

PROGRAMMA EDUCATION

FGA WORKING PAPER

N. **7** (12/2008)

Autonomia e valutazione

Giorgio Allulli

Dirigente Isfol e Vicepresidente della Rete europea per la qualità
dell'Istruzione e Formazione professionale

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2008

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità dell'autore e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the author and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

Si afferma spesso che autonomia e valutazione sono due facce della stessa medaglia; nel momento in cui si decide di concedere più ampi spazi di autonomia alle scuole, la valutazione diventa infatti un indispensabile strumento di governo del sistema scolastico a livello nazionale, regionale e provinciale, per bilanciare i più ampi margini di libertà degli Istituti e riequilibrare il sistema, verificando l'esistenza dei punti di forza e di eccellenza, per valorizzarli, e dei punti di debolezza, per sostenerli. Inoltre la valutazione rappresenta un fondamentale strumento di governo della scuola autonoma che, al pari di qualunque altra organizzazione, ha bisogno di dispositivi che le consentano di conoscere i risultati raggiunti e definire le sue modalità di azione. Per questi motivi un sistema scolastico centralizzato che vuole trasformarsi allargando gli ambiti decisionali delle scuole deve introdurre, in modo organico ed a tutti i livelli, attività di valutazione esterna e di autovalutazione.

Le iniziative del Ministero della Pubblica Istruzione

Tutto questo manca ancora in gran parte nel nostro sistema, nonostante otto anni siano trascorsi dal varo del Regolamento istitutivo dell'autonomia scolastica e dalla costituzione dell'Istituto Nazionale di Valutazione. In questi anni le iniziative del Ministero della Pubblica Istruzione e dell'Invalsi si sono concentrate soprattutto sulla rilevazione degli apprendimenti degli alunni, utilizzando tra l'altro metodologie che sono state più volte messe in discussione. Per quattro anni, dal 2002 al 2006, a tutte le scuole è stato richiesto di somministrare ai loro alunni, senza controllo esterno, dei test privi di una adeguata sperimentazione preliminare; i risultati che ne sono seguiti si sono rivelati discutibili e contraddittori, in particolare rispetto a quanto era emerso dalle analoghe rilevazioni condotte da Ocse-Pisa e da altri organismi internazionali. Infatti, in particolare a livello elementare, le scuole ubicate nell'Italia meridionale ottenevano secondo la rilevazione Invalsi risultati migliori rispetto a quelle localizzate nell'Italia settentrionale, mentre tutte le indagini internazionali, che venivano effettuate con la presenza di un somministratore esterno, mettevano in evidenza esattamente il dato contrario.

Finalmente nel 2007 il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Invalsi decisero di cambiare la strategia di somministrazione, distribuendo i test ad un campione di scuole con la presenza di un somministratore esterno, ed i risultati della successiva rilevazione sono diventati coerenti con quelli internazionali. Tuttavia questo approccio, più affidabile sotto l'aspetto scientifico,

presenta il limite di non fornire a tutte le scuole, come sarebbe necessario, elementi per verificare i risultati del proprio insegnamento; pertanto lo stesso Ministero sta ora valutando l'opportunità di tornare ad una somministrazione sull'universo delle scuole.

Il problema apparentemente insolubile rimane quello delle modalità di somministrazione dei test, in quanto la distribuzione delle prove a tutte le scuole non consente, per evidenti ragioni economiche, di far controllare la somministrazione da un esterno; si tornerebbe dunque alla metodologia dell'autosomministrazione, che non assicura l'affidabilità dei risultati ottenuti.

Al di là delle non trascurabili perplessità sull'affidabilità dei risultati dei test, il problema di fondo è però costituito dall'insufficienza di quest'approccio rispetto alla complessità che assume la valutazione di un sistema scolastico. Infatti se la necessità di verificare i livelli di apprendimento degli alunni appare indiscutibile, va anche tenuto presente che gli obiettivi che persegue la scuola non si limitano agli apprendimenti ma riguardano una molteplicità di dimensioni che vanno tenute in considerazione come potenziali oggetti di verifica e valutazione. Ad esempio sarebbe importante verificare la capacità della scuola di far acquisire non solo conoscenze, ma anche competenze, a cominciare da quelle competenze chiave di cittadinanza che sono state enunciate nel Regolamento sull'elevamento dell'obbligo di istruzione emanato dal Ministero della Pubblica istruzione ad agosto del 2008. Ugualmente importante sarebbe verificare la produttività del sistema scolastico, ovvero la quantità di giovani che si riesce a portare ai traguardi della qualifica e del diploma rispetto alla popolazione complessiva, ed il suo complemento, rappresentato dalla dispersione. Andrebbero indagati il rapporto della scuola con il mondo del lavoro e gli esiti professionali dei giovani diplomati, per verificare la coerenza dei curricula rispetto alle esigenze del mondo del lavoro. Ed infine (solo per ricordare le principali aree da esplorare) andrebbe verificato il gradimento degli alunni e delle famiglie rispetto al servizio scolastico prestato.

Oltre ai prodotti della scuola andrebbero esaminati e valutati i processi, quali ad esempio la didattica, il clima scolastico, e le risorse impiegate, quelle finanziarie, umane e materiali: una cosa è ottenere determinati risultati spendendo una media di 5.000 euro ad alunno, altro è ottenere gli stessi risultati spendendo il doppio. Inoltre andrebbero verificate gli esiti delle riforme introdotte, come quella relativa all'elevamento dell'obbligo di istruzione.

Insomma, se si vuole andare al di là di una pur interessante fotografia sui livelli di apprendimento degli alunni, per analizzare e valutare la complessità del prodotto della scuola

in modo da poter intervenire sulla realtà è necessario prendere in considerazione una quantità di ambiti, come fanno del resto i principali paesi, che da tempo hanno definito un ampio sistema di indicatori, aggiornato annualmente, che tiene sotto controllo i principali aspetti di funzionamento del sistema.

L'altro punto debole dell'attività di valutazione che è stata svolta finora è costituito dalla mancanza di iniziative centrali per promuovere la valutazione delle singole scuole. In un sistema basato sulle autonomie è necessario sostenere la capacità di governo delle singole scuole, dando impulso e sostenendo l'autovalutazione e realizzando una valutazione esterna sistematica e puntuale della loro attività e dei loro risultati. Tutto questo finora è mancato. Non si può sostenere, infatti, che la somministrazione dei test equivalga alla valutazione esterna delle singole scuole; essa potrebbe essere, qualora i risultati fossero attendibili, solo uno dei diversi strumenti da utilizzare all'interno di una più ampia analisi del prodotto e dei processi scolastici, ma non soddisfa certo l'esigenza di una valutazione esterna dell'Istituto.

In questi anni sono mancati sia un sistema di valutazione esterna delle scuole, sia un sistema condiviso di autovalutazione, in quanto le scuole non hanno ricevuto dal Centro input metodologici o di altro genere per condurre l'autovalutazione, né sono stati diffusi Benchmark, o indicatori comuni, o parametri condivisi per fornire punti di riferimento con i quali confrontarsi e posizionarsi.

L'attività delle scuole e le Reti

Questo non significa che in questi anni le scuole non hanno condotto attività di autovalutazione. Pur in mancanza di input centrali "di sistema" moltissime scuole hanno cercato di condurre una verifica dei risultati della loro attività ed hanno iniziato questo percorso, o individualmente, od associandosi in rete con altre scuole. Questo è sicuramente uno degli aspetti più interessanti della vicenda. Si sono formate, in questi anni, diverse Reti di scuole, più o meno spontanee, all'interno delle quali è stato sviluppato un lavoro di riflessione sulle tematiche della valutazione e di creazione di strumenti di rilevazione, prevalentemente finalizzati all'autovalutazione.

Si possono citare ad esempio:

- la Rete Stresa (Strumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione) in Lombardia, che coinvolge 34 Istituti localizzati prevalentemente nella provincia di Bergamo;
- il progetto Faro (Formazione Autoanalisi Ricerca Output) in Sicilia, che coinvolge 48 direzioni didattiche, 48 istituti comprensivi, 18 scuole medie e 22 scuole secondarie superiori;
- La rete per la Qualità della scuola (Requs), che vuol essere una sorta di rete delle Reti, raggruppando diversi Poli della Qualità presenti in diverse città italiane (Milano, Vicenza, Roma, Napoli, Mantova, Padova);
- La rete Sirq (Scuole in Rete per la Qualità), che raggruppa più di 100 scuole per lo più operanti in Piemonte;
- La rete Avimes (Autovalutazione d'Istituto per il miglioramento dell'efficacia della scuola, che raggruppa scuole elementari e medie del Piemonte)

Queste Reti hanno:

- creato modelli e strumenti nuovi per la valutazione ed il miglioramento della qualità delle scuole
- raccolto dati dalle scuole per costruire una piattaforma di indicatori comuni per consentire un confronto oggettivo, primo passaggio necessario per l'autovalutazione
- diffuso e promosso l'utilizzazione dei modelli esistenti per la Qualità, come la certificazione ISO 9000, l'Efqm (European Framework for Quality Management), il CAF (Common Assessment Framework), l'accreditamento regionale per la formazione professionale.

Alcune Reti sono collegate con gli Uffici scolastici regionali, che le sostengono e diffondono le loro attività: in particolare si può segnalare l'attività svolta dagli Uffici scolastici della Lombardia, del Piemonte e della Campania; l'Ufficio scolastico regionale del Piemonte ha creato un proprio marchio, "*Saperi*", che viene rilasciato alle scuole che soddisfano determinati requisiti di qualità.

Lo sviluppo di queste Reti per la qualità testimonia la vitalità delle autonomie scolastiche, che cercano di trovare forme di aggregazione per affrontare compiti innovativi che altrimenti non sarebbero in grado di fronteggiare da sole; questa vitalità spontanea, d'altra parte, fa emergere ancora di più la necessità, da parte delle amministrazioni centrali, di fornire alcuni elementi di supporto minimo senza i quali prevale un "fai da te" meritorio ma tal volta discutibile sotto il piano scientifico. In particolare sarebbe assolutamente necessario che le scuole avessero a disposizione, per avviare l'autovalutazione, un set minimo di indicatori, che permettesse loro di confrontarsi con le altre scuole dello stesso ordine a livello nazionale, regionale e locale. Questi indicatori dovrebbero riguardare:

- *i prodotti della scuola* (il profitto scolastico, misurato attraverso i test, ma anche attraverso i voti, la dispersione, la carriera scolastica successiva, gli esiti lavorativi, la soddisfazione delle famiglie),
- *le risorse a disposizione* (economiche, umane, strutturali), perché la disponibilità finanziaria, di docenti e di attrezzature va considerata per esaminare i risultati,
- *le caratteristiche socioculturali degli alunni* e dell'area nella quale sorge la scuola (tutte le ricerche denunciano la stretta relazione tra risultati scolastici e status familiare),
- *i processi scolastici* (la continuità didattica, la formazione in servizio dei docenti, il clima scolastico).

Se le scuole avessero la possibilità di avviare la loro autovalutazione partendo dal confronto con le medie nazionali, regionali e locali su un set di 10-15 indicatori appartenenti alle quattro categorie, allora le attività di autovalutazione diventerebbero molto più affidabili ed attendibili, perché si baserebbero su dati certi, e non sul giudizio personale dei diretti interessati come avviene oggi anche nelle metodologie più consolidate.

Queste Reti si sono proposte anche di diffondere la cultura della Certificazione, utilizzando le metodologie più note; in particolare molto utilizzata appare la metodologia ISO 9000, ma anche i modelli EFQM e CAF sono spesso citati dalle scuole.

Il ricorso delle scuole alla Certificazione non è motivato solamente dall'esigenza di migliorare la qualità della attività della scuola, ma anche da altre due esigenze, di carattere più "strumentale":

- la prima è quella di aumentare la visibilità e l'immagine dell'Istituto, al fine di assicurarsi l'afflusso dell'utenza garantendo così lo sviluppo della scuola;
- la seconda è quella di poter accedere ai bandi ed ai finanziamenti europei, per ottenere i quali l'accreditamento regionale e la certificazione ISO costituiscono due prerequisiti determinanti.

Molte scuole in questi anni, anche estranee alle Reti di cui si è parlato finora, hanno deciso di ricorrere alla certificazione ISO 9000 per queste motivazioni. Purtroppo il ricorso alla certificazione per motivi strumentali, piuttosto che per motivazioni intrinseche, crea un elemento di distorsione, in quanto determina l'adozione di modalità di assicurazione di qualità che solo in parte appaiono condivise e coerenti con le finalità e le caratteristiche tipiche della scuola.

L'esperienza di Trento

Un caso a parte, nel panorama nazionale del rapporto tra autonomia scolastica e valutazione, è costituito dalla Provincia Autonoma di Trento. A Trento l'autonomia scolastica ha avuto un primo forte impulso già dal 1991, quando l'Amministrazione provinciale, forte della sua più ampia autonomia istituzionale, ha introdotto margini maggiori di autonomia per il sistema scolastico provinciale. In collegamento con la legge provinciale che ha introdotto l'autonomia, il Governo locale ha ritenuto, correttamente, di dover introdurre un sistema locale di valutazione, a supporto della Giunta ma anche delle scuole, ed ha pertanto istituito un Comitato di valutazione con lo scopo di *mettere a disposizione della Giunta gli strumenti per valutare la produttività del sistema scolastico..., nonché per la valutazione delle singole istituzioni scolastiche*". Il concetto di valutazione sotteso alla istituzione del Comitato è dunque legato *al supporto al processo decisionale*, alla valutazione intesa come componente della gestione strategica del sistema. In particolare la valutazione è stata intesa come componente fondamentale di un processo decisionale il cui obiettivo è il miglioramento continuo: un processo circolare che si articola attraverso la definizione degli obiettivi e delle strategie, la loro attuazione, la verifica dei risultati e la ridefinizione degli obiettivi.

E' possibile suddividere l'attività del Comitato di valutazione in tre fasi:

- la costruzione e l'implementazione di un modello per l'analisi del funzionamento del sistema (1992-1996)
- l'organizzazione dell'autovalutazione di Istituto (1997-2002)
- la sperimentazione della valutazione esterna d'Istituto (2003-2007).

Obiettivo della prima fase di attività del Comitato è stata la definizione e l'implementazione di un modello per la valutazione complessiva del funzionamento del sistema trentino. Questo obiettivo è stato perseguito attraverso la predisposizione di un insieme organico e coerente di indicatori che permettevano il confronto del sistema trentino *all'esterno* con il sistema nazionale ed internazionale, ed *al suo interno* tra i diversi comprensori in cui è articolato.

Questa attività "di sistema", oltre a consentire un corretto posizionamento del sistema scolastico trentino nel panorama nazionale ed internazionale ed a fornire ai *policy makers* gli elementi per intervenire sulle aree di criticità del sistema, ha fatto apprezzare alla scuola trentina il valore aggiunto che apportava l'attività di valutazione e dunque ha permesso di superare le diffidenze da parte di chi temeva la valutazione come un'attività di carattere fiscale e di controllo.

Nel secondo mandato del Comitato (1997 – 2002) il sistema scolastico trentino è stato oggetto di significativi interventi che ne hanno modificato l'assetto, in particolare indirizzandolo verso un modello più autonomistico. Allo scopo di sostenere le scuole nel loro cammino verso l'autonomia, la scelta strategica del Comitato è stata quella di sviluppare un sistema organico di autovalutazione degli istituti scolastici, come supporto al governo delle scuole autonome.

In particolare sono stati forniti alle le scuole dei solidi punti di riferimento, consistenti in un "pacchetto" di una ventina di indicatori comuni, per consentire alle scuole di confrontarsi tra loro e con le medie provinciali. Le scuole erano (e sono tuttora) tenute a predisporre un Rapporto di autovalutazione nel quale dovevano:

- riportare i dati degli indicatori suggeriti dal Comitato (ai quali la scuola poteva aggiungere i propri);
- analizzare i risultati degli indicatori, individuando punti di forza e di debolezza;
- indicare le strategie di miglioramento e ridefinire gli obiettivi della scuola.

Gli indicatori riguardano, tra l'altro:

- le caratteristiche del territorio ed i livelli culturali delle famiglie
- i livelli di apprendimento degli alunni
- le ripetenze e gli abbandoni, e i tassi di successo scolastico (anche nel proseguimento negli ordini di scuola successivi)
- le risorse umane, finanziarie e strutturali utilizzate e la loro stabilità
- l'assenteismo ed il clima scolastico
- la soddisfazione delle famiglie (quasi tutte le scuole trentine infatti rilevano annualmente, sulla base di una bozza di questionario proposta dal Comitato, la soddisfazione delle famiglie rispetto all'attività della scuola).

E' stata anche predisposta una piattaforma sul WEB che riceve ed elabora i dati grezzi forniti dalle scuole e li tramuta in indicatori che la scuola può successivamente scaricare¹. In questo modo la scuola ha a disposizione sia l'indicatore relativo alla propria attività, sia l'indicatore medio provinciale, con il quale può confrontarsi. Ogni scuola ha costituito anche un Nucleo di valutazione ed un Referente, per il quale è stata condotta dal Centro un'attività di formazione. Attualmente circa l'80% delle scuole accede alla piattaforma informatica e predispone regolarmente il rapporto di autovalutazione, e l'85% verifica l'opinione delle famiglie.

Una volta consolidata l'attività di autovalutazione, il Comitato ha avviato la valutazione esterna delle scuole. Difatti se manca la valutazione esterna l'autovalutazione rischia di rimanere autoreferenziale, nonostante la maggiore oggettività assicurata dagli indicatori. E' necessario che l'Istituto si confronti anche con valutatori esterni, che l'aiutino a "leggersi dentro", per individuare strategie di miglioramento.

Il modello è stato sperimentato nel 2006 su 6 scuole ed un Centro di formazione professionale. I team di valutatori, dopo aver raccolto ed analizzato il materiale della scuola (tra cui il Rapporto di autovalutazione, che era considerato il punto di partenza dell'analisi) hanno condotto una visita di 2-3 giorni, nel corso della quale hanno verificato strategie e

¹ Il materiale per l'autovalutazione è scaricabile al seguente indirizzo:
http://www.vivoscuola.it/Valutazion/Strumenti/Anno-scolastico-2007-2008.doc_cvt.asp

programmazione dell'attività scolastica, processi organizzativi, processi didattici, relazioni con le famiglie e con il territorio, attività di autovalutazione ed iniziative per il miglioramento continuo.

Sulla base delle analisi effettuate i team hanno preparato una bozza di Rapporto; questo è stato preventivamente sottoposto alla scuola, la quale poteva presentare le sue contro-osservazioni, che venivano o meno accolte (ma sempre in forma motivata) nel Rapporto finale, che è stato poi consegnato in forma definitiva al Comitato di valutazione ed alla scuola stessa. Tre delle sei scuole valutate hanno pubblicato il Rapporto di Valutazione esterna sul Web.

Si è dunque trattato della prima esperienza in Italia di Valutazione esterna, e le scuole hanno reagito positivamente, tanto che è in corso il processo di messa a regime dell'iniziativa, anche in virtù della nuova legge sul sistema educativo trentino che prevede appunto questa attività.

Concludendo, l'esperienza del Comitato di valutazione trentino mette in evidenza un percorso ad ampio raggio che si è progressivamente esteso dalla valutazione complessiva del sistema educativo ad una valutazione sempre più puntuale delle unità scolastiche. Questa gradualità ha permesso di far crescere sul territorio trentino una cultura della valutazione, che insegnanti e dirigenti scolastici percepiscono sempre di più come una risorsa piuttosto che come un vincolo.

L'esperienza del Comitato di Trento fornisce dunque indicazioni utili, sia in termini di strategia che di strumenti, per l'implementazione di quel sistema di valutazione della scuola che ancora stenta a prendere corpo a livello nazionale.

Attenzione alle semplificazioni

In un contesto politico e culturale che negli ultimi tempi si è fatto sempre più attento alla verifica dell'efficienza della Pubblica amministrazione, in generale, e della scuola, in particolare, per migliorarne la qualità e riconoscere il merito di alunni e docenti, si sono diffuse proposte volte a legare direttamente i risultati ottenuti dalla somministrazione dei test di apprendimento a riconoscimenti o sanzioni per studenti e docenti. Queste proposte, apparentemente semplici e dai ritorni immediati, hanno creato molto interesse nell'opinione pubblica. Occorre però fare attenzione alle semplificazioni. Introdurre un sistema premiante, o punitivo, legato direttamente agli esiti dei test presuppone due condizioni:

- la prima è che la somministrazione dei test avvenga effettivamente in modo rigoroso, senza consentire possibilità di “aiuti” da parte di chicchessia, cosa che come si è detto in precedenza non si è certo riusciti a realizzare con le passate rilevazioni Invalsi; quantomeno sarebbe necessaria la presenza durante le prove di un somministratore esterno, ma questo è molto costoso; inoltre servirebbe un sistema molto sicuro per preparare e distribuire le prove senza quelle fughe di notizie che contrassegnano lo svolgimento degli esami di maturità;
- la seconda è che i risultati scolastici dipendano effettivamente dall’attività della scuola e dei docenti. Tutti gli studi internazionali e nazionali mostrano invece che non è così, o quantomeno lo è solo in parte, data l'esistenza di un forte legame tra profitto scolastico e livello culturale dei genitori degli studenti. L'esistenza di questa relazione è ampiamente dimostrata e costituisce uno dei problemi di fondo di fronte al quali tutti i sistemi scolastici si sono arenati, quando hanno cercato di legare in modo meccanico la retribuzione dei docenti alle performance degli alunni, in quanto non è semplice "isolare" l'apporto effettivo fornito dalla scuola ed ancor più dai singoli docenti ai risultati scolastici. Classifiche avulse dal contesto sociale e culturale della scuola e degli alunni non riconoscerebbero il lavoro di tutti quei docenti che nelle aree svantaggiate si trovano di fronte ragazzi difficili, che cercano in tutti i modi di recuperare allo studio. Negli Stati Uniti stanno provando a misurare il "valore aggiunto", ovvero il differenziale tra livelli di apprendimento in ingresso e livelli di uscita dal percorso scolastico, che testimonierebbero l'effettivo impatto della scuola sul rendimento degli alunni, ma il metodo è controverso e molto complesso

Per concludere: serve una strategia

Come si può ricavare dalle esperienze presentate, in questi anni non sono mancate iniziative condotte al Centro od in periferia, in parallelo con la crescita dell’autonomia scolastica, per introdurre la valutazione del sistema e la valutazione delle singole autonomie scolastiche.

Queste iniziative, anche se parziali, hanno tuttavia avuto il merito di far crescere una cultura della valutazione in una parte significativa delle scuole italiane. Quello che tuttavia è veramente mancato finora è però una strategia di sistema, una strategia che porti finalmente ad impiantare un dispositivo di valutazione che prenda in considerazione i diversi aspetti del sistema scolastico nazionale; che indichi che cosa farà l’Invalsi e che cosa faranno gli altri

organismi del Ministero dell'Istruzione, a partire dall'Indire (ora Ansas), che raccoglie una quantità di dati ed informazioni che sarebbero molto utili anche in chiave valutativa; che affronti il nodo della utilizzazione degli ispettori tecnici, centrali e locali, che negli altri Paesi costituiscono uno dei perni della qualità del sistema educativo; che definisca il ruolo delle amministrazioni locali, a partire da quelle regionali le cui competenze in materia di istruzione e formazione sono diventate molto ampie; che spieghi come diffondere in tutte le scuole un'autovalutazione degna di questo nome, e non solo autoreferenziale o finalizzata ad ottenere i fondi europei; che promuova anche un sistema di valutazione esterna, condotta attraverso visite alle scuole, come avviene in molti altri Paesi europei; che preveda la valutazione dei docenti e dei Capi d'Istituto; che organizzi la raccolta sistematica di dati sul funzionamento del sistema, sui suoi costi, sulla scolarità, sui rapporti con il mondo del lavoro; che predisponga un sistema statistico degno di questo nome, con un'anagrafe degli studenti che permetta di ricostruire i percorsi scolastici e di controllare la dispersione scolastica e formativa; che conduca indagini sulla soddisfazione delle famiglie, degli studenti, sugli esiti professionali dei diplomati; che monitori le sperimentazioni promosse dal Ministero.

Non sembri questo un elenco troppo lungo ed impegnativo; per molte delle iniziative citate non si tratta di mettere in campo nuove risorse, ma piuttosto di finalizzare quelle esistenti su obiettivi precisi; per altre è possibile iniziare in modo graduale, come è stato fatto ad esempio in Provincia di Trento.

Quello che è importante è avere in mente una strategia chiara di sviluppo del sistema. Ogni viaggio di mille chilometri inizia con un piccolo passo, dice Lao Tse: occorre però sapere dove andare.