Craeymeersch (Capo della divisione delle scuole e degli studenti dell'istruzione elementare e artistica), Bart Bruylant (Divisione delle scuole e degli studenti dell'istruzione elementare e artistica), Steven Heyman (Divisione della politica sulle condizioni di lavoro)

Unità Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contributo dell'unità: Leonhard Schifflers

BULGARIA

Unità Eurydice
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia

Contributo dell'unità: Evgeniya Kostadinova (Direttore del dipartimento della politica per l'insegnamento secondario generale), Irina Vasveva (Esperto senior all'interno dello stesso dipartimento)

REPUBBLICA CECA

Unità Eurydice
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contributo dell'unità: Stanislava Brožová, Květa Goulliová;
Esperto: Petr Drábek

DANIMARCA

Unità Eurydice
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva; supporto esterno: Morten Kronqvist Christensen et Charlotte Kazhel (Dipartimento dell'istruzione primaria, secondaria inferiore e dell'educazione generale degli adulti all'interno del ministero dell'istruzione)

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contributo dell'unità: Brigitte Lohmar

ESTONIA

Unità Eurydice
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contributo dell'unità: Lillia Oberg (Esperto, ministero dell'istruzione e della ricerca)

IRLANDA

Unità Eurydice
Ministry of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

GRECIA

Unità Eurydice
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'unità: Direzione dell'Unione europea

SPAGNA

Unidad Española de Eurydice
 CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
 (MEC)
 c/General Oraa 55
 28006 Madrid
 Contributo dell'unità: Flora Gil Traver, Elena Vázquez Aguilar,
 Almudena Alcalde Rumayor, Cristina de la Torre Sanz

FRANCIA

Unità francese di Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de
 l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contributo dell'unità: Thierry Damour

ISLANDA

Unità Eurydice
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
 Palazzo Gerini
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contributo dell'unità: Simona Baggiani; esperto esterno: Dino
 Cristanini (Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione,
 dell'Università e della Ricerca)

CIPRO

Unità Eurydice
 Ministry of Education and Science
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contributo dell'unità: Androula Papanastasiou,
 Christiana Haperi

LETTONIA

Unità Eurydice
 Socrates National Agency – Academic Programmes Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Riga
 Contributo dell'unità: Viktors Kravčenko; esperto esterno:
 Edgars Grīnis (Capo dell'unità di sviluppo dell'educazione,
 dipartimento dell'istruzione generale del ministero
 dell'educazione e delle scienze)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contributo dell'unità: Marion Steffens-Fisler et Jürg Dinkelmann

LITUANIA

Unità Eurydice
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contributo dell'unità: Jolanta Spurgienė (Coordinatore
 dell'unità); esperto: Kęstutis Kaminskas (Consigliere senior
 presso il Comitato dell'educazione, delle scienze e della cultura
 del *Seimas* (Parlamento))

LUSSEMBURGO

Unità Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contributo dell'unità: Gérard Zens

UNGHERIA

Unità Eurydice
 Ministero dell'educazione e cultura
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contributo dell'unità: Dóra Demeter; esperto esterno:
 Éva Balázs

MALTA

Unità Eurydice
 Planning and Development Department
 Education Division
 Ministry of Education, Science and Culture
 Floriana CMR 02
 Contributo dell'unità: Raymond Camilleri (coordinatore);
 esperto esterno: Alfred Mallia (Direttore delle operazioni,
 divisione dell'educazione, ministero dell'educazione, della
 gioventù e del lavoro)

OLANDA

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.130
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contributo dell'unità: Raymond van der Ree

NORVEGIA

Unità Eurydice
Ministry of Education and Science
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

AUSTRIA

Informationsstelle Eurydice
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

POLONIA

Unità Eurydice
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

PORTOGALLO

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contributo dell'unità: Eunice Góis, Guadalupe Magalhães,
Isabel Almeida, Rosa Fernandes; esperto esterno: João
Formosinho

ROMANIA

Unità Eurydice
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contributo dell'unità: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIA

Unità Eurydice
Ministry of Education and Science
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contributo dell'unità: Tatjana Plevnik

SLOVACCHIA

Unità Eurydice
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

FINLANDIA

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box č.1
00531 Helsinki
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

SVEZIA

Unità Eurydice
Ministry of Education and Science
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

TURCHIA

Unità Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

REGNO UNITO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contributo dell'unità: Ringraziamenti a John Brown del HMIE

Produzione

Stampa: Imprimerie Bietlot, Gilly, Belgique

Eurydice

L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità di attuazione

Bruxelles: Eurydice

2007 – 64 p.

ISBN 978-92-79-08416-4

Descrittori: autonomia istituzionale, politica educativa, gestione di istituti scolastici, responsabilità e trasparenza, governance, autorità educativa, consiglio di amministrazione, capo di istituto scolastico, finanziamento dell'istruzione, finanziamenti pubblici, finanziamenti privati, gestione del personale, ispezione, riforma, prospettiva storica, istruzione primaria, istruzione secondaria, analisi comparativa, AELS, Spazio economico europeo, Unione europea

