

WORKING PAPER N°3/2023

I GIOVEDÌ DI IPRASE

**Spunti, strumenti e strategie
per la dirigenza scolastica**

Anno 2022-2023

Materiali e riflessioni

A cura di Anna Maria Ajello e Paolo Mazzoli

Dicembre 2023

WORKING PAPER N°3/2023

I GIOVEDÌ DI IPRASE

**Spunti, strumenti e strategie
per la dirigenza scolastica**

Anno 2022-2023

Materiali e riflessioni

A cura di Anna Maria Ajello e Paolo Mazzoli

IPRASE

Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

Via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN)
C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399
iprase@iprase.tn.it / iprase@pec.provincia.tn.it
www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (Presidente)
Elia Bombardelli
Roberto Ceccato
Lucia Rigotti
Viviana Sbardella
Matteo Taufer
Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione dicembre 2023

Realizzazione grafica e stampa
Grafiche Futura S.r.l. - Trento

ISBN 978-88-7702-536-4

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce *Pubblicazioni*

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata
Stampato su carta priva di cloro riciclabile ecologica

INDICE

Presentazione	7
<hr/>	
Capitolo 1. La proposta formativa: fondamento teorico e metodologico	9
1.1 Introduzione	9
1.2 Fare formazione per la scuola	9
1.3 Aggiornamento come formazione continua	10
1.4 Le prospettive teoriche alla base della proposta	11
1.5 Fare formazione ai dirigenti scolastici	12
<hr/>	
Capitolo 2. La scuola come sistema a legame debole	15
2.1 Origine del modello a legame debole	15
2.2 Le scuole come sistemi a legame debole	16
2.3 Le impreviste virtù dei sistemi a legame debole	18
2.4 Quali strategie per il miglioramento?	19
<hr/>	
Capitolo 3. Lo shadowing della quotidianità del lavoro del dirigente scolastico	21
3.1 Partire dalla quotidianità del dirigente scolastico	21
3.2 Come conoscere la quotidianità delle persone al lavoro	21
3.3 Fare da ombra a una persona: lo shadowing come tecnica di ricerca	22
3.4 Fare shadowing a scuola: la giornata di due studentesse a Roma e a New York	24
3.5 Le giornate dei dirigenti scolastici in Italia	26
<hr/>	
Capitolo 4. PRIMO INCONTRO: “La comunità professionale «ben temperata»”	31
4.1 Introduzione del tema	31

4.2 Proposta operativa e consegne di lavoro	32
4.2.1 PRIMA SITUAZIONE: Collegio dei docenti di giugno	32
4.2.2 SECONDA SITUAZIONE: incontro tra due dirigenti scolastici	33
4.2.3 TERZA SITUAZIONE: Consiglio della classe IA	33
4.2.4 QUARTA SITUAZIONE: Portineria della sede distaccata	34
4.2.5 QUINTA SITUAZIONE: Confidenze in presidenza	35
4.5.6 SESTA SITUAZIONE: In segreteria del personale	36
4.3 Restituzione in sessione plenaria	38
4.4 Riflessioni conclusive	39

Capitolo 5. SECONDO INCONTRO: “La comunità scolastica democratica”	41
5.1 Introduzione del tema	41
5.2 Bambini/e e ragazzi/e a scuola	41
5.2.1 Le ragazze a scuola: il problema dell'autenticità	42
5.2.2 I ragazzi a scuola: la carenza di modelli proiettivi	42
5.3 Classi socio-economiche a scuola: differenze e implicazioni	43
5.4 Famiglie e scuola: una relazione da costruire	44
5.5 Proposta operativa e consegne di lavoro	46
5.5.1 PRIMA SITUAZIONE: Il ruolo di “copertura” dei genitori	46
5.5.2 SECONDA SITUAZIONE: La prof di matematica che “non va bene”	47
5.5.3 TERZA SITUAZIONE: Docenti e famiglie, una relazione complicata	48
5.5.4 QUARTA SITUAZIONE: Collegio docenti e “disfrequenze”	50
5.5.5 QUINTA SITUAZIONE: lo studente provocatore e aggressivo	51
5.6 Restituzione in sessione plenaria	52
5.7 Riflessioni conclusive	54

Capitolo 6. TERZO INCONTRO: “Quale Educazione Civica e alla Cittadinanza?”	55
6.1 Introduzione del tema	55
6.2 Proposta operativa e consegne di lavoro	56
6.2.1 PRIMA SITUAZIONE: Una richiesta non prevista.	56
6.2.2 SECONDA SITUAZIONE: “Toccherebbe a lei, dirigente...”	57
6.2.3 TERZA SITUAZIONE: La classe che si ritira	58
6.2.4 QUARTA SITUAZIONE: L'intervento “a scatola chiusa”	59
6.2.5 QUINTA SITUAZIONE: La scuola “fiera d'aprile”	60
6.2.6 SESTA SITUAZIONE: “Missioni impossibili”	61

6.3 Restituzione in sessione plenaria	62
6.3 Riflessioni conclusive	64
Conclusione	66

Capitolo 7. QUARTO INCONTRO: “Le comunità di scuole”	67
7.1 Introduzione del tema	67
7.2 Proposta operativa e consegne di lavoro	67
7.2.1 Reti della Provincia Autonoma di Trento	69
7.2.2 Reti di altre regioni d’Italia	69
7.3 Restituzione in sessione plenaria	70
7.4 Tecnologie per la promozione della collaborazione tra docenti e tra scuole	71
7.5 Riflessioni conclusive	72

Capitolo 8. Conclusione del corso: il filo rosso e gli sviluppi ulteriori	75
--	-----------

Riferimenti bibliografici	77
----------------------------------	-----------

ALLEGATO 1. Il materiale di lavoro delle singole giornate	79
--	-----------

ALLEGATO 2. La valutazione del corso: i risultati del questionario finale	104
--	------------

Presentazione

di Luciano Covi

Dietro le buone performance degli studenti trentini, evidenziate dagli esiti delle prove standardizzate nazionali e internazionali dell'ultimo decennio, vi sono anche pratiche efficaci di leadership delle scuole: come si rileva ormai costantemente dalla letteratura, dopo gli insegnanti, il secondo fattore interno che determina la riuscita degli apprendimenti degli studenti è costituito proprio dall'azione della dirigenza scolastica, su cui è imprescindibile puntare per le nuove stagioni che si prospettano a venire per i sistemi educativi.

Nella scuola dell'autonomia, sempre più frequentemente assume rilevanza centrale il ruolo di chi ricopre responsabilità di organizzazione complessiva della scuola. L'allineamento tra l'azione pubblica, le decisioni amministrative e la gestione delle singole scuole è la premessa per poter raggiungere gli obiettivi generali e per una efficace implementazione delle decisioni assunte; costituisce il prerequisito per offrire agli studenti di oggi le migliori opportunità di crescita personale, professionale e culturale. Il dirigente scolastico è chiamato a costruire forti relazioni sul territorio con gli attori e a valorizzare la costituzione di reti formative e progettuali nazionali e internazionali, anche al fine di rendere sostenibili le scelte e compatibili gli investimenti.

Per tutte le ragioni innanzi ricordate, lo sviluppo professionale rivolto ai dirigenti rappresenta un fondamentale fattore di rafforzamento e di crescita per l'intero sistema scolastico. La qualità del *management* delle singole scuole e dei connessi processi di *leadership* non è il risultato immediato di procedure formali. Nasce e si coltiva con lo sviluppo nel tempo di conoscenze, competenze e atteggiamenti, con la creazione di opportunità di incontro, scambio, condivisione e crescita della comunità professionale.

Nel corso dell'ultimo decennio, in provincia di Trento sono stati realizzati e documentati alcuni significativi percorsi di sviluppo professionale e di ricerca-azione riferiti all'ambito della leadership scolastica, tra cui si ricordano: *Leadership per l'apprendimento – LPA (2010-2012)*, *Dirigenti esploratori in contesti multiculturali (2011-2012)*, *Il ruolo della dirigenza scolastica per promuovere il miglioramento (2013-2014)*, *Leadership e processi di miglioramento nelle scuole (2013-2015)*, *Leading Learning (2015-2017)*, *School Leadership and Management (2015-2017)*, *Networking per l'innovazione (2016-2019)*, *Indicazioni e soluzioni organizzative per la dirigenza scolastica - I giovedì (2011-2020)*. A ciò vanno aggiunte due edizioni del percorso di formazione iniziale (2010 e 2017), contraddistinte da una corposa e articolata attività di formazione teorico-laboratoriale e di tirocinio formativo.

Con l'avvento della pandemia da Covid-19, tuttavia, tale processo di rafforzamento e di crescita della professionalità rivolto alla comunità dei dirigenti scolastici ha subito un'inevitabile battuta d'arresto, solo in parte mitigata dal *Piano di formazione straordinaria per il personale scolastico provinciale* di cui alla deliberazione della Giunta provinciale n. 755/2020. Non per nulla, il nuovo Piano strategico di IPRASE 2023-2025 *Una scuola "aperta", una scuola "per tutti e per ciascuno"*, approvato dal Comitato tecnico scientifico nella seduta del 5 dicembre 2022, sottolinea come esigenza prioritaria "lo sviluppo della *comunità professionale dei dirigenti*, sia per affrontare problematiche di tipo gestionale sia, in modo più incisivo e duraturo, per sviluppare una visione di sviluppo delle scuole e per gestire efficacemente il cambiamento".

In coerenza con tale esigenza riscontrata, l'istituto si è adoperato per riprendere la formazione continua dei dirigenti scolastici, operando lungo due versanti:

- a) da un lato, partecipando alla coprogettazione e realizzazione del corso di perfezionamento *Leadership per una scuola inclusiva*, che prevede la realizzazione di specifici project work nei singoli contesti scolastici coinvolti (il percorso si è concluso nell'a.s. '22/23 e sono in fase di analisi/rielaborazione/implementazione i project work prodotti);
- b) dall'altro, riattivando gli incontri tematici periodici dei *Giovedì di IPRASE*, come momenti di incontro, riflessione e ripresa di approfondimenti tematici nell'ambito della comunità professionale.

Il presente lavoro intende dar conto di questa seconda iniziativa, svoltasi nel periodo gennaio-aprile 2023 e finalizzata al potenziamento delle capacità di lettura del contesto scolastico, di analisi dei dati e dei bisogni per lo sviluppo di azioni di miglioramento (visione educativa e gestione del cambiamento). Più nello specifico, il riferimento tematico dell'edizione 2022/2023 dei *Giovedì* ha riguardato *le relazioni intra/extra scuola*, in un contesto psico-sociale post pandemico contraddistinto da¹:

- fenomeni di *disregolazione emotiva* (paure, ansie indefinite),
- disfunzioni *nelle interazioni sociali* (sfiducia, ostilità verso gli altri),
- comportamenti pregiudizievole, remissivi e «malinconici»,
- messa in discussione dei «contesti di vita comunitari»,
- ricerca di continui equilibri tra tempi di lavoro e tempi privati.

Anche le Istituzioni scolastiche, in quanto “organizzazioni complesse”, si trovano a dover fare i conti con tali fenomeni, per cui divengono sempre più strategiche le capacità del Dirigente di promuovere collaborazioni, partecipazioni e comunicazioni positive ed efficaci all'interno e all'esterno della scuola.

Di qui la scelta di pubblicare i vari materiali che riguardano “I Giovedì di IPRASE 2023”, per poter lasciare memoria di questa esperienza e poter condividere, con la più ampia comunità professionale, le buone pratiche e le riflessioni positive emerse lungo tutto il percorso formativo. A tutti i Dirigenti scolastici che hanno partecipato al percorso, ai referenti scientifici del progetto Anna Maria Ajello e Paolo Mazzoli, agli altri relatori che sono intervenuti, Bruno Losito, Stefano Mastrogiacomo, Tatiana Arrigoni, Valeria Damiani e a tutto lo staff dell'Istituto, che ha seguito con cura lo sviluppo dei lavori, va il mio più sentito ringraziamento.

¹ Cfr Censis, Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2022, Franco Angeli, Milano

Capitolo 1. La proposta formativa: fondamento teorico e metodologico

Anna Maria Ajello

1.1 Introduzione

Presentiamo in questo working paper le caratteristiche teoriche e metodologiche, nonché i contenuti e i materiali di una proposta formativa rivolta ai dirigenti scolastici trentini articolata in quattro incontri, “I Giovedì di IPRASE”, svolti nel periodo gennaio – aprile 2023.

IPRASE ha voluto realizzare questa iniziativa dopo la lunga pausa dovuta alla pandemia durante la quale i contatti tra i dirigenti scolastici sono stati mantenuti esclusivamente mediante incontri a distanza che, pur riuscendo a garantire un certo grado di coordinamento tra le scuole, non hanno consentito il ricco scambio di riflessioni e il reciproco supporto che caratterizza gli incontri in presenza.

In ciò che segue daremo conto sia dei riferimenti scientifici che fondano le attività formative svolte con i dirigenti delle scuole sia dei modelli e degli approcci che orientano le modalità formative più efficaci con gli adulti.

La finalità di questo fascicolo (che peraltro caratterizza tutti i working paper dell’IPRASE) è quella di documentare le iniziative formative e innovative promosse dall’Istituto nella prospettiva di diffonderle il più possibile. L’impegno a documentare e diffondere le attività è infatti una delle funzioni fondamentali dell’Istituto per promuovere una maggiore articolazione della competenza professionale del personale della scuola, mettendo a disposizione della comunità i materiali che via via si producono per il suo aggiornamento.

1.2 Fare formazione per la scuola

Lo studio e la ricerca sui modi di rendere più efficaci gli interventi di aggiornamento professionale del personale della scuola sono ormai un filone radicato da più di cinquant’anni in Italia (De Bartolomeis 1969; Visalberghi, 1974; Pontecorvo e Tornatore, 1974), vale a dire dagli anni in cui si discuteva di “aggiornamento” anche quando la prima formazione riguardava esclusivamente quella dei docenti della scuola primaria e in realtà per tutti gli altri c’era da fondare la stessa competenza professionale. Proprio quest’ultimo aspetto era anche, paradossalmente, all’origine di una concezione della formazione per il personale della scuola vista come *continua*, per cui l’aggiornamento si innestava su una formazione iniziale in prospettiva e accompagnava l’esercizio della professione nell’arco di tutta la vita professionale. In altri termini, già alla fine degli anni sessanta dello scorso secolo, la ricerca internazionale considerava che la formazione dei docenti non potesse essere “definitiva” ma richiedeva una formazione “ricorrente” come parte integrante dello svolgimento del ruolo (cfr. *Western European Education*, 1970). Benché queste elaborazioni riguardassero specificamente i docenti e gli interventi formativi loro rivolti, dal punto di vista metodologico i principi cui sono pervenute sono applicabili non soltanto ai docenti ma anche ai dirigenti scolastici che provengono ancora oggi da quella stes-

sa categoria professionale. Questi stessi principi inoltre si sono rivelati validi per la formazione di qualsiasi area professionale. Ovviamente, nel caso dei dirigenti scolastici, oltre alle competenze inerenti all'insegnamento, è necessario focalizzare le iniziative formative sulle competenze che riguardano la gestione delle organizzazioni complesse e delle persone che vi operano, sui rapporti con le famiglie e con le comunità esterne in quanto *stakeholder* dell'educazione e soggetti interessati alla costruzione del futuro delle nuove generazioni e del Paese.

1.3 Aggiornamento come formazione continua

Proporre attività di aggiornamento, sia a docenti sia a dirigenti scolastici, nella prospettiva di una formazione che non si conclude una volta per tutte, presuppone un insieme di considerazioni che riguardano gli atteggiamenti che si vogliono promuovere, le competenze che si intendono far acquisire e le modalità di lavoro che si mira a sollecitare. Si tratta di obiettivi che si possono perseguire proprio in un'ottica di continuità, poiché un aggiornamento di questo tipo presuppone articolazione nel tempo, disponibilità di persone che a tempo pieno siano impegnate a studiare e a preparare, tra le altre cose, materiale destinato alle scuole, la collaborazione con esperti disciplinari e ovviamente spazi e locali destinati agli incontri e al lavoro da condurre insieme.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti si tratta di promuovere la *disponibilità psicologica al cambiamento*, non per seguire mode effimere, ma come condizione che consenta di riconoscere le trasformazioni che sono necessarie allontanandosi da strade più rassicuranti percorse da sempre. È altrettanto necessaria la presenza di un *insieme di atteggiamenti cooperativi* che si manifesta nella capacità di lavorare con altri, di progettare insieme, di discutere e fare verifiche di quanto si viene facendo, così come lo sviluppo di un *atteggiamento sperimentale*, che vuol dire progressiva acquisizione di metodologie che consentano di controllare empiricamente ciò che si realizza come autentica esigenza professionale di comprendere meglio la valenza del proprio operato (per un ampio e approfondito dibattito sul tema della formazione dei docenti, che per articolazione e ricchezza di spunti non ha avuto uguali negli anni successivi, cfr. Pontecorvo e Tornatore, 1974).

Perseguire queste finalità richiede in primo luogo coerenza nelle proposte formative rivolte a docenti e dirigenti scolastici, nel senso che se si mira a promuovere una partecipazione attiva e un atteggiamento cooperativo, queste modalità devono essere richieste proprio nella realizzazione della formazione che assume quindi un carattere esemplificativo per i partecipanti dei modi in cui possono organizzare le attività con gli studenti e con i colleghi.

Altra caratteristica necessaria è quella di richiedere impegni di elaborazione cognitiva, in gruppi di lavoro o individualmente, su proposte a *livello adulto* perché sia possibile un coinvolgimento autentico e una riflessione accurata sulle caratteristiche del materiale che si propone. Proporre, invece, materiale già predisposto per gli studenti, impedisce di prendere in carico e riconoscere direttamente i processi cognitivi che si stanno mettendo in atto e quindi di poter ragionare su che cosa e quanto adeguare di quel materiale per un suo migliore utilizzo in classe. Per i dirigenti ciò si traduce nella possibilità di soppesare i diversi approcci che si possono utilizzare con i colleghi e con le colleghe, proprio avendo fatto esperienza direttamente di casi e situazioni analizzate in sede formativa.

Dal punto di vista di chi propone attività formative per l'aggiornamento, inoltre, si tratta di fare i conti con diverse prospettive teoriche che sono alla base della loro ideazione; riguardano

pertanto l'apprendimento, le condizioni che lo facilitano, la prospettiva della scuola come organizzazione, il funzionamento di docenti e dirigenti come comunità professionali; quello che è comunque fondamentale è il fatto che le proposte formative per dirigenti e docenti siano giustificate su diversi piani teorici, quello psico-pedagogico, quello disciplinare, quello organizzativo. In ciò che segue saranno perciò presentate le ragioni dell'impostazione che è stata data all'attività formativa rivolta ai dirigenti scolastici della Provincia autonoma di Trento.

1.4 Le prospettive teoriche alla base della proposta

Come da tempo ormai è ampiamente riconosciuto, "la lezione" è il modo meno produttivo di coinvolgere e far acquisire nuove nozioni; eppure il persistere di questa modalità di intervento, sia in classe che in molti incontri di aggiornamento, indica la presenza di ragioni più profonde, come presupposti culturali in cui "la lezione" si radica. Ciò vuol dire, in altre parole, che l'ascolto di una persona che interviene e che dice cose non note, rafforza nell'uditorio la convinzione di aver acquisito, almeno superficialmente, quelle informazioni. Il fatto poi che vengano dimenticate molto rapidamente passa in secondo piano, mentre talora rimane il ricordo di una persona che parlando aveva conquistato l'attenzione e affascinato l'uditorio.

Per scalfare quella convinzione è necessario che anche in sede formativa si facciano sperimentare modi di elaborare le informazioni, e non soltanto l'ascolto, che diano evidenza alla maggiore efficacia degli interventi al punto che indichino a chi prende parte alla formazione un'altra prospettiva rispetto a quella tradizionale.

Se volessimo sintetizzare i punti fermi di una proposta formativa che non assegni alla lezione una funzione prevalente, potremmo indicare i seguenti:

- coinvolgere attivamente i partecipanti: vuol dire richiedere, dopo un breve intervento che inquadri complessivamente il ciclo di attività, l'impegno a ragionare insieme in piccoli gruppi su temi specifici;
- indicare all'inizio gli obiettivi che l'intervento persegue, perché i partecipanti siano riconosciuti interlocutori, in posizione simmetrica, rispetto a coloro che intervengono come formatori;
- proporre materiale su cui ragionare che abbia senso per i partecipanti, ciò significa in primo luogo attinenza a ciò che incontrano quotidianamente;
- promuovere confronti tra i partecipanti abituandoli alla negoziazione e alla condivisione;
- indurre un crescente senso di appartenenza professionale proprio vivendo occasioni di confronto su temi che caratterizzano l'esercizio della propria professione.

Per quanto riguarda il coinvolgimento attivo dei partecipanti, questa caratteristica rimanda alla concezione di apprendimento come attività di costruzione di conoscenza che caratterizza diversi filoni di ricerca, sia in ambito pedagogico sia in ambito psicologico. Per quanto attiene alla prospettiva pedagogica, l'attivismo è stato un filo rosso che ha legato diversi autori impegnati in ambito accademico o direttamente in interventi educativi e didattici; si va dagli studi di Montessori e di Dewey, per richiamare soltanto due grandi personalità del passato, ai contributi di Mario Lodi, di Don Milani e più recente di Franco Lorenzoni, per far riferimento a modi di praticare in classe una didattica volta a promuovere il coinvolgimento e l'impegno nell'imparare, integrando le conoscenze in ingresso con quelle già disponibili negli studenti.

Non sembrano impropri questi riferimenti all'attivismo come corrente che ha focalizzato l'attenzione sulla scuola e sugli studenti perché anche gli adulti imparano allo stesso modo e la loro presenza più quieta e composta nelle conferenze organizzate per il loro aggiornamento non è affatto garanzia di partecipazione reale da parte loro; l'ascolto passivo anzi, è proprio ciò che il più delle volte si realizza a scapito di una reale acquisizione di ciò che si viene proponendo. D'altra parte, anche la psicologia ha evidenziato la necessità di coinvolgere attivamente coloro a cui si intende far acquisire nozioni, abilità e competenze. Negli ultimi cinquanta anni invero diversi filoni di ricerca hanno contribuito, da prospettive diverse, a rinsaldare la concezione dell'attività cognitiva come costruzione del soggetto che impara, sottolineandone la dimensione individuale (Piaget), e quella interattiva (Vygotskij); in tal senso inoltre, una caratterizzazione più rilevante ha ricevuto lo studio dell'*everyday cognition* (Lave, Scribner) che ha messo in luce la funzione fondamentale dello svolgere attività dotate di senso nella vita di tutti i giorni che, in società senza scuola, producono anche competenze lavorative rilevanti (e come non ricordare che in occidente la scuola come la conosciamo oggi è un'invenzione relativamente recente, mentre i geni del passato hanno imparato secondo altre modalità?). In questo stesso filone è stato proposto il costrutto di *apprendistato cognitivo* (Rogoff) mediante il quale si intende quella funzione sempre attiva nell'essere umano che consente di imparare continuamente, anche senza averne l'esplicita intenzione, purché sia posto in situazioni che hanno senso. Sul piano poi delle organizzazioni del lavoro, la prospettiva dell'*everyday cognition* ha condotto ad una ulteriore focalizzazione degli scambi tra persone impegnate in attività lavorative e a definire i gruppi come "comunità di pratiche" (Lave e Wenger, 1990; Wenger, 1998) mediante le quali si intendono modi di lavorare, routine, valori comuni, senso di appartenenza. Queste diverse prospettive sono state ben presenti nel progettare le attività formative da proporre ai dirigenti scolastici della Provincia autonoma di Trento. Per quanto riguarda, inoltre, la dimensione organizzativa, si dirà più articolatamente in un apposito capitolo, perché è alla base della prospettiva scelta per considerare la scuola come organizzazione complessa e "a legame debole" (cfr. Mazzoli infra.)

1.5 Fare formazione ai dirigenti scolastici

Svolgere attività formative per i dirigenti scolastici vuol dire non soltanto promuovere le competenze già richiamate sopra a proposito dei docenti, che riguardano gli interventi educativi (la disponibilità al cambiamento e all'innovazione, alla negoziazione e alla condivisione) ma anche far riferimento implicitamente ad un nuovo ruolo dirigenziale funzionale alle caratteristiche che le scuole devono assumere nell'attuale società. In altre parole, non si tratta più di imparare a "eseguire il mansionario" – se mai lo è stato nel dirigere un sistema complesso come la scuola – ma di orientare i cambiamenti necessari, offrendo una visione e nella convinzione che essi si realizzano davvero quando non sono opera del "singolo eroe" ma di una comunità che agisce sinergicamente sulla base di valori comuni e condivisi.

Sono ormai consolidati gli esiti di studi, anche internazionali (cfr. ad esempio, i contributi del movimento internazionale dello School Effectiveness Research; Scheerens (2018) che indicano il ruolo decisivo dei dirigenti scolastici nel promuovere un'istruzione di qualità; la competenza professionale del dirigente, infatti, costituisce uno degli elementi strategici nell'indirizzare il miglioramento della scuola cui è preposto. Si tratta di una leadership connotata dal punto di vista pedagogico e dal punto di vista organizzativo, volta a superare il modello trasmissivo del

fare scuola e a promuovere l'adozione di modelli didattici innovativi fondati sulla collaborazione e l'inclusività.

Realizzare processi che richiedono mutamenti così rilevanti nelle pratiche didattiche e nel funzionamento organizzativo vuol dire perciò affermare una funzione di leadership solida; il dirigente scolastico, quindi, deve divenire leader nel senso che non basta che sappia impartire le giuste direttive, ma deve intravedere nei colleghi e nelle colleghe che costituiscono "il capitale umano" della scuola, persone in grado di collaborare al raggiungimento di nuovi obiettivi che richiedono modalità nuove e diverse di svolgere il proprio ruolo, a cui ciascuno deve voler partecipare sulla base della convinzione dell'ineludibilità dei cambiamenti necessari.

Si tratta di mutamenti che riguardano i comportamenti, le abitudini quotidiane, lo stile di direzione; quest'ultimo rappresenterà, inoltre, un modello di riferimento e il dirigente diverrà anche una figura proiettiva, al cui stile le diverse persone di cui si contorna finiranno per ispirarsi. Il dirigente scolastico-leader quindi, deve indicare lo scenario a cui si sta mirando, le finalità che si intendono raggiungere e far considerare quel raggiungimento una parte delle aspirazioni di tutti coloro che fanno parte della scuola.

Un ulteriore elemento che caratterizza l'esercizio di questo ruolo in termini innovativi ha a che fare con la *fiducia* che deve ispirare le relazioni tra il dirigente e tutto il personale della scuola; ciò vuol dire evidentemente abbassare la soglia del controllo, sapendo che l'elemento di rischio presente in questo abbassamento è fisiologico ma rappresenta proprio la possibilità per tutti di sentirsi responsabili di quanto si viene facendo. Senza fiducia viene meno il protagonismo di ciascuno che è il tratto essenziale perché si raggiungano obiettivi come comunità educante. Anche questo aspetto emerge chiaramente dal modello dei sistemi a legame debole al quale è dedicato uno specifico paragrafo.

In modo analogo tutti/e coloro che rivestono funzioni di autorità, anche i docenti in classe, potranno ispirare i loro comportamenti a questo stile che si caratterizza proprio per le modalità promozionali dei comportamenti positivi orientati al raggiungimento di obiettivi comuni, noti e condivisi, di cui anche gli stessi studenti dovrebbero essere consapevoli. Si tratta di un percorso più difficile e non scorrevole, ma è comunque ineludibile, se si vogliono coinvolgere in modo autentico e non formale le persone alle nuove prospettive perseguite dalle scuole.

Queste prospettive riguardano comportamenti responsabili rispetto al futuro con attenzione all'uso delle risorse e alla sostenibilità ambientale, al rapporto con i media, con i device digitali e con tutti gli strumenti che mentre facilitano l'interazione con altri, al tempo stesso inducono atteggiamenti deresponsabilizzanti (il ben noto fenomeno dei "leoni della tastiera"). A queste finalità si aggiungono poi gli obiettivi più specifici e immediati perseguibili quotidianamente, e che hanno a che fare con i processi di elaborazione delle conoscenze e le modalità relazionali che si realizzano a scuola.

Come si vede, i nuovi scenari che prevedono nuovi ruoli per dirigenti scolastici non possono non avere riflessi sulle proposte formative realizzate per migliorare o, più correttamente, per prendersi cura della loro professionalità. Le esperienze formative condotte anche in sede internazionali indicano la maggiore efficacia di quelle volte a sostenere l'interazione tra colleghi/e, il tutoring tra pari, lo scambio di buone pratiche. Detto sinteticamente ancora una volta: non vi sono segnalazioni positive, in termini di outcome², di interventi *ex cathedra*. Nel tracciare un bilancio di un certo numero di esperienze formative Chiara Giunti (2018) descrive così i fattori

² Col termine outcome ci riferiamo agli effetti duraturi prodotti dalla formazione.

che favoriscono la loro efficacia : *“...Primo fra tutti la dimensione sociale dell’apprendimento, attivata sia in contesti formali che in contesti informali. La condivisione di buone pratiche e il dialogo tra pari richiama infatti i valori della cooperazione, della condivisione e della fiducia che sono attitudini indispensabili per esercitare il ruolo di leader scolastico”* (p.88)

A questo si aggiunga che il lungo periodo di assenza di rapporti faccia a faccia e il ricorso esclusivo all’interazione da remoto, dovuto alla pandemia, hanno determinato anche un’accentuata solitudine dei dirigenti perché gli scambi avvenuti, seppure frequenti, non hanno soddisfatto l’esigenza di un’interazione più complessiva e articolata, così come avviene negli incontri in presenza.

Sulla base di tutte queste considerazioni la proposta formativa che si è realizzata, mediante i quattro incontri di cui si riferisce in queste pagine, si fonda su alcuni punti fondamentali:

- 1) il recupero dell’esigenza di interazione in presenza, anche per riattivare il senso di comunità professionale e di appartenenza;
- 2) la focalizzazione di situazioni caratteristiche della quotidianità del dirigente scolastico;
- 3) il coinvolgimento attivo nel ragionare interagendo con i colleghi;
- 4) la proposta di casi/situazioni “aperte” che consentano interpretazioni diverse e siano perciò motivo di una discussione autentica tra i partecipanti;
- 5) la promozione di processi di negoziazione per arrivare ad una rappresentazione condivisa.

Le connotazioni della proposta, appena indicate, costituiscono pertanto anche gli obiettivi perseguiti nei diversi incontri, a cui ci riferiremo nelle conclusioni e nella valutazione della sua efficacia

Infine, poiché la scelta del materiale, su cui promuovere la riflessione dei dirigenti, è una questione cruciale nel determinare l’andamento positivo degli incontri, nelle pagine seguenti prenderemo in esame più diffusamente questo aspetto che consideriamo una vera e propria peculiarità della proposta.

Capitolo 2. La scuola come sistema a legame debole

Paolo Mazzoli

2.1 Origine del modello a legame debole

Nel 1976 lo psicologo delle organizzazioni Karl E. Weick pubblicò un articolo sulla rivista americana “Administrative Science Quarterly” dal titolo “Educational Organization as Loosely Coupled System” (Weick, 1976). Nella traduzione italiana, pubblicata da Il Mulino nel 1988, il titolo fu tradotto così: “Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole” (Zan, 1988). L’articolo tracciava le linee teoriche di un nuovo modello per interpretare i sistemi organizzati sulla base del grado di conformità dei comportamenti che ne consente il funzionamento. Il potenziale innovatore di questo modello non era tanto nella sua completezza, o nella capacità interpretativa, quanto nel fatto di sfatare l’idea che un’organizzazione sia tanto più efficiente quanto maggiore è la coerenza dei comportamenti interni. Quella che fino ad allora era considerata una caratteristica indiscutibilmente positiva delle organizzazioni diventava ora una caratteristica che può, e deve, assumere un’intensità variabile a seconda della natura e degli scopi dell’organizzazione.

L’articolo si apriva con l’immagine di una partita di calcio nella quale il campo ha forma circolare, le porte sono più di due, i giocatori possono entrare e uscire dal campo a piacere e dire “ho fatto goal” quando vogliono. Dopo questa descrizione Weick invita il lettore a sostituire l’arbitro con il preside, gli allenatori con gli insegnanti, i giocatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l’attività scolastica, insinuando l’idea che una descrizione simile, malgrado tutto, coglie un nucleo di realtà meglio di quanto facciano le descrizioni classiche della teoria burocratica.

Partendo dall’ipotesi che le scuole non rispondano affatto, o in modo molto approssimativo, ai canoni delle organizzazioni classiche (articolate in funzioni, responsabilità, procedure, fissazione di obiettivi, sistemi di controllo della qualità, ecc.) Weick afferma che il vero mistero da risolvere è come facciano le scuole a funzionare e a durare nel tempo tollerando un livello di non conformità interna molto elevato.

Molti anni dopo un altro esperto di organizzazioni scolastiche, Piero Romei, riprendeva e approfondiva l’idea della scuola come sistema a legame debole, collegandola ai particolari assetti che si stavano determinando con l’avvento dell’autonomia scolastica (Romei, 1999). Più recentemente, Stefano Zan, che aveva curato il libro del Mulino del 1988, ha pubblicato un testo agile e ricco di esemplificazioni nel quale alterna elementi di teoria e casi concreti tratti da tre tipologie diverse di organizzazioni a legame debole: le università, i tribunali e le associazioni sindacali e datoriali (Zan, 2011, 2022).

Nella tabella sono riportati alcuni esempi di sistemi a legame debole e, per confronto, alcuni esempi di sistemi a legame rigido.

Sistemi a legame debole	Sistemi a legame rigido
Le scuole e le università	Le catene di vendita (Amazon, Ikea, McDonalds...)
I centri di ricerca	Gli aeroporti
I tribunali	Le fabbriche
Gli ospedali (solo parzialmente)	Le stazioni ferroviarie
Le case di cura	Le società di servizi
I sindacati	Le centrali elettriche
In generale: i servizi alla persona e quelli ad alto contenuto artistico-professionale	In generale: le organizzazioni che producono beni e servizi standardizzati

La missione delle organizzazioni a legame debole (università, scuole, ospedali, ecc.) implica un convinto coinvolgimento personale ed è chiaro che non si può obbligare nessuno a essere coinvolto. Inoltre le organizzazioni a legame debole sono caratterizzate da una professionalità che richiede grande autonomia e una spiccata sensibilità umana, anche a discapito dell'uniformità della prestazione.

Al contrario la missione delle organizzazioni a legame rigido (fabbriche, aeroporti, centri commerciali, caserme, ecc.) implica la massima uniformità dei prodotti o dei servizi che vengono resi, anche a discapito della personalizzazione e della «cordialità».

2.2 Le scuole come sistemi a legame debole

Nella situazione attuale delle scuole, a quasi 25 anni dal varo dell'autonomia, il modello a legame debole si rivela più attuale che mai e, per certi aspetti, illuminante.

Seguendo il modello a legame debole ci rendiamo conto infatti che la rappresentazione sociale secondo cui le scuole funzionano male perché la loro organizzazione non è abbastanza rigida è piuttosto fuorviante, se non decisamente sbagliata. Ed è sbagliata perché un'istituzione formativa non solo può ma deve basarsi su legami non costrittivi e processi (formativi) fondati sui risultati e non sulle procedure. In altri termini, gli esiti formativi possono essere meglio conseguiti se si lasciano i docenti liberi non solo di scegliere le strategie didattiche che ritengono più adatte ma anche di comportarsi e organizzarsi, entro certi limiti, in modo autonomo. Cosicché il dirigente scolastico che si lamenta perché ha «le mani legate», perché non può determinare in modo rigoroso i comportamenti dei docenti e dei team, si rende sempre più conto che il problema è mal posto perché una scuola ideale richiede un certo grado di «non conformità» dei comportamenti professionali.

L'analisi di Stefano Zan fornisce anche ulteriori elementi per interpretare i sistemi a legame debole (come le scuole) considerandole non già come sistemi «difettosi» o «critici» ma come sistemi complessi dotati di particolari caratteristiche che, invece, i sistemi a legami rigidi non hanno, e suggerisce anche alcune linee di intervento che sono particolarmente appropriate per i sistemi a legame debole. Vediamo brevemente quali siano gli elementi che caratterizzano un sistema a legame debole. Principalmente i seguenti tre:

- 1) **Autonomia** (delle unità organizzative, in primis del singolo docente). Di questo aspetto ci occupiamo tra poco quando esamineremo le virtù dei sistemi a legame debole. Per ora

ci limitiamo a sottolineare che il grado di autonomia delle parti di un sistema è un aspetto decisamente ambivalente. Capita che, anche nello stesso discorso, le persone invochino maggiore autonomia, o vi si scagliano contro, a seconda delle intenzioni e degli obiettivi del discorso. Per i dirigenti scolastici questa questione è arcinota. Mentre i vecchi presidi e direttori didattici, che operavano in un contesto forzatamente a legame rigido, nel quale ogni decisione veniva presa sulla base delle indicazioni che pervenivano dal Provveditorato (o dalla Sovrintendenza) reclamavano maggiore autonomia, i dirigenti scolastici attuali, non tutti certo, vorrebbero invece avere indicazioni più chiare e tempestive. Il fatto è che l'autonomia implica la responsabilità. Ecco allora che i dirigenti più maturi preferiscono avere maggiori responsabilità perché sanno che è attraverso l'assunzione della responsabilità che si conquista una vera autonomia.

- 2) **Bassa interdipendenza gerarchica** (ad eccezione della segreteria). L'idea stessa di legame debole è declinata, nella sua interpretazione più elementare, come scarso peso della gerarchia. Va però subito precisato che la segreteria di una scuola non si presenta come un sistema a legame debole o, almeno, non dovrebbe esserlo. Di questo sotto-sistema, che costituisce un'eccezione, parleremo più avanti. Diversamente da quanto avviene negli uffici di segreteria, le relazioni professionali tra dirigente scolastico e i docenti sono caratterizzati da una modesta gerarchizzazione. È vero che il dirigente scolastico è, a tutti gli effetti, il datore di lavoro dei docenti ma è anche vero che questa relazione di dipendenza è confinata prevalentemente negli obblighi contrattuali di base: puntualità, orario, obblighi formali (registri, firme, ecc.), deontologia, rispetto delle norme sulla sicurezza e poco altro. Molto più lasca è invece la relazione tra dirigente e docenti in ordine alla loro prestazione professionale. Tutti sappiamo che è molto più facile contestare a un docente un ritardo ripetuto, o una risposta irrispettosa data in collegio docenti, piuttosto che una scadente qualità dell'insegnamento. E questo è vero sempre di più mano a mano che si sale di livello scolastico. Possiamo forse immaginare un dirigente scolastico che faccia notare a un insegnante della scuola primaria che i suoi alunni scrivono molto peggio di quanto dovrebbero alla loro età, ma è difficilmente concepibile un dirigente scolastico che faccia dei rilievi ad un professore sul suo modo libresco di insegnare la filosofia.
- 3) **Bassa interdipendenza tecnologica** (ad eccezione della segreteria). Anche in questo caso gli uffici di segreteria costituiscono un'eccezione ancora più vistosa di quella del punto precedente. L'interdipendenza tecnologica, spiega ancora Zan, indica il grado di condizionamento dell'azione di un'unità organizzativa da un'altra unità organizzativa dovuto alla definizione procedurale dei processi che, nel contesto attuale, sono mediati da sistemi informatici. Zan fa l'esempio di IKEA in cui tutti i centri di produzione, le sedi, i banchi di assistenza al cliente sono strettamente collegati al punto tale che il singolo operatore non può fare praticamente nulla se non può interfacciarsi con l'intero sistema. Che la scuola non sia simile a uno stabilimento IKEA lo intuiscono tutti, quello che è meno intuitivo è che la qualità delle prestazioni di IKEA dipende fortemente dalla rigida interdipendenza tecnologica mentre la qualità di una scuola dipende da un'interdipendenza tecnologica debole (ma necessaria) unita a un insieme di fattori che non sono proceduralizzabili.

Facciamo un esempio dal punto di vista del cliente/utente. Se il cliente di IKEA è trattato con una certa freddezza ma ottiene tutto quello che vuole (assistenza, sostituzioni, rimborsi, ecc.) sarà portato a dichiararsi soddisfatto. Se uno studente, o un genitore, si rapportano con un docente puntuale e preparato ma incapace di creare un clima positivo in classe e, soprattutto,

incapace di prendere in carico situazioni di difficoltà e di disagio, probabilmente non si sentiranno pienamente soddisfatti.

La bassa interdipendenza tecnologica dei sistemi a legame debole come la scuola ha molte implicazioni che mettono in luce come anche le strutture a legame debole abbiano bisogno di un sistema di legami, non rigidi ma necessari per la qualità del sistema stesso. Le domande centrali da porsi sono allora le seguenti: quanto è auspicabile che ogni docente prepari da solo le sue lezioni, il materiale didattico e i sistemi di valutazione? Ammesso che un certo grado di “artigianalità” sia necessario, non sarebbe utile che ogni insegnante sentisse il dovere di collegarsi con una o più comunità di pratiche, all’interno o all’esterno della propria scuola, non solo per trarne ispirazione per il proprio lavoro ma anche per auto-vincolarsi a standard elevati di professionalità?

2.3 Le impreviste virtù dei sistemi a legame debole

Se gli elementi evidenziati finora possono presentarsi come elementi frenanti o stimolanti dei sistemi a legame debole, esaminiamo ora le caratteristiche sicuramente positive delle scuole, viste come sistemi a legame debole, su cui far leva per sviluppare corrette strategie di governo.

- 1) **I sistemi a legame debole favoriscono l'autonomia.** Questo aspetto è davvero cruciale. Il fatto che i docenti siano, e si sentano, autonomi non è solo una caratteristica “aggiuntiva” che migliora la professionalità del docente quanto una componente essenziale di un insegnamento efficace. Questo perché il docente che è autonomo, e si dimostri tale, rende più autonomi gli studenti e quindi, in ultima analisi, consente loro una effettiva crescita culturale. Tutte le teorie pedagogiche più importanti dell’ultimo secolo - da Dewey a Gardner, passando per Vygotskij, Piaget, Bruner, Ausubel e gli altri padri delle teorie attiviste, cognitiviste e costruttiviste dell’apprendimento – fondano la propria analisi sul principio che l’apprendimento è un processo agito dal soggetto che apprende e che quindi non può esservi apprendimento significativo senza un’autonoma volontà da parte del discente.
- 2) **I sistemi a legame debole rafforzano il localismo** (non solo delle sedi fisiche ...). Questo aspetto potrebbe apparire come contraddittorio. Spesso i dirigenti scolastici considerano come un problema il fatto che le diverse sedi della loro istituzione scolastica si sentano distanti e diverse le une dalle altre e attribuiscono a questa circostanza il fatto che talvolta si determinino delle dinamiche competitive tra le comunità professionali che operano in ciascuna sede scolastica. La ragione di questa preoccupazione è del tutto evidente: se le sedi scolastiche sono diverse tra loro e, per così dire, “viaggiano su strade parallele”, sarà più difficile realizzare quella direzione unitaria dell’istituzione scolastica che viene avvertito come il primo compito del dirigente³. Ma non è affatto detto che un’istituzione scolastica che insiste su territori diversi debba realizzare la sua unitarietà a scapito del localismo, cioè della orgogliosa difesa delle caratteristiche culturali delle diverse sedi. Anche in questo caso, infatti, se si stabiliscono legami troppo rigidi tra le sotto-comunità

³ La Legge 107/2015 (art. 93) inserisce la “direzione unitaria” della scuola tra i criteri per la valutazione dei dirigenti scolastici.

che compongono la comunità professionale complessiva della scuola si rischia di deprimere il senso di appartenenza locale (della singola sede) che è alla base della costruzione del senso di appartenenza all'intera istituzione scolastica. Il localismo può manifestarsi, oltre che rispetto alle sedi fisiche, in molti altri modi tanto che, perfino nelle istituzioni composte da un'unica sede fisica, si determinano inevitabilmente gruppi e settori più coesi al loro interno. I dirigenti scolastici raccontano spesso questi meccanismi, che possono sembrare ridicoli, e che si esprimono nei modi più strani: le sezioni a tempo pieno rispetto alle sezioni a tempo normale, gli indirizzi tecnici degli istituti di istruzione secondaria rispetto alle sezioni di liceo, la scuola primaria rispetto alla scuola secondaria di primo grado ... Fino ad arrivare, talvolta, all'eccesso di localismi delle classi "del corridoio di destra" rispetto a quelle "del corridoio di sinistra". Ma l'esperienza insegna che i risultati migliori si ottengono abbandonando una logica centralista per privilegiare una logica di unitarietà tra realtà ricche e diverse.

- 3) **I sistemi a legame debole consentono la ridondanza organizzativa** (a garanzia della sopravvivenza del sistema stesso). Sulla ridondanza organizzativa, vista come vantaggio anziché come elemento di inefficienza, Stefano Zan riporta esempi di grande impatto (Zan, 2011, p. 107). In molte ricerche si è messo in rilievo come molti disastri siano da attribuire proprio alla mancanza di ridondanza organizzativa soprattutto nei sistemi di sorveglianza e di custodia dei dati. Occorre però osservare che, nel caso dei sistemi a legame debole, la ridondanza ha un carattere pervasivo e non programmato per cui, oltre agli effetti benefici ve ne sono altri meno positivi. Ad esempio se ogni sotto-sistema "fa tutto da sé", se elabora per conto proprio le soluzioni ai suoi problemi, si spendono più energie per ottenere risultati meno buoni (se non altro perché valutati da meno persone). Ma, è bene ribadirlo, la strada per superare questi effetti spiacevoli non è quella di forzare la scuola a diventare un sistema a legami rigidi ma quella di consentire le diversità e, allo stesso tempo, una ricca comunicazione interna in modo tale che le soluzioni migliori possano essere adottate da tutti.

2.4 Quali strategie per il miglioramento?

Abbiamo visto, molto sommariamente, gli elementi che caratterizzano i sistemi a legame debole e le virtù che, imprevedibilmente, ne emergono. Questi elementi potrebbero far sorgere il dubbio che il governo e, soprattutto, il miglioramento di questi sistemi siano particolarmente difficili da ottenere. Dopo tutto se una sede IKEA funziona male ci deve essere un "baco" nel sistema, a livello organizzativo o tecnologico, ma se una scuola non funziona bene che si fa? Se si opera con soggetti e gruppi autonomi come si possono attuare politiche di miglioramento del sistema?

In questa sede ci limitiamo a sintetizzare le linee di miglioramento suggerite dai ricercatori che hanno esaminato le organizzazioni complesse a legame debole (Zan, 2011, p. 163 e ss) ma le strategie migliori nascono spesso dalla riflessione e dallo scambio tra colleghi dirigenti, fattori che gli stessi "Giovedì di IPRASE" si ripropongono di incoraggiare.

Pensando al ruolo dei dirigenti scolastici, con una particolare attenzione a quelli più giovani, vorremmo per prima cosa incoraggiarli a ... *elaborare il lutto*. A convincersi che le scuole non saranno mai sistemi totalmente armonici, uniformi e omogenei. E, se è vero quanto abbiamo detto finora, è un bene che le scuole siano così.

Ed ecco tre direzioni di miglioramento che si sono dimostrate le più adatte per i sistemi a legame debole come le scuole.

Puntare sul miglioramento della professionalità e della competenza (se si lavora in modo serio sulla cura della professionalità questo si riverbera in modo significativo sul sistema). In che modo? Occorre anzitutto considerare che una comunità di professionisti, come quella dei docenti di una scuola, ancorché non vincolata a un rigido controllo della professionalità, sviluppa comunque dei valori condivisi. Se il dirigente scolastico dimostra di riconoscere gli elementi distintivi della professionalità dei docenti (apprezzamento dei colleghi e degli utenti, esiti scolastici degli studenti, attitudine alla formazione in servizio sia come discente che come relatore o tutor, contributo allo sviluppo dell'istituzione scolastica, ecc.) i docenti saranno portati a curare la propria professionalità anche se non sono strettamente obbligati a farlo⁴.

Valorizzare l'organizzazione (rafforzamento del "noi come organizzazione", condivisione di obiettivi della scuola, comunicazione all'esterno degli impegni dell'organizzazione).

Può sembrare strano ma anche un sistema a legame debole può far leva proprio sul senso di appartenenza ad un'unica organizzazione. Occorre puntare su uno spirito simile a quello che unisce soggetti autonomi federati che, pur mantenendo una forte identità locale, condividono con altre realtà locali alcuni obiettivi unitari. Rientrano tra questi obiettivi, ad esempio, la qualità del servizio in termini di attenzione all'utenza, la sollecitudine nelle risposte, la cura personalizzata dell'inserimento di nuovi alunni/studenti. Allo stesso modo potrebbe costituire un importante obiettivo comune quello di esaminare i risultati delle prove standardizzate (INVALSI) con il duplice obiettivo di migliorare i valori assoluti delle prestazioni degli studenti e di ridurre i divari tra le sedi scolastiche e tra le classi.

Provare a irrigidire alcuni legami (non per propiziare un irrigidimento complessivo del sistema! Piuttosto per rendere più affidabili alcuni nuclei dell'organizzazione: segreteria, sorveglianza, staff, colloqui e regole di interazione con i genitori, ...).

Abbiamo più volte accennato al fatto che, mentre la scuola nel suo insieme presenta le caratteristiche tipiche dei sistemi complessi a legame debole, questo non è vero per alcuni sotto-sistemi della scuola. Gli uffici di segreteria, ad esempio, dovrebbero essere caratterizzati da legami rigidi, non perché il personale che vi è preposto abbia un contratto diverso dal personale docente ma perché le procedure amministrative che competono all'ufficio sono caratterizzate da indicatori di esito e scadenze molto precisi e stringenti. Queste stesse considerazioni valgono per il servizio di sorveglianza svolto dai collaboratori scolastici e per i servizi di pulizia e di refezione scolastica che possono essere migliorati con i normali processi che si applicano ai sistemi a legame rigido, dunque con obiettivi, controlli periodici, sistemi di gestione delle lamentele, ecc.

⁴ Mentre i Contratti nazionali ancora non includono un monte ore obbligatorio da destinare alla formazione in servizio il Contratto collettivo provinciale della Provincia autonoma di Trento (CCPL) lo prevede all'interno del cosiddetto "potenziamento formativo".

Capitolo 3. Lo shadowing della quotidianità del lavoro del dirigente scolastico

Anna Maria Ajello

3.1 Partire dalla quotidianità del dirigente scolastico

Nel primo capitolo abbiamo messo in luce la necessità che le scuole cambino profondamente, a partire dall'abbandono di una didattica meramente trasmissiva e dal percepirsi come comunità professionale da parte dei docenti, sino al coinvolgimento attivo degli stakeholder del territorio, per realizzare efficacemente il funzionamento di una vera comunità (territoriale) educante.

Abbiamo anche richiamato gli esiti consolidati di diverse ricerche che segnalano il ruolo fondamentale e determinante del dirigente scolastico come promotore e sostenitore di quei cambiamenti, proprio muovendo dal suo stesso modo di agire la propria funzione come dirigente: non più solo un capo che impartisce direttive, ma un leader che esemplifica nella sua azione quotidiana i modi di coinvolgere e attivare i colleghi per le finalità che la scuola persegue e diviene quindi fonte di ispirazione dei comportamenti degli altri.

Si tratta quindi di un cambiamento non semplice, né immediato perché richiede la costruzione di relazioni di fiducia, l'abbassamento della soglia di controllo, la tolleranza da parte del dirigente di una percezione di rischio maggiore e complessivamente un senso di autoefficacia che gli/le fornisca la serenità necessaria per gestire una quotidianità spesso avvertita incombente e sovrastante.

Per un altro verso è diffusamente percepito da parte dei dirigenti sia il dispendio di energie nello "star dietro" ai diversi impegni "burocratici" (o percepiti come tali), sia il forte limite di azione da parte loro (cfr Mazzoli infra) per cui quei limiti delle proprie azioni sono spesso etichettati come "avere le mani legate".

La conseguenza più diretta da quanto detto sinora è che in una situazione formativa bisogna muovere proprio dalla percezione di questa condizione; se infatti si vuole promuovere una diversa gestione del ruolo da parte del dirigente, è necessario che si propongano contenuti ed esempi relativi alla sua vita quotidiana a scuola, a partire dai quali sia possibile ripensare a ciò che accade e a come lo si gestisce. In ciò che segue faremo riferimento proprio all'acquisizione di tali materiali avvenuta mediante ricerche svolte con una specifica modalità; tali materiali quindi sono stati usati come ipotesi di lavoro per la realizzazione delle unità formative proposte ai dirigenti scolastici del Trentino.

3.2 Come conoscere la quotidianità delle persone al lavoro

Le indagini che hanno indagato il funzionamento di un'organizzazione – la scuola rientra in questa classificazione – hanno usato metodi diversi a partire evidentemente da specifici ap-

procci teorici e metodologici. Questionari, interviste a specifiche figure professionali, osservazioni mediante griglie, hanno messo in luce aspetti diversi muovendo da domande di ricerca chiaramente definite e miranti a fornire dati utili per approfondimenti ulteriori. Implicita in questo tipo di raccolta dati è la consapevolezza di chi risponde rispetto ai temi proposti dalle domande e il presupposto di conoscenza da parte del ricercatore, nel senso che agisce secondo ipotesi di lavoro prestabilite che gli strumenti mirano a testare.

Modalità di indagine diverse, collegate ad approcci teorici che focalizzano l'articolazione delle azioni nei diversi contesti⁵, e il funzionamento di gruppi che condividono routine, gergo, valori, criteri di valutazione delle prestazioni e così via (Orr, 1990; Wenger, 1998), risultano ben più produttive nel far emergere quadri descrittivi e interpretativi molto ricchi di quei contesti, ben più significativi delle descrizioni formali e predefinite delle organizzazioni di lavoro così come della percezione di senso comune⁶.

L'accenno a questi diversi filoni di ricerca – ma se ne potrebbero richiamare anche altri – indica in primo luogo che per riconoscere più profondamente come si agisce nella quotidianità del proprio lavoro, a che cosa si rivolge effettivamente attenzione, con quale priorità, con quali intenzioni e così via, le metodologie di ricerca tradizionali non bastano, anche perché non sempre chi agisce è consapevole del proprio modo di funzionare come individuo nelle interazioni con altri e con l'organizzazione nel suo complesso.

3.3 Fare da ombra a una persona: lo shadowing come tecnica di ricerca

Una modalità che consente di acquisire dati più profondi e ricchi rispetto alla quotidianità di chi lavora è lo *shadowing* che è “una tecnica di ricerca che coinvolge un ricercatore che segue da vicino un membro di una organizzazione per un esteso periodo di tempo. Il ricercatore fa da ombra ad un individuo target dal momento in cui comincia la giornata di lavoro fino a quando lascia per andare a casa” (McDonald, 2005 p. 458). Ciò vuol dire che tutto ciò che capita durante la giornata, sia se si tratta di rispondere a telefonate, scrivere un testo, interagire con un/a collega, incontrare una persona esterna per un colloquio, andare a pranzo, spostarsi tra edifici diversi e così via, avviene in presenza del ricercatore che prende nota continuamente durante tutto il giorno, ponendo (quando è possibile) domande dirette alla persona che sta seguendo (nel nostro caso al dirigente scolastico) per chiarimenti immediati.

Un'intervista più estesa e articolata invece è prevista e concordata alla fine di un dato periodo, che può essere ogni settimana, ogni tre giorni, o con altra scansione, secondo una periodicità rispondente alla funzionalità dell'interazione di ricerca.

I dati raccolti riguarderanno non soltanto le azioni svolte dal soggetto osservato, ma anche il suo linguaggio, le posture del corpo, i modi di relazionarsi, le intenzioni indicate e quelle agite: alla fine dell'attività di shadowing il ricercatore disporrà di un corpus di dati molto ricco e denso che fornisce un quadro multidimensionale del ruolo, dei compiti, dell'approccio con cui sono gestiti e complessivamente dello stile di lavoro (e di vita) della persona osservata.

Nello stesso tempo, questi dati informano anche su aspetti organizzativi più quotidiani e non

⁵ Si pensi, ad esempio, al “pensiero pratico in azione” (Scribner, 1984/1995)

⁶ Ancora oggi la figura del “preside” nell'immaginario collettivo fa pensare a una persona seria (se non seriosa) poco incline allo scherzo, che non suscita simpatia e che si occupa “delle carte”.

formalizzati che sono più difficili da rilevare con altre metodologie. Mediante lo shadowing infatti, è possibile riconoscere aspetti meno vincolati e interpretati dai soggetti osservati, caratteristica invece propria dei dati ottenuti, ad esempio, effettuando interviste.

Più in generale con lo shadowing si rileva la natura frammentata e breve delle interazioni linguistiche, solitamente interrotte, dei molti e diversi impliciti dei comportamenti e del gergo presenti nella vita quotidiana delle organizzazioni; si compone così un quadro ben più articolato e complesso di quello descritto in termini generali e formali nelle definizioni manualistiche del funzionamento organizzativo.

Ovviamente realizzare lo shadowing comporta una serie di difficoltà. Il primo problema è condurre la negoziazione necessaria affinché sia possibile per il ricercatore entrare nell'organizzazione e in accordo con il/i responsabile/i condurre le osservazioni mediante shadowing dal momento che questa sua presenza non deve minimamente creare problemi al normale andamento del lavoro; d'altra parte la negoziazione è necessaria non solo per motivi legali e assicurativi ma anche perché essere osservati "da un'ombra" è cosa diversa dalla disponibilità ad una intervista. Spesso parlare per un'ora circa con una persona del proprio lavoro può essere persino piacevole, essere osservati in silenzio da qualcuno può invece creare qualche disagio; per tale motivo il processo di negoziazione rappresenta una fase importante in questo tipo di tecnica.

Un'altra difficoltà da fronteggiare risiede in quella che rappresenta al tempo stesso la risorsa più importante, vale a dire la possibilità di acquisire una ingente mole di dati; questo condiziona fortemente i costi di questo tipo di studi, sia in termini di tempo che di disponibilità del ricercatore. Per quest'ultimo, inoltre, si richiede una notevole capacità di coinvolgersi per comprendere le situazioni, mantenere la giusta distanza emozionale e al tempo stesso la lucidità di cogliere i diversi aspetti, prendendo continuamente appunti di quanto viene osservando.

Un altro elemento da prendere in considerazione come aspetto che può incidere nel processo di shadowing è il rapporto con altre persone che entrano in contatto con quella osservata perché in un certo modo possono avvertire come disturbante la presenza del ricercatore⁷.

Avviata la raccolta dati, mediante le note scritte dal ricercatore, si consiglia sempre di confrontare quello che si è rilevato parlandone con il diretto interessato, non perché sia necessaria la sua approvazione ma per evitare fraintendimenti che l'estraneità del ricercatore potrebbe determinare. In altri termini, lo shadowing si usa in complementarità con altre tecniche, come l'intervista semi-strutturata o in profondità, ma anche diari, questionari inviati per posta o proposti al telefono; lo scopo dell'uso di queste fonti differenti è quello di arricchire il corpus dei dati grazie alle loro diverse caratteristiche.

Ma queste diverse integrazioni non intaccano la caratteristica fondamentale di questa metodologia: il fatto che il ricercatore sia in grado di rilevare dati sulle intenzioni e sui significati (anche impliciti e inconsapevoli) e non soltanto sulle azioni e le verbalizzazioni esplicite. Inoltre tutti i comportamenti delle persone osservate mediante shadowing sono riccamente contestualizzate dalla disposizione emotiva e culturale, dal linguaggio del corpo, dal modo di camminare, dal setting organizzativo e da altre potenti intuizioni di tipo osservativo. (Mc Donald, cit. p. 465).

Lo shadowing è stato usato in ricerche che avevano obiettivi differenti come, ad esempio,

⁷ Come accade, ad esempio, quando lo shadowing avviene durante la riunione con i docenti, i genitori e gli specialisti per discutere l'andamento di un alunno con disabilità (GLH). Segnaliamo, però, che talvolta i partecipanti al GLH non solo autorizzano la presenza del ricercatore ma sono anche contenti che la riunione sia oggetto di ricerca e quindi, nella loro percezione, di apprezzamento.

quello di evidenziare le caratteristiche di un ruolo professionale per studenti che si stavano formando per quella professione, o nell'ambito del tirocinio per studenti di medicina che dovevano rapportarsi ad altri professionisti nella loro pratica professionale o, ancora, come strumento per la formazione dei manager nelle scuole di perfezionamento delle rispettive categorie.

Vi sono molti altri tipi di ricerca in cui lo shadowing è stato usato, generalmente in ambito di lavoro ma anche in ambito educativo (per una rassegna critica cfr. Mc Donald, 2005); interessa qui segnalare la ricerca di Polite, McClure e Rollie (1997 in McDonald, 2005) che ha riguardato lo shadowing di un gruppo di 16 dirigenti scolastici negli USA allo scopo di descrivere la loro giornata "tipica". In questa ricerca sono state condotte osservazioni seguite poi dalle interviste subito dopo la conclusione dello shadowing e dopo due anni. Questo studio ha prodotto dati relativi alla percentuale di tempo che i dirigenti spendono per compiti di diverso genere, ma comunque tanto il ruolo di chi ha effettuato la ricerca, quanto il suo proposito erano molto diversi dagli altri tipi di studi. Nel lavoro di Polite e al., infatti, chi effettuava lo shadowing era un esperto di educazione che offriva supporto, consigli e occasioni al dirigente scolastico per riflettere sui propri modi di fare, sia durante, sia dopo lo shadowing. In questo modo si intendeva offrire al dirigente osservato una sorta di mentore per promuoverne la crescita professionale e il ricercatore non aveva affatto un ruolo neutrale così come è avvenuto solitamente nelle altre ricerche. Anche il progetto di ricerca-azione di IPRASE "Leadership e processi di miglioramento nelle scuole"⁸, realizzato nel biennio 2013-2015, basato sull'intervista e l'osservazione dei dirigenti scolastici, sul questionario insegnanti e sul questionario rivolto al middle management delle scuole, si è valso di questa metodologia. Lo shadowing, in particolare, ha riguardato un gruppo di 10 dirigenti scolastici, consentendo un'analisi approfondita delle attività da loro svolte quotidianamente e dei processi di leadership nei quali il dirigente risulta coinvolto.

3.4 Fare shadowing a scuola: la giornata di due studentesse a Roma e a New York

La prima ricerca condotta in Italia usando lo shadowing come tecnica di indagine è quella di Marianella Sclavi (1994) pubblicata con il titolo "A una spanna da terra". In questo libro il lettore è invitato a seguire l'autrice mentre segue "come un'ombra" due studentesse di diciassette anni nel corso di una giornata di scuola in due rinomati licei pubblici, frequentati da studenti prevalentemente di classe medio-alta, situati rispettivamente in uno dei sobborghi di New York e al centro di Roma. L'autrice, inoltre, ha intervistato anche alcuni loro amici e i loro professori e ha assistito alle riunioni dei principali organismi scolastici.

L'indagine sul campo è durata due anni ma l'autrice ha scelto come filo conduttore la narrazione di due vere giornate di scuola, integrata dal ricordo di altre situazioni scolastiche vissute dalle due studentesse. Ad ogni ora di scuola è dedicato un capitolo e nel racconto le ore di scuola negli Stati Uniti e in Italia sono alternate in modo da indurre anche il lettore a fare per proprio conto continui raffronti.

La scelta dello shadowing ha comportato che tutto funzionasse "alla rovescia" rispetto alle ricerche tradizionali, in particolare ha significato iniziare senza sapere cosa guardare e cosa

⁸ Il rapporto di ricerca "Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento" è disponibile sul sito di IPRASE, nella sezione Pubblicazioni: <https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni>

scrivere. La rinuncia al controllo a priori sull'impostazione iniziale della ricerca, invece di preludere ad osservazioni estemporanee e approssimative, è apparsa a posteriori come la condizione necessaria per l'adozione di uno stile di osservazione rispettoso della complessità e fluidità del sociale.

Qui di seguito riportiamo due estratti dal libro che rappresentano efficacemente lo stile aneddotico di narrazione e i modi di rapportarsi alla realtà rispettosi del linguaggio quotidiano e della concretezza delle situazioni.

Esempio 1. *Ore 8,10. Sono arrivata davanti al Romolo e Remo (nome di fantasia assegnato alla scuola di Roma), dove ho appuntamento con Maria (nome di fantasia) troppo in anticipo. Ho lo stomaco sottosopra per gli scossoni dell'autobus. Potrei andare al bar qui di fronte e prendermi un cappuccino. Ah! Prima devo almeno tentar di usare questo prezioso anticipo per raccogliere qualche impressione. Mi fermo un attimo "a guardare". Lascio che i paragoni tra le due scuole operino a briglia sciolta... Le porte del Crying Wolf (nome di fantasia assegnato alla scuola di New York) a quest'ora sono già aperte e coloro che arrivano in anticipo possono andare alla mensa a prendersi una bevanda calda... nella biblioteca aperta fin dalle otto di mattina... entrano a "casa loro" senza alcun bidello a fare da vice-mamma... Seconda immagine che viene a fuoco: le scale di granito... chissà come entrano gli handicappati... Mi interrompo un po' scocciata: non è sano iniziare una prima giornata di shadowing con questo atteggiamento manicheo... qui sto brandendo una spada vendicativa, forse per fargliela pagare per tutte le ore di noia subite ai miei tempi di liceo... A questo punto il cappuccino è un buon modo per scuotermi e prendere le distanze...ché poi vendicative o no alcune idee sono venute fuori.*

Ore 8,25 Sono seduta sul muretto della rampa esterna di scale.. Sono soddisfatta del posto in cui mi sono installata: posso osservare bene le dinamiche di entrata e sarò a mia volta notata subito da Maria, non appena arriva. Lascio di nuovo che le immagini fluiscono nella mia mente: tutte le ragazze qui indossano pantaloni!!... e le camicette sia dei ragazzi che delle ragazze sono stirate!! Vedo madri e cameriere intente a stirare in queste case romane... Una gonna blu! È di una professoressa. Il bidello ha spalancato il portone... Tra la folla con una certa ansia cerco Maria. Intanto completo il computo delle allieve in gonna: sono cinque in tutto, pochissime; la gonna assurge così a simbolo di appartenenza alla classe professorale, agli adulti. Sono contenta di essermi messa in pantaloni: con pantaloni e casacca mi colloco dalla parte degli studenti, mentre la collana e gli orecchini di perle stanno a indicare che non nego gli obblighi sociali della mia professione ed età.

Ore 8.34. Il bidello chiude mezza porta... chiude un altro quarto di porta... adesso bisogna entrare uno per volta... L'atrio è buio, mi dirigo verso il principale punto luce, costituito dalla cabina del bidello... Sta vendendo fogli protocollo (oh! I vecchi fogli protocollo!!)... Uno dei motivi per cui questo atrio è così scuro è che le porte a vetri sono talmente sporche da sembrare grigio-scuro e anche i vetri delle finestre... Non riesco a capire quanto pulito sia il pavimento, ma vicino al portone è sparsa una segatura biancastra...non sembra si attacchi alle suole (il bidello spiegherà che è polvere di marmo antico ed efficace metodo per tenere puliti i pavimenti). Nel complesso non viene voglia di sdraiarsi per terra e ricopiare i compiti, come fanno quelli del Crying Wolf... qui oltretutto, un comportamento del genere non sarebbe permesso per ragioni disciplinari. Pareti, pavimenti e gesti sembrano tutti segnati da questo contrasto: tra ragioni disciplinari, precise, forti e ragioni igieniche approssimative e deboli. Il giorno dopo, una visita ai bagni, mi radicherà ancor più in questa impressione...

Esempio 2. *Nei corridoi del Crying Wolf vedo l'insegnante di studi sociali che avanza in pantaloncini e camicetta sportiva.*

Fase 1. Mia reazione in quanto ex allieva, ex insegnante, ex madre nella scuola italiana: stupore, un certo disagio, un senso di allarme per attentato alla dignità professionale, riso. Immagino da parte degli studenti risatine, commenti ironici, agitazione.

Fase 2. Mi guardo intorno. Cloe e gli altri studenti a differenza di me, rimangono totalmente rilassati, salutano il professore con giovialità, senza contargli i peli sulle gambe. Disciplinati, annoiati, normali, insomma. Ne deduco che a) questo "stesso atto" un professore che entra in classe in pantaloncini corti ha significati diversi nei due contesti; b) che anche il sesso dell'"autorità" connesso con l'insegnare è diverso nei due contesti.

Fase 3. Rido di me stessa per essermi lasciata appiattare negli immaginari della mia cultura, ma sono anche contenta di aver subito questo incidente.

Le tre fasi rappresentano bene quello che consente la metodologia dello shadowing. Nella prima fase l'autrice parla da "straniero in cattedra"; nella seconda da "turista" in cui si attesta su una visione delle cose superficiali; nella terza fase si realizza un'inversione perché quello che nella prima appariva serio diviene ridicolo e quello che era ridicolo diviene serio; in questa prospettiva l'autrice parla di una metodologia "umoristica" perché lei stessa, comprendendo le ragioni del suo atteggiamento è in grado di sorridere di sé stessa.

Non ci inoltreremo nel racconto delle due giornate di scuola delle due diciassetenni, ci interessa qui mettere in luce che questo tipo di ricerche evidenzia uno scorrere degli avvenimenti, delle circostanze che li caratterizzano, dei modi in cui le persone osservate si comportano, delle intenzioni messe in atto, delle relazioni con gli altri e così via: forniscono un quadro molto ricco della vita quotidiana, molto lontano dalle descrizioni formali e asettiche a cui la letteratura sui contesti di lavoro e di studio ci hanno abituato.

3.5 Le giornate dei dirigenti scolastici in Italia

Vogliamo segnalare inoltre alcuni studi successivi condotti in Italia che hanno riguardato il dirigente scolastico mediante la tecnica dello shadowing (Serafini, 2003; Ajello, 2008; Fondazione Agnelli, Cerullo, 2015; Paletta, 2015) mirando a delineare le caratteristiche della sua quotidianità; le ricerche sono state condotte successivamente all'avvio dell'autonomia scolastica varata con la riforma Berlinguer nel 1999.

La ricerca condotta nell'ambito delle attività per la stesura di tesi di laurea ha riguardato dirigenti scolastici di Roma e della provincia toscana. In questa sede, per brevità, si riferisce di una ricerca condotta nell'anno scolastico 2002-2003 (Serafini, 2003) integrata da considerazioni che sono state sviluppate alla fine di questo ciclo di ricerche con un approfondimento svolto con un gruppo di lavoro (Ajello, Grandi, Vigiani, 2008) promosso dal Dipartimento Istruzione della Provincia autonoma di Trento nell'anno scolastico 2007-2008.

Sono stati condotti shadowing di tre dirigenti di tre scuole – un liceo scientifico di Roma, un istituto professionale di Grosseto, un istituto tecnico-commerciale di Roma – raccogliendo dati con appunti distinti in due campi diversi: ciò che si stava osservando e ciò che la ricercatrice provava in quel momento, proprio per evidenziare la specificità di questa metodologia. Dal punto di vista teorico si faceva riferimento ad un modello di competenza messo a punto in una indagine precedente (Ajello, 2002), che consentiva di distinguere le diverse componenti che di volta in volta entravano in gioco nelle azioni dei dirigenti: aspetti relazionali, aspetti or-

ganizzativi, aspetti strumentali, aspetti strategici. In tal modo, per quanto tutti e tre i dirigenti apparissero presi da un intenso succedersi delle cose da fare, è stato ugualmente possibile individuare le diverse caratteristiche della loro quotidianità lavorativa e riconoscere i loro diversi stili di direzione.

Si è così arrivati a descrivere tre diversi profili: il “direttore d’orchestra”, il *primus inter pares* e l’ “eroe”. La dirigente “direttore d’orchestra” (Istituto Tecnico Commerciale di Roma) che, accanto ad un controllo capillare dei comportamenti professionali, orienta l’attenzione dei docenti verso prospettive future di realizzazione di progetti (usando la componente strategica della competenza) ma anche con un attento monitoraggio, proponendo una visione positiva e ridimensionando gli elementi negativi o semplicemente da migliorare. Allo stesso modo nella relazione con l’esterno cura con attenzione l’immagine della scuola, sia con i genitori che con i rappresentanti di enti locali e del terzo settore (aspetto relazionale della competenza). L’elemento del controllo è quello che, sebbene rappresenti un modo per coordinare le diverse attività, rende comunque più difficile “la crescita” per così dire delle altre componenti della scuola, che si rivolgono a lei con fiducia, ma che dimostrano anche una ridotta autonomia e responsabilità.

Il dirigente del liceo scientifico appare invece come un *primus inter pares*, per diverse ragioni. La prima riguarda il suo inserimento in una scuola che ha un corpo docente piuttosto stabile, che funziona secondo routine consolidate e a cui il dirigente fa riferimento per le decisioni che assume. Anche l’ingresso della ricercatrice per lo shadowing è avvenuto dopo la presentazione al collegio docenti. Risulta però non sufficientemente sostenuto dal punto di vista delle competenze amministrative degli uffici. In realtà il riferimento principale è la vicepresidente con la quale il dirigente si consulta spesso e, in taluni casi, interpretano due ruoli come in una commedia: il dirigente figura buona, la vicepresidente figura severa, in modo da gestire efficacemente i problemi che si trovano a fronteggiare.

Anche la disposizione fisica della presidenza rispecchia questa scelta di apertura per così dire del dirigente: la sua stanza è infatti accessibile senza filtri, e le diverse persone – docenti e personale amministrativo - entrano anche quando il dirigente non c’è e prendono il materiale di cui hanno bisogno. In tal senso verrebbe da parlare di una presidenza “porto di mare”, secondo la definizione di un dirigente tecnico venuto a controllare i dispositivi della sicurezza. Questa osservazione aveva irritato il dirigente che aveva replicato al dirigente tecnico che “se la scuola è una comunità educante non ci possono essere filtri”. Giusta o sbagliata che sia la sua posizione, questa risposta mette in luce la percezione del dirigente scolastico del suo ruolo. Lo stile di questo secondo dirigente, dal punto di vista della competenza professionale, mette in luce una dimensione relazionale e una dimensione strategica, pur rivelando, per sua stessa ammissione, di dover esercitare di più “il controllo” della situazione. Più in generale, la capacità di controllo sembra ancora essere distintivo del ruolo dirigenziale benché ciò lo ancori ad una funzione che mal si concilia con quella di esercitare una leadership promozionale della responsabilità e dell’autonomia di coloro che lavorano nella scuola, in particolare i docenti.

Con il terzo dirigente scolastico abbiamo una figura “eroica”, nel senso che si tratta di una persona che è stato docente, poi vicepresidente e poi, su sollecitazione degli stessi colleghi, dirigente partecipando ad un concorso ordinario. Anche nel suo caso la presidenza è sempre aperta, con accesso senza filtri, ma non si avverte quella sovrapposizione che caratterizzava la quotidianità delle attività dell’altro dirigente. Le ragioni di questa diversità vanno rintracciate in una accurata distribuzione degli incarichi in modo che la maggior parte delle questioni che emergono hanno un referente specifico. In questo stesso dirigente è risultata evidente la ricer-

ca di un contatto continuo con gli studenti che accedevano liberamente in presidenza quando ne avevano bisogno, senza per questo risultare “faticosi” per il dirigente. La sua giornata di lavoro era particolarmente lunga entrando alle 7,30 al mattino, con una pausa dalle 13,30 alle 15, per ritornare a scuola sino alle 19. Durante la sua lunga permanenza a scuola girava spessissimo per la scuola, quasi non riuscendo a trattenersi in presidenza. Inoltre non mancava di recarsi nelle altre quattro succursali una volta a settimana, per controllarne personalmente l’andamento e dare supporto ai diversi responsabili presenti in ogni sede.

Complessivamente le caratteristiche di questo dirigente sono la lunga giornata di lavoro, l’assenza di filtri esterni formali che consentono una sua larga disponibilità ai contatti, la frequente mobilità per tutto l’edificio, la distribuzione dei compiti e delle responsabilità in modo da far funzionare la scuola come un organismo compatto, pur prestandovi servizio duecento docenti ed essendo frequentata da circa mille studenti. Da sottolineare, infine, la presenza di un corpo docente e di personale amministrativo competente con l’eccezione del Segretario Economico da lui giudicato non all’altezza dei suoi compiti.

Con il titolo “Gli Equilibristi” la ricerca condotta da Massimo Cerulo su incarico della Fondazione Agnelli sintetizza il senso ricavato dallo shadowing di quattro dirigenti scolastici di quattro diverse scuole superiori: due licei scientifici - uno in Piemonte, nella città di Torino, l’altro in Calabria, nell’area urbana di Cosenza - e due istituti di istruzione superiore comprendenti indirizzi tecnico-professionali - uno in Veneto, nella provincia di Treviso, e uno in Puglia, nell’area periferica di Bari.

Le osservazioni sono durate una settimana per ciascun dirigente scolastico e hanno fatto emergere diversi aspetti della loro quotidianità. Due di questi hanno attirato maggiormente l’attenzione del ricercatore e riguardano entrambi la *governance*. Il primo riguarda l’importanza del ruolo del direttore dei servizi generali e amministrativi (DSGA), che è il responsabile amministrativo delle scuole, perché per il buon andamento della scuola risulta fondamentale la relazione che si stabilisce tra DSGA e Dirigente scolastico. Se, infatti, si realizza una buona collaborazione, connotata da fiducia e rispetto reciproci, i problemi che via via si rilevano nella gestione della scuola possono risolversi e ciò consente la realizzazione di un clima migliore per tutti i dipendenti della scuola. Questo perché anche la qualità dell’insegnamento dipende dal funzionamento degli uffici amministrativi che, ad esempio, possono sostenere (o frenare) ogni loro tentativo di innovazione. Da questo punto di vista la selezione, la formazione e le competenze amministrative del DSGA sono passaggio fondamentale per l’implementazione di politiche di miglioramento. È sorprendente perciò quanta poca attenzione sia rivolta a questa figura nel dibattito sulla scuola.

Il secondo aspetto della *governance* si riferisce più direttamente al dirigente scolastico e riguarda il tempo che impiega nel fluidificare le relazioni, spesso conflittuali, nel sovrintendere ad aspetti gestionali-amministrativi, nel fronteggiare anche situazioni di tipo legale, anche svolgendo funzioni di tutela giudiziaria al posto dell’Avvocatura dello Stato (Gavosto in Fondazione Agnelli, Cerulo 2015 p. 6).

Del tutto assenti, nello shadowing condotto in questa ricerca, sono considerazioni di tipo educativo poiché tutti e quattro i dirigenti non sono mai stati osservati in discussioni che riguardano proprio ciò che è la principale mission della scuola, vale a dire l’educazione e i modi per renderla più efficace possibile. Le ragioni di questa assenza possono essere diverse e vanno dall’astenersi dal discutere aspetti che potrebbero ingenerare conflitti con i docenti, alla difficoltà di aprire un versante ulteriore di impegno, quando si riesce con fatica a tener dietro a tutte le altre incombenze. Su come fronteggiare questa situazione, di per sé poco produttiva

dal punto di vista degli interventi educativi, i pareri sono diversi perché riguardano sia una più chiara attribuzione di responsabilità amministrative al DSGA in modo da sgravare il dirigente scolastico, ma con il rischio di una diarchia più difficile da gestire, sia una composizione più articolata dello staff della dirigenza in modo da delegare alcuni compiti e lasciare più tempo al dirigente per svolgere la funzione di leader educativo. In questo secondo caso si profila l'esigenza dello sviluppo del *middle management*, vale a dire un'articolazione dei compiti per i docenti tale da prefigurare uno sviluppo di carriera; questa seconda opzione appare quella meno esposta a rischi e più foriera di incentivi per l'impegno di chi opera nella scuola. Come si vede, ritorna qui un elemento che accomuna i risultati delle diverse ricerche è cioè la necessità di un'articolazione delle responsabilità e dei compiti – come si può prefigurare nello sviluppo del middle management – che risulta fondamentale per gestire la scuola in modo da sollecitare l'assunzione di compiti e di responsabilità e attenuare quell'ansia di controllo che caratterizza lo svolgimento del ruolo dirigenziale.

Capitolo 4. PRIMO INCONTRO: “La comunità professionale «ben temperata»”

Paolo Mazzoli

4.1 Introduzione del tema

Questa giornata di lavoro è dedicata specificamente alla comunità professionale. Con la locuzione “comunità professionale” indichiamo l’insieme dei professionisti e degli operatori che lavorano nella scuola. Ovviamente dovremmo includere, oltre ai docenti e al dirigente scolastico, il responsabile amministrativo scolastico (RAS), il personale amministrativo, i collaboratori scolastici, gli operatori che assistono agli alunni non autonomi (assistenti educatori), il personale addetto alla refezione scolastica e gli altri operatori che, a vario titolo, lavorano nella scuola. Tuttavia, e questa è una prima osservazione da fare, soltanto il dirigente scolastico e i docenti fanno parte del Collegio dei docenti, mentre il personale ATA (amministrativi, collaboratori scolastici e assistenti tecnici (se sono previsti) partecipano alla gestione della scuola solo tramite una esigua rappresentanza nel Consiglio di Istituto. Ci sono poi gli operatori che non dipendono direttamente dall’amministrazione scolastica provinciale che sono del tutto esclusi dagli organi collegiali formalizzati; le rappresentanze sindacali unitarie (RSU) che, però, hanno una finalità chiaramente centrata sulla tutela degli interessi delle diverse categorie di lavoratori⁹. Siamo dunque in presenza di un assetto variegato del personale che opera nella scuola sia per quanto attiene la rappresentanza delle componenti sia rispetto al governo dell’istituzione scolastica.

Il lavoro che proponiamo riguarda tutte le relazioni professionali presenti nella scuola ma, per motivi di economia di tempo, è centrato sulle relazioni che coinvolgono il dirigente scolastico, i docenti e il personale non docente stabilmente presente nella scuola. Come già evidenziato precedentemente, l’obiettivo del lavoro proposto è quello di esaminare alcuni aspetti particolarmente rilevanti, e spesso critici, di queste relazioni a partire da alcuni casi reali, tratti dalla quotidianità del lavoro dei dirigenti scolastici, e proposti attraverso dei dialoghi che ci sono parsi particolarmente significativi. Nel box di seguito sono riportate le consegne di lavoro comuni a tutte le situazioni proposte che verranno analizzate, una alla volta, nel paragrafo seguente.

⁹ Gli scopi e gli stili delle relazioni sindacali che si svolgono a scuola così come, più in generale, la cultura sindacale e datoriale meriterebbero un approfondimento a parte. In questa sede non è possibile approfondire questo importante tema ma è importante segnalare che, non di rado, la capacità di costruire un confronto sindacale corretto e maturo tra il dirigente scolastico e le rappresentanze sindacali è un elemento molto rilevante per la crescita della comunità professionale e l’implementazione delle politiche di miglioramento dell’istituzione.

Consegne di lavoro

Nei dialoghi seguenti, tratti da osservazioni delle giornate quotidiane di dirigenti scolastici, sono presentate situazioni diverse piuttosto tipiche.

Leggete i testi e confrontandovi in gruppo scrivete, dopo averlo condiviso, quale sarebbe per ciascun dialogo l'intervento che voi proporreste.

4.2 Proposta operativa e consegne di lavoro

Facendo riferimento alle consegne di lavoro allegate al presente fascicolo, evidenziamo gli aspetti che ci hanno indotto a scegliere le sei situazioni presentate.

4.2.1 PRIMA SITUAZIONE: Collegio dei docenti di giugno

Il dialogo riportato nelle consegne riporta gli interventi di quattro docenti sulle tematiche da privilegiare per le iniziative formative destinate ai docenti. La prof.ssa Tomasi sostiene che bisogna tornare a fare formazione sulle discipline e sulla didattica disciplinare dopo anni di formazione su questioni trasversali (inclusione, sicurezza, valutazione, ecc.).

Aspetti di merito

Questo caso viene presentato perché il merito della discussione è certamente rilevante. Nelle scuole, infatti, il tempo destinabile alla formazione dei docenti è spesso saturato da corsi e seminari riguardanti "argomenti emergenti" (bullismo, tecnologie, ecc.) o argomenti obbligatori che devono essere sviluppati per legge (sicurezza degli ambienti, sicurezza dei dati, ecc.) ma si finisce per non lasciare tempo e energie per la formazione, ordinaria quanto indispensabile, sulle metodologie didattiche relative alle discipline. Tuttavia la questione che si vuole mettere in evidenza è di metodo. Ci si chiede, infatti, se sia corretto, o almeno tollerabile, porre una questione simile al collegio dei docenti di giugno, senza seguire un percorso più ordinato di ricognizione delle esigenze formative dei docenti e di ponderazione delle priorità, dei costi e dei tempi. In altri termini si tratta di un argomento importante che, però, richiede una corretta istruttoria prima di essere proposto in collegio.

Aspetti relazionali

Benché il caso possa essere "risolto" sottolineando la non opportunità di discussioni su tematiche non adeguatamente istruite, lo scambio di battute tra i colleghi riportato sul foglio di consegne merita una qualche attenzione da parte del dirigente scolastico. Si tratta infatti di gestire, e cercare di superare, la tendenza spesso presente nei collegi docenti a "schierarsi" a favore o a sfavore di una tesi, rischiando in questo modo di banalizzare i problemi posti. Da questo punto di vista la funzione del dirigente scolastico non può limitarsi a "far valere le ragioni di chi ha ragione", ammesso che sia possibile, quanto piuttosto nel mettere a fuoco la natura della questione posta e la sua problematicità e proporre di tenere a mente il problema per costruire soluzioni adeguate nei modi più appropriati. L'elemento decisivo di questo tipo di situazioni è quello di dimostrare con i fatti che quando si rinvia la discussione a sedi più opportune poi lo si faccia davvero, richiamando, possibilmente con nome e cognome, le persone che hanno voluto porre il problema, sia pure in un contesto non adeguato.

4.2.2 SECONDA SITUAZIONE: incontro tra due dirigenti scolastici

Due dirigenti scolastici si raccontano le difficoltà incontrate al loro arrivo in una nuova sede di assegnazione. Uno dei due ha pensato di annullare gli incarichi assegnati dai precedenti dirigenti scolastici mentre l'altro è in dubbio sul da farsi.

Aspetti di merito

L'azzeramento, o meno, delle deleghe nel momento in cui si assume la dirigenza di una scuola è un tema che rimanda alle strategie di governo di qualsiasi organizzazione complessa. Si potrebbe stabilire un'analogia persino con il dibattito sullo "spoils system" sviluppatosi in Italia alla fine degli anni novanta in seguito all'emanazione della cosiddetta "riforma Bassanini" che introdusse la possibilità di annullare gli incarichi di vertice della pubblica amministrazione per consentire ai ministri di realizzare il programma di Governo con la collaborazione di tecnici di fiducia. È evidente, però, che nel caso di un'istituzione scolastica la questione vada posta in termini molto diversi. I docenti che accettano gli incarichi assegnati dal dirigente scolastico (componenti del suo staff, coordinatori dei dipartimenti disciplinari, fiduciari di sede, ecc.) lo fanno quasi sempre per spirito di servizio essendo previsti compensi economici molto modesti. Inoltre il dirigente scolastico, diversamente da un ministro, non può conferire gli incarichi strategici a persone esterne di sua fiducia. C'è quindi la fondata possibilità che i docenti che il dirigente scolastico trova come "incaricati storici" in particolari posizioni siano anche i migliori, se non gli unici, che possano svolgere quella funzione in modo adeguato.

Aspetti relazionali

Anche in questo caso l'aspetto relazionale è estremamente importante. Chiediamoci infatti: che impressione può dare un dirigente scolastico, appena arrivato, che annulli tutte le deleghe? Essenzialmente due: è un dirigente tendenzialmente autoritario, o che vuole apparire tale, oppure è un dirigente insicuro che teme di esser manovrato dai docenti che hanno da tempo incarichi di sistema. Ognuna di queste possibilità è certamente da evitare, non tanto perché l'autoritarismo e l'insicurezza siano di per sé connotati negativi, e in effetti lo sono, quanto perché è bene che le caratteristiche di un dirigente emergano nel tempo, permettendo a ciascuno di formarsi una propria opinione sul dirigente, fondata su reali comportamenti e non su drastiche azioni iniziali. In quest'ultimo caso, infatti, è come se il dirigente volesse decidere lui quali saranno le relazioni con i docenti che, al contrario, non possono che costruirsi gradualmente con l'interazione quotidiana.

4.2.3 TERZA SITUAZIONE: Consiglio della classe IA

Durante il consiglio di classe della IA (scuola secondaria di primo grado) viene proposta la non ammissione alla classe successiva di quattro alunni. Un docente sostiene che la classe sia particolarmente debole fin dalla sua formazione e il dirigente scolastico, che non ritiene pertinente l'osservazione del docente, chiede un giro di pareri motivati prima di passare alla votazione.

Aspetti di merito

La situazione è assolutamente tipica di molti consigli di classe dedicati agli scrutini finali in cui il dirigente scolastico fa la parte *dell'educatore buono* e i docenti dei professionisti rigorosi. Dal punto di vista tecnico il dirigente scolastico svolge un compito preciso che è quello di garantire il rispetto di criteri di valutazione corretti e, per quanto possibile, uniformi tra i diversi consigli di classe della sua scuola. Ma al di là di questa funzione che è anche prevista dalle norme, il dirigente scolastico spesso tende a contrastare, giustamente, la tendenza di molti consigli di ridurre la discussione ad una sventagliata di voti senza commenti e alla rituale sintesi per decidere la promozione o la non ammissione. Purtroppo il concetto di “valutazione collegiale”, derivante da una normativa non recente ma assai illuminata, viene raramente assunto nel suo significato originario che è quello di promuovere lo scambio tra i docenti per pervenire a valutazioni, anche quelle di ogni singola disciplina, attentamente ponderate.

Aspetti relazionali

Lo schema delle relazioni in un consiglio di classe è solo apparentemente semplice (10-15 docenti “pari” e un presidente coordinatore). Malgrado la pari dignità e l'unicità della funzione docente è evidente che in questo organo tecnico esistono ruoli diversi, espliciti e impliciti. C'è il docente coordinatore (quasi sempre il professore di italiano, di matematica o di inglese); ci sono i docenti delle discipline con meno ore (seconda lingua comunitaria, musica, arte e immagine, educazione fisica e tecnologia); c'è il docente di religione cattolica e quello incaricato di svolgere la materia alternativa per gli alunni che non si avvalgono dell'insegnamento di religione. Ci sono poi i docenti di sostegno, anche loro pienamente contitolari ma, per ovvie ragioni, maggiormente implicati nella valutazione degli alunni con disabilità e il docente incaricato di coordinare le attività di Educazione Civica e alla Cittadinanza¹⁰. Questa rete di ruoli, sulla carta equivalenti ma nei fatti molto meno, richiede una gestione molto accorta da parte del dirigente scolastico.

4.2.4 QUARTA SITUAZIONE: Portineria della sede distaccata

In una sede distaccata di un'istituzione scolastica composta da molte sedi, la collaboratrice scolastica incaricata di aprire l'edificio e di vigilare nel momento dell'ingresso degli alunni non si fa viva fino alle 11 del mattino, probabilmente per un imprevisto che la dipendente non ha potuto comunicare per tempo alla segreteria centrale. Per fortuna una professoressa del posto che ha l'aula confinante con il cortile di ingresso si è data da fare per fronteggiare la situazione assegnando una lettura ai ragazzi e controllando lei stessa l'ingresso dei ragazzi. Questo episodio diventa l'occasione per discutere dello squilibrio di incarichi tra i docenti: alcuni svolgono innumerevoli funzioni di servizio mentre altri si limitano a fare i docenti in classe. Si accenna poi all'opportunità che il dirigente scolastico proponga personalmente i docenti cui affidare particolari incarichi oppure condivida con il collegio la maggior parte degli incarichi da attribuire.

¹⁰ Secondo quanto stabilito nelle Linee guida emanate con Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1233 del 21 agosto 2020.

Aspetti di merito

La mancanza, anche temporanea, dell'addetto alla vigilanza dell'ingresso di una scuola è una circostanza piuttosto delicata che può generare episodi spiacevoli, anche gravi. Le cronache nazionali e locali hanno raccontato di estranei che entrano nelle scuole e creano problemi di vario genere. Si va dall'utilizzo improprio dei locali alle aggressioni verbali e fisiche. Una buona organizzazione dei compiti e delle responsabilità dovrebbe includere non solo l'assegnazione puntuale degli incarichi, ma anche la condivisione di norme di comportamento che riguardano tutto il personale scolastico anche quando, per qualsiasi motivo, il responsabile formale non sia presente. Sui criteri di distribuzione degli incarichi ci sono indicazioni e buone pratiche ormai piuttosto consolidate dalle quali si evince che l'astratto criterio della rotazione, o della equa distribuzione, nella pratica si scontra con la ben più rilevante esigenza di attribuire un compito a chi abbia dimostrato di saperlo svolgere, anche a costo di attribuire più incarichi ad alcuni docenti e molti meno ad altri.

Aspetti relazionali

In questi casi la qualità e la solidità delle relazioni del personale scolastico possono fare la differenza. Un docente che ama la sua scuola, e si sente riconosciuto nella sua dedizione, è portato maggiormente a non chiamarsi fuori nei momenti di emergenza. Al contrario, le organizzazioni troppo rigide o caratterizzate da un clima poco solidale spingono i singoli a chiudersi nel recinto del proprio specifico compito. È dunque importante che il dirigente scolastico riconosca esplicitamente la dedizione e l'attaccamento al lavoro dei docenti anche con brevi colloqui informali di ringraziamento personale.

4.2.5 QUINTA SITUAZIONE: Confidenze in presidenza

La vicepresidente si lamenta con il preside dei colleghi poco collaborativi, o che ritengono di essere trattati peggio degli altri, richiamando la sua attenzione sul caso di una docente che sostiene di avere sei alunni "molto critici" in classe ma, sulla carta, ha un solo alunno certificato. Ne segue un intenso scambio di opinioni tra la vice e il dirigente sui docenti che "non ci sanno fare" con gli alunni difficili, anche se sono degli ottimi insegnanti, e tendono per questo a delegare i casi più complicati agli specialisti.

Aspetti di merito

Anche in questo caso il breve, e accorato, dialogo nasconde molti temi ricorrenti nelle nostre scuole. Ne evidenziamo i due più rilevanti: 1) la formazione delle classi prime; 2) la responsabilità dell'inclusione a scuola. Sul primo tema esiste ormai una vasta letteratura, suffragata dai dati INVALSI sulla variabilità della qualità delle competenze degli studenti tra le diverse classi di una stessa scuola¹¹, che attesta quanto e dove siano presenti situazioni di effettivo squilibrio

¹¹ Si veda, ad esempio, il Rapporto INVALSI 2023 e, in particolare il paragrafo "Le differenze tra le scuole e tra le classi" nel capitolo "L'equità dei risultati".

tra le classi¹². Gli studi effettuati, anche a livello internazionale, stimano che una variabilità tra le classi può ritenersi normale se si mantiene al di sotto del 15%. Dal momento che il valore medio della variabilità tra classi delle scuole trentine è molto al di sotto del 15%, è probabile che il docente che si lamenta per aver avuto una classe molto anomala si riferisca più alla fatica, soggettivamente percepita, di farsi carico di tanti casi meritevoli di attenzioni particolari che ad una oggettiva anomalia della composizione delle classi. Ma è anche vero che talvolta si creano situazioni realmente pesanti e potenzialmente esplosive.

Aspetti relazionali

Il focus relazionale di questo dialogo potrebbe essere definito “la gestione dello sfogo”. Ad un primo esame dello scambio di battute si potrebbe pensare che la vicepresidente si sia voluta sfogare con il dirigente scolastico per ottenere un qualche tipo di sostegno concreto o, forse, anche per spronare il dirigente a essere più risoluto nel contrastare alcuni atteggiamenti sgradevoli dei docenti. Ma il più delle volte quando uno stretto collaboratore si sfoga con il dirigente, ovviamente a porte chiuse, sta manifestando soprattutto il bisogno di essere ascoltato. È in queste situazioni che la relazione speciale tra il dirigente scolastico e il suo più stretto collaboratore può fare un passo in avanti. La lamentela della collaboratrice può infatti diventare un pretesto per verificare in profondità la comunanza di visione non solo sulla scuola ma anche sui comportamenti delle persone e i loro reconditi significati. È molto apprezzabile che il dirigente non si sia limitato a delle generiche parole di solidarietà ma abbia voluto offrire un’interpretazione alternativa del comportamento obiettivamente irritante di alcuni colleghi. In questo modo la vicepresidente non solo potrà sentirsi confortata dalla disponibilità del dirigente ma potrà anche ridimensionare la gravità degli atteggiamenti che la disturbano.

4.5.6 SESTA SITUAZIONE: In segreteria del personale

Un docente si presenta in segreteria per lamentarsi con un’assistente amministrativa della lentezza con cui viene seguita la pratica per il suo pensionamento. Ne segue uno scambio di accuse piuttosto teso nel quale ognuno fa presente all’altro la quantità di lavoro che deve smaltire. Il docente arriva a ricordare ironicamente all’assistente che in una delle sue classi più faticose c’è anche il suo “vivace” nipote. Appena il professore si è allontanato l’assistente amministrativa si rivolge alla responsabile amministrativa (RAS) per sottolineare il tono arrogante del professore e chiederle di intervenire in qualche modo, riferendo l’accaduto al dirigente scolastico. La RAS lascia intuire alla collega che ha provato più volte a sensibilizzare il dirigente scolastico affinché tuteli maggiormente il personale amministrativo.

Aspetti di merito

In molte istituzioni pubbliche il dirigente apicale è responsabile sia del personale (tecnico) che svolge il servizio alla quale è finalizzata l’istituzione (“core business” nel linguaggio aziendale)

¹² Nel Nord-Est la variabilità tra le classi è piuttosto contenuta (dal 3% al 5% in italiano e matematica nella scuola secondaria di primo grado, un po’ di più in inglese e nella scuola primaria), ma ogni scuola può verificare il valore del proprio dato di variabilità.

sia il personale amministrativo e ausiliario¹³. Ma, nella maggior parte dei casi, oltre al dirigente apicale (spesso denominato direttore generale) c'è un dirigente del settore amministrativo e un dirigente del personale tecnico dotati di ampia autonomia e responsabilità rispetto al direttore generale¹⁴. Non così per le scuole che hanno un unico dirigente che presiede e gestisce entrambi i settori¹⁵. È vero che tecnicamente gli uffici amministrativi svolgono una "funzione servente" rispetto alla finalità formativa della scuola, ma questo non significa che il personale che opera negli uffici amministrativi possa essere considerato subordinato rispetto al personale docente. Bisogna poi considerare che il servizio prioritario della scuola è l'erogazione di attività formative destinate agli studenti e non la gestione del personale docente.

Uno degli aspetti più delicati del lavoro del dirigente scolastico è dunque quello di promuovere il rispetto e l'armonia tra il personale docente e quello amministrativo e ausiliario.

Aspetti relazionali

Lo sgradevole scambio di battute tra il docente e l'assistente amministrativa nasce dal tono della prima battuta del docente ("sono già passati quindici giorni...") e dalla risposta esasperata dell'assistente amministrativa ("non ti ci mettere anche tu..."). Al di là dell'evoluzione del rapporto tra i due colleghi, che dipenderà anche dalla disponibilità dell'uno o dell'altro, o di entrambi, a chiedere scusa o a superare l'episodio sorvolando sull'accaduto, vi sono due aspetti relazionali che meritano di essere evidenziati. Il primo investe la RAS che viene "messa in mezzo" senza mezzi termini dall'assistente amministrativa chiedendole esplicitamente di proteggerla dal tono prepotente di alcuni docenti. In effetti la responsabile amministrativa si trova letteralmente in mezzo tra il personale di segreteria e il dirigente scolastico e quindi non può esercitare il suo ruolo senza avere, a sua volta, la copertura del dirigente scolastico. L'altro aspetto investe direttamente il dirigente scolastico che, in un certo senso, deve scontare il peccato di origine di essere stato lui stesso docente cosicché, agli occhi del personale di segreteria, dovrà dimostrare un'attenzione particolare altrimenti si svilupperà sempre di più nel tempo un sentimento di abbandono da parte degli addetti alla segreteria che sarà sempre più difficile contrastare. A questo proposito riportiamo un episodio emblematico avvenuto in una scuola di Roma. Durante la festa per il pensionamento di una docente alla quale erano presenti anche il DSGA e molti assistenti amministrativi e collaboratori scolastici, un professore chiese scherzosamente al dirigente scolastico se, fermo restando il suo ruolo *super partes*, nel suo intimo si sentisse più docente o più ATA. Il dirigente prese il microfono e, anche lui con un tono scherzoso, disse: "se per docente intendiamo, come è ovvio, chi insegna e per ATA, come è meno ovvio, chi aiuta i docenti a insegnare, bene allora mi sento più ATA".

¹³ Negli ospedali, ad esempio, il direttore generale è responsabile sia del personale medico e infermieristico che di quello amministrativo e ausiliario. Allo stesso modo negli enti di ricerca il direttore generale è a capo del personale ricercatore e di quello amministrativo. Ci sono poi organizzazioni analoghe, o lievemente differenti, nelle università, nei tribunali, nelle questure, nelle stazioni ferroviarie e in tutte le istituzioni che svolgono servizi connotati da prestazioni di alta professionalità. Al contrario alcune istituzioni pubbliche, come i ministeri, sono composte interamente o prevalentemente da personale amministrativo e, eventualmente, da personale tecnico con funzioni di consulenza e controllo.

¹⁴ Sempre per tornare all'esempio degli ospedali: quasi sempre troviamo un direttore amministrativo e un direttore sanitario.

¹⁵ Con questa considerazione non si vuole in alcun modo sminuire il ruolo del RAS (l'equivalente del DSGA delle scuole pubbliche non trentine) che, tra gli altri suoi compiti, ha quello di gestire il personale ATA pur non essendo un dirigente. Quello che si vuole sottolineare è l'attribuzione della responsabilità formale della gestione che, nel caso delle scuole, è interamente a carico del dirigente scolastico.

4.3 Restituzione in sessione plenaria

Di seguito riportiamo una breve sintesi delle osservazioni svolte dai dirigenti scolastici, ciascuno a nome del gruppo di lavoro nel quale ha lavorato.

Sulla prima situazione (collegio docenti)

1. Non si arriva a giugno senza aver istruito il problema della formazione da realizzare; è sempre necessaria un'istruttoria. Ciò significa attivare meccanismi di rilevazione analitica e sistematica dei bisogni formativi anche in relazione a dati obiettivi: le risorse della scuola, i tempi, le possibili articolazioni e i documenti strategici della scuola per evitare di fare proposte estemporanee e non radicate nella realtà.
2. Sulla formazione in servizio si devono seguire tre criteri: a) metodologia della formazione (non cattedratica); 2) accompagnamento post-corso alla realizzazione delle proposte presentate; c) approfondimento di conoscenze legate a competenze spendibili. Altri elementi riguardano la trasversalità delle discipline e la gestione della classe tenendo conto delle sue complessità.
3. È preferibile organizzare interventi formativi per ambiti territoriali.
4. Il collegio docenti è il luogo della costruzione del consenso rispetto alle scelte da fare. Quando emergono interventi che esprimono disagio vanno riconosciuti e, anche se non in quella sede, devono essere comunque raccolti e approfonditi.
5. Sarebbe utile sapere come si costruisce il consenso.
6. Le tematiche vanno trattate prima nei dipartimenti e poi messe insieme nello staff del dirigente. Se si raccolgono in modo analitico le diverse esigenze è più probabile che ci siano minori obiezioni nel collegio.

Sulla seconda situazione (incontro tra due dirigenti scolastici)

1. Il primo suggerimento è quello di non ritirare le deleghe perché da un lato fornirebbe un'immagine autoritaria del dirigente, dall'altro restituisce un'immagine di dirigente poco incline all'ascolto e alla attenta lettura della scuola nella quale si è appena insediato.
2. La leadership va guadagnata sul campo e non con atti di imperio che potrebbero addirittura risultare controproducenti.
3. Se invece si attende un ragionevole lasso di tempo, si ha modo di costruirsi un'idea analitica e articolata delle effettive caratteristiche della scuola; in questo modo quando si avvanzeranno proposte queste poggeranno su dati osservativi ben raccolti.
4. Il mio motto è "primo sopravvivere, poi vivere!". Vuol dire, piuttosto che affrontare a testa bassa eventuali storture nel nuovo contesto, capire quale comportamento ci fa evitare danni per poi agire in modo ponderato.

Terza situazione (consiglio di classe)

1. Il suggerimento è quello di approfondire le condizioni di gravità dei diversi studenti. Va approfondita la natura delle carenze - di motivazione o di competenze di base - e vanno ricostruite le attività compensative che si sono offerte ad ogni alunno in difficoltà. Inoltre è necessario essere sempre propositivi, cioè capaci di individuare i possibili "agganci" utili a reinserire gli studenti deboli in un processo di apprendimento. Scopo presupposto è quello di utilizzare meglio la valutazione con funzione di supporto all'individuazione dei mezzi di miglioramento.

2. Lo “spacchettamento della classe” è l’ultima ratio perché produrrà comunque conflitti.
3. Il dirigente in questo tipo di consiglio ha più funzioni di garanzia che di intervento vero e proprio o di orientamento; in ogni caso è fondamentale il richiamo a ciò che avviene nelle altre sezioni.

Quarta situazione (portineria della sede distaccata)

1. Il primo elemento da considerare è l’appropriatezza dei luoghi dove fare determinati discorsi. In questo caso la portineria non è un luogo adatto. Occorre trovare il momento e il luogo appropriati.
2. Sull’assegnazione delle cariche: quali sono i modi migliori per attribuirle e per evitare recriminazioni e mugugni da parte dei colleghi.

Quinta situazione (confidenza in presidenza)

1. Riflettere sulle modalità di espressione di stanchezza: come accoglierle? Quando? In quali situazioni sono tollerabili e in quali no?

Sesta situazione (in segreteria del personale)

1. I rapporti tra ATA e docenti sono spesso delicati. Il dirigente scolastico di solito ha una relazione con gli amministrativi fortemente differenziata rispetto a quella che ha con i docenti. Il dirigente scolastico può svolgere un efficace ruolo di mediatore tra gestione amministrativa e gestione didattica della scuola illustrando, ad esempio, le diverse implicazioni organizzative e finanziarie delle attività e dei progetti che i docenti propongono.

4.4 Riflessioni conclusive

La giornata dedicata alle relazioni professionali interne ad una istituzione scolastica è stata interamente punteggiata dal richiamo al modello a legame debole richiamato nell’introduzione. Tutte le situazioni proposte hanno contribuito a rafforzare l’idea che la scuola sia effettivamente un esempio particolarmente evidente di organizzazione a legame debole fondata dunque su due principi di governo inevitabilmente dicotomici: l’autonomia di ogni soggetto e di ogni gruppo e il necessario coordinamento per garantire livelli di servizio elevati e uniformi.

I dirigenti scolastici hanno attivamente contribuito ad elaborare un quadro interpretativo della complessa quotidianità del dirigente scolastico applicando, caso per caso, le caratteristiche salienti del modello a legame debole combinate con la loro esperienza professionale.

Capitolo 5. SECONDO INCONTRO: “La comunità scolastica democratica”

Anna Maria Ajello

5.1 Introduzione del tema

La complessità del fare scuola nella società attuale si pone con drammatica evidenza tutte le volte che le cronache propongono episodi e contesti in cui appare venir meno quella funzione educativa che gli adulti – genitori e docenti – avrebbero dovuto esercitare. Per di più l'aggressività e la violenza che caratterizzano alcuni comportamenti dei giovani - fortunatamente pochi, benché quegli episodi facciano molto scalpore – divengono talora anche tratti delle relazioni tra scuola e genitori. Tutto questo richiede una riflessione su come impostare quelle relazioni, non quando vi sono comportamenti riprovevoli dei figli per cui si convocano i genitori, ma sin dall'ingresso a scuola degli studenti. Per poter costruire quindi rapporti distesi ed equilibrati rispetto alla responsabilità di ciascuno è però necessario prendere atto dei cambiamenti che vi sono stati nelle famiglie e negli studenti per meglio individuare i modi con cui relazionarsi con loro. In ciò che segue illustreremo sinteticamente alcuni aspetti del nuovo quadro che famiglie e studenti presentano alla scuola proprio per evidenziare lo scenario in cui docenti e dirigenti scolastici costruiscono le interazioni con loro.

5.2 Bambini/e e ragazzi/e a scuola

Quando si pensa agli studenti li si considera spesso come un insieme unitario, favoriti dal fatto che sono visti sotto il profilo del loro ruolo che è quello di dover imparare in qualsiasi grado scolare siano inseriti. In realtà la loro condizione di crescita fa una grande differenza anche in ragione della loro motivazione ad imparare.

Bambini e bambine nella scuola primaria hanno prevalente la motivazione affiliativa rispetto all'insegnante. Tutti sappiamo come la frase “l'ha detto la maestra” rivesta spesso una funzione dirimente rispetto ai genitori quando chiedono spiegazioni dei compiti o di qualche cosa che sembra loro insolito rispetto alla propria esperienza di alunni/e.

In realtà in questo grado scolare i conflitti tra docenti e genitori sono piuttosto rari, anche se questi ultimi spesso sono invadenti rispetto alle modalità didattiche, essendo spesso convinti che la propria esperienza di alunni sia sufficiente per “sapere come si fa” il mestiere del docente. Malgrado questo diffuso atteggiamento, alla cui lievitazione contribuiscono non di rado le chat dei genitori, il dirigente scolastico è raramente coinvolto nel dirimere conflitti o tensioni e ciò consente pertanto un andamento più fluido delle relazioni tra scuola e famiglia.

Molto diverse risultano invece quelle tipiche delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Sempre muovendo dalle caratteristiche evolutive degli studenti, nella scuola secondaria di primo grado siamo di fronte a preadolescenti che sono interessati alla relazione con i loro pari,

come prima ragione dell'andare a scuola; il/la docente non può più contare su quella motivazione "affiliativa" che caratterizza gli alunni della primaria. La situazione è aggravata dal fatto che i docenti della scuola secondaria di primo grado hanno davanti una classe in cui maschi e femmine attraversano fasi evolutive diverse legate alla costruzione della propria identità di genere, diversa nei due sessi non solo per le forme che assume ma anche per i tempi in cui si avvia e si conclude: più precoce nelle femmine rispetto a quella dei maschi.

5.2.1 Le ragazze a scuola: il problema dell'autenticità

Per le femmine si pone un problema molto specifico, oggetto di studio della psicoanalisi (Bordo, 1987) e della riflessione femminista (Gilligan, Lyons, Hanmer, 1990).

Per quanto riguarda quest'ultimo contributo, più direttamente riferito allo sviluppo adolescenziale delle ragazze, si muove dalla riconosciuta maggiore attenzione del genere femminile alle relazioni e al loro mantenimento per focalizzare le fasi attraverso cui le donne maturano questo atteggiamento (Ajello, 1993). Il periodo in cui tale caratteristica si consolida è appunto quello dell'adolescenza, periodo che per la donna rappresenta una fase critica poiché si pone un problema di connessione e di separazione non facilmente risolvibile e che riveste le caratteristiche di un vero e proprio paradosso. Per le ragazze infatti si pone un dissidio fortissimo tra un'esigenza di relazioni e di legami che rientrano nelle aspettative sociali, poiché ci si aspetta dalle ragazze comportamenti miti e accondiscendenti, pena il disconoscimento dell'identità di genere ("sei un maschiaccio": locuzione tipica per qualificare tutti i comportamenti aggressivi, ribelli e/o troppo vivaci) e un'esigenza altrettanto forte, e propria dell'adolescenza, di confliggere, di rompere i legami, di opporsi, magari in modo preconcepito ad un'autorità, pur di affermare una propria identità specifica. In altre parole, per le ragazze si mette in luce l'esistenza di una sorta di "soglia critica" collocabile intorno ai dodici anni in cui vivono un forte conflitto tra un'esigenza di "individuazione", di distacco, per la costruzione della propria identità in quanto adolescenti, e l'esigenza altrettanto forte e più largamente pervasiva per le donne di connessione e di mantenimento di legami. Questo conflitto può essere anche vissuto come dissidio tra l'aderire ad un ruolo prescritto, l'essere donna come si conviene da una parte, e seguire la propria identità individuale dall'altra. La risposta che viene data a questo rilevante dissidio è che le ragazze imparano ad adeguarsi ad un certo modo di sentire e imparare che non è loro proprio, ma che è quello proposto nella cultura occidentale.

Il prezzo di questa soluzione è pagato in termini di *autenticità*, per cui l'interesse alle relazioni, anche con i pari maschi, e a rendersi attraenti secondo i canoni consueti, introduce elementi di "doppiezza" per così dire, caratteristica più presente nelle ragazze col risultato di essere spesso viste come le gatte morte, persone dal comportamento falso.

Questo quadro disegna anche alcune altre specificità delle studentesse, a partire dalla scuola secondaria di primo grado, che è quella di disporre a scuola di diverse figure femminili adulte (i/le docenti sono in larga maggioranza donne) che costituiscono una più ampia gamma di modelli di riferimento per la funzione proiettiva che gli adulti rivestono; ciò fa capire anche perché le ragazze siano più a loro agio a scuola, siano più disposte a conformarsi alle regole e più difficilmente entrino in conflitto con l'adulto.

5.2.2 I ragazzi a scuola: la carenza di modelli proiettivi

Molto diversa appare invece la condizione dei maschi a scuola.

I ragazzi nella secondaria di primo grado presentano uno sviluppo fisico più lento e lo scarto

rispetto alle loro compagne appare molto evidente e spesso per loro spiazzante. Hanno poi scarsissimi modelli proiettivi in cui riconoscersi poiché i docenti maschi sono pochi e quasi mai appaiono figure dominanti in un insieme prevalentemente femminile.

Con l'ingresso nell'età puberale comincia una nuova stagione per certi versi ancora più complicata e spesso origine di conflitti. Occorre infatti tenere conto del fatto che, nella loro esperienza scolastica quotidiana, debbono relazionarsi con donne poste in situazione di autorità che vengono vissute come castranti, proprio in un'epoca della vita in cui la propria immagine identitaria forte e potente è in via di costruzione e consolidamento.

Alle caratteristiche sin qui delineate per femmine e maschi a scuola nella secondaria di secondo grado si aggiunge "l'età del debutto" (Pietropolli Charmet, 2000) in cui ci sono molte "prime volte" che riguardano ambiti diversi che vanno dalla coppia amorosa, alle relazioni amicali, alla vita di gruppo, e alle condotte trasgressive. E non a caso i conflitti in questo grado scolare sono più diffusi, sia nelle relazioni con i docenti, sia per fenomeni meno appariscenti ma altrettanto gravi come sono le disfrequenze e i progressivi abbandoni che come per la dispersione scolastica riguardano in grado maggiore i maschi.

5.3 Classi socio-economiche a scuola: differenze e implicazioni

Come sappiamo dalla letteratura sociologica, pedagogica e dell'economia dell'istruzione, le origini sociali ed economiche e i contesti di vita influenzano fortemente l'andamento dei processi educativi e gli esiti scolastici.

Risulta molto interessante al fine di riflettere anche sui cambiamenti avvenuti nella società attuale riportare i risultati di una ricerca condotta nel 2005 (dunque ben prima della pandemia) da Paola Carbone, professore alla Sapienza, con colleghi/e e collaboratori/trici, a Roma in due diverse scuole secondarie di primo grado, che rappresentano due popolazioni studentesche socialmente diverse: la Luigi Settembrini inserita in un quartiere alto-borghese e la Luigi Di Liegro posta in un quartiere periferico socialmente molto più svantaggiato. È stato scelto un campione di 375 studenti di 9 classi per ciascuna scuola a cui è stato proposto il questionario strutturato denominato ACESS¹⁶ "finalizzato ad esplorare il rapporto del ragazzo con la scuola, la famiglia, la società e anche il proprio corpo, le proprie emozioni" (Carbone, 2005 p. 340).

Il confronto tra i tutti i dati emersi dalle risposte al questionario mette in luce notevoli differenze tra gli studenti delle due scuole.

Gli studenti della Settembrini appaiono vivere la loro esperienza esistenziale in modo complessivamente positivo, percependo l'apprendimento come un'esperienza gratificante confortata generalmente da buoni esiti scolastici. Gli studenti della Di Liegro avvertono un crescendo di difficoltà nei diversi ambiti di vita, dalla prima alla terza classe, e i loro risultati scolastici sono peggiori.

Queste differenze assolutamente prevedibili presentano però una sorpresa. "Dalla nostra ricerca", scrive Paola Carbone, "è però anche emerso qualche cosa che proprio non prevedevamo: tra i due gruppi di studenti pure così diversi, emerge una interessante seppure inquietante analogia: una "visione nera del futuro" (p. 342). E, la stessa Carbone, aggiunge poi: "Il quadro generale presenta una gioventù che si aspetta un futuro nero e che, depressa o no, è comun-

¹⁶ L'acronimo sta per Analisi degli indicatori Cognitivo-Emozionali del Successo Scolastico.

que disperata; si tratta di una interpretazione pesante e che speriamo venga disconfermata da ulteriori ricerche, ma per ora, non ce ne viene in mente un'altra migliore" (p. 344).

Abbiamo riferito gli esiti di questa ricerca perché interessano particolarmente la scuola, soprattutto in un periodo in cui si parla e si scrive in modo ricorrente di orientamento e personalizzazione.

In primo luogo vogliamo sottolineare che questa ricerca è stata condotta nel 2005 quando cioè non c'era stata ancora la pandemia, né la guerra in Ucraina, eppure la percezione tetra del futuro accomunava gli studenti di classi sociali diverse che però condividevano proprio questo aspetto. Possiamo immaginare che questa percezione non sia cambiata oggi e che, semmai, si siano accentuati i tratti negativi. Gli adulti hanno certamente precise responsabilità in relazione a questa visione dei ragazzi molto giovani. Basti pensare, ad esempio, alla frequente sottolineatura del fatto che i giovani attuali dovranno cambiare lavoro molte volte nel corso della loro vita che, piuttosto che suonare come un avvertimento positivo, accompagnato da auspicabili rinforzi positivi, finisce per minare la fiducia nella scuola e nella sua possibilità di aiutare a raggiungere i propri obiettivi. In tal senso le pratiche didattiche quotidiane dovrebbero rivestire una funzione orientativa reale, aiutando gli studenti a mettersi in gioco, a partecipare ad attività che danno loro il senso e il gusto di imparare e di acquisire una progressiva autonomia. Solo così si può sperare di aiutare gli studenti a riconoscere l'itinerario che stanno percorrendo come funzionale alla loro crescita come persona e a sentirsi destinatari di interventi educativi efficaci.

Si tratta, in altre parole, di superare il modello trasmissivo della didattica per realizzare modi diversi di imparare in classe che richiedano coinvolgimento ed elaborazione cognitiva in prima persona; è questo un modo per fornire una prospettiva identitaria e una visione positiva del futuro che potrebbe consentire una crescita nella prospettiva della speranza e non della depressione, come messo in luce dalla ricerca di Paola Carbone.

5.4 Famiglie e scuola: una relazione da costruire

Nella riflessione sui rapporti che la scuola intrattiene con l'esterno un ruolo primario è certamente rivestito dalle relazioni con le famiglie e più specificamente con i genitori.

Si deve riconoscere in primo luogo il fatto che tanto la famiglia quanto la scuola in questa fase storica sono istituzioni in crisi, nel senso che sono cambiate le esigenze che ne hanno motivato l'esistenza e si presentano nuove modalità nel loro essere e divenire famiglia.

Per quanto riguarda le famiglie è molto cresciuto il numero dei divorzi e si sono realizzate nuove configurazioni familiari in cui convivono persone con vincoli diversi. Anche le funzioni di accudimento sono cambiate, con una maggiore fragilità genitoriale, rappresentando per i figli situazioni di esodo settimanale tra un genitore e l'altro e con un carico di disorientamento nell'uso degli oggetti dislocati in case diverse. Ciò incide, per esempio, nell'esercizio del ruolo degli adulti che si preoccupano di "fare la cartella" del figlio/a perché lo studente non dimentichi nulla, sostituendosi totalmente a lui/lei oppure, all'opposto, dimenticano questa cura invocando una irrealistica responsabilità esclusiva del figlio/a. Al di là degli esempi specifici questo cambiamento degli assetti familiari comporta comunque difficoltà di gestione della vita quotidiana perché ostacolano il consolidarsi di quelle routine che connotano la sistematicità delle azioni e strutturano più saldamente la quotidianità.

Anche nelle famiglie più solide si registrano cambiamenti analoghi, in primo luogo in relazione

alle dinamiche di autorità e di presidio delle regole. Le relazioni di coppia e quelle tra genitori e figli si caratterizzano per una più accentuata simmetria, in cui l'autorità del genitore-padre non è più assoluta e indiscussa, quanto piuttosto addolcita (ma inevitabilmente resa più ambigua) da elementi affettivi che divengono il fondamento delle relazioni nella coppia e con i figli. Sono mutamenti antropologici originati da rinnovate modalità di gestione del ruolo femminile e di rivalutazione di dimensioni emotive e affettive da parte degli uomini che si riverberano nei rapporti con i figli portando alla rinuncia dell'esercizio duro della propria autorità, come fonte di quelle norme, talora severe, che in passato in famiglia, con un gioco delle parti tra padre e madre ("non lo diciamo a papà") finiva per essere garanzia di obbedienza pur con qualche eccezione.

I cambiamenti cui abbiamo così sinteticamente accennato hanno un riflesso sui modi con cui le famiglie si rapportano alla scuola e ai docenti specificamente. In primo luogo la gestione delle regole appare delegata in larga prevalenza alla scuola, laddove diventa più faticoso e ingestibile farlo in famiglia, una volta che si è rinunciato al pieno esercizio dell'autorità. Nello stesso tempo, l'incertezza e la difficoltà che tutto questo comporta, richiede ai docenti in primo luogo di riconoscere questo stato di cose e svolgere un ruolo inconsueto, quello di aiutare gli adulti nel condividere insieme la gestione dei figli, accordandosi sulle regole e sulle aspettative che vanno esercitate. Si tratta di un compito nuovo – riconoscere la fragilità adulta e farsene carico – evitando la tentazione del rifiuto ("non faccio l'assistente sociale, non faccio la psicologa") attestandosi su modi tradizionali di gestione del ruolo docente. Sfuggire a questo compito tuttavia, vuol dire minare alla base l'efficacia degli interventi educativi proprio perché non c'è condivisione di indirizzi, per cui vale la pena impegnarsi, magari chiedendo aiuto a persone competenti, per ridurre lo iato che si manifesta tra attese e regole diffuse a casa e obblighi e aspettative della scuola.

Nella relazione dei genitori con i docenti è poi necessario distinguere i gradi scolari perché, mentre nella primaria, come si è detto sopra, i genitori hanno modalità invasive e talora poco rispettose della competenza professionale dei docenti ("sanno come si dovrebbe fare scuola"), nella secondaria di primo e secondo grado avviene un loro progressivo allontanamento dalla scuola anche per l'azione svolta dai figli e dalle figlie, i quali percepiscono la presenza dei genitori come un'indebita invadenza. Capita così che i genitori entrino in contatto con i docenti quando sono convocati a scuola per le trasgressioni dei figli, in tali occasioni, anche quando è palese la loro colpa, i genitori finiscono per assumere il ruolo di difensori strenui ("i sindacalisti dei figli") così da rendere ancora più difficile la relazione con la scuola. In queste situazioni, inoltre, si accentua la percezione di estraneità dei genitori rispetto alla scuola, che abbiamo visto incentivata dai figli; d'altra parte in questa fase è più complicato poter ristabilire una relazione adulta ed equilibrata.

Vi sono tuttavia modi di costruire la relazione tra scuola e famiglie che riducono l'estraneità percepita dai genitori. Una esperienza spesso realizzata è quella di coinvolgere il rappresentante dei genitori – o anche più genitori – nella stesura del regolamento della scuola. Aver riflettuto su queste norme, sui loro fondamenti e soprattutto dividerle perché si collabora alla loro stesura, comporta una minore sorpresa e un minore disappunto quando gli studenti le infrangono.

Oltre a questi aspetti che hanno una funzione preventiva ma che accentuano la percezione della funzione di controllo da parte degli adulti, vi sono anche occasioni più distese e serene in cui le famiglie incontrano la scuola. Una di queste, ad esempio, è la "festa della didattica", dove i genitori e talvolta anche i nonni, sono invitati a vedere che cosa gli studenti hanno fatto

e sono in grado di fare. Si riscoprono così abilità e competenze che le famiglie non pensavano che i loro figli avessero e, nello stesso tempo, si recupera anche la stima del lavoro dei docenti; oltre a ciò si riannodano i fili di una relazione che sono stati spesso lasciati cadere e si realizza quella continuità orizzontale per la quale la scuola si apre all'esterno accrescendo la sua visibilità.

Tutto questo fa capire la complessità delle relazioni tra scuola e famiglie che in passato si atteggiava su rigide distinzioni di ruolo; se prendiamo atto dei mutamenti che si sono realizzati nelle nostre società non possiamo eluderne i riflessi anche sulla vita scolastica.

5.5 Proposta operativa e consegne di lavoro

Anche in questa seconda giornata si fa riferimento alle consegne di lavoro originali riportate in appendice.

Consegne di lavoro

Nelle brevi storie, tratti da testimonianze reali, sono presentate situazioni diverse piuttosto tipiche. Leggete i testi e confrontandovi in gruppo e rispondete per scritto alle domande riportate alla fine di ogni storia.

5.5.1 PRIMA SITUAZIONE: Il ruolo di “copertura” dei genitori

La situazione che viene qui presentata rappresenta un momento tipico delle relazioni tra docenti e genitori, quando non ci sono state occasioni precedenti di costruire un rapporto di condivisione e mutua fiducia. Doversi parlare in seguito all'emergere di un conflitto è chiaramente una condizione non favorevole per avviare una soluzione. Per di più dissidi e conflitti finiscono per coinvolgere direttamente il dirigente scolastico che assume suo malgrado il ruolo di giudice di eventi riportati e, nello stesso tempo, deve riuscire a pervenire ad una soluzione che consenta ad entrambe le parti di “non perdere la faccia” pur riconoscendo le ragioni per cui si è determinata una situazione insostenibile. A ciò si aggiunga che il ruolo di copertura dei genitori, complici delle trasgressioni dei figli, viene assunto in modo elusivo del proprio ruolo di responsabilità e quindi ciò determina un fastidio ulteriore da parte di chi deve rapportarsi da docente. Dall'altro lato, le ragioni di questo atteggiamento possono essere diverse e sono talora spie di fragilità e difficoltà di cui la scuola, volente o nolente, deve prendere atto, proprio al fine di superare queste fasi critiche della relazione con genitori e studenti.

Aspetti di merito

La trasgressione di cui si lamenta la prof di Italiano riguarda lo sfuggire dello studente all'impegno connesso con la frequenza di uno stage. Il fatto che lo studente formalmente accusi un impedimento – avallato dalla madre – ma che invece abbia anticipato ai suoi compagni l'intenzione di non partecipare allo stage, è motivo di profonda irritazione per la docente che vede vanificato il suo impegno nella costruzione di corretti rapporti con le aziende ospitanti. Se si considera poi che la gestione dei rapporti con soggetti esterni - aspetto fondamentale per realizzare stage e attività simili - costituisce un carico aggiuntivo di lavoro per i docenti, non

consueto e quindi anche più difficile da svolgere, si può meglio comprendere l'irritazione della docente che si appella al dirigente per la tutela della sua dignità professionale.

Aspetti relazionali

Sul piano relazionale in questo caso si intrecciano piani diversi che riguardano il dirigente in rapporto al genitore e alla docente, il genitore con la scuola e la docente in particolare, lo studente come "convitato di pietra" il cui comportamento ha scatenato l'attuale conflitto. Obiettivo del dirigente non può che essere il mantenimento della relazione con il genitore, nella speranza che questo primo e spiacevole incontro non diventi l'ultimo. Per la docente la condizione è ancora più complessa, perché la sua autorevolezza è messa in discussione anche di fronte alla classe, dal momento che tutti i compagni di classe fanno del rifiuto a partecipare allo stage da parte del loro compagno. Lasciar correre un comportamento simile, inoltre, confermerebbe lo studente sull'efficacia della sua condotta trasgressiva e questo è del tutto intollerabile. A ciò si aggiunga la relazione con l'azienda ospitante che ha gestito, in accordo con la docente, l'organizzazione dello stage, ha predisposto un piano, ha impiegato tempo per attivare il tutor e così via. È evidente che un episodio simile possa intaccare la fiducia nei confronti della scuola e della docente coinvolta. Della complessità di questa organizzazione il genitore andrebbe in primo luogo informato: ciò certamente aiuterebbe il decentramento della sua prospettiva e ridurrebbe la distanza tra le aspettative della scuola e il suo comportamento.

5.5.2 SECONDA SITUAZIONE: La prof di matematica che "non va bene"

Uno dei temi ricorrenti nelle relazioni che il dirigente scolastico intrattiene con i genitori è dato dalle lamentele relative ai docenti. Può trattarsi del/la docente che "non sa tenere la classe", per cui i genitori rilevano una conduzione della classe troppo lassista che impedisce la didattica, anche per gli studenti più disponibili. Oppure si può essere messi di fronte alla "impreparazione del docente" che, sempre secondo i genitori (che qualche volta hanno ragione e il dirigente lo sa bene) fa degli errori sia nella correzione dei compiti, sia negli appunti che detta agli studenti. Altre volte infine sono le relazioni tra i docenti che creano situazioni incresciose soprattutto quando si determinano manifestazioni di aperto dissidio di cui sono spettatori anche gli studenti.

In tutti questi casi il dirigente viene coinvolto senza disporre di altri filtri, pretendendo da lui una decisione rapida e giusta. Ma, anche le soluzioni che, viste dall'esterno, possono sembrare facili, oltre che necessarie, implicano ripercussioni che possono essere più pesanti dei fatti che le hanno determinate. Il caso limite è quando si chiede la rimozione di un docente che, come ben sanno i dirigenti scolastici, non è quasi mai praticabile; e, in ogni caso, certamente non lo è da un giorno all'altro. Ci sono poi richieste che non rientrano nemmeno nell'ambito della discrezionalità del dirigente (come, ad esempio, quando l'intervento richiesto viola la libertà di insegnamento). In ogni caso, proprio ricordando la caratteristica complessità della scuola come sistema a legami deboli, molto di ciò che appare fattibile dall'esterno, nel concreto non lo è affatto.

Aspetti di merito

Il problema della competenza professionale, disciplinare e/o relazionale, di un docente e della sua inadeguatezza rappresenta un caso non raro nella gestione di una scuola. Di solito il di-

rigente scolastico cerca di minimizzare questi problemi nel momento in cui assegna i docenti alle classi cercando di distribuire i docenti in modo equilibrato. Talvolta succede però che, a causa di eventi non prevedibili (malattie di un docente, assenze lunghe per ragioni diverse) gli equilibri faticosamente costruiti vengano meno e allora il dirigente si trova di fronte a questioni molto spinose da risolvere, anche perché i genitori sono sempre i primi ad accorgersene. Il fatto poi che alcune classi concludano l'anno scolastico con un esame costituisce un chiaro segnale di allarme per i genitori. Il caso che qui si propone appare complicato dal fatto che la docente è certamente competente dal punto di vista disciplinare, ma la sua esperienza consolidata nella scuola secondaria di secondo grado appare qui come una sorta di handicap perché le impedisce di riconoscere la necessità di adeguare il suo insegnamento, in termini di contenuti, di linguaggio e di conduzione della classe, agli alunni preadolescenti con i quali si trova ad interagire. E in questi casi il dirigente sa bene che molto raramente sarà sufficiente limitarsi a discorsi o a buoni consigli.

Aspetti relazionali

Sul piano delle relazioni questo caso presenta una sua complessità particolare perché coinvolge diversi aspetti. In primo luogo le modalità relazionali di un docente rientrano pienamente nella sua libertà professionale ed è difficile oltre che improprio da parte del dirigente intervenire direttamente. In questo caso la discrezione e la delicatezza del suo intervento sono davvero fondamentali. In secondo luogo anche le relazioni tra i docenti della classe entrano in gioco perché facilmente le difficoltà della docente coinvolta direttamente possono finire per costituire un alibi per l'intero consiglio di classe rispetto ad altri problemi che riguardano la condivisione di obiettivi educativi, la fissazione di regole di comportamento in classe degli studenti e dei docenti e molti altri aspetti che influiscono sul clima di classe. In questo caso va evitato in ogni modo che le difficoltà di uno/a facciano velo alle altre questioni pure importanti di cui è necessario discutere. In terzo luogo vanno riconosciute nella loro fondatezza le rimostranze dei genitori, anche senza pervenire alle soluzioni drastiche che spesso propongono ("Presidente, lei deve cambiare questa docente!") perché con i genitori è indispensabile mantenere una relazione positiva e ignorare quel che dicono non è possibile né utile. C'è poi un ulteriore elemento, quello dell'autorevolezza del dirigente che è in gioco sia nelle decisioni che deve prendere – perché qualcosa comunque va fatta e deve essere efficace – sia rispetto ai suoi superiori (il dirigente provinciale cui rispondono i dirigenti scolastici) perché spesso i genitori non si fermano e qualcuno di loro ha relazioni con gli uffici per cui la stessa reputazione del dirigente finisce per essere messa in gioco. Il terreno è perciò scivoloso e le prospettive di intervento sono talora molto limitate

5.5.3 TERZA SITUAZIONE: Docenti e famiglie, una relazione complicata

La costruzione di una relazione positiva tra genitori, docenti e scuola, è ormai riconosciuta come necessaria anche per gli esiti scolastici degli studenti. Sono proprio i cambiamenti che hanno vissuto sia le famiglie che le scuole che richiedono l'esplicita condivisione delle regole e degli obiettivi educativi per costruire una corresponsabilità solidale che in passato era data per scontata grazie a un tacito accordo sui rispettivi ruoli delle famiglie e della scuola su cui non esistevano difformità di concezioni. Al dirigente attualmente si richiede non più soltanto di gestire la scuola in termini di funzionamento amministrativo-burocratico ma di essere anche

un riferimento educativo, di esercitare cioè competenze da leader educativo per cui i docenti possano disporre di un ulteriore appoggio nei momenti di difficoltà, in particolare quelli generati dalle relazioni con famiglie in cui spesso sono presenti anche tratti di fragilità che vanno prese in carico e fronteggiate. Queste nuove complessità fanno sì che i docenti abbiano talvolta bisogno di aiuto sia in termini di persone di riferimento – psicologi, assistenti sociali, operatori del terzo settore – sia come interlocuzione con colleghi/e e dirigente scolastico con i quali condividere i modi di avere a che fare con le famiglie.

Aspetti di merito

Il caso riportato è quello tipico di un docente che deve rapportarsi ad un genitore che non pare seguire l'andamento del figlio a scuola. In questi casi il registro elettronico serve a poco, anche perché la famiglia non lo utilizza sistematicamente presa da altro rispetto alle vicende scolastiche dello studente. Il problema principale in questo difficile incontro tra docente e genitore è quello della fissità delle posizioni di ciascuno, per cui la docente esplicita in modo diretto e incisivo le segnalazioni sullo scarso rendimento dello studente e il genitore si attesta su una posizione difensiva per la quale risulta meno disponibile a riconoscere il ruolo che deve svolgere. In questo caso specifico è evidente un aspetto, già segnalato sopra, per cui i colloqui critici lo sono ancor più quando non ve ne siano stati altri in precedenza, perché se ci sono ragioni di conflitto non si può contare sulla fiducia, o almeno il rispetto, già costruiti. Gestire questi colloqui richiede una competenza professionale specifica per la quale i docenti non sono di solito preparati.

Il dirigente scolastico in questo caso se non può organizzare un'apposita formazione per i docenti in tal senso, dovrà essere di fatto il riferimento più immediato e quindi attrezzarsi per fornire i consigli più adeguati tentando, ad esempio, di spingerli a "mettersi nei panni del genitore" e provare ad esplicitare le emozioni che possono provare nell'essere oggetto di comunicazioni non certo lusinghiere da parte dei docenti.

Aspetti relazionali

Questo caso rappresenta una situazione molto comune eppure costituisce un motivo di ansia e difficoltà tanto per i genitori quanto per i docenti. Questi ultimi poi trovano il riferimento più immediato nel dirigente scolastico che deve rassicurare il/la docente eventualmente consigliando una strategia non aggressiva anche senza mutare la posizione rispetto allo studente che non si impegna. Ciò che va sottolineato è in primo luogo che la gestione di questi incontri e dei relativi colloqui, soprattutto quando ci sono comunicazioni sgradevoli da fare, va preparata minuziosamente, magari chiedendo aiuto ad esperti nella gestione di questo tipo di interazioni. Va mantenuta in ogni caso una relazione con il genitore che non deve lasciare la scuola con l'intenzione di non tornarci più. Sappiamo infatti che è proprio il genitore il principale alleato per perseguire e raggiungere gli obiettivi educativi; è anche la persona che meglio di altri può condividere le strategie più adeguate a fare in modo che lo studente ritorni su un itinerario di impegno.

Un compito preliminare del dirigente scolastico è dunque quello di persuadere il/la docente che l'obiettivo principale da raggiungere è il mantenimento della relazione con la famiglia. In questo senso se il/la docente lo ritiene utile, un colloquio anche con il dirigente può essere

di aiuto, ma non dovrà essere prospettato come mezzo estremo, bensì come una possibilità ulteriore di trovare soluzioni adeguate.

5.5.4 QUARTA SITUAZIONE: Collegio docenti e “disfrequenze”

Nelle analisi sulla dispersione e sull'abbandono scolastico, un fenomeno non sempre molto evidente, ma presente come un fiume carsico, è quello delle cosiddette “disfrequenze”, termine con cui si allude alla frequenza con andamento intermittente che caratterizza alcuni alunni il cui impegno scolastico va progressivamente scemando. Come si può immaginare essendo il cumulo dei giorni di assenza il problema principale, si prende atto di questa situazione quando ormai le assenze sono tante; d'altra parte anche i genitori svolgono un ruolo in queste occasioni perché sono loro stessi a consentire le assenze e, non di rado, non si rendono conto dell'entità e della gravità del fenomeno. Alle assenze tollerate dai genitori si aggiungono poi quelle realizzate direttamente dallo studente quando decide di marinare la scuola tout-court. Per i docenti questo fenomeno risulta talora sorprendente perché spesso le assenze avvengono solo nei giorni in cui si svolgono le lezioni di alcuni docenti e quindi ci sono casi in cui si viene a conoscere questo comportamento solo quando si ha l'occasione di parlare tra colleghi/e. Il caso qui presentato è proprio quello di un collegio docenti dove il fenomeno viene richiamato con la meraviglia da parte di alcuni docenti del tutto ignari.

Aspetti di merito

Le disfrequenze possono presentarsi in modo molto diverso: dalle assenze “mirate” su una sola disciplina a quelle fatte per allungare o congiungere tra loro periodi di vacanza fino a quelle, più preoccupanti, che si manifestano come una vera e propria evasione che costituisce una sorta di anticipazione di un futuro (probabile) abbandono della scuola. Rilevare questo fenomeno vuol dire anche riconoscere per tempo la possibilità di intervenire per fronteggiarlo e condividere con i/le colleghi/e la possibilità di capirne le ragioni. Si tratta anche di evitare di attribuire la responsabilità soltanto ai genitori, che è certo presente, cercando piuttosto di individuare i modi per riconquistare lo studente alla frequenza e all'impegno. È questo un problema specifico della scuola e in tal senso è necessario che si costruisca nel tempo una responsabilità collettiva dei docenti nell'impegnarsi verso questo recupero. Il fatto che nel caso riportato emerga il problema quasi come un inciso nello svolgimento del collegio mostra la necessità di dedicarsi con sistematicità per fare in modo che sia riconosciuto come priorità cui prestare la massima attenzione.

Aspetti relazionali

L'aspetto principale del fenomeno delle disfrequenze è la sua “multifattorialità”, cioè la molteplicità degli elementi che lo caratterizzano. Può essere, infatti, espressione di un disagio, di un disadattamento profondo rispetto alla quotidianità della scuola. Per molti di loro la scuola è il luogo di incontro dei compagni, per cui anche se l'interesse e l'impegno per lo studio non sono rilevanti essi continuano ad andare a scuola; quando vi sono assenze ripetute è venuta meno evidentemente anche questa ragione di attrazione che, in altri casi, è l'unico motivo per continuare a frequentare la scuola. A queste difficoltà relazionali si aggiungono quelle

molto frequenti con i/le docenti che solitamente caratterizzano gli adolescenti maschi rispetto alle professoresse donne. Va segnalato inoltre che il tentativo che spesso si attua è quello di rivolgersi direttamente ad uno/a psicologa. Senza voler escludere un simile aiuto, è tuttavia fondamentale assumere la responsabilità educativa come scuola perché l'attrattività della vita scolastica è un impegno fondamentale, al pari della qualità dell'insegnamento. In tal senso la funzione del dirigente è molto delicata perché pur mantenendo l'attenzione al fenomeno in sé deve anche porre attenzioni indirettamente alle relazioni tra i docenti e con i genitori perché sia possibile trattare il problema con equilibrio e senza banalizzazioni.

5.5.5 QUINTA SITUAZIONE: lo studente provocatore e aggressivo

“Mandare in presidenza” lo studente indisciplinato, aggressivo e talora provocatore, è una consuetudine ancora diffusa. Spesso ci si limita alla minaccia o alla erogazione di una sanzione in classe, ma talvolta ci sono studenti che finiscono per avere una frequentazione piuttosto assidua in presidenza. Le ragioni di questa punizione atipica, non regolamentata, che finisce per coinvolgere direttamente il dirigente scolastico anche quando il problema riguarda la relazione tra la docente e lo studente, sono diverse ma assumono un carattere particolare quando l'invio in presidenza è ripetuto nel tempo. In questi casi è sintomo della rinuncia del docente rispetto alla possibilità di intervenire positivamente sullo studente e dell'instaurarsi di una antipatia reciproca che mina la possibilità di recuperare la relazione. Il dirigente scolastico, di solito, assume una funzione di mediazione da svolgere con notevole pazienza, sapendo che ciò a cui deve cercare di contribuire è il ripristino di un clima di rispetto e di dialogo che al momento può sembrare difficile. Può inoltre essere utile, in questi casi, uno scambio di idee con altri docenti della classe per avere un quadro più articolato e completo della situazione conflittuale che si è determinata.

Aspetti di merito

I conflitti degli adolescenti, soprattutto maschi, con le docenti sono frequenti e le cause sono sia di tipo psicologico evolutivo, a cui abbiamo accennato più sopra, sia di natura strettamente didattico-metodologica. È abbastanza evidente come una didattica trasmissiva sia la meno adatta a trattenere gli studenti in classe perché è quella che maggiormente costringe i ragazzi a stare seduti al banco per ore, dando luogo molto spesso a situazioni di insofferenza e ribellione. Non sempre le famiglie sono informate di questo stato di cose, cosicché la convocazione dei genitori può sfociare in tensioni e in difficoltà ulteriori. Il ripetuto invio in presidenza spinge il dirigente ad assumere il ruolo di riferimento immediato. Dirimere queste situazioni per poterle comporre, richiede al dirigente di assumere una prospettiva “super partes” senza sminuire l'autorevolezza del/la docente e, nello stesso tempo, non avvelenare ulteriormente la relazione tra lo studente e l'insegnante. Non è facile, anche perché se il comportamento indisciplinato avviene sempre in presenza dello stesso docente, non è opportuno sottolinearlo perché ciò confermerebbe la percezione dello studente che il docente ce l'abbia con lui e potrebbe rafforzare la disistima per quel docente.

Le diverse forme di richiamo della famiglia dovrebbero rappresentare l'ultima ratio, anche se quando i genitori sono convocati a scuola, si ha comunque modo di raccogliere informazioni sulla situazione familiare che potrebbero aiutare a meglio collocare il comportamento dello

studente. Come già accennato un'altra preziosa fonte di informazioni utili è data dai colloqui riservati con altri docenti in modo da procedere con cautela ed equilibrio prima dell'eventuale convocazione dei genitori.

Aspetti relazionali

Il caso di conflitti tra adolescenti e docenti si colloca in un quadro di difficoltà relazionali, più che di difficoltà cognitive e di profitto, anche se a quelle si connettono poi proprio gli esiti negativi e insoddisfacenti. Quando si verificano questi conflitti è evidente che la relazione ha raggiunto una fase critica in cui il ripetersi di episodi inaccettabili – comportamenti verbalmente aggressivi e provocatori – rappresenta una sorta di copione che “intrappola”, per così dire, entrambi i contendenti.

Le caratteristiche di queste modalità andrebbero esaminate “a freddo”, nel senso che vanno riconosciuti i diversi tratti che finiscono per far ripetere i comportamenti, senza superare l'impasse che il conflitto determina. Questo significa che il dirigente con il/la docente deve riuscire a considerare la situazione, magari con l'aiuto di un esperto, per affrontare da adulti responsabili il problema della ricostruzione di una relazione logorata che può portare soltanto ad ulteriori esiti negativi. La convocazione della famiglia in questo quadro non aiuterà il superamento della relazione conflittuale, perché se la scuola, non conoscendo la situazione familiare, si riferisce ai genitori richiamandoli tout-court alla loro responsabilità, può succedere che aumentino le difficoltà relazionali estendendosi anche alla famiglia nel rapporto con docenti e scuola.

Come si vede si tratta di un nodo in cui i diversi fili relazionali si intrecciano, rischiando di divenire inestricabili. Al dirigente perciò è richiesto un supplemento di competenze relazionali, che non sono da dare per scontate dal momento che non rientrano nell'abituale formazione alla professione.

5.6 Restituzione in sessione plenaria

La discussione in plenaria, con la presentazione degli esiti del lavoro dei diversi gruppi e con la rielaborazione collettiva di quanto veniva emergendo, ha rappresentato un progressivo ampliamento della prospettiva da cui esaminare il tema della relazione tra scuola e famiglia. Pur trattandosi di casi diversi, come ad esempio le disfrequenze o lo studente provocatore, in realtà si è resa evidente la necessità di una condivisione con le famiglie delle regole e degli impegni a cui reciprocamente si dovrebbero attenere. Più specificamente nella discussione sono emersi diversi temi come sviluppo ulteriore della riflessione. Ne riassumiamo alcuni:

- l'esplicitazione e la condivisione delle regole;
- la tenuta della classe;
- il protagonismo e la responsabilità degli adolescenti a scuola
- il colloquio con le famiglie;
- la formazione dei docenti;
- l'inter-professionalità come costruzione della comunità educante.

Nei casi discussi i dirigenti hanno sottolineato che in modi espliciti o impliciti si pone un problema di adesione alle regole da parte di studenti, famiglie e docenti. Sono stati richiamati i *patti*

educativi realizzati all'inizio dell'anno scolastico, come una modalità utile soprattutto all'inizio di un ciclo. Anche la stesura del Regolamento della scuola insieme a un certo numero di rappresentanti dei genitori costituisce uno strumento che riduce la potenzialità di successive esplosioni di conflitti, proprio per la conoscenza diffusa delle regole di convivenza e delle ragioni che presiedono a ciascuna regola. A seconda poi del grado scolare, ma si può cominciare anche dalla scuola primaria, la riflessione sulle regole, sulla loro formulazione non ambigua e sulla conseguente assunzione di responsabilità nell'osservarle, costituisce un modo per restituire protagonismo agli studenti e, nello stesso tempo, sentirsi parte attiva nella gestione della vita quotidiana, almeno sul piano relazionale. D'altra parte, se non si promuove un atteggiamento attivo rispetto alla costruzione di relazioni positive in classe, si relegano gli studenti a ruoli passivi di soli destinatari di regole e obblighi, in un certo modo infantilizzandoli e non sostenendoli invece, nei diversi compiti evolutivi che l'età progressivamente propone loro.

In modo indiretto è in questione la capacità di "tenere la classe", come si è soliti indicare i modi attraverso i quali i docenti gestiscono la didattica e gli studenti nelle loro ore di insegnamento. L'espressione di per sé non è felice, anche se è molto comune e comprensibile da tutti, perché evoca l'immagine della classe come una massa, più o meno informe, ribollente di energie che vanno tenute a bada. Non c'è, in altre parole, in questa locuzione il senso di una pluralità di singole persone, del fatto che ciascuno studente va riconosciuto nella sua specificità; proprio il contrario di quella personalizzazione su cui tanto si insiste negli ultimi tempi per raggiungere un maggiore efficacia negli interventi didattici. Rimane in ogni caso il problema delle competenze inerenti alla gestione delle classi che i docenti dovrebbero avere per coinvolgere gli studenti, per impegnarli in attività, per promuoverne le abilità di elaborazione cognitiva e tutto ciò non può avvenire se una didattica si connota in modo prevalentemente trasmissivo. Poiché queste competenze non fanno parte dell'abituale bagaglio dei docenti, ma al più talvolta si incrementano con il passare degli anni di insegnamento, nel dibattito si è sottolineata la necessità di un investimento in formazione perché la scarsa competenza su questo piano si traduce in una resa minore degli interventi didattici.

L'esigenza di formazione dei docenti è stata richiamata anche in relazione alla conduzione del colloquio con le famiglie. Quello riportato nel caso proposto è risultato freddo, in un certo senso sbrigativo, senza considerazione dell'obiettivo che non era solo informativo per il genitore, ma era comunque connesso alla necessità di ristabilire un contatto con lui/lei per poter continuare ad interagire con finalità educative comuni. La capacità di gestire un colloquio con scopi educativi mantenendo la relazione con l'interlocutore, costituisce senza dubbio una competenza professionale che non solo non è propria della competenza dei docenti, ma nemmeno si può improvvisare senza opportune indicazioni da parte di uno/a psicologo/a.

In questo caso anche i dirigenti hanno sottolineato che per evitare il deterioramento ulteriore di una relazione, così come può avvenire realizzando un "colloquio freddo" come quello esemplificato, che potrebbe risultare addirittura deleterio, sarebbe molto utile prendere contatti con l'esperto prima di avviare in queste situazioni i contatti con le famiglie.

Dalle riflessioni relative sia alla gestione della classe sia ai colloqui con le famiglie quando si verificano situazioni potenzialmente conflittuali, si è evidenziata la necessità di realizzare rapporti interprofessionali che consentano di interagire con esperti ed operatori diversi (anche quelli del terzo settore) per perseguire con maggiore efficacia le finalità educative che la scuola talora non può perseguire da sola. Anche nella prospettiva di recupero di competenze informali degli studenti acquisite in contesti esterni alla scuola, l'interazione con gli operatori del terzo settore risulta particolarmente efficace. Su questo piano sono state riferite dai dirigenti trentini interes-

santi esperienze che hanno visto questi operatori coinvolti nei consigli di classe per integrare con dati ulteriori in loro possesso la conoscenza degli studenti.

5.7 Riflessioni conclusive

Le riflessioni sul tema dei rapporti tra scuola e famiglia sono state riassunte in un unico paragrafo perché i diversi aspetti si intrecciano in modo da rendere più difficile e meno convincente esaminarli singolarmente. L'elaborazione collettiva avvenuta in plenaria ha messo in luce altri aspetti che scaturiscono da quel tipo di relazioni che hanno a che fare con l'intensificarsi dei rapporti tra docenti e con il dirigente, il concreto operare delle comunità di pratiche, sia come dirigenti sia come docenti, la formazione iniziale e in servizio dei docenti, le attività di recupero o compensative per indurre una nuova motivazione a imparare degli studenti difficili a scuola, i rapporti con esperti ed educatori esterni.

Sono emerse e riconosciute le esigenze di riprendere e intensificare i rapporti tra docenti e tra dirigenti che si sono allentati per la pandemia e inquadrare in questa prospettiva anche le relazioni con le famiglie, che hanno anche loro attraversato momenti più difficili e da cui bisogna muovere per ricostruire rapporti solidi ed equilibrati.

Si sono indicate anche le possibilità che la formazione in servizio propone, in primo luogo consentendo una interazione più fitta tra docenti e tra dirigenti in modo che il funzionamento efficace come comunità professionali si fondi proprio sullo scambio, sui dialoghi in merito ai singoli problemi che emergono quotidianamente, senza drammatizzazioni, ma nella consapevolezza che parlarne insieme può essere comunque il primo passo per affrontarli con la necessaria consapevolezza.

In questa ottica avere il senso del limite delle proprie competenze che, come sappiamo, è l'indice più affidabile di una competenza esperta e prendere contatti con chi detiene altre competenze utili a rendere più efficaci gli interventi educativi, ha fatto riconoscere l'importanza di rapporti interprofessionali. D'altra parte, proprio a partire dalla necessità di costruire relazioni positive con le famiglie, si è evidenziato quanto tempo sia necessario per la costruzione dei rapporti di fiducia e il bisogno di integrare ciò che si fa in classe con il molto altro che va fatto al di fuori dell'aula. Quest'ultimo aspetto ha dato luogo anche a riflessioni sul middle management, tema che è stato appena sfiorato per il limitato tempo a disposizione.

Capitolo 6. TERZO INCONTRO: “Quale Educazione Civica e alla Cittadinanza?”

Paolo Mazzoli, Tatiana Arrigoni

6.1 Introduzione del tema

Il tema dell'Educazione Civica e alla Cittadinanza (ECC)¹⁷ potrebbe sembrare lievemente eccentrico rispetto al tema generale dei “Giovedì di IPRASE 2023”, che è quello delle relazioni a scuola ma, a ben vedere, le connessioni sono molte e a vari livelli.

In generale l'ECC è un ambito curricolare centrato sulle relazioni del cittadino con gli altri cittadini, con il territorio e con il contesto nazionale, europeo e mondiale¹⁸. Se le altre tre giornate di approfondimento sono state focalizzate sulle relazioni interne ed esterne delle scuole, l'ECC introduce nel curriculum degli studenti trentini un'area trasversale specificamente destinata allo sviluppo delle relazioni sociali e, in ultima analisi, alla realizzazione della previsione costituzionale che stabilisce il principio della partecipazione di ogni cittadino alla vita politica, economica e sociale del Paese (Articolo 3). Inoltre, l'introduzione dei progetti di sviluppo dell'ECC mette alla prova le relazioni tra i docenti dal momento che impone una presa in carico di tutto il team dei docenti che operano nelle stesse classi (Consiglio di classe o di interclasse), rendendo poco praticabile la chiusura, anche di un solo docente, nel suo specifico disciplinare.

Ma le tematiche implicate nella ECC chiamano in causa le relazioni che si stabiliscono a scuola anche da un punto di vista più “tecnico”. È evidente, infatti, come l'educazione civica si realizzi non solo con specifiche attività di insegnamento ma anche attraverso quello che i pedagogisti chiamano “curricolo implicito” della scuola. Per curricolo implicito si intende l'insieme delle dimensioni educative che si sviluppano e sono sollecitate – implicitamente, appunto – dall'ambiente scolastico in tutti i suoi aspetti: organizzazione degli spazi e dei tempi, clima, condotte socialmente apprezzate o biasimate, regole più o meno esplicite di comportamento, ecc. Il curricolo implicito non è solo una “variabile di scuola” perché si esprime anche in ogni singola classe ed anche fuori della scuola, con particolare riferimento all'ingresso e all'uscita dalle sedi scolastiche. In questo capitolo ci limitiamo a documentare la proposta di lavoro e le riflessioni che sono emerse durante la terza giornata di incontro nella quale il tema è stato trattato con la stessa metodologia seguita negli altri tre incontri, e cioè a partire da casi esemplari sui quali i dirigenti organizzati in piccoli gruppi hanno animato una discussione a partire da alcune domande-stimolo. La conduzione della giornata di lavoro è stata condivisa tra i due relatori dei “Giovedì di IPRASE” (Anna Maria Ajello e Paolo Mazzoli) e il gruppo che ha condotto il monitoraggio e la valu-

¹⁷ Su questo argomento e, in particolare, sulla descrizione e il monitoraggio dei progetti che si sono svolti nelle scuole trentine nel triennio 2020 – 2023 si veda la ricca documentazione offerta dal Working Paper n. 4/2022 dal titolo “L'educazione civica e alla cittadinanza nella provincia autonoma di Trento” a cura di Tatiana Arrigoni, Valeria Damiani e Bruno Losito.

¹⁸ Si fa riferimento alle Linee guida provinciali per l'elaborazione dell'insegnamento trasversale di educazione civica e alla cittadinanza emanate con deliberazione della Giunta provinciale n. 1233 del 21 agosto 2020.

tazione dei progetti ECC realizzati in Trentino (Tatiana Arrigoni, Valeria Damiani e Bruno Losito). Questa speciale circostanza ha permesso di approfondire in modo adeguato i contenuti specifici dell'incontro e, nello stesso tempo, di dare anche a questa giornata la stessa impronta metodologica delle altre tre, evidenziando le connessioni tra le questioni emerse.

6.2 Proposta operativa e consegne di lavoro

Anche per questa terza giornata si fa riferimento alle consegne di lavoro originali riportate in appendice al presente fascicolo.

6.2.1 PRIMA SITUAZIONE: *Una richiesta non prevista.*

Il comando della stazione dei Carabinieri invia una proposta di collaborazione al dirigente scolastico della scuola del territorio di competenza nell'ambito dei progetti relativi all'ECC. La proposta viene presentata come disponibilità di alcuni esperti dell'Arma ad approfondire con gli alunni i principi dell'educazione alla legalità. La nota perviene alla scuola in un momento dell'anno nel quale tutti i progetti sono già stati approvati e sono in corso di svolgimento e, per questo, il dirigente scolastico teme le resistenze che potrebbero manifestare i docenti già interamente assorbiti dalle attività regolarmente pianificate a inizio d'anno.

Aspetti di merito

Sul piano strettamente giuridico è chiaro che la scuola è totalmente autonoma nel pianificare le attività da realizzare e, quindi, il dirigente scolastico potrebbe rispondere che, pur apprezzando la proposta, la scuola non è in grado di inserire nuovi progetti in corso d'anno rimandando ad una possibile e certo auspicabile collaborazione nel corso del prossimo anno scolastico. D'altra parte, rinunciare ad una proposta del nucleo territoriale dei Carabinieri sembra essere poco opportuno proprio per la rilevanza che hanno le relazioni tra la scuola e le altre istituzioni pubbliche del territorio.

C'è anche da considerare che, a fronte delle proposte dei soggetti privati, l'offerta di un soggetto pubblico dovrebbe avere una corsia privilegiata, se non altro per l'autorevolezza e la sua totale gratuità.

Aspetti relazionali

Oltre alla relazione interistituzionale tra scuola e stazione dei Carabinieri è necessario considerare, ancora una volta, le relazioni tra dirigente scolastico e docenti. L'aspetto caratteristico di questa situazione è l'equilibrio tra le decisioni assunte dal Collegio dei docenti, cui compete la programmazione dell'offerta formativa e ogni altra questione inerente, anche indirettamente, la didattica, e l'opportunità che, entro certi limiti, il dirigente scolastico possa assumere decisioni che incidono sulla didattica anche mettendosi d'accordo direttamente con gli insegnanti interessati ripromettendosi di portare il progetto in collegio per un'opportuna condivisione. Quello che davvero conta, sul piano delle relazioni, è il rispetto assoluto (non solo avvertito dal DS ma anche dimostrato esplicitamente) dell'autonomia professionale dei docenti. In molti casi la

soluzione pratica preferibile è quella di chiedere in via informale la libera adesione di un numero minimo di docenti per poi inviare una comunicazione a tutti i docenti in cui si chiede, senza alcun obbligo, l'adesione a un progetto "fuori PTOF/Progetto di Istituto"¹⁹. Questa soluzione consente al dirigente scolastico di sondare preventivamente il terreno per evitare di scrivere una nota sapendo già che potrebbe cadere nel vuoto.

6.2.2 SECONDA SITUAZIONE: "Toccherebbe a lei, dirigente..."

Una docente neo-assegnata ad una scuola secondaria di primo grado si presenta dal dirigente scolastico dicendogli che ha rinvenuto nell'archivio della scuola dei materiali risalenti al secondo dopoguerra con cui vorrebbe realizzare un progetto nelle sue classi culminante in un evento aperto alla cittadinanza. Chiede allora al dirigente scolastico se può aiutarla a interfacciarsi con il sindaco del Comune per avere il supporto da parte dell'amministrazione comunale. Inoltre, gli chiede di comunicare l'iniziativa agli altri docenti per fa sì che, nei giorni in cui i ragazzi saranno impegnati nella mostra, non vengano programmate verifiche o compiti in classe pregandolo, infine, di darle sostegno per incoraggiare i colleghi a collaborare.

Aspetti di merito

Tralasciando le questioni di opportunità, cui accenneremo nel paragrafo sugli aspetti relazionali, la procedura seguita dalla giovane docente è certamente atipica. Il suo comportamento sembra rivelare una totale mancanza di consapevolezza del fatto che una scuola abbia le sue strutture organizzative, un insieme di referenti, i dipartimenti e le commissioni, ecc. Il fatto stesso che una singola docente possa pensare di affidare al solo dirigente scolastico il compito di negoziare con i colleghi la realizzazione di un progetto che ha un impatto sia esterno che interno, dimostra l'attualità del sistema a legame debole che, in questo caso, assume la forma di un sistema "a stella", privo di struttura (ogni docente si rapporta direttamente al dirigente scolastico che, a sua volta, interviene su tutti i docenti senza mediazioni).

Aspetti relazionali

È abbastanza evidente l'ingenuità delle richieste della docente e la non appropriatezza sia del tono che dei contenuti delle sue richieste. Qui il focus relazionale riguarda la gestione dei docenti che arrivano in una scuola con le loro idee e i loro progetti e che non si preoccupano di tener conto della storia della scuola, delle abitudini, dei ruoli consolidati. È noto che i colleghi sono spesso i più inflessibili giudici di come si rapportano i colleghi nuovi nei primi mesi di servizio. In questo caso ci si immaginano facilmente giudizi del tipo: "la collega non ha capito che bisogna entrare in una scuola in punta di piedi, ascoltando i colleghi e modulando le proprie proposte in funzione della situazione già consolidata della scuola".

Di fronte a questo tipo di situazioni come può muoversi il dirigente scolastico?

Pensiamo che il suo compito sia quello di proteggere la docente giovane da uno "scivolone" che potrebbe segnare i rapporti con i colleghi anche per molto tempo e, dall'altra parte, coin-

¹⁹ Tenendo presente che il PTOF può essere integrato in qualsiasi momento dell'anno.

volgere alcuni docenti “storici” della scuola per non mortificare l’entusiasmo della collega e, nello stesso tempo, farle capire che, con i modi dovuti, potrà fare la maggior parte delle cose che vuole fare, a patto di essere anche lei aperta e collaborativa nei confronti delle iniziative degli altri colleghi, anche di quelle che potrebbero non incontrare il suo interesse immediato.

6.2.3 TERZA SITUAZIONE: La classe che si ritira

I docenti di una classe decidono improvvisamente di ritirare la loro classe da un progetto di *service-learning* organizzato da un ente non-profit che si occupa di rifugiati in Trentino. Il responsabile dell’ente promotore invia una mail ai referenti del progetto per comunicare la rinuncia della classe esprimendo il proprio rammarico e sottolineando come la defezione della classe avrebbe comportato disagi ai destinatari del progetto. Nella mail si fa anche presente che se la rinuncia fosse stata comunicata per tempo l’associazione avrebbe potuto rimediare in qualche modo.

Aspetti di merito

Osserviamo, anzitutto, che sarebbe stato più corretto che il responsabile dell’ente promotore del progetto avesse segnalato il suo disappunto al dirigente scolastico e non direttamente ai docenti delle classi aderenti. Ma è evidente che si tratta di una questione di stile. Questi piccoli incidenti sono abbastanza frequenti nella scuola soprattutto da quando la pandemia ha causato un’enorme quantità di annullamenti e rinvii di progetti e uscite scolastiche. Si è arrivati perfino a una norma di legge che permette il rimborso integrale di quanto già versato dalle scuole e l’annullamento delle penali²⁰. Siamo, quindi, nell’ambito della correttezza dei rapporti più che in quello della legittimità dei comportamenti. Questi episodi sono spesso il pretesto per “rimettere i puntini sulle i”. Nel caso specifico si tratterà di verificare la fondatezza delle motivazioni dei docenti che hanno dato forfait all’ultimo momento e di approfondire direttamente con l’ente promotore le effettive implicazioni del ritiro della classe.

Aspetti relazionali

Succede spesso che il dirigente scolastico sia sollecitato, direttamente o indirettamente, a intervenire su una presunta scorrettezza di un suo dipendente. Ed è proprio dai primi episodi di questo tipo che un dirigente scolastico, che lo voglia o meno, dimostra il suo equilibrio e la sua capacità di mediazione. Quelle che vanno assolutamente evitate sono le reazioni immediate, anche quando i fatti possano apparire chiari. Il tratto caratteristico di un buon dirigente, forse quello più rilevante sul piano relazionale, è la sua incrollabile imparzialità. La prima cosa da fare è quindi raccogliere informazioni da più fonti. Durante questa fase, che può anche consistere in un paio di telefonate mirate, è fondamentale sospendere il giudizio, anche a costo di lasciare, temporaneamente, insoddisfatta la persona che si è rivolta al DS per “chiedere giustizia” oppure per “pretendere le scuse di qualcuno”. Solo quando la situazione che gli è stata prospettata si è chiarita il dirigente potrà esprimere serenamente le sue valutazioni.

²⁰ DPCM 25 febbraio 2020, art. 1, comma 1, lettera b.

6.2.4 QUARTA SITUAZIONE: L'intervento "a scatola chiusa"

Le attività di Educazione Civica e di Cittadinanza di alcune classi di una scuola sono state affidate interamente a una Fondazione che ha organizzato tutto il necessario: l'invio di esperti nelle classi, la produzione di materiale e la gestione delle attività, spesso in assenza degli stessi insegnanti delle classi interessate. Cospicché, durante lo svolgimento degli scrutini, nessun insegnante è in grado di documentare le evidenze valutative necessarie per formulare la prevista proposta di valutazione da parte del docente coordinatore²¹. Un professore stigmatizza questa situazione sottolineando come, in questo modo, i docenti rinuncino alle loro prerogative, insinuando persino il dubbio che a qualcuno faccia comodo proprio questo disimpegno. Lo stesso professore accusa il docente referente del progetto di gestire i contatti con la Fondazione come fosse un rapporto privato.

Aspetti di merito

L'invasione dei progetti nelle scuole è un tema già discusso in molte occasioni. Ricordiamo il Ministro Berlinguer, all'indomani dell'autonomia scolastica, che metteva in guardia le scuole che rischiavano di diventare una sorta di "Club Méditerranée dell'istruzione", realizzando ogni sorta di progetto con lo scopo di richiamare i genitori attratti più dalle apparenze che dalla qualità sostanziale della scuola. Da allora la selezione dei progetti è fatta in modo mediamente più curato, ma anche quando il progetto è di buona qualità si rischia talvolta di affidarsi eccessivamente ai soggetti esterni che talvolta realizzano i loro progetti senza il necessario lavoro di monitoraggio a carico della scuola ospitante.

Nel caso proposto la questione emerge a causa di un'anomalia macroscopica: la mancanza di un corretto sistema di documentazione e di valutazione nel quale il soggetto esterno e il Consiglio di classe dovrebbero operare in stretta collaborazione. Ricordiamo che il docente coordinatore, oltre a formulare la proposta di valutazione, dovrebbe "tenere le fila in modo costante dell'attività didattica e valutativa sia in itinere che finale, riferendone sistematicamente ai colleghi"²².

Aspetti relazionali

Benché il professore che interviene in modo piuttosto duro durante il Consiglio di classe sembri avere sostanzialmente ragione, ancora una volta il dirigente scolastico dovrà farsi carico delle delicate relazioni tra i colleghi. È probabile infatti che il docente responsabile del progetto si sia impegnato con generosità e dedizione e, quindi, alle sue eventuali mancanze sarà bene porre rimedio evitando la reazione di disinvestimento che spesso generano le osservazioni critiche dei colleghi. Inoltre, il comportamento del dirigente scolastico sarà diverso a seconda del fatto che il docente responsabile sia anche il coordinatore designato per l'ECC o meno. Si tratta di trasformare, anche in questo caso, un episodio spiacevole in un'occasione di crescita del Consiglio di classe ripristinando il corretto rapporto tra la scuola e i soggetti esterni, ancorché animati dalle migliori intenzioni. Il dirigente scolastico potrebbe, ad esempio, evi-

²¹ Le modalità di valutazione dell'ECC sono indicate nel paragrafo 8 delle Linee guida provinciali di cui alla Deliberazione n. 1233/2020.

²² Ibidem, punto 4, primo capoverso.

denziare come, proprio quando i progetti sono ben fatti, è fondamentale chiedere ai soggetti che li offrono di raccogliere sistematicamente dati ed evidenze da mettere a disposizione del docente referente e del coordinatore dell'ECC affinché questi ultimi ne riferiscano ai colleghi per formulare una valutazione generale del progetto insieme alla valutazione individuale di ciascuno studente partecipante.

6.2.5 QUINTA SITUAZIONE: La scuola “fiera d’aprile”

Questa situazione sembra l’esemplificazione ideale del “Club Méditerranée dell’istruzione” citato nella situazione precedente, con la differenza che il Ministro faceva una considerazione generale mentre qui il docente si riferisce in modo preciso e insistente alla situazione della sua scuola. Il docente si sfoga in privato con il dirigente scolastico dopo aver posto il problema in Consiglio di classe. Lo stesso docente aveva espressamente richiesto l’intervento del dirigente scolastico evidentemente al fine di svolgere un’opera di *moral suasion* nei confronti dei colleghi più attivi nel proporre progetti ed attività non strettamente curricolari, al fine di spingerli a contenere le iniziative entro limiti di ragionevolezza.

Aspetti di merito

È indubbio che le valutazioni del docente chiamino in causa direttamente la figura del dirigente scolastico che, come responsabile del governo complessivo dell’istituzione scolastica, ha sicuramente il compito di presidiare l’equilibrio complessivo dei progetti da realizzare nell’ambito del Piano Triennale dell’Offerta Formativa/Progetto di Istituto. Ed è anche vero che quella che può sembrare l’espressione dell’exasperazione di un docente serio, che vuole far bene il suo mestiere di insegnante, rischia di investire colleghi che fanno cose diversissime tra loro suscitando anche reazioni risentite. La strada più corretta da percorrere è, quindi, quella di far presente che quella che può sembrare una “fiera d’aprile” è il risultato delle decisioni del Collegio dei docenti (e del Consiglio di Istituto per le proprie competenze) e, quindi, che questo genere di riflessioni dovranno essere espresse compiutamente in sede di Collegio docenti.

Aspetti relazionali

Quando un docente esprime al dirigente scolastico la sua disapprovazione su iniziative che si svolgono a scuola è più che evidente che il clima organizzativo non può non risentirne. D’altra parte potrebbe anche trattarsi dell’espressione di un sentimento condiviso da molti colleghi. Questo può succedere perché in molti Collegi docenti l’atteggiamento prevalente è quello sintetizzato dal motto “vivi e lascia vivere”, con il risultato di approvare qualsiasi progetto per non ferire la sensibilità dei colleghi.

Approfittiamo allora di questo caso per richiamare l’immagine della comunità professionale “ben temperata” richiamata nella prima giornata di questo ciclo di incontri. L’aspetto che più determina l’armonia delle relazioni in una comunità professionale è proprio il fatto di non “farsi i fatti propri”, cioè di percepire come propri anche i problemi e le iniziative degli altri. E quindi, se una scuola rischia di diventare una “fiera d’aprile”, tutti devono sentirsi in dovere di fare in modo che questo non avvenga. Dunque tutti dovrebbero sentirsi “dalla stessa parte del banco”, contribuendo al miglioramento continuo della propria scuola.

6.2.6 SESTA SITUAZIONE: “Missioni impossibili”

Il contesto è, ancora una volta, la discussione all'interno di un Consiglio di classe che riguarda, in questo caso, due aspetti tecnici molto precisi: a) come trattare l'alfabetizzazione finanziaria²³ nell'ambito dell'Educazione Civica e alla Cittadinanza; b) come coinvolgere tutti i docenti del Consiglio di classe nell'ECC, molti dei quali non si sentono preparati in questa area. Nella situazione proposta sono riportate le parole di una docente di matematica e di un coordinatore ECC. La prima ha presentato un progetto di alfabetizzazione finanziaria ma ritiene che, sulle altre aree, gli insegnanti di matematica e scienze possono contribuire ben poco. Il coordinatore, dando ragione alla collega di matematica, ne mette in evidenza l'aspetto complementare: la difficoltà per gli altri docenti di trattare l'alfabetizzazione finanziaria e, di tutti, di fare i necessari collegamenti tra i diversi nuclei tematici dell'ECC.

Aspetti di merito

A soli tre anni dall'introduzione dell'ECC è del tutto normale che non si sia ancora consolidato un quadro di principi e di prassi capace di orientare e dare un certo grado di uniformità alle pratiche delle scuole. Come diremo più approfonditamente più avanti, la stessa incertezza delle scuole si scorge nelle norme nazionali laddove l'integrazione al Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione²⁴, emanato in concomitanza con le Linee guida per l'insegnamento dell'ECC, è quasi altrettanto lungo del Profilo complessivo, segno evidente che non si sia riusciti a far emergere le competenze davvero essenziali di questa area.

Sull'alfabetizzazione, o educazione, finanziaria esiste una consistente letteratura scientifica, nazionale²⁵ e internazionale che ha prodotto un dibattito tra gli stessi esperti su quali siano le strade più efficaci per assicurare a tutti i cittadini le competenze di base della cultura economica e finanziaria. Il fatto stesso che sia l'insegnante di matematica a farsi carico di questo tema è correlato a una delle scelte, ma non l'unica, che vengono privilegiate, secondo cui, almeno al primo ciclo di istruzione, l'educazione economica possa realizzarsi rinforzando alcuni concetti matematici che sono alla base dell'economia (il concetto di percentuale, il valore economico, le regole della compravendita e la terna spesa-guadagno-ricavo).

Per quanto riguarda l'effettiva possibilità di coinvolgere tutti i docenti, e quindi tutte le discipline, nell'insegnamento dell'ECC, dobbiamo purtroppo registrare lo stesso problema che osserviamo tutte le volte che si parla di trasversalità e di interdisciplinarietà come componenti indispensabili di un insegnamento efficace. In realtà ancora oggi siamo in presenza di una separazione piuttosto rigida delle cattedre e degli orari e questo ostacola l'adozione di metodi didattici innovativi basati sul problem solving.

Aspetti relazionali

Abbiamo accennato, nel paragrafo introduttivo di questo capitolo, al fatto che l'ECC è una

²³ Le Linee guida provinciali, diversamente da quanto previsto nelle Linee guida nazionali, includono l'alfabetizzazione finanziaria tra i nuclei tematici dell'Educazione Civica e alla Cittadinanza.

²⁴ Allegato B al D.M. n. 35 del 22 giugno 2020.

²⁵ In Italia si può fare riferimento ai progetti e ai materiali della Banca d'Italia (<https://economiepertutti.bancaditalia.it/>) e della Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio (FEduF <https://www.feduf.it/>).

sorta di “banco di prova” della capacità dei docenti di lavorare autenticamente insieme. Questo fatto implica la creazione di una diversa intensità delle relazioni tra colleghi, spingendoli a passare dalla logica del rispetto reciproco e della collaborazione occasionale alla logica del lavoro didattico condiviso, almeno nell’area dell’ECC. Non è certo un caso che dall’indagine condotta da IPRASE sui primi tre anni di realizzazione dei progetti di ECC sia emerso che una delle difficoltà più avvertite dalle scuole sia stata rilevata “nella collaborazione e nella condivisione di metodologie didattiche e valutative”²⁶. I dirigenti scolastici hanno certamente fatto la differenza non solo nel modulare l’inserimento di progetti in funzione della situazione della propria scuola, ma anche nel sostenere i docenti in un cammino non facile incoraggiando la collaborazione e, nello stesso tempo, riconoscendo il rischio di lasciare indietro qualcuno. In alcune scuole italiane, ad esempio, il dirigente scolastico ha costituito una sorta di “conferenza dei coordinatori dell’ECC” allo scopo di far diffondere all’interno della scuola gli approcci organizzativi più efficaci e contribuire ad allineare le situazioni più distanti tra loro.

6.3 Restituzione in sessione plenaria

Dal momento che i gruppi hanno lavorato su situazioni che si sono effettivamente verificate nelle scuole trentine, la restituzione in plenaria ha permesso di approfondire le questioni poste anche con l’apporto dei dirigenti che avevano effettivamente vissuto quelle stesse situazioni o situazioni simili.

Si riporta qui una sintesi dei contenuti espressi situazione per situazione.

Sulla prima situazione: “Una richiesta non prevista”, caso esaminato da tutti i gruppi, emerge la necessità di accogliere la richiesta contestualizzandola, tuttavia, in un quadro progettuale condiviso all’interno della scuola e rispondente all’esigenze didattico-educative della stessa, capace di ricomprendere l’intervento dell’Arma come funzionale a queste ultime. Tale contestualizzazione è presentata come tale da potere essere effettuata sia ad-hoc, a richiesta avvenuta, o “preventivamente”, per così dire, di modo da contemplare al suo interno un possibile intervento di rappresentanti di forze dell’ordine, così che le eventuali richieste di questi ultime non giungano “non previste”. Così, da parte di alcuni dirigenti, viene formulata la proposta di convocare il referente legalità dell’istituto (o la commissione ECC), contattare e coinvolgere i coordinatori di ambito di ECC per identificare le classi target di modo da “calare” l’intervento sulle esigenze specifiche delle stesse, e organizzare un tavolo di lavoro all’interno dell’istituto per dare inizio ad un’opera di progettazione che ricomprenda l’intervento dell’Arma al suo interno. Alternativamente, si fa riferimento a esperienze di lavoro in rete già in essere su base territoriale, che prevedono la convocazione di tavoli di confronto per scegliere filoni tematici da approfondire nelle scuole coinvolte, dando vita a progettualità condivise alle quali “piegare”, per così dire, prevedendoli, interventi di enti esterni, di modo che siano rispondenti a bisogni educativi effettivi, cercando, ad un tempo, di coinvolgere il più possibile insegnanti e alunni/e nella progettualità elaborata. In tale maniera non si subiscono passivamente azioni di soggetti esterni, come, in questo caso, dell’Arma dei Carabinieri, ma li si anticipano e sollecitano, di modo da farli diventare occasioni di cittadinanza “agita” anche per i ragazzi, perché rispondenti ad interessi, domande, questioni “sentite” come rilevanti anche da loro.

²⁶ IPRASE, Working Paper n. 4/2022, pagg. 52-53.

In riferimento ad entrambi i corsi d'azione indicati, si noti come l'esperienza professionale del dirigente lo porti a disporre di "moduli" pre-strutturati di risposta o strategie di intervento "preventive" che consentano di mantenere equilibrio tra richieste alle quali non è opportuno né corretto opporre un rifiuto ("i Carabinieri sono una presenza fondamentale nel territorio, come le stesse scuole" - così più di un dirigente afferma) ed esigenze didattico-organizzative di scuola. Sulla seconda situazione: "Toccherebbe a lei, dirigente...", la restituzione del gruppo che ha analizzato il caso insiste sulla necessità, da parte del dirigente, di invitare la docente che avanza e sostiene l'iniziativa ad "allargare l'orizzonte" del suo sguardo, rendendola accorta del fatto che la stessa si trova a lavorare all'interno di un contesto più ampio entro il quale deve essere ricompresa, contestualizzata e connotata la sua iniziativa individuale. Da un lato, infatti, la docente è inserita in una comunità professionale specifica, sia a livello di Consiglio di classe sia a livello di Collegio dei docenti di istituto. Dall'altro lato, la sua azione deve tenere conto della vasta rete di rapporti istituzionali nella quale la scuola stessa si colloca. In entrambi i casi, l'azione efficace del singolo non può mai configurarsi come azione "privata" o individuale. Far maturare consapevolezza di ciò spetta al dirigente, pertiene al suo ruolo.

Si cita dalla restituzione della portavoce del gruppo che ha analizzato il caso.

Nonostante l'approvazione dell'iniziativa, si fa notare alla nuova docente che il supporto del dirigente dovrebbe essere qualcosa di diverso dal sostegno individuale a una docente singola, consistendo, piuttosto, nell'incoraggiamento alla progettazione comune e alla collaborazione con altri colleghi del CdC [...] di modo che questi non siano coinvolti come coloro che fanno concessioni ("non fare verifiche" in determinati giorni), ma come attori che partecipano attivamente ad un progetto comune, e risorse per la buona riuscita dello stesso [...] Il supporto consiste anche nel sostenere la nuova docente nei passaggi di rapporto con le istituzioni (in parte non previsti dalla docente stessa), necessari per la realizzazione di un lavoro su archivi di scuola, magari sottoposti a tutela.

Si noti, come particolare interessante, l'emergere di aspetti non esplicitati nel caso ma da esso posti, come, ad esempio la questione del rapporto della scuola, per il tramite dei dirigenti, coi docenti nuovi, che possono essere attivi e propositivi o, viceversa, restii e autoescludentisi (o esclusi) da una certa cultura di scuola, alle quale, tuttavia, sono chiamati a contribuire, e il dirigente che deve accompagnarli in vista di un'integrazione armonica e fruttuosa.

Sulla terza situazione: "intervento a scatola chiusa", si riconosce come la situazione sia "scappata di mano" anche al dirigente. Quest'ultimo avrebbe compiuto un errore di partenza, ché la valutazione è un aspetto estremamente importante all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento, ed è cruciale che non si dia a pensare, né ad alunni/e né a genitori, che "i voti (di ECC) siano inventati." Si suggerisce, pertanto, di ricorrere, nella situazione descritta, sia all'adozione di strumenti atti a realizzare un momento (auto)valutativo da parte dei ragazzi, sia alla richiesta, rivolta all'ente che ha realizzato le iniziative di ECC, di fornire riscontri, che possano fungere da evidenze valutative, sull'attività svolta. Andrebbe poi fatto un richiamo esplicito ai docenti facendo loro presente che, per quanto collaborino con enti esterni, la responsabilità educativa e didattica resta a loro e all'intero Consiglio di Classe.

In reazione alla risposta dei dirigenti sulla terza situazione, le osservazioni dei discussant in sala (Arrigoni, Damiani, Losito, Mazzoli) tendono a mettere in rilievo come si stia toccando, parlando di valutazione, un tema assai rilevante, emerso come il vero e proprio "problema della ECC", problema che si manifesta con molteplici aspetti: come integrare valutazione di aspetti

cognitivi e affettivo-motivazionali, ovvero, come nella situazione analizzata, come valutare evidenze raccolte nel lavoro con enti esterni... Come si pongano i dirigenti rispetto a quest'ultimo punto è questione che viene indicata esplicitamente da più discussant come bisognosa di un confronto esplicito e approfondito con essa. Sul caso specifico, in particolare, si suggerisce la possibilità che i Consigli di classe (CdC) ospitino, in sedute speciali, rappresentanti degli enti esterni per condividere evidenze utili ai fini della valutazione, evidenze che vanno comunque interpretate da parte dei docenti del Consiglio all'interno di un orizzonte più ampio, legato agli obiettivi di ampio respiro del percorso ECC nel suo complesso.

Sulla quarta situazione: "scuole fiera d'aprile", si fa notare che l'insegnante del caso è una figura che capita spesso di incontrare a scuola ("le sue parole non suonano nuove"). Al docente in questione si farebbe presente che le iniziative di ECC dovrebbero essere di competenza dell'intero Consiglio di classe e la progettazione comune delle stesse dovrebbe servire proprio a ciascun docente per identificare l'aggancio delle attività proposte, magari da singoli colleghi o piccoli gruppi di essi, con le varie materie insegnate (le iniziative di ECC, in tali circostanze, non eroderebbero ma potrebbero rafforzare l'insegnamento disciplinare di tipo curricolare). Inoltre, si farebbe presente all'insegnante che si lamenta che, anche grazie alla sua esperienza, maturata negli anni, potrebbe contribuire efficacemente a tale progettazione integrata e comune con gli altri docenti.

Sulla quinta situazione: "Un ritiro improvviso", la proposta è quella di operare nella direzione della ricerca di una mediazione. Da un lato, infatti, si rileva che prima di rispondere alla mail accusatoria, sarebbe opportuno chiamare in causa i referenti dell'iniziativa, convocarli e sentire le loro motivazioni, assumendo prioritariamente che ce ne siano di buone. Come secondo passaggio, tuttavia, si cercherebbe una soluzione, cercando di coinvolgere altri Consigli di classe o altre classi, perché l'impatto del "ritiro improvviso" sia mitigato.

Sulla sesta situazione: "Missione impossibile", la restituzione presenta la figura di un/a dirigente "maestro", che "conta fino a dieci" per non intervenire in maniera impulsiva, ma comunque intenzionato a comunicare, adeguatamente, in un'ottica di leadership condivisa, che "è un po' tutto da rivedere". Maieuticamente, il dirigente cercherebbe di far riflettere i docenti e, in particolare il docente di matematica, sul fatto che, forse, anche quest'ultima disciplina ha risvolti sociali e gli/le farebbe presente, quale esempio, la vincitrice del global teacher prize (L. Carimari), e il suo motto: non una, non uno di meno nella matematica e nella vita. Insomma, farebbe capire al/la docente che la matematica può avere un significato di ampio respiro, che può emancipare il singolo e consentire il riscatto di un territorio, e aiuterebbe il Consiglio di classe e, in particolare il docente al centro del caso, a riconoscere il senso complessivo delle iniziative di ECC e, specialmente, il ruolo della matematica al loro interno.

6.3 Riflessioni conclusive

I commenti generali, dopo l'esposizione di tutte le restituzioni, mettono in luce tre nodi:

- La dinamica del rapporto tra scuola e soggetti esterni. Ovvero: si tratta di accogliere così come sono configurate le proposte di tali soggetti, o usarle come spunto per un lavoro di progettazione nel quale, però, la scuola resta protagonista e assume la regia? In particolare, come collocare interventi che spesso hanno un'identità già definita, all'interno del percorso delle 33 ore, che è il singolo Consiglio di classe a dovere configurare? Come evitare il problema della dispersione della ECC in una "pluralità di iniziative" spot?

- La dinamica del rapporto tra scelte “di scuola” e vissuto professionale dei docenti, a livello individuale e di Consiglio di classe. Ovvero: come fare diventare una collaborazione, quale quella con l’Arma, strutturata o meno che sia, una realtà consaputa a livello di istituto, di modo che i docenti dell’istituto siano consapevoli della sua esistenza e del suo senso e l’assumano come “propria”? Nel confronto coi docenti impegnati nella ECC a livello di istituto si è esperita spesso la contraddizione tra l’esistenza di documenti di istituto con orientamenti chiari (ad esempio il “curricolo di scuola per la ECC”) e l’ignoranza della stessa da parte del corpo docente. Come far diventare “lettera viva”, opportunità e/o scelta consaputa da tutti i docenti, realtà decise a livello di istituto o documenti di scuola redatti da commissioni specifiche per l’intero istituto?
- Il ruolo degli studenti nelle iniziative realizzate con enti esterni: quanto i percorsi progettati con enti territoriali “attivano” gli studenti, chiedendo loro un impegno civico effettivo a livello di comunità?

Gli interventi di replica e commento da parte dei dirigenti mettono a tema quanto segue:

- In relazione al primo nodo il focus è soprattutto sulla questione della possibile dispersione delle iniziative di ECC. Vengono configurandosi due strategie di intervento attuabili per evitarla, ovvero quella delle azioni realizzate a livello di reti di scuole oppure quella di scelte mirate operate internamente alle singole scuole.

Quanto alla prima strategia, si fa notare che, in generale, a livello di reti locali, esistono in Trentino molte collaborazioni che coinvolgono scuole e enti operanti sul territorio (comuni, Comunità di Valle, ecc.). Tali progettazioni costituiscono la cornice entro la quale collocare interventi altrimenti “estemporanei”, come quello proposto dai Carabinieri nel caso analizzato da tutti i gruppi, e rappresentano una sorta di orizzonte comune entro il quale collocare anche i singoli percorsi ECC elaborati dai Consigli di classe, ciascuno con la sua specificità.

Quale esempio particolare, si cita il tavolo condiviso che coinvolge Comune di Trento, dirigenti scolastici degli istituti comprensivi della città e i rispettivi referenti per tematiche specifiche, collocato nel contesto del Progetto Strabene (si veda: <https://trentogiovani.it/Attivita/Iniziativa/Stra.bene-progetto-2022-23>). Tale progetto interessa 8 istituti cittadini, e, tra i tavoli di lavoro (sulla cittadinanza) in esso inclusi, c’è, ad esempio, quello dedicato al cyberbullismo con la partecipazione della Polizia Postale, attivo nella progettazione di eventi che prevedono formazione e partecipazione di alunni, genitori e docenti.

Quanto alla seconda opzione, quella “interna”, pare che le scuole si organizzino, in genere, in due modalità. Da un lato, elaborano progetti unitari a livello di istituto entro i quali collocare iniziative singole, connotandole in maniera tematica (ad esempio, il problema dell’acqua, la sostenibilità a scuola, ecc.), oppure, dall’altro lato, scelgono iniziative da proporre per ogni anno di corso in maniera parallela a tutte le classi di un certo anno (a tutte le prime, le seconde ecc.) perché ritenute particolarmente idonee ad esigenze specifiche di educazione civica e alla cittadinanza per quell’anno di corso. Una percentuale rilevante della didattica a fine anno scolastico risulterebbe destinata a tali progettualità ricomprese in orizzonti unitari, a livello di istituto o per classi parallele, ciò che farebbe la scuola capace di avviare alla conoscenza dell’extra-scuole, a partire dal territorio.

Il problema dell’integrazione delle proposte di enti esterni nelle 33 ore non è percepito come davvero sussistente, considerato che consuetudini di scuola già in essere, anche a livello di collaborazione con enti esterni, si sono in molti casi configurate come cornici

di senso già in essere per progettare, più nello specifico, anche i percorsi di 33 ore della ECC. In altri termini, per parafrasare più di un intervento, le leggi (nazionale e provinciale) avrebbero semplicemente formalizzato (parte di) quello che già si faceva a scuola...

- Quanto al secondo nodo, non pare il problema sia percepito come tale dai dirigenti, se non in relazione ad un aspetto specifico rispetto al quale viene alla luce una certa mancanza di consapevolezza rispetto alla natura dell'insegnamento di Educazione Civica e alla Cittadinanza, come configurato dalla normativa provinciale e, anche, dai documenti di istituto redatti ad hoc, ovvero la questione della valutazione. In merito ad essa, qualche dirigente fa notare che, per quanto la ECC sia una grande opportunità per rinnovare la scuola, l'anello debole della stessa si sia rivelato proprio il momento valutativo. Benché sia stata fatta formazione, anche internamente alle scuole e con esperti, oltre che a livello di sistema, i Consigli di classe tendono ad associare valutazione della "capacità relazionale" e della ECC senza distinguere tra le stesse, e il dirigente deve "intervenire" nelle sedute del Consiglio di Classe, e far sì che si presti adeguata attenzione agli obiettivi specifici dell'Educazione Civica e alla Cittadinanza nel suo complesso e degli specifici percorsi ECC.
- Anche il terzo nodo non rappresenterebbe una questione problematica per i dirigenti presenti in sala, ché l'impegno civico effettivo, così un dirigente, "è molto diffuso in Trentino, i ragazzi sono molto attivati già nel contesto della vita scolastica (ad esempio attraverso la raccolta differenziata da realizzare a scuola, usando gli appositi bidoncini)", e lo sarebbero anche in quanto coinvolti in iniziative in collaborazione con enti esterni.

Conclusione

Volendo ricollegarci alle giornate precedenti, e al modello di scuola come "sistema a legame debole", viene da dire che anche la cittadinanza nel suo insieme (nazionale e locale) è un buon esempio di sistema a legame debole. Lo Stato può incoraggiare la partecipazione alla vita pubblica ma non può obbligare i cittadini a essere cittadini partecipi.

Capitolo 7. QUARTO INCONTRO: “Le comunità di scuole”

Anna Maria Ajello, Paolo Mazzoli, Alma Rosa Laurenti Argento

7.1 Introduzione del tema

Il quadro delle relazioni a scuola non sarebbe stato completo senza prendere in esame le relazioni tra le scuole e con altri soggetti del territorio.

Le reti di scuole sono state introdotte contemporaneamente all'autonomia scolastica²⁷ per una ragione molto precisa: coniugare i vantaggi dell'autonomia scolastica con un dispositivo che garantisse il coordinamento tra le scuole e, allo stesso tempo, contrastasse la tendenza alla chiusura e alla autoreferenzialità. Col tempo le scuole hanno realizzato molti tipi di coordinamento utilizzando anche strumenti giuridici diversi dalla rete: associazioni, consorzi, conferenze di servizio, ecc. Il fenomeno è stato studiato anche in ambito accademico mettendo in luce i diversi aspetti positivi che possono utilmente svilupparsi grazie alle reti scolastiche. Ne elenchiamo di seguito i principali.

- 1) La “coerenza territoriale” del sistema scolastico, anche in termini di implementazione delle politiche nazionali e provinciali.
- 2) Il coordinamento del servizio scolastico (iscrizioni, orientamento, inclusione, ecc.).
- 3) La realizzazione di economie di scala in alcuni servizi (acquisti, refezione, pulizia, manutenzione, formazione, gestione delle pratiche amministrative più complesse, ecc.).
- 4) La realizzazione di iniziative formative per il personale dirigente, docente, ATA.
- 5) La maggiore qualità dell'innovazione (realizzando progetti territoriali anziché della singola scuola).
- 6) La maggiore facilità di disseminazione delle innovazioni.

7.2 Proposta operativa e consegne di lavoro

Come per le altre giornate, la proposta formativa è consistita nell'esame di alcune situazioni esemplari. In questo caso però, invece di analizzare situazioni di vita quotidiana, abbiamo proposto di esaminare sette diverse reti scolastiche effettivamente costituite (di cui tre trentine e quattro di altre regioni italiane) attraverso la lettura di una scheda di rete, compilata da uno dei soggetti responsabili di ciascuna rete, utilizzando il format riportato in figura²⁸.

Nel corso dell'incontro sono state, inoltre, presentate alcune tecniche per migliorare la collaborazione in rete, a cura del Dr. Stefano Mastrogiacomo²⁹

²⁷ DPR n. 275/1999, articolo 7.

²⁸ Le sette schede di rete utilizzate sono riportate nell'allegato 1.

²⁹ Si veda la scheda presentata a pag. 67

Come si può subito intuire, in riferimento all'analisi delle sette diverse reti scolastiche, riflettere sulle loro caratteristiche e funzionamento, sull'autenticità dei rapporti stabiliti, sui vantaggi per ciascuna scuola e per l'insieme delle scuole, non poteva avvenire secondo le modalità proposte per gli altri temi; d'altra parte, l'obiettivo di questa giornata è stato quello di mostrare la diversità delle reti esistenti, non solo in ambito provinciale, riconoscerne le origini, le modalità costitutive e il loro concreto funzionamento. Ciò ha orientato verso la presentazione di schede relative alle singole reti, messe a punto con la collaborazione dei responsabili delle scuole coinvolte, che sono stati resi edotti della finalità che le schede perseguivano e sono stati quindi molto attenti a seguire criteri di ragionamento comuni per poter rendere più facile il confronto. Proprio sulla base di questi stessi criteri è stato possibile mettere in luce alcuni aspetti salienti delle reti stesse, come ad esempio le reti che sono nate sotto la spinta di individuazione di criteri di qualità della didattica, o quelle che facevano perno sulla divisione del lavoro tra dirigenti nell'organizzazione di incontri di formazione, sulla base di una sorta di "specializzazione" per le propensioni proprie di ciascuno di loro. Quest'ultima caratteristica ha rivestito una particolare importanza perché ha avuto anche un valore proiettivo per i docenti dal momento che hanno visto in azione modi operativi di prendere decisioni, di collaborare, di dividersi il lavoro, di rispondere a imprevisti in un clima di relazioni adulte praticate con la necessaria flessibilità e collaborazione.

DENOMINAZIONE E CONSISTENZA
ORIGINI E SCOPI
VINCOLI DI CUI TENER CONTO
ANDAMENTO DELLE ATTIVITÀ (progressi, momenti di stallo, sviluppi, ecc.)
DURATA E EVENTUALE CHIUSURA DELLA RETE (con i motivi che li hanno determinati)

Le sette schede originali sono raccolte nell'allegato 2 in fondo a questo fascicolo, La scheda della rete "Disegnare il futuro", situata nella provincia di Verona, è stata analizzata da tutti i gruppi per permettere il confronto delle analisi. Ogni gruppo ha poi esaminato una delle altre sei schede di rete proposte. Tutti i gruppi hanno lavorato a partire dalle seguenti consegne di lavoro.

Consegne di lavoro

Le schede proposte descrivono la realizzazione di due reti. Dopo averle esaminate rispondete alle seguenti domande:

- A quali bisogni risponde ciascuna di loro?
- Ci sono aspetti comuni presenti nelle due reti?
- Ci sono partner diversi oltre alle scuole?
- Se sì, quali funzioni hanno?
- Se doveste costituire una rete – se ancora non ne fate parte – sulla base di quali bisogni la realizzereste?
- Se siete parte di una rete, c'è qualcosa che vi accomuna con le reti di cui avete letto la scheda? E quali consigli daresti a chi volesse cominciare a costituire una rete?

Le sette reti proposte sono state scelte in quanto rappresentative di diverse tipologie di rete con riferimento alla composizione, alla scala territoriale e, in particolar modo, agli scopi. Analizziamo brevemente di seguito le sette schede consegnate ai gruppi.

7.2.1 Reti della Provincia Autonoma di Trento

- 1) **Rete IDEA.** È una rete costituita da 8 Istituti Comprensivi situati su tutto il territorio provinciale con la collaborazione di IPRASE e di alcune fondazioni. Si definisce come “Network per l’innovazione” avente come scopo esplicito quello di creare occasioni di scambio ed arricchimento reciproco tra le scuole. L’origine storica della rete è l’incontro di alcune scuole trentine con le scuole di Città di Castello e di Modena 3.
- 2) **Rete delle Valli del Noce (Val del Sole, Val di Non).** Rete territoriale delle valli nordoccidentali della provincia. È centrata sull’educazione alla cittadinanza digitale. L’impegno più significativo della rete è quello di elaborare un curriculum per lo sviluppo delle competenze digitali secondo il modello europeo DigComp 2.0.
- 3) **Rete della Vallagarina.** Si definisce rete territoriale interculturale ed è composta da quattro Istituti Comprensivi. La sua finalità è quella di sostenere processi inclusivi di cittadinanza attraverso la formazione dei docenti, la riflessione condivisa e la collaborazione tra gli istituti.

7.2.2 Reti di altre regioni d’Italia

- 1) **Rete di Viterbo.** Rete costituita da 15-20 scuole nell’arco di circa venti anni di attività. È prevalentemente una rete di coordinamento per la condivisione di servizi e iniziative formative. La rete si è sciolta alcuni anni fa in conseguenza del pensionamento dei dirigenti scolastici che vi si erano impegnati.
- 2) **Rete “Amico”.** Costituita, a seconda dei periodi, da un minimo di 8 a un massimo di 25 scuole dell’Emilia-Romagna, su impulso dell’associazione AICQ (Associazione Italiana Cultura e Qualità) con lo scopo di diffondere la cultura della qualità utilizzando gli strumenti del Total Quality Management.
- 3) **ASAL (Associazione delle Scuole Autonome del Lazio).** È un’associazione di circa 200 scuole laziali situate principalmente a Roma e nell’area della città metropolitana.

Fanno parte dell'associazione reti scolastiche rappresentative della maggior parte dei 15 municipi di Roma e di due comuni dell'area metropolitana (Monterotondo e Aprilia). È uno degli esempi italiani più consolidati di rete generalista di rappresentanza.

- 4) **Rete “Disegnare il futuro”**. Costituita da 14 Istituti Comprensivi della provincia di Verona con la collaborazione della Fondazione San Zeno. Scopo principale della rete è il contrasto della dispersione scolastica sia esplicita (abbandono) che implicita (bocciature, cambio di percorsi formativi).

7.3 Restituzione in sessione plenaria

L'incontro in plenaria, successivo allo svolgimento dei lavori che ciascun gruppo aveva realizzato, ha consentito di riconoscere le tante e diverse origini delle reti; ciò ha destato una certa sorpresa poiché inizialmente è sembrato che “mettersi insieme” rispondesse alla necessità di consolidare l'autonomia delle scuole senza finire nella solitudine dell'autoreferenzialità; esigenza di per sé legittima e molto collegata proprio al divenire “scuole autonome” ma non sufficientemente per avviare rapporti sistematici e continui con altri istituti.

Analizzando invece le caratteristiche di ciascuna rete, si sono evidenziati i diversi motivi che le hanno originate. Così si è sottolineato l'orientamento verso le innovazioni didattiche e il valore aggiunto che lo scambio di esperienze su questo piano consentiva (rete Idea); la finalizzazione a potenziare la competenza digitale che si presentava come aspetto nuovo ma rilevante del fare scuola a studenti “nativi digitali” pur cogliendo la specificità di questa loro condizione che non voleva affatto prefigurare una competenza alternativa, ma modi di fare, di porsi rispetto ai dispositivi, di trattare immagini e informazioni che vanno prese in carico in sede di insegnamento e rese disponibili ad una elaborazione ulteriore. Dunque un campo di intervento educativo del tutto nuovo, almeno alle origini, che giustifica l'opportunità di una rete di scuole (rete valli del Noce).

Una diversa motivazione, ma altrettanto importante è stata riconosciuta nella necessità di fronteggiare adeguatamente l'inserimento in classe di studenti immigrati che hanno rappresentato un impegno insolito, sia per favorire la loro inclusione, sia per individuare le modalità più opportune per rendere efficaci gli interventi educativi e didattici anche con loro. I rapporti con i mediatori culturali sono stati indicati come occasioni utili di relazioni interprofessionali e di articolazione delle competenze professionali dei docenti; si è trattato anche di realizzare modalità nuove di fare formazione/aggiornamento dei docenti proprio a partire da interazioni per così dire “orizzontali” sostenute da appositi incontri (Rete Vallagarina).

Anche la necessità di realizzare l'autovalutazione in una prospettiva di migliorare la qualità della didattica ha rappresentato un motivo di alleanza tra le scuole per dar luogo a una rete (rete Amico) e ciò ha consentito di poter fare riferimento ad una esperienza pregressa quando l'autovalutazione è divenuta una pratica nel Sistema Nazionale di Valutazione.

Una ragione diversa è alla base della rete “Disegnare il futuro”, sorta per fronteggiare in modo più articolato e contestuale un fenomeno antico del nostro sistema formativo, dal momento che si è deciso di affrontare il problema della dispersione esplicita e della dispersione implicita muovendo proprio dai dati locali di questi fenomeni. Si è trattato perciò di fornire una dimensione più precisa e finalizzata ai diversi interventi che spesso mirano a ridurre l'ampiezza di questo aspetto critico, a partire dalle relazioni che le scuole in rete potevano stabilire.

Vi sono poi altre reti che sono state riconosciute per la loro origine informale, come nel caso di quella di Viterbo dove un gruppo di dirigenti sulla base delle loro relazioni di solidarietà, e talora di amicizia, hanno costituito la rete per organizzare la formazione dei docenti e convegni tematici; l'aspetto peculiare di questa rete è stato il modo di funzionare suddividendo il carico di lavoro sulla base delle particolari attitudini di ciascuno di loro; ciò ha ridotto la fatica e migliorato la qualità dei risultati.

Un'origine altrettanto informale ma rispondente più chiaramente ad una ragione istituzionale è quella della rete ASAL che ha raggruppato circa 200 scuole del Lazio in modo da rappresentare una voce autonoma e solida nell'interlocuzione con i diversi enti. Questa caratteristica indica anche un'articolazione territoriale che costituisce un livello intermedio tra l'organismo centrale – il Ministero insieme ai suoi uffici periferici – e le singole scuole che spesso nel loro isolamento possono divenire una sorta di terminale staccato di un elaboratore centrale.

Come si vede la ricchezza degli spunti emersi nel dibattito conclusivo ha permesso di evidenziare vantaggi e finalità diverse delle reti, ma anche limiti e cautele di cui tener conto per il loro mantenimento.

7.4 Tecnologie per la promozione della collaborazione tra docenti e tra scuole

Tecniche per migliorare la collaborazione in rete.

iprase
20.04.2023
Dr. Stefano Mastrogiacomo



Team
Alignment
Company



Una parte dei lavori del quarto incontro è stata dedicata all'illustrazione di alcuni strumenti ad alto impatto per il lavoro in team, presentati dal Dr. Stefano Mastrogiacomo³⁰: "... creare una visione iniziale condivisa di quello che deve essere fatto e mantenere un livello elevato di allineamento nel tempo devono essere una priorità per qualsiasi leader"³¹

³⁰ <https://www.teamalignment.co/>

³¹ Mastrogiacomo, Oserwalder, 2021, pag.136

Nell'introduzione teorica da parte del relatore, sono stati evidenziati alcuni approcci per la gestione del cambiamento e alcune tecniche per migliorare la collaborazione in rete; è stato, in particolare, posto l'accento sull'importanza per i team di potersi allineare: "... concretamente, allineamento significa comunicare per creare un terreno comune, conoscenze comuni, comprensione condivisa"³². Sono state, inoltre, illustrate le differenze tra fiducia e sicurezza psicologica, che impattano sulla performance dei team e alcune dinamiche di squadra che risultano positive anche nella gestione delle reti.

A seguire, è stata realizzata una simulazione interattiva in aula, utilizzando la piattaforma online Miro, in cui si è evidenziato, in particolare, come *Miro* offra diverse funzionalità che consentono di superare la barriera della distanza e nel contempo offre dei vantaggi anche per la collaborazione di team che lavorano in presenza.

7.5 Riflessioni conclusive

A conclusione della giornata di lavoro, si sono evidenziate alcune considerazioni più generali che sono emerse anche dal confronto di quanto presentato nelle altre tre giornate di lavoro.

La proposta di riflessione sulle caratteristiche delle reti era apparsa inizialmente in un certo modo esogena rispetto alle caratteristiche delle altre giornate di lavoro. Tuttavia la necessità di sottolineare l'apertura verso l'esterno delle scuole, anche per lo svolgimento del ruolo dirigenziale visto come dirigente che opera e si confronta nel territorio, ha giocato a favore dell'inserimento anche di questa tematica.

In primo luogo è apparso evidente che, mentre le origini delle reti possono essere molto diverse, è invece comune a tutte le esperienze esaminate l'individuazione se non di uno scopo almeno di un problema che si vuole affrontare facendo rete, nella consapevolezza che la scuola singola difficilmente possa trovare soluzioni valide e durature.

Un altro aspetto comune riguarda quella che potremmo definire la "manutenzione delle reti". È vero, infatti, che la loro costituzione avviene spesso in modo informale, sulla base di relazioni positive tra dirigenti, oppure sull'insorgere di un problema immediato da affrontare; ma lo sviluppo e il consolidamento di questi organismi deve poi trovare una modalità formalmente più radicata per poter proseguire, anche quando le persone, solitamente i dirigenti scolastici, cambiano ruolo o vanno in pensione, perché sia possibile proseguire le attività ampliando e rafforzando nel tempo i rapporti che sono stati avviati.

Nelle situazioni più avvertite, proprio per la maggiore consapevolezza dei responsabili, una articolazione dei compiti e un sistema di deleghe ben distribuite, costituisce un baluardo rispetto al pericolo che nel tempo la rete possa lentamente sgretolarsi. Occorre infatti notare come le reti, non essendo organismi istituzionali previsti in modo ineludibile dalle norme, possono deperire o scomparire del tutto senza che ciò impedisca il funzionamento delle scuole. Si osserva anzi come talvolta il mantenimento di una rete, costituita in modo poco partecipato e strutturato, arrivi ad essere percepito come un disturbo della già di per sé molto impegnativa attività ordinaria della singola scuola.

Da questo punto di vista è stata segnalata l'utilità della funzione dell'IPRASE che, anche quando non sia direttamente implicato nelle singole reti, costituisce un riferimento molto utile nelle

³² Mastrogiacomo, Oserwalder, 2021, pag.12

diverse realizzazioni che le reti si propongono di portare avanti in quanto organismo intermedio, per così dire, e nello stesso tempo fonte autorevole di competenze educative in senso ampio, per il gran numero di studi e ricerche che avvia e monitora.

IPRASE può così svolgere una funzione di accompagnamento discreto delle diverse iniziative che le reti mettono in atto. In tale prospettiva anche soltanto far conoscere le diverse reti, le loro caratteristiche e i modi di funzionamento, rappresenta una risorsa molto utile per favorire la creazione di reti che siano in grado di incidere positivamente sulla qualità del servizio.

Un ultimo aspetto da segnalare riguarda la continuità degli incontri tra dirigenti perché, se è vero che lo scambio di idee e la ripresa dei rapporti dopo la pandemia sono stati alla base di questa iniziativa formativa e del suo apprezzamento, è anche vero che solitamente il peso della quotidianità e le diverse incombenze avvertite dai dirigenti sono spesso la causa principale del diradamento dei rapporti e la sensazione di solitudine in cui si ricade nello svolgimento del proprio ruolo. L'attiva partecipazione dei dirigenti scolastici e la valutazione che ne hanno dato attraverso un'apposita indagine attestano in modo evidente il positivo ruolo che è stato riconosciuto all'IPRASE anche come luogo di aggregazione, di confronto e di scambio di esperienze.

Capitolo 8. Conclusione del corso: il filo rosso e gli sviluppi ulteriori

Anna Maria Ajello

A conclusione del corso ripercorreremo qui alcune caratteristiche strutturali su cui è stato impostato per meglio evidenziare il filo rosso che lega le diverse giornate, muovendo dalle scelte teoriche che sono state effettuate.

In primo luogo, vogliamo sottolineare la scelta della concezione della scuola come “sistema a legame debole”. Questa prospettiva risponde alla necessità di ribaltare quella percezione largamente diffusa nei dirigenti, ma anche nell’opinione pubblica, per la quale sarebbero necessarie direttive più stringenti e sostanzialmente più autoritarie nella gestione delle scuole, a partire dagli studenti ma anche dagli stessi docenti. La sensazione di “avere le mani legate” o il richiamo frequente alla necessità di valutare i docenti (non per indurre il miglioramento delle loro prestazioni) ma per “controllare il loro operato” in una funzione sostanzialmente ispettiva, è un *leit motiv* nel dibattito sul sistema scolastico che consideriamo pernicioso per un effettivo miglioramento delle scuole. La prospettiva evidenziata dal modello a legame debole ha consentito invece di evidenziare la necessità di questo tipo di legami “di natura non gerarchica”, il loro fondamento nel funzionamento efficace di un sistema che deve imperniarsi sulla libertà di azione e sulla responsabilità dei singoli, se si vogliono svolgere azioni efficaci rispetto ai singoli soggetti e alle diverse situazioni in cui ci si trova ad operare. Ciò ha consentito ai dirigenti di considerare in un’ottica diversa il proprio operato riconoscendone i limiti e, nello stesso tempo, le linee di intervento adeguate alle peculiarità di un sistema istituzionale con finalità educative. L’analisi di molti casi concreti, riconosciuti come credibili dai partecipanti, ha reso evidente la necessità di costruire relazioni di fiducia tra docenti e dirigenti, basate sulla reciproca professionalità e la condivisione di obiettivi comuni e condivisi. Ciò vuol dire, in primo luogo, curare l’esplicitazione di un insieme di obiettivi prioritari della singola scuola inquadrati in una visione alta dell’istruzione pubblica vista come strumento di costruzione di una popolazione più colta e di una futura classe dirigente più competente.

Detto altrimenti, la scuola come sistema a legame debole è stata presentata come un sistema che si fonda su autonomia e responsabilità dei singoli animati da fini comuni e non come un’organizzazione sfilacciata, priva di una struttura pienamente funzionante, ma al contrario in grado di riconoscere le proprie necessità e di individuare i modi per farvi fronte.

La complessità di queste finalità ha reso esplicita la necessità di coinvolgere le famiglie perché obiettivi così rilevanti richiedono molta condivisione che non è affatto scontata in ragione dei cambiamenti intervenuti nelle famiglie e nella società più in generale. Per questi motivi sono risultati particolarmente opportuni i riferimenti alle ragioni e alle caratteristiche delle famiglie attuali, alla presenza di adulti fragili e alle nuove e ulteriori funzioni che i docenti si trovano a svolgere anche con loro. Queste nuove configurazioni familiari hanno riflessi anche sulla vita quotidiana dei figli/e e si è scelto di ampliare il quadro sulle caratteristiche psico-evolutive degli studenti, in particolare alle differenze nello sviluppo dei due generi, e alle difficoltà relazionali che derivano per le docenti alle prese con adolescenti maschi posti in una situazione che può generare in loro frustrazione e perdita di motivazione allo studio.

Questi approfondimenti, benché svolti in un tempo limitato, hanno reso più consapevoli i dirigenti della complessità che si trovano a gestire sia nelle relazioni con famiglie “complicate” sia alle prese con studenti ribelli e talora provocatori.

Già nel corso delle prime giornate di lavoro, e poi più esplicitamente nella quarta, è emersa con forza la necessità di costruire reti e di collegarsi ad altre scuole perché se l'autonomia rappresenta il giusto riconoscimento della funzione fondamentale, libera e responsabile, che le scuole devono rivestire, è anche vero che il rischio di isolamento e di autoreferenzialità è molto forte. A ben guardare la stessa autonomia scolastica, sia nei suoi principi giuridici, sia nell'effettivo realizzarsi sui nostri territori, richiede una “governance orizzontale”, cioè la possibilità di regolare e coordinare le attività di ogni scuola con quelle delle altre scuole e delle istituzioni corresponsabili in campo educativo (amministrazione provinciale e comunale, sistema sanitario, terzo settore, fondazioni e, ovviamente, IPRASE).

La scelta metodologica che è stata alla base dell'intera attività formativa, come si è detto all'inizio, rimanda ad una tradizione tanto sedimentata quanto ricca, e che individua nel coinvolgimento attivo e nello svolgimento di attività a livello adulto la modalità più efficace di fare formazione in ambito educativo e non solo. Per tale ragione a partire dalla quotidianità del lavoro dei dirigenti scolastici, ricavata da ricerche condotte mediante shadowing, si sono proposte singole situazioni emblematiche nel rappresentare ciascuna un aspetto della quotidianità del dirigente scolastico; questa scelta ha reso più facile il coinvolgimento dei dirigenti nell'analizzare le situazioni, nell'esplorare i modi di trattarle, di ragionare sui diversi punti di vista che i loro colleghi potevano proporre.

Dal punto di vista metodologico si è dunque mirato a ripristinare lo scambio e la collaborazione tra i dirigenti scolastici, a rendere evidente la funzione preziosa dell'attività in gruppo come modalità di arricchimento professionale reciproco e come pratica da sostenere e divulgare anche tra i docenti, all'interno e all'esterno delle proprie scuole. Abbiamo dunque puntato con convinzione su un approccio fortemente partecipato e basato sull'interazione tra dirigenti e, l'effettivo andamento del lavoro, così come i risultati della valutazione conclusiva, sembrano confermare la piena condivisione di questa scelta da parte dei dirigenti.

Possiamo infine indicare di seguito gli obiettivi che, dall'insieme dei feedback pervenuti, sono essere stati conseguiti.

- I dirigenti si sono largamente riconosciuti nel modello di scuola vista come sistema a legame debole, esplicitando più volte che questa prospettiva teorica scioglie un gran numero di frustrazioni e di “false partenze” prospettando le strade più idonee da perseguire per il governo delle scuole;
- Durante lo svolgimento del lavoro e nei momenti di restituzione, i dirigenti hanno confermato come il lavoro su casi concreti e consegne-guida sia particolarmente efficace e che, anche con i docenti, dovrebbe essere considerata la metodologia d'elezione;
- Nel merito dei temi trattati, e in modo trasversale, i dirigenti hanno focalizzato come la costruzione di relazioni positive sia un obiettivo fondamentale da perseguire con costanza nel dirigere la scuola.

Nel breve resoconto dei risultati dell'indagine di gradimento svolta al termine del ciclo di incontri questi esiti sono ben documentati.

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M. (1993). *Abilità cognitive e differenze di genere* (pp 9-48) In Ajello A.M., Meghnagi S. *Conoscenza e differenza*. Roma: Ediesse
- Ajello A.M. (2002). (a cura di) *La competenza*. Bologna: il Mulino
- Ajello A.M. con T. Grandi, S. Vigiani (2008). *Conoscere per valutare la dirigenza scolastica*. Trento, Dipartimento Istruzione working paper
- Bordo S. R. (1987). *The flight to objectivity*. New York: State University of New York Press
- Carbone P. (2005) (a cura di). *Adolescenze*. Milano: Raffaello Cortina
- De Bartolomeis F. (1969). *La Ricerca come Antipedagogia*. Milano: Feltrinelli
- Fondazione Giovanni Agnelli, M. Cerullo (2015). *Gli equilibristi*. Soveria Mannelli: Rubettino ebook
- Gilligan C Lyons N P& Hanmer T, (1990) (eds). *Making connections*. Cambridge, MA : Harvard University Press
- Giunti C. (2018). *Una leadership per l'innovazione della scuola: modelli efficaci per la formazione dei dirigenti scolastici* (p. 82-89) in AA.VV. *Dirigere scuole. Idee e strumenti per la leadership educativa*, Anno 4 n.2 Napoli: Microprint
- Lave J (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press
- Lave J. Wenger E. (1990). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mastrogiacomo S., Osterwalder A. (2021). *Strumenti ad alto impatto per il lavoro in team*. Milano: Edizioni LSWR
- McDonald S. (2005). *Studying actions in context A qualitative shadowing method for organizational research*. *Qualitative Research*, 5, 455-473.
- Orr J. (1990). *Sharing Knowledge, Celebrating Identity: War stories and community memory in a service culture*. In D. Middleton, D Edwards (eds). *Collective Remembering* London: Sage p.169-189 (tr it In Pontecorvo C. Ajello A.M. Zucchermaglio C. (1995/2004) *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED
- Pietropolli Charmet G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina
- Polite VC, McClure R. and Rollie DL (1997). *The emerging reflective urban principal The role of shadowing encounters*. *Urban Education* 31(5) 466-489 In McDonald S (1997) cit.
- Pontecorvo C., Tornatore L. (1974) (a cura di). *La formazione degli insegnanti*. nn11-12 novembre-dicembre In *Scuola E Città*. Firenze: La Nuova Italia
- Romei P. (1999). *Autonomia e progettualità*, Firenze: La Nuova Italia
- Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia Educativa Esame Critico della Knowledge Base*. Twente: Springer

- Sclavi M. (1994). *A una spanna da terra*. Milano: Feltrinelli
- Scribner S. (1984/1995). *Studying Working intelligence*. In B. Rogoff J. Lave (1984)(eds) *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge MA Harvard University Press (p.9-40) (trad it. In Pontecorvo C. Ajello A.M. Zuccheromaglio C. (1995/2004) *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED)
- Serafini T. (2003). *Da preside e dirigente scolastico. Un'indagine osservativa* Tesi di laurea non pubblicata
- Weick K. E. (1976). *Educational Organization as Loosely Coupled System*, in "Administrative Science Quarterly", 21. Traduzione in italiano "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole" in Zan A. (1988). *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: Il Mulino, p. 355-379
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press
- Western European Education, 1970 vol II nn 2-3, "New design in teacher training".
- Visalberghi A. (1974). *Insegnanti e scienze dell'educazione* (p.510-517) In Pontecorvo C., Tornatore L. (1974) (a cura di). *La formazione degli insegnanti* nn11-12 novembre-dicembre In Scuola E Città. Firenze: La Nuova Italia
- Zan S. (2011/2022). *Le Organizzazioni Complesse*. Roma: Carocci

ALLEGATO 1. I materiali di lavoro delle singole giornate

PRIMA GIORNATA - LA COMUNITÀ PROFESSIONALE “BEN TEMPERATA”

Consegne di lavoro

Nei dialoghi seguenti, tratti da osservazioni delle giornate quotidiane di dirigenti scolastici, sono presentate situazioni diverse piuttosto tipiche.

Leggete i testi e confrontandovi in gruppo, scrivete, dopo averlo condiviso, quale sarebbe per ciascun dialogo l'intervento che voi proporreste.

Dirigente scolastico (**DS**)

Insegnante 1 (Collaboratore del DS (**Vice**))

Insegnante 2

Insegnante 3

Insegnante 4

Insegnante 5

R.A.S.

CAS

COLLEGIO DOCENTI DI GIUGNO

CAS: “Collegli, anche se siamo alla fine dell’anno e con una certa stanchezza, dobbiamo ragionare sulla formazione che dovremo fare; da quattro anni facciamo formazione su argomenti trasversali, importanti, ma lontani dalle discipline. Abbiamo fatto tre corsi sull’inclusione, due sulla sicurezza e uno sulla valutazione; qualcuno di voi chiede che si riprendano quelli sulla didattica disciplinare; mi pare una richiesta giusta, che ne pensate?”

Insegnante 3: “Era ora! Ci ricordiamo tutti il successo del corso pluriennale “Matematica e realtà vero?”.

Insegnante 4: “No scusate. Io sono a contatto costante con i docenti di nuova nomina e quelli con meno anni di servizio: per loro l’urgenza maggiore è imparare a gestire la classe e i genitori”

Insegnante 5: “Sì, ma ci sono pure le discipline sempre trascurate. Noi ci occupiamo di musica, arte o educazione fisica dagli anni novanta e non si è fatto mai nulla per noi!”

DS: “Questo è vero, ma nel piano annuale di formazioni dobbiamo privilegiare temi che coinvolgano il maggior numero di docenti del collegio. Per le discipline insegnate da meno docenti abbiamo sempre previsto l’adesione di singoli e di piccoli gruppi a iniziative territoriali o di altri soggetti”

Insegnante 2: “Guarda Pedrotti, che il più delle volte saper gestire la classe vuol dire anche avere una competenza didattica. Quando sai approcciare gli argomenti coinvolgendo i ragazzi anche i problemi di gestione diminuiscono... non ti pare?”

Insegnante 3: “È quello che ho sempre sostenuto. Non se ne può più di formazione su argomenti che c’entrano poco e nulla con l’insegnamento....”

DS:

INCONTRO TRA DUE DS

Insegnante 1: Come va nella nuova scuola?

DS2: Bene, bene, c'è tanto da fare, c'è tanto da conoscere e imparare...sai io sono nuovo e ognuno pensa di dovermi istruire su qualcosa...

DS1: Io so, è capitato anche a me quando sono entrato nella scuola attuale, c'erano conflitti che io non conoscevo, gruppetti di docenti arroccati su posizioni consolidate, una vera guerra sotterranea che ho messo un po' a riconoscere...

DS2: No, da me direi che non sono un aspetto rilevante, almeno per quello che ho visto sinora...ma ci sono alcune docenti che mi aiutano certo, ma sono sempre lì a dare suggerimenti, spesso utili, ma mi fanno percepire come un adolescente da guidare; non so che fare, perché far capire loro di evitare i suggerimenti potrebbe indispettarle o almeno ferirle, perché immagino che siano in buona fede, ma io non reggerò a lungo questi interventi...oltre tutto non mi aiutano a...

DS1: hai ragione, non so che dire, ma io all'inizio ho ritirato le deleghe, per far capire...

DS2:.....

CONSIGLIO DI CLASSE IA

Insegnante 5: "Questa classe è nata proprio male. In confronto alla IB è un altro pianeta. Come docente di educazione fisica me ne sono accorto subito. Un continuo di risatine e di sfottò. Poco impegno. I ragazzi molto puerili. Le ragazze imbambolate. Con poche eccezioni"

DS: "Scusi Bortolotti adesso attribuiamo "al nascere male" i problemi della classe? In ogni caso, non risolviamo il problema con le ripetenze. Quattro bocciature mi sembrano davvero troppe".

Insegnante 4: "Preside, le valutazioni le ha sentite. In italiano abbiamo due eccellenze, una decina di sufficienti, o poco più, e altrettanti più o meno deboli. Personalmente ho proposto l'insufficienza per i quattro che mi sembra possano giovare di ripetere la prima e che stentano molto anche nelle altre materie"

DS: "Non in tutte"

Insegnante 4: "In italiano, matematica e inglese. E poi due di loro sono anche piccoli: uno di febbraio e l'altro di aprile dell'anno successivo a quello di riferimento"

DS: "Ci risiamo con le nascite...il punto è stabilire se la ripetenza è per loro la soluzione. Su questo vorrei un'esplicita posizione da parte di ciascuno"

Insegnante 4: "Va bene votiamo"

DS: "Un momento. Non è questo che intendevo. Alla fine, se sarà necessario voteremo. Ora vorrei che ognuno di voi esprimesse un giudizio motivato. Possibilmente portando argomenti legati all'esperienza scolastica di ciascuno dei quattro in questo primo anno".

Insegnante 3: io avrei un'idea... potremmo....

DS:.....

Consegne di lavoro:

Quale potrebbe essere stata l'idea di Degasperi?

Quale intervento avrebbe potuto fare il Dirigente scolastico?

PORTINERIA DELLA SEDE DISTACCATA

Insegnante 2: "Vedi Manuela, la sostituta della collaboratrice scolastica è arrivata poco fa, alle 11 e qualche minuto. Siamo stati senza vigilanza all'ingresso per quasi tre ore"

Vice (Manuela): "Per fortuna c'eri tu. Sei sempre una sicurezza"

Insegnante 2: “Grazie. Mi sono scelta l’aula che affaccia sull’atrio proprio per questo (sorride). Ho dato ai ragazzi una lettura di scienze e ho controllato l’ingresso. Per fortuna non ci sono state emergenze. Comunque mentre faccio lezione do sempre un’occhiata alla finestra per vedere cosa succede davanti l’ingresso della scuola. Certo non basta, ma oggi ha funzionato, stai tranquilla”

Vice: “Non so come ringraziarti. Anche il dirigente conta molto su di te. Sai bene che con 5 sedi diverse non potremmo mai fare tutto da soli. È per questo che ho insistito per nominare i responsabili di sede e tutte le altre figure già dalla prima settimana di settembre. A luglio, proprio pensando a questa situazione, abbiamo preparato la proposta che abbiamo presentato a settembre al primo collegio”

Insegnante 2: “Sì, però ad alcuni, come a me, sono capitati più incarichi. A me va bene, ma non vorrei avere problemi con i colleghi: magari si potrebbero lamentare”

Vice: “Ci devono solo provare! Il tuo doppio incarico l’hanno reclamato a gran voce i colleghi stessi; credo proprio che questa volta non brontolerà nessuno. Da quando è venuto questo dirigente il clima si è molto rasserenato. La carta vincente è stata la trasparenza dei processi decisionali e... la sua estrema gentilezza. Mi ricordo ancora il suo primo collegio docenti. Fece anche mettere un bouquet di fiori sul tavolo della presidenza per iniziare l’anno nel modo migliore”

Insegnante 2: “A me è rimasto impresso quando ci disse che ci sarebbero stati (pochi) incarichi di natura fiduciaria, che intendeva individuare personalmente, e molti incarichi ampiamente concordati in collegio e nell’incontro con gli ATA. Ho pensato: “finalmente uno che non ha paura di assumersi le sue responsabilità! E senza rinunciare alle sue prerogative..”

Vice: A me però pare troppo attento a non urtare nessuno... non so, va bene condividere, ma di fronte a certe situazioni un po’ di durezza ci vorrebbe; soltanto in casi estremi, ti ricordi quello con quel collega...come si chiamava?... alla fine fu necessario un provvedimento disciplinare.

(il Ds entra durante quest’ultimo intervento, ma Vice non lo sente e non lo vede essendo di spalle)

DS:...

CONFIDENZE IN PRESIDENZA

Vice: “Io certi colleghi non li sopporto! Per alcuni comincio ad avere una vera e propria insofferenza”.

DS: “Dai, è stato un inizio di anno scolastico molto faticoso”

Vice: “Sì, ma arrivati a ottobre inoltrato dovrebbero smettere di lagnarsi perché hanno gli alunni più difficili. Pedrotti per esempio, sostiene di avere 6 casi molto critici in classe. Ma ha un solo alunno certificato con regolare sostegno e due DSA ormai consolidati. A questo punto, chiunque potrebbe dire di avere un numero imprecisato di alunni difficili”

DS: “Pedrotti è una brava docente, ma non ci sa fare con i ragazzi con problemi, però la sua classe esce sempre molto preparata”

Vice: “È troppo facile essere un bravo docente solo con gli alunni che danno soddisfazione”

DS: “Se è per questo gli alunni difficili possono dare anche maggiori soddisfazioni. Ma questo non vale per tutti. Pedrotti ha un problema specifico con gli alunni che hanno bisogno di cura individuale. E dire che abbiamo fatto tanta formazione su questo”

Vice: Il fatto è che alcuni docenti prendono in carico gli alunni più difficili mentre altri pensano di delegare agli specialisti tutti i casi più complicati. Oltretutto per i DSA il sostegno non spetta.

L'altro giorno, quando eri fuori per servizio, è passata una psicologa dicendo che aveva saputo – non ha specificato da chi – che la scuola voleva istituire un servizio per alunni difficili... L'ho liquidata dicendo che queste cose passano per un itinerario preciso, mi sono fatta lasciare il suo biglietto da visita... ma ti pare?

DS:...

SEGRETERIA DEL PERSONALE

Insegnante 3: “Scusa M., hai mandato i moduli per la mia pensione. Sono già passati 15 giorni e siamo già a aprile”

CAS: “G. non ti ci mettere anche tu...”

Insegnante 3: “No, scusa: di problemi ne abbiamo tutti. Se venissi qualche ora in 1^a C te ne accorgeresti. C'è pure tuo nipote che come sai è vivacetto”

CAS: “G. quest'anno ho 11 pensioni da fare e la tua è una delle più complicate perché dobbiamo ricongiungere servizi diversi”.

Insegnante 3: “Ma è il vostro lavoro! Io non pretendo che tu mi corregga sei pacchi di compiti al mese. Vabbè, vado, se no non ne usciamo. Però ti prego di accelerare”.

[**RAS** e **CAS** aspettano che l'**Insegnante 3** si sia allontanato]

CAS: “A., io non ne posso più con questi docenti arroganti”.

RAS: “**Ins. 3** è sempre stato così. Bisogna farci l'abitudine”

CAS: “Sì ma qualcuno dovrebbe fargli capire che gli amministrativi non sono i loro schiavi. Tu la sai: abbiamo un mare di cose da fare e siamo sotto di due persone”

RAS: “Questo è vero. È da quando è venuto il nuovo **DS** che cerco di fargli capire che la segreteria va curata quanto il personale docente”

CAS: scusa A., ma appena mi capita vorrei parlare anche io con il dirigente...

(Nel mentre entra il DS)

DS:

SECONDA GIORNATA “LA COMUNITÀ SCOLASTICA DEMOCRATICA”

Consegne di lavoro

Nelle brevi storie, tratti da testimonianze reali, sono presentate situazioni diverse piuttosto tipiche. Leggete i testi e confrontandovi in gruppo rispondete per scritto alle domande riportate alla fine di ogni storia

IL RUOLO DI “COPERTURA” DEI GENITORI

“Eh no! Questa volta, scusa, ma non può passarla liscia” Aveva esordito così la prof di Italiano che era anche la responsabile degli stage degli studenti. Era la seconda volta che Mariani non cominciava lo stage, dopo che c’erano stati gli incontri preparatori e tutta la complessa organizzazione che di questi tempi era più che mai meticolosa.

Il fatto che aveva mandato su tutte le furie la prof era che lo studente aveva anticipato ai compagni che non ci sarebbe andato perché “non gli andava” e ancora una volta la madre firmava una giustificazione indicando che c’era stata una visita medica non procrastinabile .

Ora il dirigente stava per ricevere la madre di Mariani e la prof: doveva provare a dirimere il conflitto che stava per scoppiare; nel mentre era entrata la nuova addetta alla segreteria comunicando che la prof avrebbe avuto dieci minuti di ritardo perché stava facendo fare un compito in classe in terza C.

Il Dirigente pensò che poteva approfittare del ritardo per cominciare a parlare con la madre e replicò dicendo di farla entrare.

Iniziò così un dialogo, ma più che altro un monologo da parte della madre, perché il dirigente aveva appena cominciato a dire che il figlio non poteva evadere da un impegno per il quale altri aveva lavorato per lui e per giunta con scuse che aveva già anticipato ai compagni.

La madre capì che era stato riconosciuto anche il suo coinvolgimento e allora con le lacrime agli occhi cominciò a raccontare...

E nel frattempo entrò la prof....

Che cosa avrà potuto raccontare la madre?

Che cosa avrà detto la prof?

Quale sarà stata la strategia del dirigente?

LA PROF DI MATEMATICA “CHE NON VA BENE”

Il giorno del ricevimento dei genitori era quello che più pesava al dirigente e questa volta sapeva che aveva una grana da affrontare: la prof di matematica che nella D aveva problemi con gli studenti. Come si aspettava, entrarono 5 genitori in rappresentanza di altri dieci - avevano raccolto le firme - e senza preamboli chiesero al dirigente di “cambiare la prof di matematica” quasi fosse una camicia, pensò lui. Da quando era stata assegnata alla scuola, provenendo dalla scuola secondaria di secondo grado, lui aveva capito subito che avrebbe avuto qualche difficoltà perché brava era certamente brava e competente, ma di sicuro aveva aspettative e modi non adeguati a preadolescenti di scuola media. Certo aveva messo in conto un “periodo di rodaggio”, ma ormai eravamo a dicembre e in terza ci sarebbero stati gli esami, gli ricordavano i genitori.

Ora di fronte alla richiesta perentoria dei genitori doveva prendere in mano la situazione; passò rapidamente in rassegna le alternative: un supporto pomeridiano agli studenti, una più stretta

collaborazione tra classi parallele, un dialogo a tu per tu con la docente..

Decise comunque di affrontare la situazione..

Quale sarà stata secondo voi la strategia del dirigente?

Come l'avrebbe comunicata ai genitori?

Indicate vantaggi e limiti delle diverse strategie a cui avete pensato

DOCENTI E FAMIGLIE, UNA RELAZIONE COMPLICATA

Ogni volta che c'erano i colloqui con i genitori, c'era sempre qualche docente che veniva dal dirigente a chiedere consigli, altre volte a lamentarsi per "i casi" di cui avrebbero discusso con i genitori. Quanto ai consigli lui stesso aveva dubbi e perplessità perché c'era una casistica varia di genitori: quelli che protestavano per qualsiasi cosa, quelli che avevano da ridire sul "programma" dei docenti, quelli che volevano dare suggerimenti a docenti e al dirigente su come deve funzionare la scuola e quelli che invece delegavano tutto e per tutto alla scuola, salvo sorprendersi se poi i docenti cercavano di stabilire contatti. Insomma situazione non facile per la quale lui stesso aveva chiesto aiuto anche alla psicologa dello sportello.

Ecco quello che si realizzò tra una docente di italiano e un genitore di uno studente di seconda media:

-Buongiorno sono la madre di Francesco G.

-Ah bene signora, mi aspettavo di vederla, sa Francesco è molto cresciuto dall'anno scorso, ma quest'anno si impegna meno..

-Davvero? – rispose la madre imbarazzata – mi pare che studi come l'anno scorso...

-Ma non ha visto i voti dei compiti? Eppure li scriviamo sul registro elettronico; pensavo che foste più al corrente dei risultati

-Mi dica che cosa possiamo fare noi, sa a casa arriviamo nel pomeriggio, Francesco mangia dalla nonna e comincia lì i compiti, poi quando arriviamo il padre o io passiamo a prenderlo e continua a studiare..

-Signora io non so cosa dire, veda di seguire di più Francesco e tra una quindicina di giorni dopo che lo avrò interrogato, ne possiamo parlare di nuovo.

Come valutate questo colloquio?

Quali suggerimenti daresti alla docente?

Quali suggerimenti al genitore?

Che cosa dovrebbe fare, secondo voi, il dirigente?

COLLEGIO DOCENTI: LE "DISFREQUENZE"

Dirigente: bene, passiamo ora al prossimo punto dell'odg..

Prof F. : scusi dirigente ma io credo che il punto non sia esaurito, a proposito del numero delle assenze che gli studenti possono fare...c'è un altro aspetto che riguarda le "disfrequenze" un termine che sta venendo in uso per indicare quelle situazioni in cui per un po', ma non sappiamo quanto, certi studenti non vengono a scuola. I genitori sono vaghi, quando si chiedono spiegazioni, è come se non volessero parlarne; so che anche qualche collega rileva questo fenomeno, vorrei sapere quanto è diffuso...

Dirigente: va bene, facciamo rientrare questo tema nel punto all'odg del giorno che davo per esaurito..

Prof G.: beh! Capita anche nella nostra classe, ne abbiamo parlato tra noi un po' in fretta nei cambi d'ora o tra una cosa e l'altra in sala professori, parliamone certo

Prof. T: lo penso che questo riguardi situazioni patologiche, noi docenti possiamo fare poco, se poi i genitori non ne vogliono parlare, non possiamo proprio fare niente

Prof G.: Eh no! Prima di decidere che non possiamo fare niente, cerchiamo di capire...non è detto che sia patologia, e poi non possiamo certo stabilirlo noi qui...

Prof S.: lo credo che per prima cosa dovremmo parlare con i genitori..

Prof T.: Si dici bene tu, ma se non vogliono...

Dirigente: Allora, un momento, la prof F ha introdotto questo tema volendo sapere quanto è diffuso questo problema.. i coordinatori delle classi hanno informazioni precise su questo?

Vociare indistinto...

Dirigente: Se i coordinatori devono raccogliere informazioni su questo aspetto...

Prof. C.: Scusi Dirigente, stavamo solo chiedendo conferma, possiamo certo dare questa risposta, se si tratta di capire le ragioni di questo tipo di assenze

Prof D.: Scusate possiamo però specificare un po' di più di che si tratta...

Prof T. Scusa D, ma ne stiamo parlando, non hai seguito?..

Dirigente:.....

Di quale fenomeno si sta discutendo?

Si tratta di un fenomeno nuovo?

Quale potrebbe essere l'intervento del Dirigente? Scrivetelo dopo averlo condiviso

Quale strategia proporreste se foste voi il Dirigente?

LO STUDENTE PROVOCATORE E AGGRESSIVO

Ci risiamo, pensò il dirigente, ogni mercoledì più o meno a metà mattinata, ma talvolta anche verso la fine, M.G. viene mandato qui da me...

Ecco infatti che entra la prof di inglese che con tono esasperato accompagna M.G. giù in direzione

"Le mando in visita il suo ospite fisso, dice ironicamente la prof, e se ne sta per andare, ma il dirigente le chiede di passare da lui alla fine del suo orario.

Certo, certo replica la prof di inglese ed esce rapidamente.

Dirigente rivolto a M.G.: Senti M, tu ed io dobbiamo capirci, tu a scuola non vieni come al parco giochi, questo è un luogo di lavoro per gli adulti e per gli studenti. Adesso dimmi questa volta che è successo, ma attento a raccontare come sono andate le cose davvero, perché alla fine dobbiamo trovare una soluzione

M.G.: Ma preside, quella ce l'ha con me!

Dirigente: intanto non esiste "quella" perché qui tutti hanno un nome e un cognome! In ogni caso non è solo la prof di inglese con cui "non ti trovi"...ti spedisce da me anche la prof di matematica...

M.G.: Si anche lei ce l'ha con me..

Dirigente: Eh no! Non ci siamo tu ora mi dici che è successo, io devo capire il tuo punto di vista..

M.G.: (con tono dimesso) lo sto all'ultimo banco, da lì si sente meno, e si chiacchiera con i compagni, certe volte facciamo scherzi e ogni tanto ridiamo pure..

Dirigente: E dalli con il parco giochi...Mi è stato detto pure che ogni tanto attacchi qualche compagno, magari più bravo, ma perché?

M.G.: Con quello, scusi, F.G. non vado proprio d'accordo, sta sempre lì a fare il lecchino con i

prof..e poi viene con le scarpe firmate, il giubbotto fico.. preside è insopportabile!

Dirigente: Senti M.G. questo è davvero troppo, tu adesso stai qui e ti fai uno dei compiti assegnati per casa. Quando hai finito, sarà cambiata la docente, torni in classe. Ma non finisce qui, dovremo parlare anche con i tuoi genitori..

M.G.: No preside, no, per favore, a casa abbiamo già altri problemi...(si interrompe con gli occhi lucidi)

Dirigente:

Come considerate questo problema?

Dopo averlo condiviso, scrivete quale intervento potrebbe rivolgere il dirigente a MG.

TERZA GIORNATA “QUALE EDUCAZIONE CIVICA E ALLA CITTADINANZA?”

Consegne di lavoro

Nelle brevi storie, tratte da testimonianze reali, sono presentate situazioni diverse piuttosto tipiche. Leggete i testi e confrontandovi in gruppo rispondete per iscritto alle domande riportate alla fine di ogni storia

UNA RICHIESTA NON PREVISTA

Una mattina il dirigente è raggiunto da una e-mail proveniente dal comando locale della Compagnia Carabinieri. In essa, ad anno scolastico iniziato e programmazioni di classe approvate, anche in relazione alla ECC, si rende nota la disponibilità dei carabinieri del locale comando ad intervenire nell'istituto da lui/lei diretto con azioni formative volte a diffondere la cultura della legalità. Si fa chiaramente trasparire l'auspicio che ciò accada, anche con esplicito riferimento all'insegnamento, da poco introdotto, dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Il dirigente è “diviso”: l'occasione è senz'altro rilevante, anche in riferimento all'opportunità di incontro di rappresentanti delle istituzioni da parte degli/le alunni/e; dall'altra parte, sa che la richiesta di accogliere entro i percorsi ECC il contributo dell'arma potrebbe generare resistenza dai docenti (i percorsi sono già stati programmati, non si saprebbe come inserire il nuovo contributo che, oltretutto, “mangia” ulteriori ore, ecc.)

Come decide di agire il dirigente?

Che ragioni adduce ai docenti/all'arma a sostegno della sua risposta?

“TOCCHEREBBE A LEI, DIRIGENTE ...”

Una giovane docente, nuova alla scuola secondaria di primo grado dove presta servizio, viene a conoscenza dell'esistenza di un archivio di scuola con documenti risalenti al secondo dopoguerra, attestanti la realtà della scuola di quei tempi, nonché specificità della zona in cui essa è collocata (piuttosto marginale rispetto alla valle dell'Adige). La docente chiede di esser ricevuta dal dirigente e, in occasione del colloquio, gli/le esprime l'intenzione di attivare un lavoro di ricerca nelle sue classi col fine di realizzare, usando il materiale dell'archivio, una mostra da aprire alla cittadinanza alla fine dell'anno scolastico sul tema “come è cambiata la scuola, come è cambiata la nostra valle, come siamo cambiati noi e quale sarà il nostro futuro?”.

La docente ritiene che l'iniziativa si di ricaduta “pubblica”, mettendo la scuola al centro di un'azione educativa che va a ricadere sul territorio. Pertanto dovrebbe essere supportata, anche materialmente, dal Comune del paese in cui è sito l'istituto. A tal fine la docente domanda il supporto del/la dirigente:

Toccherebbe a lei, come rappresentante dell'istituzione, mettersi in contatto col sindaco perché metta a disposizione fondi e spazi adeguati. Inoltre ho bisogno di supporto non solo all'esterno ma anche all'interno della scuola, perché sa... i ragazzi avranno molto da fare e i colleghi dovranno essere comprensivi, non collocando verifiche il giorno dopo le ricerche di archivio o il sopralluogo degli spazi. Anzi, dovrebbero impegnarsi anche loro nel lavoro...

Come suonano queste parole al/la dirigente?

Come interpreta la richiesta di supporto “esterno” ed “interno”?

Se intende sostenerla, come potrebbe farlo?

LA CLASSE CHE SI RITIRA

Un istituto scolastico provinciale si è impegnato in un'iniziativa di service-learning promossa da un ente esterno, un'associazione che si occupa di rifugiati in Trentino. L'iniziativa è "a numero chiuso". Solo alcune classi selezionate hanno potuto aderire, per ragioni organizzative, visto che l'attività prevede collaborazioni congiunte con classi di altri istituti in un'azione per la quale la collaborazione tra classi diverse, nella logica del percorso stesso a livello pedagogico, è essenziale.

Una mattina il dirigente riceve, in copia, una e-mail dall'ente promotore dell'iniziativa, indirizzata ai referenti della stessa, nella quale si annuncia un improvviso ritiro della classe dell'istituto da lui diretto, a causa di problemi organizzativi interscambiati. L'ente promotore dell'iniziativa non si esime dall'esprimere il proprio rammarico per l'accaduto, soprattutto in considerazione dei disagi comportati dal repentino ritiro alla classe partner e ai destinatari del service-learning. Una comunicazione in tempi adeguati avrebbe ancora potuto risolvere la situazione.

Come ritiene il dirigente di dover reagire alla e-mail ricevuta?

Come qualifica ai suoi occhi l'accaduto, il fatto che riguardi il percorso di ECC della classe?

L'INTERVENTO "A SCATOLA CHIUSA"

In occasione della convocazione dei Consigli di classe per assegnare la valutazione relativa al primo periodo, il dirigente si trova a presenziare ad una seduta nella quale emerge che il Consiglio di classe disponga di ben poche evidenze valutative e relativi voti in riferimento all'insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza ECC, pur essendo state rendicontate numerose ore in relazione ad esso. Alla richiesta di chiarimenti emerge che gli insegnanti che hanno rendicontato ore per la ECC hanno impegnato la classe in un percorso organizzato a gestito da una locale Fondazione che "ha fatto tutto lei", spesso in assenza degli stessi insegnanti direttamente interessati e senza che questi abbiano raccolto evidenze valutative e le abbiano interpretate in tal senso.

La situazione diventa occasione per un confronto interno al CdC sull'educazione civica e alla cittadinanza, con insegnanti che sollevano dubbi in merito al coinvolgimento di enti esterni. In particolare, il Prof. P. esordisce come segue:

Fanno in fretta i colleghi a fare la ECC! Sono come addetti di "public relation": prendono contatti, invitano un sacco di esperti in classe e fanno fare tutto a loro. Nessuno guarda entro questa scatola chiusa impacchettata per bene da uno solo di noi; a qualcuno fa comodo non farlo; chi vorrebbe invece guardarvi, anche perché la ECC dovrebbe essere collegiale, non può farlo, essendo i contatti gestiti in maniera quasi "privata".

Come interviene il dirigente in questo confronto?

Quali modalità di lavoro suggerisce per un adeguato coinvolgimento degli enti esterni?

LA SCUOLA "FIERA D'APRILE"

Il dirigente riceve una richiesta di appuntamento con un docente da tempo in servizio presso l'istituto, che domanda di confrontarsi con lui in merito all'insegnamento di ECC nelle classi

nelle quali insegna (in media quattro ore alla settimana). In occasione dell'incontro, emerge chiaramente che il docente intende esprimere la sua disapprovazione, peraltro già manifestata ai colleghi in occasione di varie sedute di CdC, in riferimento ad un certo modo di "praticare" la ECC, domandando un intervento del dirigente al livello di istituto, perché...

Dirigente, non se ne può più... Ogni "tre per due" risulta che una classe non sia in aula, o lo sia ma impegnata con un "esperto" per via di questa o quell'altra attività ECC: oggi l'intervento di Pensplan in quinta, domani la visita guidata "smart" al Consiglio in terza, posdomani la collega mi domanda l'ora per fare lavorare con continuità gli studenti al concorso presso la Camera alla quale ha iscritto la classe quinta, per non parlare del torneo di dibattito argomentativo, che assorbe tutta l'energia e la motivazione degli studenti di terza e quarta ...

Insomma, questa scuola è diventata una "fiera d'aprile" coi ragazzi che saltano da un'attività all'altra, incoraggiati da qualche insegnante "innovatore" e da entusiasti "esterni", a discapito del sano, serio insegnamento disciplinare...

Come suonano al dirigente le parole del docente?

Come reagisce ad esse?

"MISSIONI IMPOSSIBILI"

La dirigente di un istituto situato in una valle periferica del Trentino, si trova a presenziare alla convocazione del Consiglio di Classe di ottobre, nel corso del quale viene condivisa la programmazione ECC di classe. Il percorso intende affrontare l'istanza, fatta valere dalla normativa provinciale, di includere momenti di alfabetizzazione finanziaria nei percorsi di educazione civica e alla cittadinanza, grazie al contributo dell'insegnante di matematica. La docente intende realizzare un "progettino" in quattro moduli, affrontando temi specifici (reddito, transazioni, moneta, credito) grazie a materiale didattico inviato gratuitamente da una startup italiana specializzata e ai quaderni di Banca d'Italia, fatti pervenire senza costi alla scuola. Il suo contributo viene presentato dalla docente e dal coordinatore ECC di classe come una possibilità effettiva, forse l'unica possibile, di rispondere a due "missioni impossibili" associate all'educazione civica e alla cittadinanza in generale a, in particolare, a quella trentina.

docente di matematica: "...Infatti si pretende che tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe contribuiscano all'educazione civica e alla cittadinanza, anche quelli che insegnano materie che non hanno nulla a che vedere coi temi ECC, come noi docenti di matematica. Per fortuna si può far fare qualche operazione aritmetica di base e qualche percentuale trattando di temi associati alla gestione del denaro... "

coordinatore di ECC a livello classe: "In effetti la collega ha ragione. Forse, quello che andremo a fare, non sarà alfabetizzazione finanziaria vera e propria ma, d'altra parte, come facciamo noi docenti di scuola secondaria di primo grado ad affrontare temi, come quelli previsti dalla normativa, sui quali non siamo stati appositamente preparati, e a "fare collegamenti" tra questi e il resto dei contributi ECC? Alla fine, grazie al materiale predisposto da altri, qualcosa si riesce timidamente fare. Certo, si tratta di "progettini" limitati e alieni, minuscole isole in un più vasto mare."

La presentazione, poi, procede, e il dirigente riesce a farsi un'idea del "più vasto mare" al quale allude il docente. Il percorso ECC di classe include attività di forte impatto, sia per numero di ore impiegate sia per il coinvolgimento atteso degli/le alunni/e. In continuità con una progett-

tualità di scuola consolidata, la classe visiterà alcune locali realtà produttive (in particolare il caseificio sociale della valle) ed è coinvolta in un percorso che la porterà a Palermo in occasione della commemorazione del 23 maggio.

Come valuta la dirigente il percorso ECC della classe in questione?

Come valuta le parole della docente di matematica e del docente coordinatore di classe ECC?

Come potrebbe replicare alle osservazioni dei docenti?

QUARTA GIORNATA “LE COMUNITÀ DI SCUOLE”**Consegne di lavoro**

Le schede proposte descrivono la realizzazione di due reti. Dopo averle esaminate rispondete alle seguenti domande:

- A quali bisogni risponde ciascuna di loro?
- Ci sono aspetti comuni presenti nelle due reti?
- Ci sono partner diversi oltre alle scuole?
- Se sì, quali funzioni hanno?
- Se doveste costituire una rete – se ancora non ne fate parte – sulla base di quali bisogni la realizzereste?
- Se siete parte di una rete, c'è qualcosa che vi accomuna con le reti di cui avete letto la scheda? E quali consigli darestes a chi volesse cominciare a costituire una rete?

Tabella di assegnazione delle schede

Gruppo	Scheda comune	Scheda ulteriore
A	Disegnare il futuro	Idea
B	Disegnare il futuro	Valli del Noce
C	Disegnare il futuro	Bassa Vallagarina
D	Disegnare il futuro	Viterbo
E	Disegnare il futuro	Amico
F	Disegnare il futuro	Asal

RETE IDEA - Innovazione didattica e ambienti educativi

Origine e scopi

Rete IDEA nasce nel 2019 per rispondere al bisogno delle comunità professionali di incrementare lo scambio di esperienze, la conoscenza di realtà scolastiche innovative - sui territori trentino, nazionale ed europeo -, di migliorare la qualità della formazione e di favorire lo sviluppo professionale dei docenti e dei dirigenti scolastici.

La rete nasce dalla consapevolezza dell'affermazione di bisogni educativi nuovi e nuove sfide che attendono la scuola nel prossimo decennio. (a) il bisogno di realizzare maggiormente l'equità nella scuola ed il successo formativo di tutti gli studenti, contrastando forme di "dispersione implicita".

(b) l'esigenza sempre più forte di realizzare proposte formative che risultino maggiormente inclusive, ma anche capaci di offrire una personalizzazione dei percorsi e la valorizzazione di diversi "talenti" (una scuola "per tutti e per ciascuno"). (c) la necessità di promuovere una maggiore coesione sociale attraverso modelli di scuola incentrati sul valore del benessere e sul riconoscimento delle diversità personali. (d) la necessità di tradurre in concreto l'aspirazione alla differenziazione dei percorsi di apprendimento, attraverso "ambienti educativi" nuovi che offrano molteplici opportunità e stimoli in base a stili, interessi, motivazioni e situazioni di partenza diverse.

La rete nasce dall'incontro fecondo con le realtà scolastiche di Città di Castello e Modena 3, grazie ad una visita promossa da IPRASE del Trentino, e si è sviluppata mediante attività di formazione- sperimentazione. È attualmente composta da 7 istituti (IC Cavalese, IC Trento 5, IC Trento 6, IC Avio, IC Riva 2, IC Ladino di Fassa, IC Rovereto Nord), rappresentativi di diverse realtà territoriali.

Sono avviate collaborazioni con alcune scuole "simpatizzanti" che hanno aderito ad iniziative della rete (viaggi o eventi seminariali).

Quali vincoli

L'adesione comporta un impegno alla collaborazione e allo scambio tra comunità professionali delle diverse scuole e tra dirigenti scolastici. Ciascun istituto si impegna a condividere le risorse e le esperienze della propria organizzazione in uno scambio reciproco con gli altri istituti (formazione, visite, sperimentazioni comuni, gruppi di ricerca misti, scambio di documentazione e materiali, visite reciproche, visite a realtà esterne, eventi e incontri con testimoni, collaborazioni con enti di formazione o ricerca). Non si tratta né di una rete "territoriale" né di una rete "di scopo". È piuttosto un "*network per l'innovazione*" della scuola volto a favorire occasioni di scambio ed arricchimento reciproco tra comunità professionali, creando sinergie reciproche e collaborazioni con soggetti formativi e sociali esterni. Ciascun istituto aderente si impegna ogni anno a condividere almeno una esperienza innovativa, di ricerca o di sperimentazione.

La rete prevede un dirigente coordinator (IC Cavalese), un gruppo di coordinamento dirigenti ed un gruppo referenti (docenti). Ha una struttura "policentrica": la proposta e gestione di singoli progetti di formazione-ricerca-sperimentazione è in capo ai singoli istituti. Si sviluppano in tal modo "poli" di formazione-sperimentazione differenziati. Ciascun progetto è aperto agli altri istituti della rete. Inoltre, è previsto almeno un evento annuale seminariale, in cui le scuole presentano le esperienze in corso agli altri istituti e alla comunità scolastica trentina.

Il network Rete Idea interagisce con le "reti territoriali" per rilanciare a livello locale le tematiche educative di interesse comune, nello spirito di una contaminazione reciproca.

Quali risorse (umane/materiali)

L'avvio è stato favorito dalla collaborazione con IPRASE del Trentino. Le attività sono state finanziate con risorse proprie e/o finanziamenti di Fondazioni. L'Istituto capofila IC Cavalese riserva 2 ore settimanali, con risorse proprie di organico, per una figura di docente "coordinatore"; purtroppo al momento questo ruolo non è stato valorizzato dal Dipartimento Istruzione, nonostante il carico di lavoro di almeno 100 ore annue.

Andamenti nella costruzione: progressi, stallo, sviluppi. L'emergenza Covid ha condizionato lo sviluppo delle attività di rete negli anni scolastici 2019/20 e 2020/21. Le attività di ricerca-azione e di coordinamento sono riprese nell'anno scolastico 2020/21. Si sono svolti regolarmente i seminari annuali 2020, 2021, 2022. Sono avviate le visite a scuole innovative (Melzo, Città di Castello). È imminente il Seminario 2023 (vedi allegato) dedicato a "*Coinvolgere, motivare e rendere attivi gli studenti nell'apprendimento*" in coll.ne co Università e Liceo Da Vinci.

Link: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1p4-03-DAaXnJOoPy5oaVn6YdzKCd7SDn>

Si prevede il consolidamento di attività di formazione-sperimentazione (PNRR, "Ambienti", Outdoor, Mindset e metodo di studio) ricercando collaborazioni con enti formativi e di ricerca. È attivo il sito di servizio della rete www.scuoleidea.wordpress.com

Durata. Il *network* "rete Idea" è nato con accordo formale nel dicembre 2019.

RETE VALLI DEL NOCE - Educazione alla cittadinanza digitale

Origine e scopi

La Rete per l'Educazione alla cittadinanza digitale si è costituita formalmente nel momento in cui le scuole hanno dovuto pianificare le modalità di accesso al web ed elaborare i rispettivi regolamenti (es. la PUA-Politiche di uso accettabile della rete), secondo quanto disposto dalle indicazioni europee e dalle indicazioni nazionali. Allora, si è ritenuto importante collaborare per sostenere i singoli istituti nella stesura dei documenti, affrontando assieme questioni complesse e valutando possibili soluzioni.

Nel tempo il compito di capofila della Rete è stato assunto da più scuole (precisamente IC Taio e IC Bassa Val di Sole) e i rispettivi animatori digitali di esse sono stati nominati referenti della Rete. Nel percorso di lavoro della Rete, i dirigenti scolastici hanno concordato gli obiettivi che poi sono stati assegnati agli AD per lo sviluppo dei processi e per la realizzazione degli interventi. L'impegno più significativo e qualificante svolto dalla Rete è stata l'elaborazione di un comune Curricolo per lo sviluppo delle competenze digitali, secondo il modello europeo DigComp 2.0. Il lavoro è stato svolto su due livelli: **un livello collegiale di rete**, in cui è stato condiviso il format del curriculum e sono state distribuite alle scuole le aree da elaborare, **un livello collegiale di istituto**, costituito dalla commissione digitale che si è curata di formulare le parti assegnate, e ove sono state raccolte le proposte e le perplessità da sottoporre alla rete. L'idea forte e qualificante è stata quella di pensare ad un curriculum per docenti inesperti, privi di progettazioni e di materiali adeguati ad affrontare il tema del digitale nelle classi. Per tale motivo il curriculum è stato arricchito, sin dall'inizio, da suggerimenti didattici (video, materiali digitali, giochi, tutorial) applicabili direttamente in aula. C'è stata la convinzione comune che solo accompagnando i docenti con adeguati strumenti di lavoro, essi potessero farsi carico della formazione digitale, superando gradualmente le insicurezze e le barriere culturali che portano a privilegiare gli insegnamenti disciplinari tradizionali a scapito delle competenze trasversali.

I dirigenti scolastici e le figure preposte al ruolo di AD sono stati determinanti sia per l'efficacia del lavoro della rete (in termini di coesione, collaborazione, durata, orientamento al risultato), sia per la qualità del prodotto finale (in termini di investimento sul compito, controllo, richiesta di consulenza e validazione, collaborazione con esperti, progettualità finale).

Il percorso di elaborazione del Curricolo per lo sviluppo delle competenze digitali è durato due anni, in questo periodo alcuni docenti animatori digitali sono cambiati e sono stati registrati livelli diversi di partecipazione delle scuole aderenti. Nonostante ciò, la rete ha operato perseguendo gli obiettivi e accettando le complessità che si sono via via manifestate nelle singole istituzioni scolastiche.

Nel momento in cui il prodotto stava per essere ultimato, abbiamo avvertito la necessità di dare una consulenza qualificata agli AD e di dare valore al documento. Volevamo che il curriculum fosse per le scuole della rete un riferimento valido per lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza digitale in ottica di verticalità tra il primo ciclo e il biennio del secondo ciclo. Considerato ciò, i dirigenti scolastici hanno chiesto e ricevuto da IPRASE la disponibilità per la revisione del documento. Il Curricolo per lo sviluppo delle competenze digitali è pubblicato sul sito di IPRASE ed è a disposizione di tutte le scuole, provinciali e nazionali.

Attualmente le scuole stanno procedendo con la disseminazione interna del curriculum. Si intuisce la necessità di un accompagnamento adeguato dei docenti, attraverso occasioni di apprendimento peer to peer (AD verso i colleghi insegnanti) e di momenti di pratica e di sperimentazione guidata.

Qual è il prossimo passo? Riteniamo che il lavoro della rete debba prevedere l'integrazione del curricolo digitale nelle progettazioni disciplinari, ossia che le competenze dell'educazione digitale siano promosse all'interno delle esperienze di apprendimento degli alunni, in una forma integrata di didattica disciplinare digitale.

La Rete per l'Educazione alla cittadinanza digitale affronta un complesso lavoro progettuale dovuto all'evoluzione rapida di molti aspetti legati a tale area (privacy, sicurezza, tutela della salute ed esposizione al digitale ...) e alle spinte innovative che interpretano la risorsa digitale come potenziale strumento di successo nel percorso formativo degli alunni (questo è anche l'obiettivo di investimento dei Fondi PNRR).

La complessità può causare nella Rete una sorta di immobilità nella condivisione di decisioni e di progettualità; in tale condizione ogni scuola si troverebbe ad affrontare da sola il "peso" della pianificazione di processi e di azioni educative, privandosi così dei vantaggi della condivisione (essa favorevole anche in un'ottica di ricaduta sul territorio) e sottovalutando il valore della continuità educativa a vantaggio della formazione degli alunni.

RETE TERRITORIALE INTERCULTURA DELLA BASSA VALLAGARINA

Origini e scopi:

Gli Istituti Comprensivi di Ala, Avio, Brentonico e Mori operano in territori limitrofi e promuovono l'educazione interculturale.

La rete era già esistente, ma il nuovo accordo la proietta nell'attualità e nel futuro (ridefinizione di ambiti, attività e competenze a seguito dei cambiamenti in essere nella società e connessione intrinseca con l'educazione civica e alla cittadinanza).

Finalità generale della Rete Intercultura è quella di sostenere i processi inclusivi e di cittadinanza nella scuola attraverso la formazione dei docenti, la riflessione condivisa e la collaborazione tra gli Istituti, soprattutto in un'ottica di accoglienza degli studenti con background migratorio nelle nuove realtà di inserimento.

Obiettivi legati al contesto territoriale:

- condividere le risorse assegnate compatibilmente con le esigenze delle singole scuole;
- confrontarsi sugli obiettivi da perseguire alla luce dei progetti interculturali approvati dai rispettivi Collegi dei Docenti e sulle criticità che emergano nel perseguimento di tali obiettivi;
- costituire una comunità di pratica e di apprendimento all'interno della quale si possa generare competenza organizzata e di qualità nell'ambito dell'educazione interculturale e dell'inclusione scolastica con l'attivazione di processi di condivisione e disseminazione;
- promuovere la costruzione di una estesa comunità educante, corresponsabile nella gestione delle fragilità scolastiche ed educative.

Obiettivi legati all'evoluzione dell'educazione interculturale:

- intercettare, documentare e disseminare metodologie inclusive, fondate sulla centralità della persona nel processo di apprendimento;
- promuovere una cultura della personalizzazione e della tutela dei diritti in favore degli alunni non italofoni;
- favorire la condivisione di buone pratiche relative alla facilitazione linguistica.

Vincoli:

- difficoltà nell'agire in maniera coesa (necessità di documentazione esportabile e condivisa nella rete);
- percezione dell'intercultura come "mondo a sé" piuttosto che come asse portante e trans-disciplinare dell'azione del consiglio di classe;
- esito di questa percezione: vedere solo l'intercultura come strumento di rafforzamento e alfabetizzazione in L2;

Risorse (umane/materiali):

Risorse interne:

- ore di organico funzionale per Intercultura e come referente di Istituto e/o di Rete;
- valorizzazione del merito del personale docente;
- personale docente non idoneo all'insegnamento in classe (se "in bolla");
- competenze acquisite (magari con sostegno dell'Istituzione scolastica di riferimento), non solo specifiche, ma anche di *team building* e con visione strategica su progetto a medio raggio;

- docenti interni formati in L2 o come facilitatori linguistici; referenti scolastici intercultura (che nella Rete hanno un ruolo operativo concreto riconosciuto come gruppo di lavoro);
- passione e condivisione della *mission* della scuola e della rete rispetto a questo tema;
- risorse economiche più laute / più oculatamente gestite se condivise per progetti/interventi stabiliti a livello comune (es. costo formatori esterni; partecipazione mista a gruppi di lavoro con docenti da più sedi che lavorano assieme);
- individuazione e turnazione dell'Istituto capofila (come motore dell'azione della Rete).

Risorse esterne:

- enti o amministrazioni locali che gratuitamente o con erogazione di sostegno economico condividano le progettualità e gli obiettivi (specifici) promossi dalla rete;
- enti partner specializzati in questo ambito (territoriali o nazionali);
- altre risorse economiche messe a disposizione dall'Amministrazione provinciale, da altre amministrazioni o da privati e/o da fondazioni per la realizzazione di specifici progetti, anche attraverso la partecipazione a bandi.

Andamenti nella costruzione:

- si è sentita forte l'esigenza di un nuovo impulso dopo più di un decennio di "delega" ad un'unica realtà scolastica;
- possibili progressi o stalli sono legati alla ciclicità dell'attribuzione del ruolo di Capofila e all'individuazione del soggetto più motivato a cogliere questa responsabilità: più visioni, più prospettive, plurime competenze arricchiscono la Rete contro il rischio di uno stanco protrarsi delle solite visioni e delle solite azioni (turnazione triennale) e quindi di una minore incisività dell'azione della Rete;
- rischio ulteriore: la dimensione territoriale. Si lavora meglio se si scelgono i partner affini o se si è "vicini territorialmente"? Necessità di gestire da parte dei D.S. queste due differenti prospettive con l'esigenza di farle convergere il più possibile;
- rischio finale: turnazione delle figure di riferimento (D.S.; Referenti interculturali): necessità di costruire e allargare la base (no all'élite dell'interculturalità!)

Durata ed eventuale fine della rete:

L'accordo siglato ha una validità di sei anni, salvo modifiche derivanti da specifiche evidenze che potranno emergere nel corso della durata dell'accordo stesso.

Determinazione data dalle modifiche sociali / di bisogni emergenti dalle scuole (no *sine die!*) e obbligo a infondere vita e nuove prospettive con cadenza ciclica (*contro il logorio della vita moderna!*). Bisogno di interrogarsi sul perché esiste la rete e quale ne sia la validità.

LA RETE DI VITERBO

Origine e scopi

La rete ha preso avvio nei primi anni del 2000. Era costituita da circa 15/20 scuole della provincia di Viterbo di ogni ordine e grado. La sede della rete era stata fissata in un istituto comprensivo di Viterbo (C. Carmine) poi successivamente negli anni 2010/2012 viene spostata in un istituto superiore sempre nel capoluogo: istituto Tecnico P. Savi. La scelta della scuola capofila è stata motivata primo per la centralità territoriale rispetto alle altre scuole secondo per la disponibilità del DS e del DSGA .

La rete si interessava di più settori dalla condivisione di servizi alle varie progettualità, era flessibile per dare modo alle scuole di partecipare a tutto il patrimonio che si metteva in comunione oppure solo ad alcune aree a seconda delle finalità che di volta in volta si presentavano. Negli anni ha cambiato anche nome sulla base delle norme che si succedevano (v. i bandi ampliamento OF, Formazione, bandi europei, PON ecc.) mantenendo comunque la stessa struttura organizzativa.

Risorse materiali e umane

I punti di forza sono stati i DS che avevano costituito un gruppo solido con la caratteristica della massima fiducia reciproca e dell'individuazione delle migliori risorse per lo svolgimento dei vari incarichi.

Alcuni elementi del gruppo si sono assunti il carico di compiti specifici con il riconoscimento pieno di tutta la rete. Le opportunità che la rete ha offerto alle scuole: confronti, accesso a finanziamenti, formazione, scambio di docenti.

I vincoli

Quelli che si sono presentati erano principalmente di ordine "burocratico": scadenza di bandi, rendicontazioni, con modulistiche eccessive, richieste di numerosi dati non utili alle finalità.

Fasi e scioglimento della rete

La rete ha perso vigore per scomparire definitivamente quando sono cambiati i DS per pensionamento. I collegi dei docenti non sono stati in grado di proseguire in assenza dei DS. Si conferma purtroppo ancora una volta che il patrimonio di idee e pratiche che le scuole costruiscono si basa soprattutto sulle persone e apparentemente diventa patrimonio collettivo e strutturale. Quando le persone cambiano l'organizzazione non è in grado di proseguire, annulla, perde oppure, nella migliore delle ipotesi, modifica. Accade spesso che ciò che è stato conquistato dai vari percorsi della rete sia diventato patrimonio del singolo che lo riutilizza nella propria attività di insegnamento anche in altra scuola (trasferimento, assegnazione) a prescindere dalla rete. Rimangono i risultati ma sono legati alle persone e non alle organizzazioni.

Voglio sottolineare che la rete era dotata di tutti gli strumenti amministrativi necessari per operare: delibere, accordi di rete ed interistituzionali per le varie partnership che si sono succedute negli anni.

LA RETE AMICO

Origine e scopi

La Rete di scuole (inizialmente composta da una decina di scuole) denominata AMICO³³ nasce intorno al 2009-2010 su impulso dell'associazione AICQ³⁴ che ha nella sua mission la diffusione della cultura della qualità; si organizzano così gruppi di lavoro per la messa a punto di strumenti (funzionigramma, analisi di processo, analisi mediante il questionario CAF-Scoring, individuazione di indicatori e strumenti per il monitoraggio) utili all'autovalutazione delle scuole, avendo a riferimento sia gli strumenti del Total Quality Management che il modello CAF Education. Quando poi è stato varato il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), la Rete Amico ha sostenuto il passaggio e l'adeguamento degli strumenti verso quelli proposti nel SNV.

Vincoli

L'aspetto più rilevante che appare condizionare il funzionamento della Rete è costituito dalla volontarietà della partecipazione dei docenti che, per le scuole appartenenti alla Rete, sono scelti dal dirigente scolastico tra quelli evidentemente più motivati professionalmente. Si deve inoltre aggiungere che sono anche coloro che rivestono più funzioni nella scuola dove è comunque complessivamente cresciuto il carico di compiti organizzativi e gestionali di larga parte dei docenti.

Risorse materiali e umane

La Rete si è valsa della formazione a titolo gratuito da parte di un gruppo di lavoro tecnico scientifico formatosi in seno ad AICQ Education Emilia-Romagna. La formazione ha permesso, ai corsisti che hanno partecipato a tutto il percorso, l'acquisizione di competenze sul Sistema Nazionale di Valutazione, da spendere sia a livello personale che d'Istituto, creando un gruppo di docenti esperti sul territorio regionale. I progetti hanno permesso lo sviluppo della cultura del dato e della misurazione orientando le scuole verso l'eccellenza.

Andamento nello sviluppo e nel consolidamento della Rete

Dal 2009/10 a tutt'oggi sono state realizzate cinque edizioni della Rete Amico, di cui la prima annuale e le successive quattro triennali, realizzando numerosi incontri di formazione per i docenti. Le scuole aderenti alla Rete sono state da un minimo di 8 per edizione ad un massimo di 25 (per il triennio 2015/18 e 2018/22).

Gli anni d'oro di questa Rete sono stati quelli intorno al 2012-2015 in cui i dirigenti scolastici hanno svolto un ruolo propulsivo. Con l'avvento del Sistema Nazionale di Valutazione le istituzioni scolastiche hanno visto nella Rete l'opportunità di un "tempo" e un "luogo" per analizzare, approfondire e agire i documenti strategici della valutazione, in un clima di *benchlearning* e con il supporto di esperti.

Attualmente si registra una fase di stallo in cui sembra essere generalmente consolidata la cultura della valutazione, mentre l'urgenza per le scuole si sposta sui temi PON e PNRR.

C'è da sottolineare inoltre il tema del pensionamento e del turnover di docenti e dirigenti che costituisce un problema dal punto di vista del passaggio del testimone, per così dire, che non sempre si realizza con fluidità e appare una questione a cui sul piano sociale non si è rivolta ancora una sufficiente attenzione.

³³ Acronimo di **A**icq **M**iglioramento **CO**ntinuo

³⁴ Associazione Italiana Cultura Qualità

RETE ASAL - Associazione delle Scuole Autonome del Lazio

Origini e scopi

L'ASAL non è propriamente una rete ma un'associazione tra scuole. Storicamente il suo scopo era quello di costituire un'aggregazione stabile di rappresentanza e coordinamento "orizzontale" di tutte le istituzioni della regione Lazio. Nel tempo ha assunto la forma di "rete di reti" aggregando principalmente reti generaliste territoriali dell'area metropolitana romana passando, di fatto, dalla dimensione regionale a quella provinciale.

Oggi l'ASAL è costituita da circa 200 scuole aggregate in una dozzina di reti rappresentative della maggior parte dei 15 municipi di Roma e di 2 grandi comuni dell'area metropolitana (Monterotondo e Aprilia).

È uno degli esempi più consolidati in Italia (si è costituita nel 2001) di rete di rappresentanza generalista, sull'esempio dell'ANCI rispetto ai comuni.

Vincoli

I vincoli più rilevanti entro cui si è sviluppata l'ASAL riguardano gli interlocutori istituzionali - in particolare USR, Regione, ex Province e Comuni - che, salvo rare eccezioni - non hanno mai riconosciuto (e sfruttato) il ruolo di rappresentanza dell'associazione. Malgrado questo le scuole aderenti hanno potuto coordinarsi principalmente sulle seguenti tematiche:

- a) Interpretazione e attuazione coerente delle novità normative;
- b) Iniziative formative su tematiche di particolare rilevanza;
- c) Procedure di gara per l'affidamento del servizio di ristorazione scolastica;
- d) Gestione dei rapporti con le società affidatarie della pulizia delle scuole;
- e) Orientamento scolastico;
- f) Coordinamento per la presa in carico degli alunni con disabilità.

Risorse

L'ASAL è essenzialmente un organismo di rappresentanza, di coordinamento e di mutuo supporto e quindi vive principalmente della collaborazione diretta delle scuole e, in particolare, dei dirigenti scolastici. L'adesione all'ASAL comporta un modesto contributo economico che serve unicamente a pagare spese di funzionamento (sito web, cancelleria, organizzazione di eventi, ecc). L'intera attività dell'ASAL è svolta, a titolo gratuito, dai dirigenti scolastici o da loro delegati.

Evoluzione e prospettive

Ci sono stati due momenti storici in cui l'ASAL avrebbe potuto realizzare la sua finalità originaria ma che poi non si sono realizzati nella direzione auspicata: il disegno di legge sul riordino degli organi collegiali (che prevedeva un organo di coordinamento territoriale in sostituzione dei vecchi distretti scolastici) e la legge 107/2015 ("Buona scuola") che prevedeva la costituzione delle reti di ambito territoriale con importanti funzioni di coordinamento e gestione ottimale delle risorse (compreso il cosiddetto organico dell'autonomia).

In prospettiva potranno delinearsi scenari diversi a seconda dell'evoluzione del sistema di governance delle scuole stesse ma l'esperienza dell'ASAL ha confermato che l'autonomia scolastica, per garantire un servizio scolastico di qualità ragionevolmente omogeneo sul territorio, ha bisogno di soggetti aventi finalità simili a quelle dell'ASAL.

RETE DISEGNARE IL FUTURO

Origine e scopi

Il Progetto "Disegnare il futuro" nasce nell'a.s. 2015-16 dalla considerazione di un'urgenza sociale: la prevenzione e la lotta alla dispersione scolastica sia esplicita (abbandono) che implicita (boccature, cambio percorsi formativi) e dalla necessità di orientare precocemente gli allievi rendendoli consapevoli dei loro talenti, aiutandoli nel processo di apprendimento (sviluppo della capacità di autoregolazione e autovalutazione, sostegno alla riflessione metacognitiva). Ad oggi si sono succeduti tre IC capofila e tre dirigenti: IC2 (Grossi)- IC Sommacampagna (Antolini)- IC Falcone Borsellino (Fossà).

La rete è ancora attiva e per il prossimo anno godrà del finanziamento di FSZ.

Si sta valutando la sua sostenibilità nel tempo e la replicabilità del modello didattico nelle scuole.

I destinatari sono bambini di 8-13 anni, docenti di scuola primaria e secondaria di 1° grado, famiglie. Attualmente la Rete di 14 Istituti Comprensivi è formata da 25 scuole, 81 classi e 1.740 alunni circa di cui 1000 alunni alla scuola primaria e 740 alla scuola secondaria di primo grado e rispettive famiglie e il luogo di operatività comprende Verona - provincia: Bardolino, Cavaion, Cerea, Fumane, Garda, Sommacampagna.

Attività svolta sul territorio e impatto previsto

Diffusione di pratiche innovative, altamente motivanti ed inclusive, per garantire il benessere degli studenti ed il loro investimento su potenzialità, interessi, attitudini, nella prospettiva di una maggiore consapevolezza sulle proprie capacità e nella scelta dell'indirizzo superiore.

Il Modello prevede una diffusa applicazione della didattica attiva con la diffusione della pratica laboratoriale obbligatoria per almeno 40 ore in ogni classe, alla quale partecipa un esperto esterno scelto da bando per 25h, chiamato dagli stessi insegnanti in base agli approfondimenti o esperienze pratiche necessarie ad approfondire alcune dimensioni delle discipline. L'attivazione dei laboratori permette agli studenti di sperimentare linguaggi specifici veicolati da professionisti, di collegare e dedurre, riflettere e portare ad astrazione. La modalità operativa si propone nelle classi prevalentemente con lavori in equipe.

L'impatto previsto dell'attività svolta si può sintetizzare nei seguenti punti:

1- Il modello DIF permette il cambiamento della postura professionale dei docenti: UNA NUOVA FORMA MENTIS: insegnante allestitore di contesti e ricercatore - UN NUOVO MODO DI LAVORARE: si procede per prove ed errori e si riflette - INSEGNANTI ESPERTI DI DIDATTICA LABORATORIALE alla fine del triennio - EDUCAZIONE ALLA RELAZIONE: si impara a costruire assieme - NUOVO SGUARDO NEL VALUTARE: ottica valorizzante della persona – stupore. FLESSIBILITÀ MENTALE ED OPERATIVA-COLLEGIALITÀ: comunità educante con alleanza scuola e famiglie

2- Permette inoltre il miglioramento del CLIMA RELAZIONALE POSITIVO ai fini della motivazione ad apprendere degli studenti - FARE CHE MUOVE IL PENSIERO e conoscenze - AUTOSTIMA - EMERGERE DI INTERESSI E ATTITUDINI e talenti da coltivare anche in un'ottica futura - sviluppo di COMPETENZE EUROPEE in particolare le trasversali IMPARARE AD IMPARARE E IMPRENDITORIALITÀ.

Altre realtà che collaborano con l'Ente

- dal 2015/16 nove (9) istituti in rete: IC Stadio- IC 5 Santa Lucia- IC 6 Chievo- IC 11 Borgo

Roma Ovest- IC 12 Golosine- IC 19 Santa Croce - IC Falcone Borsellino di Bardolino (capofila della Rete DIF)- IC Fumane- IC Sommacampagna

- 14 Istituti Scolastici in rete di cui 5 di nuova acquisizione da finanziare: IC Madonna di Campagna - Educandato agli Angeli- IC Sommariva di Cerea- IC Cavaion- IC Garda
- Comune di Verona - Assessorato Istruzione: laboratori extra curricolari di 8 istituti della città in rete
- Comuni della Provincia sui quali insistono le scuole della provincia

Risorse materiali e umane

Risorse proprie: Rete Disegnare il Futuro: *governance interna (1 referente d'istituto, 1 tutor didattico, 1 amministrativo)*, spese materiali per laboratori curricolari, spese per il coordinamento/programmazione delle classi sostenute dalle singole Istituzioni Scolastiche e le spese per la formazione dei docenti.

Risorse da Enti pubblici: Comune Verona per ore Esperti nella conduzione dei Laboratori extracurricolari e i relativi materiali di consumo - MIUR: stipendi 2 persone distaccate sul progetto (*1 Amministrativo e 1 Coordinatrice generale*).

Risorse da soggetto privato: Fondazione San Zeno: finanzia i laboratori in 61 classi e il coordinamento in 46, il monitoraggio, la comunicazione e la governance di rete: *2 collaboratrici esterne* dello Staff di Rete.

Descrizione vincoli

- 1) Contratto a termine di un ATA sul progetto: difficoltà ad avere una figura formata e stabile nel tempo per le rendicontazioni finanziarie.
- 2) Turnover docenti con dispersione di energie e risorse umane formate.
- 3) Alto numero di dirigenti scolastici nuovi negli Istituti in rete.
- 4) Costo elevato del progetto per classe a fronte delle scarse risorse finanziarie degli istituti.
- 5) Solo una scuola della rete si connota come scuole DIF (Colà), per cui nelle classi ci sono più progetti, per cui DIF è vissuto come un aggravio di lavoro.

Evoluzione e prospettive

Disegnare il Futuro dopo i sei anni di sperimentazione fa un salto proponendosi come Modello didattico organizzativo che concorre a innovare le metodologie nella scuola di base. Per la sua valenza educativa e motivazionale piace alle scuole in Rete sia a insegnanti che a dirigenti scolastici ed è molto apprezzato dalle famiglie.

Le attività sono proseguite con ritmo, senza eccessive interruzioni e perlopiù in presenza. Questo ha favorito la ripresa della didattica laboratoriale in tutte le sue dimensioni, in particolare se ne è avvantaggiata la dimensione relazionale precedentemente penalizzata.

Gli insegnanti hanno progettato percorsi interdisciplinari di UDA che hanno dimostrato un maggiore livello di consapevolezza e competenza riguardo all'innovazione didattica proposta. Dai riscontri di molte progettazioni si evince che i docenti si sono messi in gioco dimostrando una crescita professionale e motivazionale. Questo avvalorava la validità del progetto nella dimensione innovativa a cui ogni scuola partecipa.

Come risultato raggiunto si può considerare l'aumento del numero delle classi che hanno partecipato, in quanto a quelle sostenute finanziariamente dai fondi di FSZ si sono aggiunte classi parallele cofinanziate e altre finanziate autonomamente dagli Istituti.

L'evoluzione delle classi prevista dal piano economico generale del triennio 21 - 24 ha avuto

una naturale conferma, inoltre i Dirigenti si stanno impegnando per avviare classi autofinanziate.

Il riconoscimento del Progetto e della sua qualità è stato nuovamente confermato dal Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico regionale più volte pubblicamente e anche dal Dirigente dello UAT VII di Verona.

Il nuovo monitoraggio si pone l'obiettivo di raccogliere i dati sugli andamenti e la tenuta degli alunni usciti da DIF già nel biennio superiore (aa.ss. 2019-20-21-22).

Nel presente a.s., come di seguito indicato, Disegnare il Futuro ha partecipato a bandi di alcune fondazioni, alcuni dei quali hanno risposto negativamente:

- Fondo beneficenza Intesa San Paolo
- Fondazione Mamo educational
- Fondazione Banco Popolare
- **Fondazione Cariverona**

Quest'ultima ha promosso una selezione di grandi progettualità a forte impatto sulla comunità, attraverso azioni di politiche condivise e strategiche per il territorio. La selezione si articola in più fasi e attualmente siamo passati alla fase due. **Il progetto presentato si chiama E.Q.I. a scuola** ed è costituito da un **partenariato di tre reti** scolastiche (**Rete Tante Tinte capofila, rete Orienta Verona, Rete Disegnare il Futuro**) alle quali si aggregano le **Associazioni** Cestim, Energie Sociali, Cosp, Hermete, ProgettoMondo, CSE, Ass. Verso con il Comune di Verona-Assessorato Istruzione e Università di Verona - Dipartimento Scienze Umane. Nella fase due si svilupperanno programmazioni e progettazioni in grado di integrare e quindi rafforzare le singole specificità con una visione condivisa di scuola inclusiva. Su tale progettazione strategica territoriale la Fondazione si riserva di contribuire, anche finanziariamente, alla loro realizzazione con ulteriori future azioni di sistema e specifici bandi. In questa seconda fase i partner verranno formati.

ALLEGATO 2. La valutazione del corso: i risultati del questionario finale

Paolo Mazzoli – Alma Rosa Laurenti Argento

Il questionario di gradimento conclusivo è stato proposto, in forma anonima, nel mese di maggio del 2023.

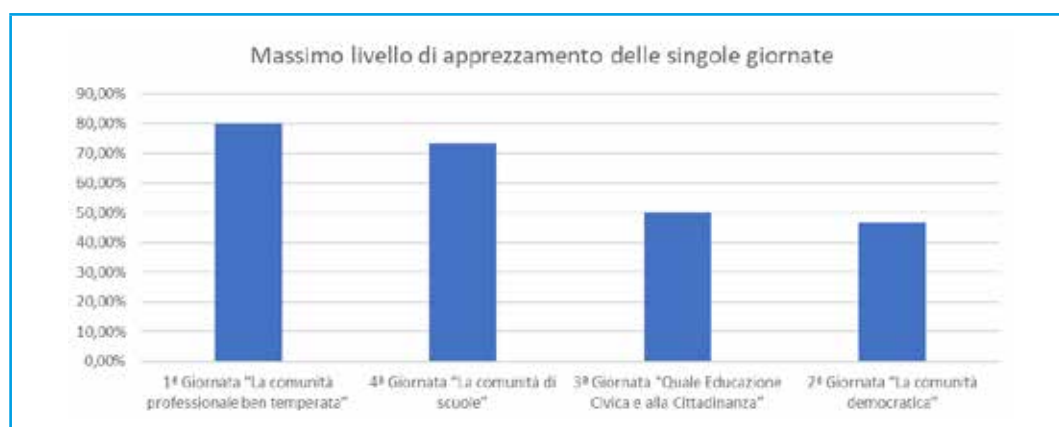
Hanno risposto 19 dirigenti, pari a circa il 50% della media dei partecipanti agli incontri. Proponiamo di seguito alcune valutazioni delle risposte illustrate dalle figure riportate di seguito.

Quasi il 90% dei rispondenti ritengono apprezzabili sia i contenuti che la metodologia scelta. Pressoché unanime l'apprezzamento dell'organizzazione e dell'accoglienza. Mentre l'equilibrio tra tempo dedicato alle relazioni e tempo a disposizione per il lavoro dei gruppi è stato valutato adeguato da circa il 60% dei rispondenti.

Solo un rispondente ha segnalato specifiche carenze del corso.

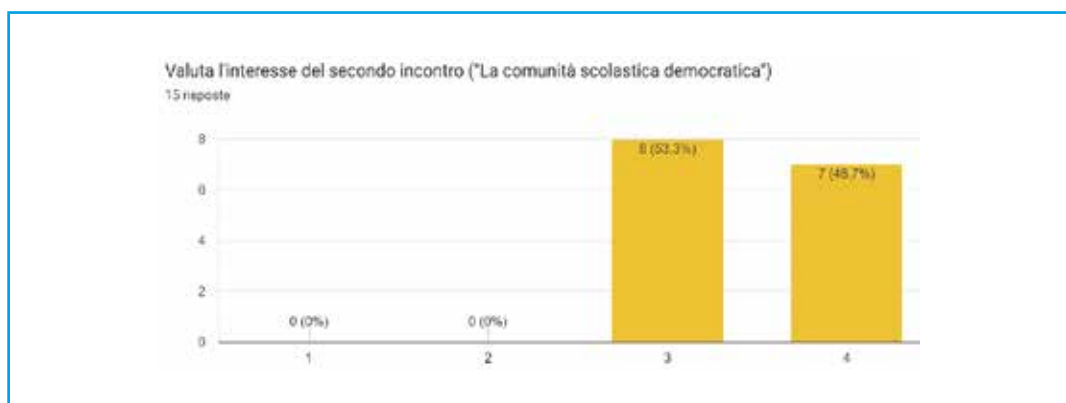
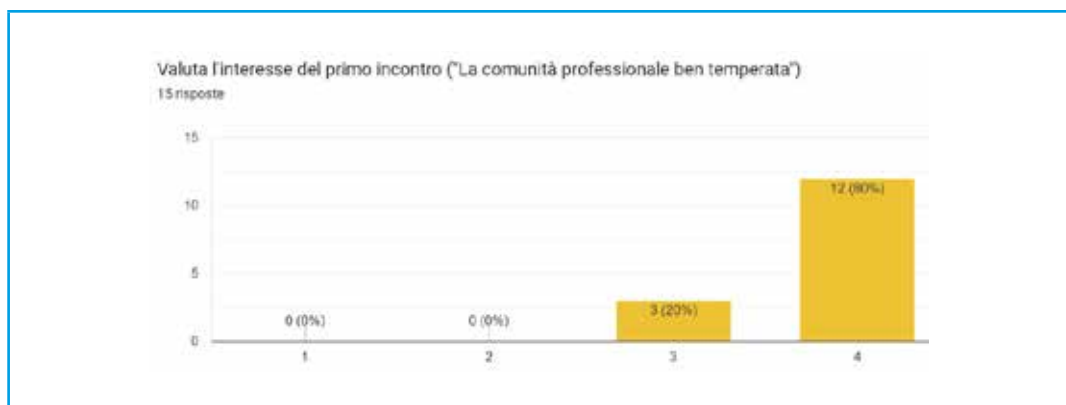
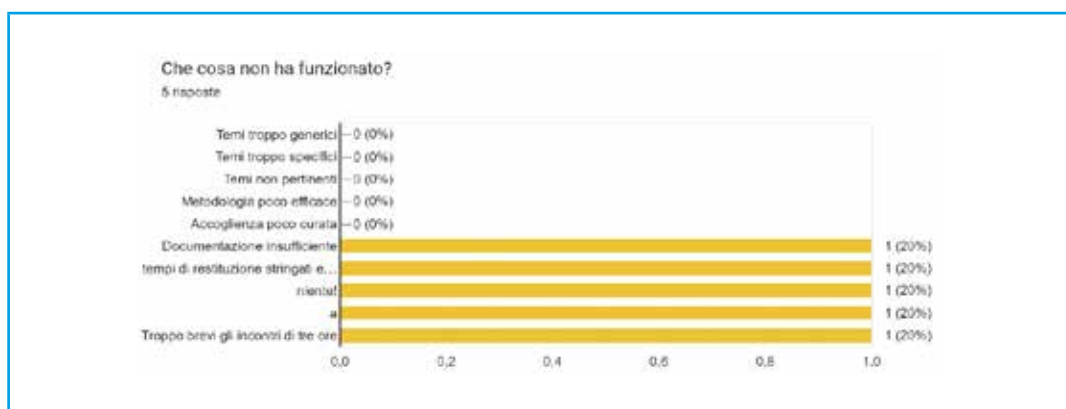
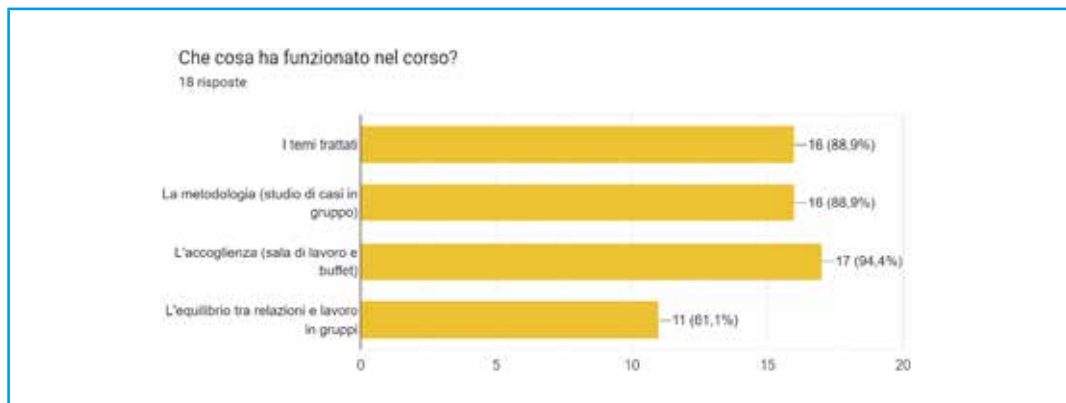
Per quanto riguarda l'apprezzamento delle singole giornate³⁵ osserviamo che tutti i rispondenti, tranne uno, giudicano le giornate da abbastanza a molto interessanti. L'apprezzamento massimo (molto interessante) è stato dato nel seguente ordine:

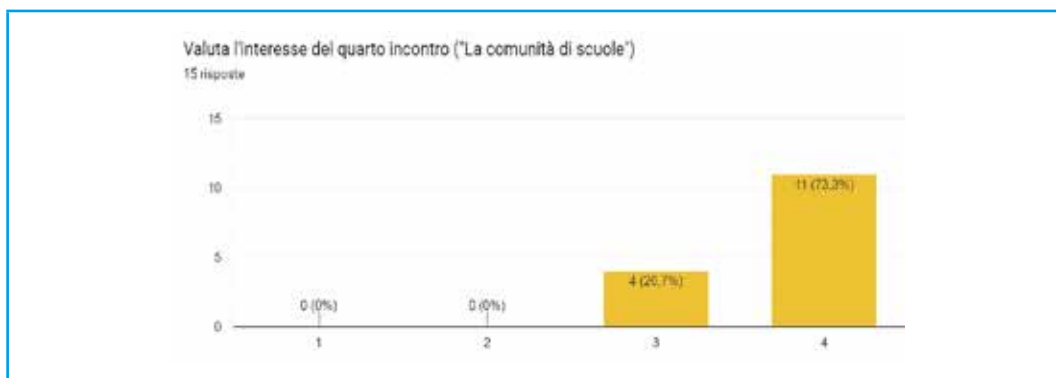
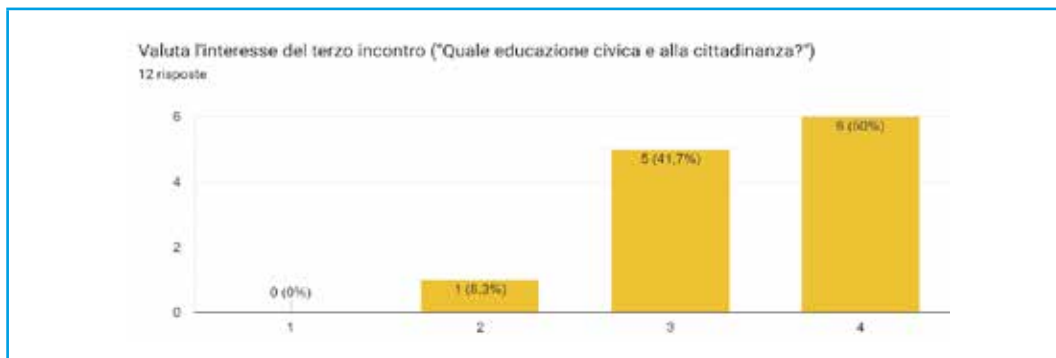
1 ^a Giornata “La comunità professionale ben temperata”	80,0%
4 ^a Giornata “La comunità di scuole”	73,3%
3 ^a Giornata “Quale Educazione Civica e alla Cittadinanza”	50,0%
2 ^a Giornata “La comunità democratica”	46,7%



Le risposte alle due domande a risposta aperta hanno messo in risalto alcuni “consigli per gli esperti” e alcuni “consigli per colleghi che volessero partecipare ad incontri simili”. Dato il numero esiguo di risposte rimandiamo direttamente ai box nei quali sono elencate tutte le risposte ricevute.

³⁵ Legenda: 1 = Per niente interessante; 2 = Poco interessante; 3 = Abbastanza interessante; 4 = Molto interessante





Domande a risposta aperta

Se dovessi dare un consiglio agli esperti che sono intervenuti, che cosa diresti?
(6 risposte)

- Valorizzare di più con commenti più approfonditi le restituzioni dei lavori di gruppo, dando sguardo di sintesi e inquadrando gli esiti dentro l'orizzonte scientifico di loro competenza.
- Non ho suggerimenti, gli esperti sono stati efficaci! La logistica molto curata...
- Una sintetica bibliografia di approfondimento
- Avrei dato loro un po' più di tempo
- Incontri interessanti, qualche volta sarebbe opportuno inserire riferimenti normativi più puntuali
- Gli esperti hanno soddisfatto le mie aspettative.

Se un tuo collega dirigente avesse intenzione di partecipare ad una edizione simile, che cosa suggeriresti? (11 risposte)

- Lo inviterei a partecipare con l'atteggiamento mentale aperto e pronto a mettersi in gioco.
- Di mettersi in gioco
- Di esserci! La formazione è sempre preziosa, IPRASE sa organizzare ottimamente i percorsi formativi e il suo personale è qualificato e disponibile
- Di partecipare
- Partecipare, è un ottimo momento per fare rete su temi concreti
- È una ricca occasione di confronto e costruzione condivisa di competenze professionali.
- Di partecipare, perché il confronto è molto utile
- Di accogliere l'interessante proposta formativa per la sua crescita professionale.
- È uno spazio di confronto e approfondimento che bisogna curare e «regalarsi»
- Di cogliere l'occasione di una giornata di lavoro diversa, con la grande opportunità di confrontarsi anche tra colleghi
- È una attività formativa importante, da consigliare

